Ano XXXI Nº 48 - 2024
Secretaria de Educação de Juiz de Fora
ISSN: 1678-5304



cadernos para o PROFESSOR

cadernos para o PROFESSOR

Ano XXXI Nº 48 - 2024
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

FICHA CATALOGRÁFICA

Revista Cadernos para o Professor
Ano XXXI - nº 48 (ago/dez 2024). Juiz de Fora. Secretaria de Educação / PJF - 2024
ISSN 1678-5304

1. Secretaria de Educação - Juiz de Fora - Periódicos 1. Educação - Ensino - Pesquisa

Juiz de Fora
Secretaria de Educação

anunciar
tempo de cuidar, aprender e transformar

Alfabetização - Educação Inclusiva - Literatura - TDIC
LÊ Mundo

EXPEDIENTE

Prefeita de Juiz de Fora
Maria Margarida Martins Salomão

Secretária de Educação
Nádia de Oliveira Ribas

Subsecretária de Articulação das Políticas Educacionais
Graciele Fernandes Ferreira Mattos

Gerente do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação
Caroline Souza Ferreira

Gerente do Departamento de Educação Infantil
Adriana Marques Ferreira

Gerente do Departamento de Ensino Fundamental
Patrícia Martins Neves Crochet

Gerente do Departamento de Execução Instrumental
Ana Cecília D' Almeida Francisquini

Gerente do Departamento de Planejamento, Pessoas e Informação
Thaisa Evelyn dos Reis Oliveira

Gerente do Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando
Mericol Celia Freitas

EQUIPE EDITORIAL

Coordenação

Caroline Souza Ferreira
http://lattes.cnpq.br/3688460591022424

Silvania de Souza Andrade
https://orcid.org/0000-0002-9367-0868
ID Lattes: 6659073755158991
http://lattes.cnpq.br/6659073755158991

Comissão Editorial

Ana Lúcia Adriana Costa e Lopes
ID Lattes: 7565706864526618
http://lattes.cnpq.br/7565706864526618

Maria Olinda Venancio
https://orcid.org/0000-0002-5182-2130
ID Lattes: 3193578885196830
http://lattes.cnpq.br/3193578885196830

Queila Adriana de Alcântara
https://orcid.org/0009-0003-3167-290X
ID Lattes: 8040796318613103
http://lattes.cnpq.br/8040796318613103

Vinícius Rangel dos Santos
https://orcid.org/0000-0003-4890-0553
ID Lattes: 2328963682314452
http://lattes.cnpq.br/2328963682314452

Conselho Editorial Internacional

António Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa
Universidade de Lisboa - Lisboa - Portugal
https://orcid.org/0000-0001-5917-9314

Juanita Reina - Zambrano
Corporación Universitaria Minuto de Dios - Bogotá - Colombia
https://orcid.org/0000-0001-5373-8621

Luciano Ponzio
Universidade de Salento - Lecce - Itália
https://orcid.org/0000-0001-9405-7742

Patricia Medina Melgarejo
Universidad Pedagógica Nacional - México
https://orcid.org/0000-0001-7625-6545

Sílvia Helena Valentim
Centre Régional de Formation des Professionnels de l'Enfance - França
https://orcid.org/0000-0001-7271-0325
ID Lattes: 6336545454587881
http://lattes.cnpq.br/6336545454587881

Mathusalam Pantevis Suarez
Universidad Surcolombiana – Colômbia
https://orcid.org/0000-0002-2468-7957

Conselho Editorial Nacional

Andréia Alvim Bellotti
Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF
ID Lattes: 9867650867886059 -
http://lattes.cnpq.br/9867650867886059

Francisca Cristina de Oliveira Pires
Universidade Estácio de Sá
ID Lattes: 8720162069967304
http://lattes.cnpq.br/8720162069967304

Gustavo Tanus Cesário de Souza
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
ID Lattes: 9604670095045045
https://orcid.org/0000-0002-5696-7187

Jader Janer Moreira Lopes
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF
https://orcid.org/0000-0003-3510-8647
ID Lattes: 4297078672618566
http://lattes.cnpq.br/4297078672618566

Julvan Moreira de Oliveira
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF
https://orcid.org/0000-0003-1815-6268
ID Lattes: 0381026342612680
http://lattes.cnpq.br/0381026342612680

Laís Caroline Andrade Bitencourt
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
https://orcid.org/0000-0001-8862-1490
ID Lattes: 0891096322097747
http://lattes.cnpq.br/0891096322097747

Liliane Corrêa Neves Moura
Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - Cap - UERJ
https://orcid.org/0000-0001-9923-5536
ID Lattes: 5835549695452099
http://lattes.cnpq.br/5835549695452099

Marisol Barenco de Mello
Universidade Federal Fluminense - UFF
https://orcid.org/0000-0002-9341-0230
ID Lattes: 5491565846910379
http://lattes.cnpq.br/5491565846910379

Mônica Correia Baptista
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
https://orcid.org/0000-0002-6645-0114
ID Lattes: 3951926269873970
http://lattes.cnpq.br/3951926269873970

Rafael Marques Gonçalves
Universidade Federal do Acre - UFAC
https://orcid.org/0000-0002-9038-1542
ID Lattes: 0460662499829326
http://lattes.cnpq.br/0460662499829326

Rita Barros de Freitas Araújo
Colégio de Aplicação João XXIII - UFJF
ID Lattes: 7531704609356219
http://lattes.cnpq.br/7531704609356219

Silvia Regina Benigno Silveira
Faculdade Metodista Granbery
ID Lattes: 7021727795648409
http://lattes.cnpq.br/7021727795648409

Tânia Guedes Magalhães
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF
https://orcid.org/0000-0003-2298-260X
ID Lattes: 0798619048101709
http://lattes.cnpq.br/0798619048101709

Wagner Silveira Rezende
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF
ID Lattes: 5372700780542200
http://lattes.cnpq.br/5372700780542200

Yara Cristina Alvim
Universidade Federal de Juiz deFora/UFJF
https://orcid.org/0000-0002-2742-7974
ID Lattes: 0175769753186807
http://lattes.cnpq.br/0175769753186807

Revisão
Maria Olinda Venancio
Queila Adriana de Alcântara

Design Gráfico
Carlos Vinicius Oliveira de Moraes
Luiz Roberto do Nascimento
Sebastião Gomes de Almeida Júnior (Tito Junior)

Editoração Gráfica
Carlos Vinicius Oliveira de Moraes
Luiz Roberto do Nascimento
Tito Junior

Capa
Tito Junior

Caras Leitoras, Caros Leitores,

Esta edição da revista Cadernos para o Professor é a última do ano de 2024 e fecha o ciclo de uma importante Política Pública Educacional: "Anunciar: tempo de cuidar, aprender e transformar", implementada pela gestão da Secretaria de Educação no período de 2021 a 2024.

A revista é composta por artigos e relatos de experiência de temáticas variadas e que atendem a diversos segmentos e interesses da Educação Básica. Para fins de organização da leitura, esta edição está dividida em três partes: na primeira seção estão os artigos, na segunda, os relatos de experiência e a terceira e última, é uma seção temática dedicada à "Formação e Docência na Educação Infantil: LEEI[1] como um caminho para transformação da prática".

O primeiro artigo desta edição "Recursos metodológicos em ciências no ensino fundamental: uma revisão bibliográfica da literatura", de Pedro Henrique e Samara Moreira, apresenta um estudo feito a partir de revisão bibliográfica de artigos científicos, com o objetivo de pesquisar os recursos metodológicos que têm sido utilizados no ensino fundamental para o trabalho no ensino de Ciências. A pesquisa constatou que a metodologia de Ensino de Construção de Vivências e a gamificação de sequências didáticas têm sido mais utilizadas do que métodos de ensinos tradicionais, como por exemplo, apenas o uso de livro didático.

Em "O ensino de História em meio à profusão de histórias: reflexões entre história pública, saber autoritativo e metodologias ativas", de Gabriel Ícaro, encontramos uma análise sobre o papel do ensino histórico escolar na sociedade contemporânea. O artigo menciona o uso de metodologias ativas para tornar o ensino mais significativo, além de abordar os desafios e oportunidades apresentados pela midiatização do conhecimento sobre o passado. A pesquisa reafirma a importância do ensino de história nas escolas na formação da cidadania, no estímulo ao pensamento crítico e no fortalecimento da democracia.

No estudo intitulado "A formação de professores de inglês na modalidade EAD: atuais diretrizes do MEC e o ensino do idioma nos anos iniciais", Vander Aparecido investigou sobre o cenário atual de formação de professores de língua inglesa perante as novas diretrizes para licenciaturas na modalidade a distância, impostas pelo MEC. O estudo feito revelou que, embora a EAD ofereça acesso ampliado e flexível à formação docente, a qualidade dos cursos e a preparação prática dos futuros professores permanecem como preocupações centrais. No entanto, o autor enfatiza que é necessário

1 Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI)

tempo para avaliar os impactos dessas diretrizes e garantir que elas realmente cumpram seus objetivos de melhorar a formação dos professores.

"Temores, literaturas e infâncias: o que pode uma educação infantil a partir da criança?" é o artigo de Allan Willian, que tem por objetivo refletir sobre o tema da morte na Educação Infantil, possibilitando repensar a forma como concebemos a criança, as infâncias e a literatura. O artigo apresenta como referencial teórico o *pensamento complexo* (Morin, 2007a) e como caminho metodológico *a investigação narrativa* (Connelly; Clandinin, 2008).

No artigo de Tamires Cristina e Bianca Recker, "Atendimento pedagógico domiciliar ou hospitalar: a experiência do município de Juiz de Fora/ MG", é possível observar que houve um aumento significativo dos estudantes atendidos na modalidade do atendimento pedagógico domiciliar no município, a partir dos dados levantados nos anos de 2021, 2022, 2023 e 2024. Embasam a discussão as perspectivas teóricas de Paulo Freire (1996), Antônio Nóvoa (2019) e as legislações brasileiras.

Como ponto central do artigo "Reflexões sobre a gestão escolar democrática: a experiência do município de Juiz de Fora", de Fernanda Gonçalves Doro e Josely Ferreira, está a reflexão sobre a importância de uma gestão escolar democrática. O texto consiste num estudo bibliográfico, cujo objetivo é apresentar os mecanismos que compõem e sustentam esse modelo de gestão. Para desenvolver o estudo, tomaram como referencial teórico, os pressupostos de Libâneo(2004), Gadotti(2014), Paro(1996; 2010) e Hora (2003), além das legislações regulamentadoras. Concluem que a experiência da gestão democrática no âmbito escolar se inicia no processo de eleição direta para os gestores e continua a partir do exercício da gestão participativa que tem como pano de fundo o bem comum à comunidade. Além disso, apontam que a forma como o município de Juiz de Fora vem conduzindo esse processo tende a trazer benefícios para o aumento da qualidade do ensino nas escolas.

Na busca do alargamento sobre reflexões acerca do racismo religioso, as autoras Amanda Guerra e Marina Graziela trazem no artigo "Racismo religioso: os desafios da implementação da lei 10.639/03 nas escolas públicas do município de São Paulo". O artigo é decorrente de uma pesquisa desenvolvida no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, que investigou os desafios da implementação da Lei 10.639/03, sob a perspectiva do racismo religioso e suas repercussões para os estudantes adeptos das religiões de matrizes africanas em escolas públicas da zona sul do município de São Paulo. Por meio de abordagem qualitativa, as autoras realizaram entrevistas com professores e gestores de quatro (4) escolas pertencentes à Diretoria Regional do Ipiranga. Ancoraram a pesquisa nos subsídios teóricos e conceituais das pesquisadoras Cavalleiro

(2003), que investigou as sutilezas e enredos do racismo estrutural presentes nas relações em uma escola de educação infantil, Bakke (2011) e Nogueira (2020), que dissertam e analisam os meandros do racismo religioso e dos desafios da implementação da Lei 10.639/03.

"A escola se encontra com o lugar. Devires de uma tese ", de autoria de Cleber Abreu da Silva, busca responder a seguinte questão: o que surge a partir da escola quando a fronteira que a separa da vida é quebrada por histórias e eventualidades geográficas? O argumento da pesquisa é o de que o espaço geográfico, quando apoiado nas possibilidades despertadas pelos acontecimentos eventuais, em fuga das tentativas de purificação pedagógicas, viabiliza composições que, em agenciamento, abrem os muros da escola às histórias e geografias não universais.

Fechando a seção de artigos, mas não menos importante, está o artigo "Como a juventude concebe os seus processos de escolarização na EJA de Juiz de Fora?", de Luciana da Costa Netto, que tem por objetivo trazer um recorte das discussões apresentadas pela pesquisadora na dissertação de estrado, sobre os processos de escolarização dos jovens na faixa etária de 15 a 29 anos que frequentam as turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Juiz de Fora. A pesquisa foi desenvolvida a partir da questão: quais as perspectivas e os desafios dos processos de escolarização da juventude na EJA em Juiz de Fora? A referida investigação partiu de uma abordagem materialista histórico-dialética e realizou, no percurso metodológico, uma pesquisa bibliográfica, documental e empírica de cunho crítico-analítico de publicações de livros, artigos e documentos, bem como uma análise sócio-histórica qualitativo-interpretativa, com entrevistas semiestruturadas com os educandos da referida modalidade.

A revista Cadernos para o Professor acredita que os relatos de experiência constituem um espaço importante para garantir a reflexão crítica da prática e que qualifica a aprendizagem, que tem a experiência como um dos seus pontos de partida, e também, como forma de compartilhamento de boas práticas que visem à garantia do direito à aprendizagem do estudante. Assim, a segunda seção desta edição apresenta duas seções de relatos de experiência.

A primeira traz uma temática variada e inicia com um relato, cujo tema é de grande importância para ser discutido nas escolas: "Formando Cidadãos Conscientes: Educação Fiscal e Financeira nos Anos Iniciais", de Andreia Moro Chiapinoto e Ana Paula Dumke, apresenta uma experiência realizada em uma escola da rede pública municipal de Santa Maria/RS, que aborda temas de Educação Fiscal e Financeira por meio de histórias, reflexões e atividades interdisciplinares, com o objetivo de capacitar as crianças para o

exercício da cidadania e da disseminação do conhecimento aprendido.

Em "O brincar e as interações no cotidiano do berçário", Lutiane Novakowski apresenta uma experiência desenvolvida em uma turma de Berçário II, que teve a intenção de valorizar e potencializar a brincadeira e a interação entre as crianças e ao mesmo tempo privilegiar as experiências que emergem no cotidiano. Para a realização, foram adotadas diferentes intervenções na sala de aula de referência e sobre os materiais ofertados para o brincar e para a exploração. Concluiu que a intencionalidade educativa deve ser pensada, planejada e proposta a partir das necessidades e interesses que emergem do grupo atendido, levando em consideração, sobremaneira, a indissociabilidade entre as ações de cuidar e educar.

Adebiano Pereira, apresenta o resultado de experiência, que pode auxiliar na reflexão sobre o uso de fontes históricas nas aulas do Ensino Fundamental, trazendo o debate da relação entre o conhecimento histórico escolar e a "revolução documental", historicizando o presente e levando os estudantes a reconhecerem suas determinações sócio-culturais. O relato, "Imagens da Independência; Senso Comum, Historiografia e uso de fontes em sala de aula", teve como objetivo, ao tentarem identificar quais fontes estariam ou não relacionadas à independência do Brasil, detectar traços de senso comum presentes no corpo estudantil, em turmas de 8º ano do Ensino Fundamental, nas aulas de História, de uma escola municipal de Juiz de Fora (MG).

Em "Saraus como recursos pedagógicos na EJA", Célia Rita Maciel, traz um relato sobre o uso periódico dos saraus nas aulas de Língua Portuguesa como principal recurso para tornar os estudos uma experiência significativa, propiciando a interação e criando condições para a elaboração de atividades integradoras, capazes de atingir e atender a todos os perfis de estudantes, valorizando talentos e acionando saberes que cada um traz em sua bagagem, sem perder de vista os diferentes níveis de conhecimento e a ampliação de repertórios individuais e coletivos.

No relato de Renata Xamutalala, "Práticas Pedagógicas Inclusivas na Educação Física: possibilidades e experiências", a professora relata uma ação educativa inclusiva na disciplina de Educação Física, em uma escola municipal de Juiz de Fora (MG). Como estratégia utilizou as Metodologias Ativas, a fim de que as práticas pedagógicas favorecessem a socialização, criatividade, expressão de sentimentos e ideais, tendo como foco de ensino-aprendizagem o estudante e a interdisciplinaridade. O objetivo foi pensar a inclusão nas aulas dessa disciplina, a fim de contribuir para a reflexão e realização de práticas pedagógicas inclusivas nesta área.

Por fim, a última divisão é uma seção temática sobre "FORMAÇÃO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LEEI como um caminho para transformação da prática". Nesse

segmento a revista traz relatos de experiência produzidos no final da formação "Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI)" no município de Juiz de Fora. O curso tem como objetivo a formação de professoras de educação infantil para que possam desenvolver, com qualidade, o trabalho com a linguagem oral e escrita, em creches e pré-escolas.

Os textos abordam conhecimentos sobre linguagem, leitura e escrita na Educação Infantil, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil (DCNEI) e Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil.

O texto de abertura da seção temática, "Apresentação", é da professora da Universidade Federal de Juiz de Fora, Drª Hilda Aparecida Linhares da Silva, traz o percurso dessa formação como política pública assumida pela rede municipal de Juiz de Fora e apresenta as concepções que a orientaram.

O primeiro relato de experiência desta seção é "Memórias e pertencimento a partir da obra literária O *menino que colecionava lugares* (Jader Janer): relato de experiência desenvolvido na escola municipal Maria José Villela junto ao LEEI", de Ana Paula Lenz e Bianca Genevain, e apresenta um projeto desenvolvido em uma escola de educação infantil, tendo como disparador do trabalho a literatura. A temática do livro escolhido traz à tona a discussão sobre memória e pertencimento, o que serviu de fio condutor para as reflexões sobre a importância de valorizar os espaços e as relações que os constituem. Os resultados evidenciaram a possibilidade de fortalecer o vínculo das crianças com seu entorno e fomentar a construção de identidades plurais e narrativas pessoais, essenciais para a formação de cidadãos críticos e participativos.

Ao relatar sobre "Projeto na Educação Infantil: aprendendo com nossa amiga, A Galinha Maristela", Catiana Aparecida Ribeiro Vidal, Aline Bellini Fernandes e Maria Rosana do Rêgo e Silva apresentam uma experiência que emergiu da curiosidade das crianças a respeito de uma galinha que visitava a creche diariamente. A metodologia de trabalho foi organizada por projetos e as várias ações que foram propostas visaram ampliar as aprendizagens das crianças a partir de diferentes linguagens.

Já Adriana Aparecida Sant'ana da Costa e Daiane Cristina Maria de Oliveira trazem no relato, "Literatura na Educação Infantil: ressignificando experiências. Meu mundo, minha casa", a proposta inspirada na palavras de Paulo Freire (1989, p.9) "A leitura do mundo precede a leitura da palavra", desenvolvida a partir das obras de literatura "Minha Casa", de Lorena Kaz, e "A última árvore do mundo", de Lalau e Laurabeatriz. O objetivo do trabalho foi fazer com que as crianças pudessem pensar sobre os diferentes tipos de moradia e entender que apesar de morarmos em casas diversas, também moramos em um lugar comum a todos, o mundo.

Em "Baile à fantasia", de Laura Ferenzini Alves, Tatiele de Souza Pacheco, Grace Kelly dos Santos Candido e Jerusa Paulino da Silva Oliveira, as autoras narram a

experiência com o livro "Bruxa, Bruxa, venha à minha festa" realizada com bebês e crianças bem pequenas. A experiência possibilitou às crianças conviverem e construírem vínculos afetivos entre si e com os adultos, brincando de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais.

O relato "A Criança e a Literatura: uma experiência com o livro "Uma lagarta muito comilona", de Priscila da Silva Rocha, Rosângela Veiga Júlio Ferreira e Michelle Duarte Rios Cardoso, narra uma experiência que se desenvolveu a partir de um projeto da escola, cuja temática era "A criança e a natureza", o possibilitou o diálogo entre o texto literário e as outras atividades que ocorriam no ambiente escolar. Assim, a narrativa do livro foi significada em diferentes âmbitos e trazida para a prática de outros profissionais da escola.

E o último relato desta seção tem por título "Experiência de leitura literária: Léo e a Baleia", de autoria de Ana Cláudia Narciso Dias, que correlaciona o desenvolvimento da experiência na escola com os conhecimentos adquiridos na formação "Leitura e Escrita na Educação Infantil". A escolha da obra está no fato de contribuir para a formação humana das crianças, auxiliar no desenvolvimento do gosto pela leitura e por histórias, ampliar o vocabulário, estimular o lúdico e o faz de conta.

O conjunto de textos que se encontram nesta edição revelam a valorização da prática docente e do professor como conhecedor e pesquisador da sua própria prática pedagógica, que busca desenvolver o seu potencial por meio da escrita e comunicar suas ideias, pensamentos e experiências em sala de aula. Agradecemos as contribuições e desejamos uma profícua leitura a todos.

SUMÁRIO

ARTIGOS

01 RECURSOS METODOLÓGICOS EM CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: uma revisão bibliográfica da literatura
Pedro Henrique Santos de Freitas/Samara Moreira de Paula Paiva 13

02 O ENSINO DE HISTÓRIA EM MEIO À PROFUSÃO DE HISTÓRIAS: reflexões entre história pública, saber autoritativo e metodologias ativas
Gabriel Ícaro Da Silva 21

03 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NA MODALIDADE EAD: atuais diretrizes do MEC e o ensino do idioma nos Anos Iniciais
Vander Aparecido de Castro..... 34

04 TEMORES, LITERATURAS E INFÂNCIAS: o que pode uma Educação Infantil a partir da criança?
Alan Willian de Jesus 49

05 ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR OU HOSPITALAR: a experiência do município de Juiz de Fora/ MG
Tamires Cristina dos Reis Carlos Alvim/ Bianca Recker Lauro 64

06 REFLEXÕES SOBRE A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: a experiência do município de Juiz de Fora
Fernanda Gonçalves Doro/ Josely Ferreira Ribeiro 79

07 RACISMO RELIGIOSO: os desafios da implementação da Lei 10.639/03 nas escolas públicas do município de São Paulo
Amanda Guerra Melo/ Marina Graziela Feldmann..... 94

08 A ESCOLA SE ENCONTRA COM O LUGAR. DEVIRES DE UMA TESE
Cleber Abreu da Silva..... 105

09 COMO A JUVENTUDE CONCEBE OS SEUS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO NA EJA DE JUIZ DE FORA?
Luciana da Costa Netto 116

RELATOS

01 FORMANDO CIDADÃOS CONSCIENTES: Educação Fiscal e Financeira nos Anos Iniciais
Andreia Moro Chiapinoto/Ana Paula Dumke..... 130

02 O BRINCAR E AS INTERAÇÕES NO COTIDIANO DO BERÇÁRIO
Lutiane Novakowski..... 137

03 IMAGENS DA INDEPENDÊNCIA; SENSO COMUM, HISTORIOGRAFIA E USO DE FONTES EM SALA DE AULA
Adebiano Pereira 144

SUMÁRIO

04 SARAUS COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS NA EJA
Célia Rita Maciel Souza 152

05 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: possibilidades e experiências
Renata Xamutalala..... 160

SEÇÃO TEMÁTICA
RELATOS DE PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Apresentação
Hilda Linhares 170

01 O MENINO QUE COLECIONAVA LUGARES: memórias e pertencimento
Ana Paula Lenz e Silva/ Bianca Genevain Dalpra Bolpato 174

02 PROJETO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: aprendendo com nossa amiga, a galinha Maristela
Catiana Aparecida Ribeiro Vidal / Aline Bellini Fernandes / Maria Rosana do Rêgo e Silva 184

03 LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ressignificando experiências. Meu mundo, minha casa
Adriana Aparecida Sant'ana da Costa / Daiane Cristina Maria de Oliveira 191

04 BAILE À FANTASIA
Laura Ferenzini Alves / Tatiele de Souza Pacheco / Grace Kelly dos Santos Candido / Jerusa Paulino da Silva Oliveira..200

05 A CRIANÇA E A LITERATURA: UMA EXPERIÊNCIA COM O LIVRO "UMA LAGARTA MUITO COMILONA"
Priscila da Silva Rocha / Rosângela Veiga Júlio Ferreira / Michelle Duarte Rios Cardoso 206

06 EXPERIÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA: Léo e a Baleia
Ana Cláudia Narciso Dias 213

RECURSOS METODOLÓGICOS EM CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: uma revisão bibliográfica da literatura

PEDRO HENRIQUE SANTOS DE FREITAS[1]
https://orcid.org/0000-0002-6635-0471
pedrofreitasufjf@gmail.com

SAMARA MOREIRA DE PAULA PAIVA[2]
https://orcid.org/0000-0002-2952-5308
samaramoreira2009@hotmail.com

RESUMO
No processo de ensino-aprendizagem em Ciências, no Ensino Fundamental, um dos principais itens a serem considerados são os recursos metodológicos, entendidos como os procedimentos utilizados para trabalhar os conteúdos em sala de aula, para que os estudantes possam construir os seus conhecimentos ao longo da trajetória escolar. Esse entendimento levou ao seguinte problema norteador desta pesquisa: “O que a revisão bibliográfica da literatura apresenta sobre os recursos metodológicos que têm sido utilizados no Ensino Fundamental para o trabalho na disciplina de Ciências?”. Assim, desenvolveu-se uma pesquisa com o objetivo de se caracterizar os recursos metodológicos utilizados, dando ênfase nas vantagens de cada metodologia. Optou-se por uma revisão bibliográfica da literatura, elaborada por meio da pesquisa de artigos científicos. Para a revisão foram selecionados três artigos, publicados entre 2017 e 2021, sobre experiências em escolas públicas e particulares de diferentes localidades do país. A pesquisa constatou que a utilização da metodologia de Ensino de Construção de Vivências e a gamificação de sequências didáticas, têm sido mais utilizada em contraposição a métodos de ensino tradicionais, como, por exemplo, apenas o uso do livro didático. Concluiu-se que os resultados apresentados podem contribuir para a identificação de lacunas na prática docente em Ciências no Ensino Fundamental, além de suscitar novas pesquisas relacionadas ao tema.
Palavras-chave: Ciências. Ensino. Metodologia. Ensino Fundamental.

ABSTRACT
In the teaching-learning process in Science, in Elementary School, one of the main items to be considered are the methodological resources, understood as the procedures used to work on the contents in the classroom, so that students can build their knowledge throughout the school trajectory. This understanding led to the following guiding problem of this research: "What does the literature review present about the methodological resources that have been used in Elementary School for work in the discipline of Science?". Thus, a research was

1 Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. Mestre em Ciências Farmacêuticas pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Especialização em Gestão da Assistência Farmacêutica e Tutoria em Educação à Distância e Docência do Ensino Superior pela Faculdade Única de Ipatinga. Farmacêutico pela UFJF com ênfase na área de Análises Clínicas. Licenciado em Biologia pelo Centro Universitário UniFAVENI. Professor de Ciências na Escola Municipal Vereador Marcos Freesz. E-mail: pedrofreitasufjf@gmail.com.
2 Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestre em Saúde Coletiva pela UFJF. Especialização em Arteterapia pela Faculdade Única de Ipatinga. Bacharel em Farmácia pela UFJF com ênfase na área de Análises Clínicas. Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva (PPGSC/UFJF). E-mail: samaramoreira2009@hotmail.com.

developed with the objective of characterizing the methodological resources used, emphasizing the advantages of each methodology. A literature review was chosen, elaborated through the search of scientific articles. For the review, three articles were selected, published between 2017 and 2021, on experiences in public and private schools in different locations in the country. The research found that the use of the Teaching methodology of Teaching the Construction of Experiences and the gamification of didactic sequences has been more used in contrast to traditional teaching methods, such as, for example, only the use of the textbook. It was concluded that the results presented can contribute to the identification of gaps in the teaching practice in Science in Elementary School, in addition to raising new research related to the theme.
Keywords: Sciences. Teaching. Methodology. Elementary School.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências, desde os anos 1950, tem sido realizado da mesma forma, com aulas expositivas e descontextualizadas (Krasilchik, 2004). Esse processo de ensino-aprendizagem, no âmbito do Ensino Fundamental, tem predominado nas escolas públicas e particulares do país, sendo caracterizado pela simples transmissão de conhecimentos do educador ao educando (Arroio; Fiorin, 2021; Gomes; Pedroso, 2022). Entretanto, é papel do professor fazer a transposição didática para que os estudantes tenham a capacidade de entender, abstrair e refletir sobre os fenômenos naturais e sociais ao seu redor. Ademais, os mesmos devem sair do Ensino Fundamental com uma cultura científica que lhes permitam identificar o que é ciência e a sua importância para a vida das pessoas (Sousa; Melo, 2018).

De acordo com Sousa e Melo (2018), o ensino de Ciências deve estar atrelado a uma prática docente que envolva os alunos, sendo capaz de despertar o interesse deles pela disciplina, além de permitir a inserção dos educandos no mundo cotidiano, fazendo com que os mesmos possam promover profundas transformações no seu dia a dia. Sendo assim, a escolha de recursos metodológicos em Ciências é de fundamental importância, ao fazer com que o conteúdo curricular apresentado pelo docente seja aprendido e, principalmente, compreendido pelos alunos.

Diante do exposto, surge o problema norteador desta pesquisa: *"O que a revisão bibliográfica da literatura apresenta sobre os recursos metodológicos que têm sido utilizados no Ensino Fundamental para o trabalho na disciplina de Ciências?"*. Partindo dessa questão, definiu-se por objetivo geral a identificação de estudos que demonstraram o uso de recursos metodológicos em Ciências no Ensino Fundamental. Tal objetivo geral desdobra-se em alguns objetivos específicos, como a caracterização de quais metodologias foram empregadas, além dos resultados encontrados em cada trabalho, dando ênfase nas

vantagens de cada metodologia utilizada.

Neste contexto, o presente estudo se justifica pela importância dessa área de conhecimento na formação escolar, sendo primordial o uso de diferentes recursos metodológicos para o desenvolvimento de competências gerais e específicas, tendo como referencial as bases científicas e tecnológicas, como forma de ampliar a criatividade, pensamento crítico e autonomia intelectual dos estudantes.

Portanto, trata-se de uma revisão bibliográfica da literatura, elaborada por meio da pesquisa de artigos científicos obtidos a partir de fontes secundárias. Foi realizada uma busca sistemática no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a finalidade de identificar estudos que abordassem o uso de recursos metodológicos em Ciências no Ensino Fundamental.

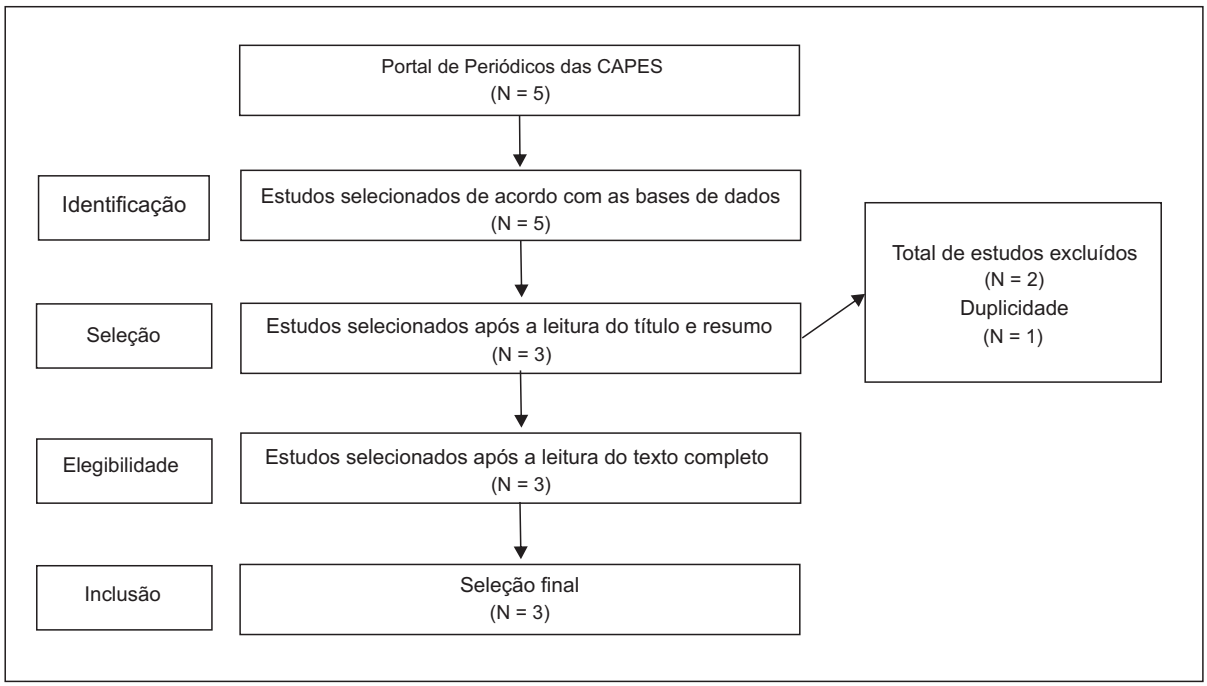
Para alcançar o objetivo proposto, o trabalho teve como referencial teórico os seguintes autores: Arroio e Fiorin (2021); Barreto et al. (2021); e Sousa e Melo (2018). Esses artigos serviram como base para a fundamentação do estudo, ampliando o conhecimento acerca do tema, além de reunir informações de fundamental relevância. Sendo assim, ao longo deste trabalho, foram reunidas algumas contribuições ao questionamento aqui apresentado, colaborando, assim, para aprofundar os conhecimentos acerca da caracterização e importância dos recursos metodológicos utilizados em Ciências no Ensino Fundamental.

2. METODOLOGIA DO TRABALHO

Na estratégia de busca, no Portal de Periódicos da CAPES, foram utilizados os seguintes termos de pesquisa: *(ciências) e (ensino) e (metodologia) e (fundamental)*. Os termos de busca limitaram-se a títulos de artigos científicos. A busca restringiu-se a estudos publicados em português e/ou inglês, entre os anos de 2018 e 2022.

Os critérios de inclusão definidos para a seleção dos artigos científicos elegíveis foram: i) estudos que avaliaram o uso de metodologias na disciplina de Ciências; e ii) estudos que avaliaram os estudantes dos últimos anos do Ensino Fundamental. O seguinte critério de exclusão foi considerado: i) estudos de revisão. Após a leitura criteriosa do texto completo dos artigos científicos, aqueles duplicados também foram excluídos, conforme demonstrado na Figura 1.

Figura 1 - Fluxograma do processo de seleção dos estudos.



Fonte: Elaborada pelos autores (2024).

Utilizando-se um formulário de extração de dados padronizado elaborado para este estudo, os seguintes resultados foram extraídos dos artigos científicos analisados: autores; ano de publicação; revista; tipo de escola (pública ou particular); e recursos metodológicos utilizados em Ciências no Ensino Fundamental.

Dada a heterogeneidade dos estudos selecionados, principalmente devido às distintas metodologias utilizadas, os resultados foram analisados e sintetizados de forma descritiva, com o objetivo de possibilitar uma caracterização e classificação dos dados, de forma a agrupar e organizar as informações encontradas sobre o tema central explorado na revisão.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS

A revisão bibliográfica da literatura encontrou cinco artigos, dentre os quais três foram selecionados, sendo considerados elegíveis para a extração dos dados (Figura 1). A caracterização dos estudos selecionados está apresentada na Tabela 1.

Tabela 1 - Caracterização dos estudos selecionados.

	Artigo 1	Artigo 2	Artigo 3
Autores	Sousa e Melo (2018)	Arroio e Fiorin (2021)	Barreto et al. (2021)
Ano de publicação	2018	2021	2021
Revista	Cadernos Cajuína	Revista Eletrônica *Ludus Scientiae*	*The Journal Of Engineering And Exact Sciences*
Localidade	Zona rural do município de Miguel Alves/P	Região norte do Estado do Paraná	Escola da fronteira oeste do Rio Grande do Sul
Tipo de escola (pública ou particular)	pública	pública e particular	pública
Recursos metodológicos utilizados em Ciências no Ensino Fundamental	Os métodos de ensino utilizados pelos docentes participantes da pesquisa ainda são bastante tradicionais, privilegiando-se a sequência do livro didático	Metodologia de Construção de Vivências, por meio de partidas de RPG (do inglês - *Role Playing Games)*	Metodologia baseada no universo dos jogos e das mídias digitais, utilizando-se a gamificação como ferramenta de ensino e aprendizagem

Fonte: Elaborada pelos autores (2024).

Os resultados demonstraram que todos os estudos foram publicados entre 2017 e 2021, nas seguintes revistas: Cadernos Cajuína, Revista Eletrônica Ludus Scientiae e *The Journal Of Engineering And Exact Sciences*. Dois estudos foram realizados em escolas públicas da zona rural do município de Miguel Alves/PI (Sousa; Melo, 2018) e de uma escola da fronteira oeste do Rio Grande do Sul (Barreto et al. 2021). O outro estudo (Arroio; Fiorin, 2021) foi realizado concomitantemente em duas escolas distintas: em uma escola pública estadual, localizada na cidade de Bandeirantes, no norte pioneiro do Paraná, e outra em uma escola particular, localizada em Londrina, situada na região norte do Paraná.

O estudo de Sousa e Melo (2018) fundamentou a sua pesquisa na seguinte hipótese: *"Que tipo de metodologias o professor de Ciências que atua em escolas do campo nos anos finais do ensino fundamental pode utilizar para tornar o ensino conectado à realidade dos alunos?"*. Dessa forma, os autores realizaram uma pesquisa com o objetivo de investigar metodologias de ensino de Ciências que poderiam ser utilizadas pelo professor dos anos finais do ensino fundamental para conectar o ensino à realidade dos estudantes. Para a sua realização, optou-se por uma pesquisa qualitativa, de cunho descritivo em relação aos objetivos. Para a coleta de dados, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e questionários mistos, ou seja, questões abertas e fechadas, tendo em vista a pesquisa tratar-se de um levantamento, com questionamentos feitos a dois professores de Ciências e oito alunos da Unidade Escolar Francisco Fontenele, zona rural do município de Miguel Alves/PI.

Como resultado, observou-se que os métodos de ensino utilizados pelos docentes participantes da pesquisa ainda são bastante tradicionais, privilegiando-se a sequência do livro didático (Sousa; Melo, 2018). Esses dados se contrastam com a literatura estudada, visto que a mesma incentiva um ensino de Ciências conectado com a realidade de alunos de escolas da zona rural, também denominada aqui de escolas do campo, com a problematização, a investigação, o estudo do meio, os projetos científicos, além de lançar mão de filmes, de teatro e de recursos naturais existentes na comunidade (Lopes et al. 2016; Mello; Benevenuto, 2020). É na relação teoria-prática que o aluno consegue compreender efetivamente os conceitos científicos e aplicá-los na sua realidade (Sousa; Melo, 2018). Porém, apesar das limitações na formação e nos recursos e equipamentos de trabalho, os autores evidenciaram que os professores sempre buscam a melhor maneira de promover a aprendizagem dos educandos (Sousa; Melo, 2018).

O trabalho de Arroio e Fiorin (2021) teve como objetivo apresentar a Metodologia de Ensino de Construção de Vivências e descrever sobre sua utilização em duas turmas do nono

ano do ensino fundamental, uma inserida em uma escola pública estadual, localizada na cidade de Bandeirantes, no norte pioneiro do Paraná, e outra em uma escola particular, localizada em Londrina, situada na região norte do Paraná. Dessa forma, o estudo visou apresentar conteúdos científicos para 16 alunos por meio do RPG (do inglês - *Role Playing Games*) de Mesa, além de permitir que estes pudessem desenvolver um maior entendimento sobre assuntos como Astronomia, Física, Química, Biologia, buscando, desta forma, desenvolver um conhecimento crítico e relevante para a sua formação enquanto alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental (Arroio; Fiorin, 2021).

Como resultado, os autores puderam constatar que as atividades realizadas com os alunos da escola da rede pública e com os alunos da rede privada do Paraná, permitem que se compreenda que os métodos narrativos e interpretativos podem ser desenvolvidos em cada espaço, respeitando-se as suas limitações e as suas realidades, contribuindo com o desenvolvimento dos alunos e conferindo aos mesmos a oportunidade de apreender conteúdos e ideias, por meio de outras metodologias e métodos de ensino (Arroio; Fiorin, 2021). Tais contribuições vêm somar com todas as outras que estão sendo realizadas atualmente por educadores e pesquisadores da área de ensino de ciências e ampliar as pesquisas realizadas com jogos narrativos e interpretativos, em especial o RPG e o LARP (do inglês - *Live Action Role Playing)* (Arroio; Fiorin, 2021).

Já o estudo de Barreto et al. (2021) teve como objetivo a avaliação das possibilidades da gamificação como ferramenta de ensino-aprendizagem, em uma escola da fronteira oeste do Rio Grande do Sul, sendo utilizados diferentes procedimentos metodológicos para formação com caráter de pesquisa interventiva para gamificação, com um grupo de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O processo foi desenvolvido em quatro etapas: Etapa 1 - Análise de Contexto; Etapa 2 - O curso; Etapa 3 - Desenvolvimento; e Etapa 4 - Socialização final.

Como resultado, os autores constataram que a gamificação das sequências didáticas de Ciências da natureza é bastante desafiadora, embora o resultado comprove o sucesso alcançado. Nos encontros de aplicação das oficinas, os estudantes apresentaram imenso interesse em participar e a competição foi bem importante neste processo. Além disso, o rendimento das sequências didáticas gamificadas apontaram a necessidade de intensificar constantemente a prática docente com a utilização das metodologias ativas, pois garantem que o ensino seja um processo mais dinâmico e a relação professor/aluno seja uma consequência de positividade para ambas as partes no resultado da aprendizagem

significativa (Barreto et al. 2021).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos resultados apresentados conclui-se que a pesquisa pode contribuir para a identificação de lacunas na prática docente em Ciências no Ensino Fundamental. Além disso, o trabalho pode suscitar novas pesquisas relacionadas ao tema, uma vez que apresenta distintos recursos metodológicos utilizados em escolas públicas e privadas de diferentes localidades do país, como a utilização da Metodologia de Ensino de Construção de Vivências e a gamificação de sequências didáticas, em contraposição a métodos de ensino tradicionais, como o uso apenas do livro didático.

REFERÊNCIAS

ARROIO, A.; FIORIN, F. G. A construção de vivências como metodologia de ensino de ciências: ensinando alunos do ensino fundamental por meio de atividades lúdicas. **Revista Eletrônica Ludus Scientiae**, v. 4, n. 2, p. 28-42, 5 jan. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.30691/relus.v4i2.2244 Acesso em 11 nov 2023.

BARRETO, M. A.; CUNHA, F. I. J.; SOARES, C. B.; DINARDI, A. J.; MACHADO, M. M. Gamificação no ensino de ciências da natureza: articulando a metodologia ativa em sequências didáticas no ensino fundamental através do PIBID. **The Journal Of Engineering And Exact Sciences**, v. 7, n. 4, p. 1-6, 6 out. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.18540/jcecvl7iss4pp13246-01-06e Acesso em 11 nov 2023.

GOMES, Y. L.; PEDROSO, D. S. Metodologias de Ensino em Educação Ambiental no Ensino Fundamental: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 1-33, 7 maio 2022. Disponível em: https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2022u321353 Acesso em 11 nov 2023.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia.** São Paulo: Editora UNESP, 2004. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br Acesso em 11 nov 2023.

LOPES, J. C.; PULINO, L. H. C. Z.; BARBATO, M.; PEDROZA, R. L. S. Construções coletivas em educação do campo inclusiva: reflexões sobre uma experiência na formação de professores. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 3, p. 607-623, 1 abr. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022016144743 Acesso em 11 nov 2023.

MELLO, A. P. L.; BENEVENUTO, M. A. R. Reflexões sobre prática docentes na educação do campo do município de Japeri - Rio de Janeiro. **Kiri-Kerê - Pesquisa em Ensino**, v. 3, n. 4, p. 1-18, 30 dez. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.47456/krkr.v3i4.31777 Acesso em 11 nov 2023.

SOUSA, F. S.; MELO, K. R. A. METODOLOGIAS DO ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLA DO CAMPO. **Cadernos Cajuína**, v. 3, n. 3, p. 82-102, 1 dez. 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.52641/cadcaj.v3i3.210 Acesso em 11 nov 2023.

O ENSINO DE HISTÓRIA EM MEIO À PROFUSÃO DE HISTÓRIAS: reflexões entre história pública, saber autoritativo e metodologias ativas

GABRIEL ÍCARO DA SILVA[1]
https://orcid.org/0000-0003-4371-4209
gabrielicaro.his@gmail.com

RESUMO
Este estudo visa analisar a importância e o papel do ensino histórico escolar na sociedade contemporânea, levando em consideração os desafios que a História enfrenta ao dividir sua autoridade na produção e difusão de discursos sobre o passado com diversos atores sociais. O artigo enfatiza questões didáticas, mencionando o uso de metodologias ativas para tornar o ensino mais significativo, além de abordar os desafios e oportunidades apresentados pela midiatização do conhecimento sobre o passado. Com o suporte da análise de bibliografia historiográfica e relacionada ao ensino, o artigo reafirma a singular importância do ensino de história nas escolas na formação da cidadania, no estímulo ao pensamento crítico e no fortalecimento da democracia.
Palavras-chave: História pública. Ensino de história. Metodologias ativas. Autoridade Compartilhada.

ABSTRACT
This study aims to analyze the importance and role of teaching history in schools in contemporary society, taking into account the challenges that History faces when sharing its authority in the production of discourses about the past with different social actors. The article emphasizes didactic issues, mentioning the use of Active Methodologies to make history teaching more meaningful, in addition to addressing the challenges and opportunities presented by the mediatization of knowledge about the past. With the support of the analysis of historiographical and teaching-related bibliography, the article reaffirms the singular importance of teaching history in schools in the formation of citizenship, in stimulating critical thinking and in strengthening democracy.
K**eywords:** Shared authority. Public history. Teaching history. Active methodologies.

1. INTRODUÇÃO

A quem pertence o direito falar sobre o passado? Na contemporaneidade, diante de tal pergunta, a associação direta ao historiador profissional ou ao professor do ensino básico já não necessariamente figura como sendo a primeira resposta. Em perspectiva positiva, pode-se afirmar que desde a segunda metade do século XX os debates a respeito da história pública vêm democratizando os espaços para enunciação de passados, histórias e memórias. Na mesma linha, desenvolvimentos no campo da história oral e todo o aparato tecnológico que a subsidiou também amplificaram vozes outrora dependentes da pena

1 Professor de História nas redes municipal e particular em Juiz de Fora - MG. Licenciado e Mestre em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

crítica do historiador. Agora todos potencialmente têm e podem contar sua história (Torres e Ayala, 2020, p.242-243).

Se a ampliação dos locais de enunciação dos discursos sobre o passado veio à tona como uma espécie de resgate da disciplina histórica, tirando-a de seu confinamento acadêmico e a levando a encontrar sentido nas práticas sociais, sendo percebida e vivida por aqueles que a fazem, nos dias atuais esse livre e irrestrito acesso à produção de discursos sobre o passado, que é potencializado pelas modernas ferramentas digitais de comunicação e informação, gera debates sobre o lugar do ensino disciplinarizado de história na escola básica.

A crítica aos modelos de ensino-aprendizagem baseados na transmissão passiva de conhecimentos do docente para os alunos não é exatamente nova. No Brasil, o debate pode ser referenciado a partir das discussões de Paulo Freire, que já via a "educação bancária" como ineficiente e limitada (Freire, 2005, p. 68). Atualmente, esse tipo de ensino, baseado em um polo ativo e centralizador (docente) e um polo passivo e receptor (alunos), se mostra cada vez mais inadequado à realidade da educação. O conhecimento escolar em seu sentido enciclopédico está disponível fora da escola, na palma da mão em smartphones e computadores. A capacidade atencional dos estudantes, bem como suas referências socioculturais, são distintas daquelas em que o modelo de escola (e de ensino histórico) tradicional, ainda predominante em nosso país, foi gestado.

Além disso, há diversos atores sociais que hoje têm reivindicado para si o papel de informar/ensinar sobre história (nem sempre de forma acurada e ética): são os influencers, os políticos, e mesmo pessoas comuns nas mídias sociais que não raro assumem postura de antagonismo contra os professores a fim de contar uma suposta versão escondida da história (Penna, 2015).

Apesar desse cenário, o presente artigo sustenta que o ensino de história na escola continua tendo enorme importância. Não mais como um lugar de transmissão enciclopédica, mas como um lugar de reflexão e construção de um senso de análise crítica dos discursos produzidos pela sociedade – sejam discursos de cunho histórico ou não. Pautando-se pelos objetivos da Educação, previstos na Lei de Diretriz e Bases da Educação Nacional (LDB)[2], o ensino de história tem entre seus objetivos o aprofundamento da cidadania, da democracia e da cultura de paz (BRASIL, 1996). Partimos, assim, da afirmação da relevância singular do

2 LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

ensino de história na escola básica a partir de três hipóteses, as quais estruturam o artigo.

A primeira hipótese é que o ensino histórico escolar deve ser pautado em metodologias ativas que valorizem a mediação do professor não como transmissor de conteúdos, mas como promotor de experiências de aprendizagem e reflexão histórica. Isso significa que o professor deve facilitar o processo de aprendizagem, incentivando os alunos a se envolverem ativamente na assimilação plena de saberes históricos que os permitam a construção da consciência temporal, a compreensão das disputas de memória e a noção sobre os processos de produção de discursos históricos disciplinarizados ou não

A segunda hipótese é que os conteúdos sobre o passado produzidos nas mídias digitais (história pública) não devem ser vistos como rivais do ensino histórico escolar e podem ser objeto de estudo e análise em sala de aula. Isso implica que os estudantes devem ser incentivados a analisar criticamente esses conteúdos como fontes de estudo, a fim de desenvolver uma compreensão não meramente passiva daquilo a que são expostos nas mídias digitais.

A terceira hipótese, desdobramento das duas primeiras, é que a articulação de metodologias ativas de ensino e a mediação docente no sentido de gerar práticas de análise histórica na escola permite aos estudantes analisarem criticamente os discursos sobre o passado. Isso significa que os alunos devem ser capacitados a questionar e avaliar criticamente as várias representações e interpretações do passado que encontram em suas vidas diárias.

É importante reconhecer que a “autoridade do historiador” atualmente é compartilhada com outros atores sociais. No entanto, isso não esvazia a importância do ensino histórico escolar. Pelo contrário, reforça a necessidade de um ensino de história que promova a reflexão crítica e a compreensão profunda do passado a partir das indagações e problemas levantados pelas profundas e constantes transformações da sociedade contemporânea.

2. METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

As práticas pedagógicas na educação frequentemente são influenciadas por “modas” que surgem e arrebatam os corações dos que planejam e executam propostas de ensino que se pretendem inovadoras. Nesse sentido, as chamadas metodologias ativas de ensino e

aprendizagem vêm ganhando cada vez maior destaque no Brasil, em um movimento que se iniciou na educação superior e agora se espalha no ensino básico. Ora, embora hoje bem sistematizada na descrição de práticas pedagógicas específicas, essas metodologias, em sentido geral, não são necessariamente novidades ao se considerar sua definição geral. Uma análise da produção bibliográfica a respeito dessas práticas sintetiza que

> a ideia de protagonismo do estudante [é fundamental na abordagem com metodologias ativas]. Essa ideia reporta ao estudante o seu comprometimento com a aprendizagem tornando centro do processo de ensino e aprendizagem. São estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível e interligada, cuja responsabilidade sobre a aprendizagem é do estudante, em uma situação e postura mais participativa e crítica. Assim, a figura do professor passa a ter a função mediadora, na qual, ele orienta as ações e faz a "ponte" entre ação e conhecimento, que permitem que os estudantes assumam posturas ativas em relação ao seu processo de ensino e aprendizagem, revelando suas experiências e vivências prévias, para que se tornem mais habilitados a lidar com diversos problemas e contextos sociais. (Cunha, 2022, p. 10).

O papel docente como mediador, a vinculação do ensino escolar às vivências e práticas sociais, o estudante, seus interesses e aptidões consideradas como disparadores e motivadores para o situar no centro do processo de aprendizagem são questões já há tempos levantadas pela produção acadêmica especializada, pela ação de muitos que vivem o chão da sala de aula e mesmo pela legislação brasileira. Vide como exemplos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira em seus artigos 3º, inciso XI e artigo 35º, inciso III[3], a farta produção acadêmica de autoras como Vera Maria Candau, que desde fins do século passado pesquisa a didática, e o relato dos docentes experientes que buscam trazer sentido ao seu trabalho pedagógico através da participação ativa dos estudantes.

Vê-se como costumeira, no atual momento da educação no Brasil, a convenção de nomear e sintetizar tais práticas com a definição "metodologias ativas". Resguardada a ressalva de reconhecer em muitos casos a mera promoção editorial e novidadeira dessas práticas, o fato é que, sim, conforme defendemos neste trabalho, elas detêm enorme potencial de permitir ao ensino de história na escola básica maior significado e impacto

3 Diz a lei:
Art. 3º inciso XI O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: ... vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
Art. 35º: O ensino médio terá como finalidades: [...]
III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (Brasil,1996).

positivo na construção das competências e habilidades sociais, pessoais e cognitivas importantes para uma participação crítica, cidadã e democrática na sociedade.

Uma aula de história que não se preocupe meramente com cobrir todo um período histórico, cumprir um cronograma de temas a serem ditos aos estudantes dentro de determinado período do tempo, mas que na verdade se importe em que os conteúdos trabalhados tenham sentido para os estudantes certamente passará pela preocupação em que o estudante esteja ativo, atuante, por meio do levantamento de problemas, análise de fontes, reflexão ativa sobre permanência e rupturas entre o tempo presente e o passado.

Relato significativo neste sentido é a experiência de uma sequência didática no sexto ano do Ensino Fundamental a respeito do período Paleolítico, descrita por Almeida e Miranda (2021). Tratar de tal assunto com crianças tão novas, em uma abordagem pobre de sentido, seria lidar apenas com a informação seca de que as pessoas que viveram neste planeta há cerca de cinco mil anos atrás deixaram registrados em paredes de cavernas desenhos que poderiam representar ações típicas daquele meio de vida. Em uma abordagem um pouco mais atualizada, que rejeita a visão quadripartite da História, poderia ser abordado que mesmo sem escrita formal, as pessoas que fizeram as pinturas rupestres deixaram sua história registrada (portanto, não seriam “pré-históricos, como foi convencionado dizer por muito tempo).

Mas muito para além disso, as autoras relatam uma abordagem ativa deste conteúdo que parte de uma questão presente: o uso de imagem na comunicação contemporânea. Assim como nossos estudantes atuais, nativos digitais, lançam mão de recursos imagéticos para sua comunicação (memes, gifs, emojis), muitas vezes sem o recurso à palavra escrita em seu sentido formal, as pessoas do período paleolítico também expressavam suas subjetividades, ideias, vivências por meio das imagens registradas nas cavernas.

A sequência didática descrita pelas autoras coloca os estudantes no papel central da produção prática e reflexão a respeito dessas modalidades de expressão contemporânea. O objetivo é que o aprendizado a respeito dos ditos “Homens das cavernas” lhes fizesse sentido, dialogasse de alguma maneira com a vida presente dos aprendentes. Ao refletirem e produzirem materiais diretamente ligados às suas vivências (a comunicação digital por meio de emojis), os estudantes, pela mediação docente, experimentaram um ensino de história que faz sentido, que ensina sobre o ser humano no presente, a partir do presente, tendo como instrumentos também o conhecimento especializado disciplinar da História.

Seguindo na reflexão sobre práticas ativas no ensino de História, é mister perceber a

importância de se pensar a respeito das formas de produção do conhecimento histórico[4]. Nessa direção, é significativa a experiência relatada por Schimidt e Garcia (2003) na qual a aprendizagem foi baseada em um projeto de investigação a partir da história local levou os estudantes não só a colocarem a mão na massa, saindo a campo para coletar e interpretar informações, mas também os fez compreender como os conhecimentos e sensibilidades sobre o passado são construídos e validados a partir da vivência dos que o constroem.

Sob a tese que o ensino de História na escola não deveria ocultar de seus aprendentes a metodologia científica por trás dos conhecimentos que afirma, as autoras defendem aquilo que o título do texto em questão deixa evidente: a importância do trabalho histórico na sala de aula, trabalho entendido aqui como as práticas de pesquisa, investigação e intervenção no passado em interpelação com o presente. Ao abordar o uso da investigação histórica como metodologia para as aulas no ensino básico, as autoras levantam rica bibliografia no tema, colocando em diálogo propostas complementares:

> Enquanto a perspectiva de Zaragoza (1989) pressupõe uma didática da história na qual estão presentes os elementos do método de produção do conhecimento histórico e, por isto, estaria mais adequada aos interesses dos adolescentes, Iglesias e Perez (1994) partem do suposto de que esta metodologia deveria ser um guia orientador para o aluno, no processo de produção do conhecimento, na medida em que o ajudaria a enfrentar situações problemáticas, situações que mobilizam estruturas cognitivas do sujeito individual e os esquemas compartilhados pelo grupo de alunos. Neste sentido, eles apresentam algumas ideias que justificariam uma metodologia do ensino de História baseada na investigação, como: reconhecer a importância que tem a exploração e a curiosidade para a aprendizagem; propiciar o desenvolvimento da autonomia e da criatividade crítica no aluno, dando significado à tensão entre o desenvolvimento individual e social que está presente nas situações de ensino-aprendizagem. (Schmidt e Garcia, 2003, p. 227).

Essas ideias se materializaram na sequência didática descrita pelas autoras na qual determinado grupo de estudantes foi conduzido à investigação da formação da memória local do ambiente em que viviam, seus marcos simbólicos, histórias oficiais e memórias por muito tempo não recordadas. Conscientes das distinções evidentes e necessárias entre os objetivos da investigação histórica acadêmica e daquela feita no ambiente escolar, as

4 O que na proposta curricular para o ensino de História da Secretaria de Educação do município de Juiz de Fora, proposta assaz moderna que inspira ideias trazidas neste trabalho, é chamado de uma educação para o Conhecimento, um dos eixos articuladores da proposta ao lado da educação para a Memória e da educação para a Temporalidade. Cf. (Juiz de Fora, 2020, p. 500-596).

autoras apontam como objetivo não a criação de pequenos historiadores, mas a construção de uma aprendizagem significativa. Verifica-se assim que estratégias de investigação que levantem temas históricos ligados ao presente dos estudantes podem muito favorecer o aprimoramento e relevância dessa disciplina no percurso educativo dos jovens.

Pelos resultados da experiência didática relatada, as autoras concluíram três pontos: em primeiro lugar, ao procurar e analisar fontes históricas de diferentes tipos, conversar com pessoas, comparar versões, os estudantes descobrem que a história não é apenas restrita a pessoas importantes, veiculada em materiais didáticos, mas é de todos, pode ser encontrada em todo lugar. Em segundo lugar, os estudantes encontram informações em diferentes âmbitos: realidade cotidiana, tradição, memória, e também mas não somente no conhecimento histórico sistematizado. Em terceiro lugar, finalmente, é ressaltada a proveitosa e necessária articulação entre o nível de vivência pessoal e local com o conhecimento geral sobre o passado. Isto é: a aula de História deve dialogar com o presente dos estudantes, com a realidade que os envolve.

Outras tantas experiências poderiam ser mencionadas como evidência do local privilegiado que o ensino de História na escola pode possuir na construção de saberes realmente significativos para a vida dos estudantes ao longo de seu percurso educacional. As metodologias ativas (nomenclatura hoje convencional para uma série de propostas pedagógicas há muito tempo existentes), são práticas que colocam o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem, o que no caso da história passa por criar sentidos na articulação do presente com o passado. Não somente criar sentido, mas, através das práticas de investigação, análise, produção, interpretação de documentos e fontes e comunicação de saberes, sob a mediação docente, desenvolver competências e habilidades cruciais para o desenvolvimento de uma sociedade reflexiva, cidadã e democrática.

3. Desafios à autoridade da História: quem pode falar sobre o passado?

Para além das questões relacionadas a estratégias didáticas, o lugar do ensino de História na escola básica na contemporaneidade enfrenta também a questão dos problemas relacionados à legitimidade da História e dos historiadores. Não poucos autores têm levantado a ideia de uma crise atravessada pela guilda dos historiadores em seu ofício de refletir sobre as ações humanas no tempo. Entre eles, Turim (2018) levanta uma série de questões que merecem atenção.

De acordo com Turim, se desvela no tempo presente uma crise da História Disciplinar

(interessante notar o quanto essa "crise da História" tem sido anunciada e reconfigurada por variados autores conformes os tempos e costumes), que repercute tanto no papel (figuração) que o historiador assume na sociedade quanto, ainda, na própria reflexão a respeito do propósito do ensino universalizado e publicamente financiado de História na escola básica. Dentre os desafios indicados pelo autor, destaco dois.

Em primeiro lugar, a aparente inadequação dos formatos e expectativas lançadas sobre o ensino histórico escolar em relação às expectativas do mundo do trabalho. O até então legítimo lugar dessa disciplina como meio para formar cidadãos críticos e conscientes, de acordo com Turim, enfrenta as demandas cada vez mais vorazes de um mercado de trabalho que exige cada vez mais trabalhadores aptos à precarização e incerteza (não raro disfarçada de empreendedorismo).

Nesse cenário, o historiador profissional e o professor de história mais especificamente passam a manter uma relação de disputa com os outros meios através dos quais o passado tem sido mobilizado, de modo que o lugar privilegiado da ciência foi deslocado e a história disciplinar/escolar agora concorre com os diversos discursos do passado que se fazem de forma direta ("histórias paralelas" nas mídias sociais) ou indireta (discursos históricos na cultura popular como em filmes e séries).

Um segundo desafio diz respeito aos conflitos internos da disciplina histórica, cada vez mais fragilizada pela inconsistência de suas "âncoras" que a firmaram no seu status moderno. Em outras palavras, as circunstâncias e condições sociais que edificaram o castelo da História disciplinar ao longo da modernidade agora não existem, de modo que a reivindicação de sua legitimidade, de acordo com Turim, passar por um processo de autoanálise que busque reformular sua visão de si mesma, em diálogo sim com seus postulados fundamentais, mas também atenta às condições reais de um presente marcado pelo “presentismo”.

Este presentismo, termo cunhado pelo historiador François Hartog, também corresponde a um elemento de instabilidade no âmbito tanto da história acadêmica quanto escolar que merece atenção. O autor aponta em seu texto (Hartog, 2022, p. 133-141) algumas das características desse fenômeno que marca a sociedade contemporânea e impacta a produção historiográfica, entre as quais destaco três:

1.A ideia de que a geografia temporal (passado, presente, futuro) se organiza de modo que o passado aparece assumindo um caráter traumático que assola o

presente e o futuro, por sua vez, se mostra dotado de um caráter ameaçador, e não mais de esperança.

2. A aceleração da vida social, fenômeno já outrora abordado por outros autores, mas que neste século XXI assume intensidade sobremaneira grande. Essa aceleração, conforme Hartog, afeta a vida social de diferentes maneiras, desde o papel da escola em sua função de ensinar a aprender até as instâncias governamentais de decisão, que precisam se adequar à urgência do tempo presente, em prejuízo do debate mais refletido (e demorado).

3. A operação do passado prioritariamente pelas vias das memórias identitárias e não mais pela História. Isto é, o passado sendo mobilizado de forma, não raro, irrefletida ao ser interpelado por questões do presente que se pautam por subjetividades identitárias ou esforços de reparação, em detrimento do "distanciamento objetivo" que por muitas décadas foi preconizado como fundamento da história.

Em meio a esse cenário complexo, emerge uma profusão de narrativas sobre o passado que buscam ocupar os aparentes lugares dos quais a história disciplinar tem sido deslocada ou sofrido tentativas de deslocamento.

De acordo com Sônia Menezes (2019), observa-se atualmente o fenômeno da chamada história midiática: um tipo específico de produção de conhecimento sobre o passado que, a princípio, visa a atender à "demanda por passado" de um público médio que não se preocupa tanto com o potencial crítico da História, mas sim com seu potencial de entretenimento. Para a autora, essa história midiática é produzida com ênfase na forma (formatos modernos, que lançam mão de recursos tecnológicos), mas por outro lado se propõe muitas vezes, no conteúdo, a uma intenção ideologicamente comprometida que busca esvaziar as análises de sua criticidade e compromisso com a cidadania e o aprofundamento da democracia.

Tal história midiática, não raro, se presta à desinformação factual básica. Além disso, é muitas vezes construída a partir de desonestidade intelectual que se expressa por omissões, releituras problemáticas e "bricolagens" do passado que visam se adequar aos discursos políticos subliminarmente pretendidos. Ademais, essa história midiática pode se prestar ao negacionismo histórico, o qual, atualmente, se baseia na descredibilização do historiador, o que, como observa a autora, é diferente do negacionismo observado nos anos 1980 em que a credibilidade da história disciplinar era usada de forma deturpada como base para os discursos de revisionistas/negacionistas. (Menezes, 2019).

Que fazer diante de um cenário aparentemente tão hostil? Meramente amparar-se na legislação que garante a História como disciplina obrigatória no ensino básico e confiar na lei (tão sujeita a volatilidades políticas) para seguir fazendo o mesmo e antiquado trabalho de transmissão enciclopédica de saberes sem atenção aos desafios do tempo presente? Incorporar discursos ditos inovadores que muitas vezes são embustes para a simplória "mão na massa sem usar a cabeça", sob a ilusão de que atividades "animadas" são a mesma coisa que educação para a compreensão do tempo, da memória e do conhecimento? Capitular à falta de escrúpulos tentando captar uma fatia deste mercado consumidor de uma história midiática nos termos denunciados por Menezes?

Contra tais opções negativas, uma nova figuração do historiador e professor de história como sendo um "curador de histórias", levantada por Valdei Lopes de Araújo parece promissora. No artigo *"O Direito à História: o(a) historiador(a) como curador(a) de uma experiência histórica socialmente distribuída"* (Lopes, 2019) o autor discute o papel do historiador na cultura contemporânea, que é marcada pela pluralização de fontes de representações do passado.

Ao fazer um balanço do debate na Historiografia Brasileira dos últimos 10 anos a respeito da relação entre historiadores e jornalistas, da chamada historiografia leiga e de certos aspectos da história pública, Araújo propõe a ideia de curadoria como uma das respostas possíveis aos impasses e limites da expansão da história disciplinar em seus sentidos acadêmico e escolar. Ele acredita ser necessário ao historiador pensar sistematicamente sua função como mediador de uma historiografia produzida por diversos canais externos ao campo disciplinar.

Ao considerar como fato tácito o compartilhamento da autoridade sobre a produção de discursos sobre o passado a partir da difusão da história pública, o texto é um convite a repensar a função social do historiador de modo a entendê-la também como resposta ao direito de todo humano, em sendo histórico, poder ter essa condição reconhecida ao realizar-apresentar suas histórias.

Conforme a proposta de Araújo, no atual cenário da proliferação de histórias midiáticas identifica-se uma moeda de dois lados: a midiatização de conhecimentos históricos pode tanto servir à banalização do conhecimento (ou, em casos piores, ao negacionismo intelectualmente desonesto) quanto, em perspectiva positiva, à democratização das vozes de atores histórico-sociais outrora não ouvidos. Assim, o historiador e o professor de História, ao assumirem a postura de "curadores", podem colaborar na seleção, avaliação e difusão de

conjuntos de memórias, discursos e mesmo conteúdo sobre o passado que possam servir ao aprofundamento dos valores da criticidade, cidadania e democracia, os quais, tem-se por consenso acadêmico e legal, estão entre os principais objetivos do ensino escolar de história.

Em termos práticos, penso no grande potencial dessa ideia (Historiador Curador) para a sala de aula. Atualmente, o papel do professor como mero transmissor exclusivo da verdade dos fatos pretéritos tende ao declínio, haja vista que as informações factuais já estão amplamente acessíveis fora do espaço escolar (Internet; Igreja; Cinema; Família; Jogos; etc). Assim, mais que ensinar sobre o passado, o professor de História pode atuar no desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes um **letramento midiático** que os permita conhecer e analisar em perspectiva os variados discursos sobre o passado.

Tal procedimento passaria, para citar um exemplo genérico hipotético, pela coordenação de atividades como a seleção e análise conjunta de conteúdos de mídias sociais que tratam de determinado assunto histórico e o contraste dessas narrativas com o relato, colhido pelos próprios estudantes, de outras fontes históricas, incluindo pessoas que de alguma forma se relacionam com o assunto.

A noção de curadoria representa uma nova forma de inserção dos profissionais da história neste ambiente de pulverização de discursos do passado. Ao lidar com tais discursos, selecionando-os e utilizando-os a partir de seu conhecimento especializado, articulando-o com metodologias ativas de aprendizagem, o professor de história não encontra rivais ou concorrentes, mas fontes, material a dissecar, analisar, interpretar, comparar, comunicar em construção conjunta e mediada com seus estudantes. Não são raros exemplos relatados de práticas bem-sucedidas neste sentido, como se observa nas experiências didáticas descritas por Franco (2010) ao analisar perspectivas e impactos de desenhos animados com temáticas históricas na compreensão da relação entre ações humanas e o tempo, para citar um entre numerosos outros casos, registrados ou não em texto acadêmico.

5.CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada geração enfrenta desafios que levam grupos de pessoas a pensar no fim do mundo, no fim da história, no fim de tudo. A História, no entanto, tem mostrado que estes finais são finais de “um tipo de mundo”, um tipo de história, um tipo de ordenamento social das coisas. As mudanças sociais que nos trouxeram ao ponto em que os discursos produzidos

sobre o passado são massivos e alheios à guilda dos historiadores não representam o fim da história disciplinar, muito menos diminuem a importância do saber histórico escolar. Antes, ressaltam o lugar privilegiado dessa disciplina para a análise social, não obstante suas transformações de interesse, metodologias e práticas pedagógicas de ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues; MIRANDA, Sonia Regina. Conectando tempos: sobre sensibilidades e construção de conhecimento nas salas de História. In: ABREU, Marcelo Santos de; CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho (Org.). **Fazer e Pensar a história na sala de aula: autoria, formação e produção de conhecimento histórico.** Vitória: Milfontes, 2021. p. 94-115.

ARAUJO, Valdei Lopes de. O Direito à História: O(a) Historiador(a) Como Curador(a) de Uma Experiência Histórica Socialmente Distribuída. In: **Conversas Sobre O Brasil:** Ensaios de Crítica Histórica. Rodrigo Perez, Géssica Guimarães, Leonardo Bruno (Org.). Rio de Janeiro: Autografia, 2017. P. 191–216.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 abr. 2024.

CUNHA, M. B. da; OMACHI, N. A.; RITTER, O. M. S.; NASCIMENTO, J. E. do; MARQUES, G. de Q.; LIMA, F. O. **ACTIVE METHODOLOGIES: IN SEARCH OF A CHARACTERIZATION AND DEFINITION .** SciELO Preprints, 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.3885. Disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3885. Acesso em 04 nov. 2024.

FRANCO, A. P. **A cultura midiática infantil e a construção da noção de tempo histórico.** Cadernos CEDES, v. 30, n. 82, p. 310–323, set. 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-32622010000300003. Acesso em 04 nov. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HARTOG, François. Os Impasses do Presentismo. pp.133-142. In.: MÜLLER, Angélica. LEGELSKI, Francine. (Org.). **História do Tempo Presente:** mutações e reflexões. 1. Ed. Editora FGV, Rio de Janeiro, 2022.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. Subsecretaria de Articulação das Políticas Educacionais. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora.** 2020. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/2020/historia.pdf. Acesso em: 28 abr. 2024.

MENESES, S. Uma história ensinada para Homer Simpson: negacionismos e os usos abusivos do passado em tempos de pós-verdade. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 66–88, 2019. DOI: https://doi.org/10.20949/rhhj.v8i15.522. Acesso em 04 nov. 2024.

PENNA, Fernando. **Ódio aos professores**. 2015. Disponível em: https://liberdadeparaensinar.wordpress.com/2015/09/18/o-odio-aos-professores/. Acesso em: 08 abr 2024.

SILVA, M. L. A. T. Ensino de história: metodologias ativas e aprendizagem significativa. **Revista Informação em Cultura** (RIC), [S. l.], v. 3, n. 2, p. 27–46, 2021. DOI: https://doi.org/10.21708/issn2674-6549.v3i2a8573.2021. Acesso em 03 nov. 2024.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. B. O trabalho histórico na sala de aula. **História & Ensino**, [S. l.], v. 9, p. 223–242, 2003. DOI: 10.5433/2238-3018.2003v9n0p223.

TORRES-AYALA, Daniela. Historia pública. Una apuesta para pensar y repensar el quehacer histórico. **Hist. Soc**., Medellín , n. 38, p. 229-249, June 2020. https://doi.org/10.15446/hys.n38.80019. Acesso em 03 nov. 2024

TURIN, R. Entre o passado disciplinar e os passados práticos: figurações do historiador na crise das humanidades. **Tempo,** v. 24, p. 186–205, ago. 2018. https://doi.org/10.1590/TEM-1980-542X2018v240201 Acesso em 03 nov. 2024

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NA MODALIDADE EAD: atuais diretrizes do MEC e o ensino do idioma nos Anos Iniciais

VANDER APARECIDO DE CASTRO [1]
https://orcid.org/0000-0002-8705-2852
castruvander@gmail.com

RESUMO
Na conjuntura comunicativa global, a língua inglesa se estabeleceu como uma língua franca, levando às legislações brasileiras a definição da obrigatoriedade de seu ensino do 6º ao 9º ano, e uma crescente abordagem do 1º ao 5º ano. Logo, para que esse ensino atinja seus propósitos, é preciso conhecer e levar em conta o contexto da preparação prática docente, considerando o impacto da modalidade EAD nessa formação, o baixo número de professores habilitados lecionando inglês no Brasil e a crescente demanda pelo idioma no currículo educacional para crianças de 6 a 10 anos. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é investigar o cenário atual de formação de professores de língua inglesa perante às novas diretrizes para licenciaturas na modalidade a distância, impostas pelo MEC. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica cujo instrumento de pesquisa foi a revisão de literatura. Chegou-se a conclusão que é necessário maior temporalidade para analisar os impactos das atuais diretrizes do MEC para que, dessa forma, seja possível certificar a real eficácia da medida e suas implicações práticas na educação bilíngue de crianças. Ainda, faz-se relevante também refletir sobre a formação continuada dos professores de inglês que estão em atuação, sobretudo os docentes formados em programas de segunda licenciatura.
Palavras-chave: Língua Inglesa. Formação docente. EAD. MEC. Ensino Fundamental.

ABSTRACT
In the global communicative situation, the English language has established itself as a lingua franca, leading Brazilian legislation to define the mandatory teaching of it from the 6th to the 9th year, and a growing approach from the 1st to the 5th year. Therefore, for this teaching to achieve its purposes, it is necessary to know and take into account the context of practical teacher preparation, considering the impact of the distance learning modality on this training, the low number of qualified teachers teaching English in Brazil and the growing demand for the language in Brazil. educational curriculum for children aged 6 to 10. In this sense, the objective of this work is to investigate the current scenario of training English language teachers in light of the new guidelines for distance learning degrees, imposed by the MEC. The methodology adopted was bibliographical research whose research instrument was the literature review. The conclusion was reached that more time is needed to analyze the impacts of the current MEC guidelines so that, in this way, it is possible to certify the real effectiveness of the measure and its practical implications in the bilingual education of children. Furthermore, it is also important to reflect on the continued training of current English teachers, especially teachers trained in second degree programs.
Keywords: English Language. Teacher training. EAD. MEC. Elementary School.

1. INTRODUÇÃO

Com o advento das novas tecnologias, sobretudo as digitais, a formação docente na

1 Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS), Assunção, Paraguai.

modalidade de Educação a Distância (EAD) se torna uma prática em constante ampliação, especialmente no contexto de uma sociedade que demanda flexibilidade e acessibilidade no processo educativo. Essa modalidade oferece uma oportunidade para muitos aspirantes ao magistério que, devido a diversos fatores, não podem acessar programas de formação presencial e, dessa forma, colabora para democratizar o acesso à educação superior e contribui na construção de um corpo docente preparado para enfrentar os desafios contemporâneos. A busca pela excelência é crucial para que esse formato de ensino não apenas amplie o acesso, mas também alcance os padrões esperados, contribuindo, assim, para o desenvolvimento integral dos alunos e para o fortalecimento do sistema educacional como um todo.

Nesse sentido, o EAD é também uma oportunidade de ampliar a formação de professores de inglês, dado ao crescente interesse e importância da disciplina, especialmente no contexto recente de uma sociedade multinacionalizada, onde a Língua Inglesa (LI) desempenha um papel crucial como língua franca global. No Brasil, a obrigatoriedade do ensino do idioma a partir do sexto ano do Ensino Fundamental (EF) reflete seu prestígio e aguça o debate para a ampliação do ensino da língua também para crianças de 6 a 10 anos, ou seja, nos primeiros anos do EF. Mesmo que opcional, essa extensão tem mostrado vantagens significativas no desenvolvimento linguístico das crianças.

Este artigo investiga a formação de professores de inglês para crianças por meio da EAD, uma modalidade que tem se expandido rapidamente no Brasil. A relevância desta pesquisa bibliográfica reside no fato de que, com o crescimento das matrículas em cursos na modalidade a distância, especialmente em licenciaturas, surge a necessidade de garantir que a qualidade da formação desses professores seja adequada. As recentes diretrizes curriculares nacionais, que exigem que pelo menos 50% da carga horária dos cursos de licenciatura seja presencial, refletem uma preocupação crescente com a qualidade do ensino e a preparação prática dos futuros docentes. Para tanto, busca-se responder: qual é o cenário atual da formação EAD de professores de LI e qual a perspectiva perante as novas diretrizes do Ministério da Educação (MEC) que tratam sobre a modalidade em questão?

O texto está organizado em um único capítulo em que são relacionados o atual contexto do ensino de LI no Brasil, as peculiaridades da inclusão do idioma no EF 1 e as diretrizes que norteiam a formação docente na EAD. Por meio de dados que refletem a educação brasileira atual, discute-se as vantagens e desafios da formação de professores, especialmente no contexto do ensino de inglês. Almeja-se, portanto, oferecer uma visão

abrangente sobre como a educação a distância pode ser uma ferramenta para atender à crescente demanda por profissionais qualificados na educação básica brasileira.

A literatura recente aponta tanto os benefícios quanto os desafios da EAD. Enquanto esta modalidade oferece acesso mais amplo e flexível à educação, questões relacionadas à qualidade e à formação prática dos professores são recorrentes. Conclui-se que há necessidade de maior temporalidade para analisar os impactos das atuais diretrizes do MEC que modificam a modalidade, e também é relevante refletir sobre a formação continuada dos professores de inglês que estão em atuação, sobretudo os docentes formados em programas de segunda licenciatura. Além disso, a pesquisa contextualiza o crescimento desse formato de formação no Brasil, a partir de dados recentes que mostram um aumento expressivo nas matrículas e a necessidade de processos de avaliação eficazes para assegurar que os programas atendam aos padrões educacionais exigidos.

2. METODOLOGIA DO TRABALHO

A presente pesquisa adota a metodologia de caráter bibliográfico e descritivo, tendo como objetivo analisar o cenário da formação de professores de inglês na modalidade de Educação a Distância, com foco nas diretrizes recentes do MEC e suas implicações no ensino do idioma nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A revisão de literatura foi o principal instrumento de investigação e o estudo foi orientado pela consulta e análise de documentos oficiais, estudos acadêmicos e dados estatísticos sobre a formação de docentes e o ensino de inglês no Brasil.

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, uma vez que busca compreender, por meio da análise de conteúdos e documentos, as mudanças e impactos trazidos pelas novas diretrizes do MEC na formação de professores de inglês em EAD. A pesquisa qualitativa permite explorar de forma aprofundada o contexto educacional, observando-se não apenas números, mas a qualidade da formação e suas implicações no ensino-aprendizagem.

A revisão de literatura foi a técnica principal utilizada para fundamentar este estudo, proporcionando um levantamento de dados e informações a partir de fontes já publicadas. Foram selecionados artigos científicos, livros, dissertações, teses e relatórios institucionais, tais como o Censo da Educação Superior, documentos do British Council, além de diretrizes educacionais do MEC. A literatura permitiu examinar o crescimento da EAD no Brasil e os desafios e vantagens dessa modalidade na formação de professores de inglês.

Os dados foram obtidos por meio de fontes secundárias, com ênfase em relatórios e estatísticas oficiais, como o Censo da Educação Superior de 2022 (Brasil, 2023), que oferecem informações sobre o número de matrículas e formandos em cursos de licenciatura a distância, e pesquisas sobre a formação de professores no Brasil. Além disso, foram analisadas diretrizes curriculares e normativas que orientam a formação docente em EAD, destacando as mais recentes mudanças implementadas pelo MEC.

Os dados coletados foram analisados de forma qualitativa, utilizando a análise de conteúdo para identificar padrões, temas recorrentes e desafios no cenário da formação de professores de inglês em EAD. A pesquisa bibliográfica foi crucial para entender as diretrizes que regem o ensino de inglês e como elas estão sendo aplicadas em cursos de licenciatura na modalidade a distância. Foram identificados os principais desafios relacionados à qualidade da formação, à evasão de alunos e às estratégias para melhorar a capacitação de docentes.

Esta pesquisa é limitada à análise de documentos e dados disponíveis até 2024, sem realizar um estudo de campo ou levantamento empírico junto aos professores e instituições. Além disso, como a aplicação das novas diretrizes do MEC ainda é recente, os impactos completos na formação de professores de inglês na modalidade EAD só poderão ser totalmente analisados em um período mais extenso de tempo.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo busca apresentar as bases teóricas que sustentam a investigação acerca da formação de professores de inglês na EAD, com foco nas diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação e na expansão do ensino da Língua Inglesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Serão abordadas as concepções sobre a formação docente, a educação mediada por tecnologias e a importância do ensino de inglês como língua franca global.

A EAD no Brasil tem ganhado destaque como uma modalidade capaz de democratizar o acesso à educação superior, especialmente na formação de professores. De acordo com Alves (2011), a modalidade tem evoluído significativamente com o desenvolvimento das TDICs, que facilitam a interação entre alunos e professores. No entanto, embora a flexibilidade da EAD seja uma vantagem, estudos como os de Erthal e Chaves (2021) apontam desafios quanto à qualidade do ensino ofertado, principalmente quando o foco está

em fatores econômicos em detrimento de aspectos pedagógicos.

A formação docente deve, portanto, integrar práticas que garantam a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Erthal e Chaves (2021) defendem que a EAD pode ser uma modalidade viável para a formação de professores desde que haja um equilíbrio entre o uso das TDICs e a mediação efetiva do professor. Para que os futuros docentes se tornem profissionais competentes, é fundamental que os cursos a distância ofereçam oportunidades práticas que desenvolvam habilidades pedagógicas, especialmente considerando as novas diretrizes do MEC, que exigem uma parte significativa da carga horária presencial (Brasil, 2024).

A formação de professores de inglês tem se mostrado um desafio no Brasil, em especial no que se refere à preparação adequada de docentes para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com o Observatório para o Ensino de Língua Inglesa (2022), menos de 30% das turmas de inglês no país são lecionadas por professores habilitados, o que revela um déficit de profissionais qualificados para o ensino da língua.

A formação inicial e continuada de professores de inglês precisa considerar os aspectos teóricos e práticos que envolvem o ensino da língua como idioma estrangeiro, mas ao mesmo tempo como global. Richards (2017) destaca que a formação docente deve contemplar tanto o conhecimento linguístico quanto às metodologias de ensino da língua, além do desenvolvimento de habilidades interculturais, necessárias para o ensino de uma língua global como o inglês.

Nesse contexto, a EAD surge como uma alternativa para suprir a carência de docentes habilitados, mas é necessário que essa modalidade de ensino ofereça uma formação robusta que prepare os professores para os desafios da sala de aula, especialmente no que diz respeito à adaptação das metodologias tradicionais ao uso de tecnologias e recursos digitais.

O inglês, enquanto língua franca global, desempenha um papel central na comunicação internacional em diversas áreas, como ciência, tecnologia, comércio e cultura. Jenkins (2015) afirma que o ensino do inglês, especialmente no contexto da educação básica, deve ser repensado à luz das demandas globais, uma vez que essa língua oferece maiores oportunidades no desenvolvimento social, acadêmico e profissional dos alunos.

No Brasil, a obrigatoriedade do ensino de inglês no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e a ampliação opcional do ensino para os Anos Iniciais (1º ao 5º ano) refletem essa

importância. Estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa FELICE (UEL/CAPES-CNPq) e o British Council (2022) apontam que ensinar inglês desde cedo pode contribuir para que os alunos desenvolvam habilidades linguísticas com mais eficácia, tornando-se mais preparados para enfrentar os desafios de um mundo globalizado.

As recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (Parecer CNE/CP nº 4/2024) estipulam que cursos de licenciatura a distância devem ter, no mínimo, 50% de sua carga horária presencial, o que reflete uma preocupação com a qualidade do ensino na modalidade EAD. Segundo Cruz (2023 apud Todos pela educação, 2023), a expansão de cursos EAD, especialmente nas licenciaturas, pode trazer benefícios no aumento da oferta de profissionais, mas também apresenta desafios, principalmente quando a formação prática não é devidamente assegurada.

Essas diretrizes são especialmente relevantes no contexto da formação de professores de inglês, uma vez que a carência de docentes qualificados impacta diretamente a qualidade do ensino de língua inglesa no Brasil. É necessário, portanto, que as instituições de ensino que ofertam cursos de licenciatura em EAD se ajustem às novas exigências, garantindo que os futuros professores recebam uma formação de qualidade, tanto teórica quanto prática.

Além da formação inicial, a formação continuada de professores de inglês é um aspecto fundamental para a atualização dos docentes em relação às práticas pedagógicas e às novas demandas do ensino de língua estrangeira. Segundo Silva (2015) e Costa (2018), os programas de formação continuada devem ser estruturados para oferecer suporte contínuo aos professores em atuação, especialmente aqueles que ingressaram na profissão por meio de programas de segunda licenciatura, que muitas vezes possuem uma formação reduzida e, consequentemente, defasada.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

O inglês, na contemporaneidade, desempenha um papel relevante como língua franca global, facilitando a comunicação e a interação em diversas áreas como ciência, tecnologia, comércio e cultura. A sua importância se reflete na obrigatoriedade do ensino do idioma a partir do sexto ano do EF no Brasil, conforme estabelecido pelas diretrizes educacionais (Lei nº. 9394/96). Nesse viés, nota-se que a ampliação do ensino da língua para os primeiros anos desta etapa de ensino, mesmo que de modo opcional, traz vantagens significativas no desenvolvimento linguístico de crianças. As Diretrizes curriculares nacionais para a Língua

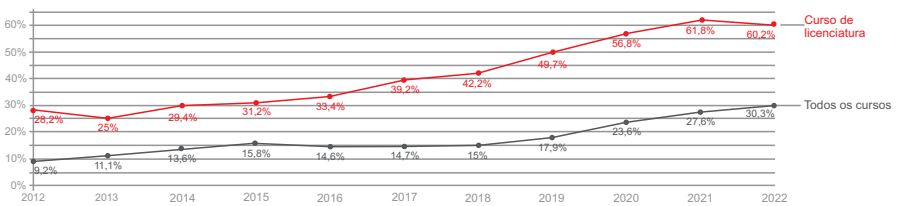
Inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental, elaborado pelo Grupo de Pesquisa FELICE (UEL/CAPES-CNPq) e o British Council, indicam que ensinar inglês desde cedo pode contribuir para que os estudantes desenvolvam, com mais celeridade, “as habilidades e conhecimentos necessários para o domínio da língua e tenham, dessa forma, mais chances e oportunidades em seu desenvolvimento social e cultural (British Council, 2022, p. 19).

Nessa seara, o professor ocupa uma posição central no processo de ensino-aprendizagem, especialmente na educação básica. Com a expansão dos recursos tecnológicos e o uso constante das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), o papel do docente tem se transformado de maneira considerável. Na formação teórica e prática do professor de inglês, essas tecnologias oferecem ferramentas que podem enriquecer o ensino e/ou aprendizado, proporcionando recursos interativos e acessíveis que atendem às necessidades diversas. No entanto, para que essas tecnologias tenham efetivamente impactos significativos no processo educacional, é fundamental que os professores recebam uma formação adequada e de qualidade, que proporcione um efetivo aprendizado e dialogue com o ensino do idioma de maneira crítica e eficiente.

A EAD é um modelo educacional que permite o processo de ensino-aprendizagem fora do ambiente físico tradicional, utilizando TDICs para mediar a interação entre alunos e professores. No Brasil, sua história remonta ao início do século XX, com os cursos por correspondência, mas foi com o avanço da internet e das tecnologias digitais nas últimas décadas que essa modalidade de ensino ganhou maior relevância e expansão (Alves, 2011). Nos últimos anos, o crescimento da EAD no país tem sido expressivo, com um aumento substancial no número de matrículas, sobretudo em cursos superiores de formação de professores. Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2022, o “número de cursos EaD cresceu 189,1% e passou de 3.177 em 2018 para 9.186 em 2022”, o que reforça a “preocupação com excesso de cursos a distância e com a formação de professores” (Brasil, 2023, n.p.).

A figura a seguir apresenta o aumento do EAD durante alguns dos últimos 10 anos e compara os números de formandos em cursos à distância de licenciatura e os demais cursos de graduação.

Figura 1: Aumento do número de formandos na modalidade EAD 2012-2022



Fonte: Todos pela educação (2023, apud Santos, 2024, n.p.)

Perante ao exposto, a EAD representa uma parcela significativa das matrículas de licenciaturas no ensino superior, refletindo a sua crescente aceitação e importância. No entanto, com os resultados de discentes no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) 2022, a qualidade dos cursos oferecidos se mostrou como uma preocupação, exigindo processos de avaliação e certificação para assegurar que os programas atendam aos padrões educacionais necessários (Almeida, 2023, n.p.). Para Corrêa (2024, apud Santos, 2024, n.p.), o problema não é a modalidade em si, já que também há cursos presenciais que deixam a desejar, sendo o grande problema “as instituições que dependem do EAD em sua forma de ser, que oferecem uma formação muitas vezes deficiente, e que não garante ao aluno o mínimo em sua preparação para se tornar professor".

> É claro que a Educação a Distância não é o único problema na formação inicial de professores, mas é inadmissível que o Brasil tenha na EaD a principal estratégia de formação inicial docente. E isso se torna ainda mais grave na medida em que esse crescimento está atrelado à baixa qualidade. Ao seguir permitindo a proliferação de cursos que não preparam os estudantes para o início do exercício da docência, o País está, na prática, promovendo uma tremenda desvalorização da profissão docente. É papel do Ministério da Educação reformular profundamente os processos regulatórios desses cursos a distância. Os futuros professores e a sociedade como um todo não podem ser vítimas desse descaso que se intensifica ano após ano sem que o governo federal tome uma medida eficaz para frear essa expansão (Cruz, 2023, apud Todos pela educação, 2023, n.p.).

No contexto da formação de professores de língua inglesa, onde há poucos profissionais habilitados atuando em sala de aula, a modalidade à distância pode colaborar para reverter o baixo número de docentes com formação específica. Segundo o Observatório para o ensino de Língua Inglesa (British Council, 2022, p. 14), há um número considerável de professores com apenas Ensino Médio e menos de 30% das quase 1 milhão de turmas de inglês “são regidas por docentes com titulação exigida pela lei brasileira”, ou seja, aproximadamente 700 mil turmas de LI no Brasil têm aulas ministradas por professores sem formação em Licenciatura em Letras (Inglês ou Português/Inglês) ou Bacharelado na área com complementação pedagógica concluída em LI, o que contraria a legislação vigente e “impacta negativamente no ensino dessa língua no país”.

A formação adequada em Língua Inglesa, também aplicada aos professores de inglês nos Anos Iniciais do EF, é essencial para atender à crescente demanda pelo ensino do idioma nessa etapa da educação básica. A oferta da disciplina para crianças de 6 até 10 anos

"praticamente dobraram de número" nos últimos anos, sobretudo em escolas públicas municipais (Carvalho, Mota e Zárate-Sández, 2023, n.p). Isso vai de encontro aos dados que apontam que apenas 45% dos professores que atuam nessa esfera "têm diploma de graduação universitária adequado" (British Council, 2019, p. 13). Essa lacuna reforça a importância de políticas públicas de formação de professores que tornem a carreira docente mais atrativa e que considerem as reais necessidades de acesso e permanência em cursos de formação pertinente à prática docente em inglês. Investimentos em programas de formação continuada e inicial, que integrem a modalidade EAD com alta qualidade, são relevantes, perante os números apresentados, para garantir que os professores estejam preparados para enfrentar os desafios do ensino de inglês desde os anos iniciais.

> Alguns estudos apontam que a expansão exacerbada da EaD é guiada por instituições privadas que possuem a maior parte das matrículas. Retratam uma EaD que se destina a população carente, e oferece cursos acessíveis, curtos, de baixa qualidade, se concentrando nas áreas de formação de professores, administração e serviço social. Isso pode criar problemas para os cursos presenciais, podendo, até mesmo, inviabilizá-los ao longo dos anos. A preocupação dos pesquisadores com a EaD, se refere principalmente à forma como ela vem sendo desenvolvida no país (Giolo, 2018; Gatti, 2014; Lima; Gomes, 2017 apud Erthal; Chaves, 2021, p. 220).

No contexto brasileiro, os estudantes em cursos de licenciatura ou bacharelado em LI estão, em sua maior parte, em instituições privadas de ensino, as quais também detêm os maiores percentuais de cursos na modalidade EAD (Observatório para o ensino de Língua Inglesa, 2022), impactando assim no número de formandos e no preenchimento de vagas na educação básica brasileira. A contribuição da EAD nesses números é relevante e demanda reflexão e debate, ainda mais com a perspectiva de um "déficit de 235 mil professores na educação básica até 2040", considerando o desinteresse jovem pela carreira, o envelhecimento do corpo docente e o abandono à profissão (Semesp, 2022, n.p.).

Além disso, faz-se necessário considerar que o número de estudantes que concluem a graduação é baixo e não refletem na mesma proporção da quantidade de ingressos em curso superior.

> Ingressar em um curso de ensino superior não é sinônimo de concluí-lo. Apesar de o número de calouros ter aumentado 53,8% entre 2010 e 2020, o número de egressos em curso de licenciatura apresentou um crescimento bem menor no mesmo período, apenas 4,3%. A taxa de crescimento anual (CAGR) registrada nesse período foi a de 0,4%, mostrando uma certa estabilidade na formação de novos profissionais na área docente. Além disso,

> a evasão do ensino superior é alta, principalmente em cursos EAD: em 2020 essa taxa chegou a 29,9%, ou seja, em média, um a cada três alunos que ingressou em um curso licenciatura não terminou a graduação. (Semesp, 2022, n.p.)

Esses números que reproduzem a formação geral docente também são replicados na formação de professores de LI que, apesar de um número considerável de ingressos, apresentam um número tímido de concluintes do curso.

> Há quase 100 mil estudantes de graduação em cursos de Letras Português-Inglês ou Letras Inglês, em cursos de licenciatura ou bacharelado, sendo 66,83% do sexo feminino e 33,17% do sexo masculino, a maior parte em instituições privadas, com peso grande para a educação a distância. As taxas de conclusão, no entanto, são modestas: 9,56% em relação ao total de estudantes nas instituições públicas e 7,86% nas privadas (Observatório, 2022, p. 28).

Para Costa (2018) e Silva (2015, apud Erthal; Chaves, 2021, p. 221), a formação de professores em EAD compartilha experiências positivas que promovem a autonomia dos estudantes, mas destacam a necessidade de revisar os métodos utilizados. Para os Erthal e Chaves (2021) é viável uma formação de professores de qualidade na modalidade, desde que os fatores pedagógicos tenham prioridade sobre os econômicos e o processo de aprendizagem seja centrado no desenvolvimento do aluno com a mediação do professor.

A qualidade da EAD no Brasil tem sido objeto de intensos debates, especialmente no contexto da formação de professores. O Ministério da Educação (MEC) recentemente determinou o fim dos cursos de licenciatura 100% à distância, exigindo que ao menos 50% da carga horária desses cursos seja ofertada de maneira presencial. Essa decisão visa assegurar uma formação mais robusta e equilibrada, considerando as críticas recorrentes sobre a baixa qualidade de muitos cursos de formação de professores oferecidos exclusivamente à distância (Santos, 2024, n.p.). As novas diretrizes curriculares nacionais para cursos de formação de professores, refletem uma preocupação crescente com a formação de qualidade, particularmente diante do aumento significativo de cursos de licenciatura EAD em universidades com notas baixas nas avaliações do MEC.

O MEC aprovou a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Parecer CNE/CP nº 4/2024), estabelecendo que os cursos de licenciatura terão no mínimo quatro anos de duração e uma carga horária de 3.200 horas, das quais pelo menos

1.600 devem ser presenciais. A distribuição das horas inclui 880 horas para formação geral, 1.600 horas para conhecimentos específicos (com ao menos 880 horas presenciais para cursos a distância), 320 horas para atividades de extensão e 400 horas de estágio supervisionado, ambos obrigatoriamente presenciais. A resolução também define normativas para cursos de segunda licenciatura e para formação pedagógica de graduados não licenciados, mantendo a exigência de pelo menos 50% das atividades presenciais (Brasil, 2024, n.p.).

Nesse sentido, considerando a perspectiva de falta de professores e o baixo número de docentes com formação adequada para lecionar aulas de inglês, as novas diretrizes para formação em licenciaturas do MEC podem ser um desafio que amplia a falta de professores e, por isso, demanda debate e a busca de estratégias que prezam pela qualidade do ensino EAD e as necessidades de profissionais qualificados em sala de aula. É preciso, então, acompanhar os desdobramentos das novas diretrizes para que possam ser analisados os aspectos qualitativos e quantitativos que impactarão diretamente na educação básica, isso demanda supervisão contínua e diagnóstico da evolução ou redução dos números e índices de excelência.

É importante prezar pela qualidade no preparo do corpo docente, seja presencial ou a distância, já que isso terá impacto direto no desenvolvimento de competências e habilidades de diferentes alunos durante seus trajetos pela educação básica. Quanto à formação de docentes para lecionar LI para o EF 1, a atuação de profissionais com preparo formal deficiente ou inadequado leva às salas de aula professores sem um conhecimento aprofundado da língua, uma vez que tiveram formação incompatível com essa expectativa. “É preciso, portanto, questionar quais fatores têm levado à alocação de profissionais sem a titulação adequada para lecionar a língua inglesa” (Observatório, 2022, p. 15).

Assim, mesmo que se considere a necessidade de maior temporalidade para analisar os impactos das atuais diretrizes do MEC que modificam a EAD, faz-se relevante também refletir sobre a formação continuada dos professores de inglês que estão em atuação, sobretudo os docentes formados em programas de segunda licenciatura. A legislação que regulamentou e orientou a formação em Segunda Licenciatura no Brasil, para Alves, Silva e Jucá (2023, p. 10) direciona, embora de forma não intencionalizada, para um currículo reduzido e por isso precário, “estando a oferta desse tipo de formação sob a esfera privada, a oferta de um currículo mínimo gera a conclusão do curso em tempo reduzido”, o que para os autores diminui os custos para as empresas.

Não se pode vislumbrar o futuro sem considerar o presente. Perante a crescente expansão do ensino de inglês para os primeiros anos do EF, a perspectiva de falta de docentes em poucos anos, a carência atual da habilitação em LI e a real precariedade na formação de muitos professores, é que se enaltece, portanto, a relevância de debater a formação inicial e continuada dos professores de inglês. É preciso buscar estratégias sem abandonar a primazia pela qualidade do ensino teórico e prático, isso se mostra imperativo para o sucesso do ensino da língua inglesa para crianças e para a formação geral do professor, seja presencial ou EAD.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo investigou a formação de professores de inglês para crianças na modalidade a distância em face das novas diretrizes do MEC. A pesquisa realizada analisou o atual cenário da EAD e seu impacto na formação docente, considerando o crescimento expressivo dessa modalidade no Brasil e a crescente demanda por profissionais qualificados para lecionar inglês nos anos iniciais do EF. Essa expansão oferece oportunidades para democratizar o acesso à formação superior, mas levanta questões significativas sobre a qualidade do ensino e a preparação prática dos que aspiram ao magistério.

A análise revelou que, embora a EAD ofereça acesso ampliado e flexível à formação docente, a qualidade dos cursos e a preparação prática dos futuros professores permanecem como preocupações centrais. As novas diretrizes do MEC, que exigem que pelo menos 50% da carga horária dos cursos de licenciatura seja presencial, refletem essa preocupação com a qualidade e visam assegurar uma formação mais robusta e equilibrada. No entanto, é necessário tempo para avaliar os impactos dessas diretrizes e garantir que elas realmente cumpram seus objetivos de melhorar a formação dos professores.

A formação adequada de professores de inglês segue também nesse panorama e é essencial para atender à crescente demanda pelo ensino do idioma nos anos iniciais do EF. A introdução do inglês para crianças de 6 a 10 anos, embora opcional, mostra vantagens significativas no desenvolvimento linguístico dos alunos. Entretanto, o número reduzido de professores com formação específica em LI e a alta evasão nos cursos de licenciatura em EAD representam desafios consideráveis. Esses fatores destacam a necessidade de políticas públicas que promovam a formação inicial e continuada de professores.

A pesquisa revela uma complexidade que vai além do simples aumento no número de cursos e cursistas. Os dados indicam um crescimento significativo da EAD, especialmente

em licenciaturas, mas também evidenciam preocupações com a qualidade desses cursos. As diretrizes recentes do MEC são uma resposta às críticas recorrentes sobre a baixa qualidade de muitos cursos EAD, apontando para uma tentativa de equilibrar a flexibilidade da modalidade com a necessidade de uma formação sólida e prática.

Para responder à pergunta de pesquisa, conclui-se que a EAD, apesar de suas vantagens de acesso, enfrenta desafios significativos em termos de qualidade em cursos de licenciatura. As novas diretrizes do MEC buscam mitigar esses desafios, mas será necessário um maior período para avaliar seus impactos reais na formação de professores e na qualidade do ensino de inglês. A formação continuada dos professores em atuação, especialmente os formados em programas de segunda licenciatura, também é fundamental para assegurar que estes estejam preparados para os desafios do ensino contemporâneo.

Além disso, reforça-se a necessidade de mais pesquisas para investigar o impacto das novas diretrizes do MEC e a eficácia da formação de professores em EAD. É crucial acompanhar continuamente o andamento dessas diretrizes para assegurar que os programas de formação atendam aos padrões educacionais necessários e que os futuros professores estejam adequadamente preparados para os desafios do ensino de inglês nos anos iniciais do EF. A continuidade e a qualidade da formação docente são essenciais para o sucesso do ensino de inglês e para o desenvolvimento integral dos alunos na educação básica brasileira.

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Daniella. **Ministério da Educação estuda fim dos cursos de licenciatura 100% EaD:** Motivo é a preocupação com a formação dos professores. Agência Brasil, 2023. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-12/ministerio-da-educacao-estuda-fim-dos-cursos-de-licenciatura-100-ead. Acesso em 04, jul. 2024.

ALVES, Lucineia. **Educação a distância:** conceitos e história no Brasil e no mundo. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância. 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/331822541_Educacao_a_distancia_conceitos_e_historia_no_Brasil_e_no_mundo#:~:text=A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20Dist%C3%A2ncia%2C%20modalidade,em%20cursos%20abertos%2C%20entre%20outros. Acesso em 03 jul. 2024.

ALVES, Paula Trajano de Araújo; SILVA, Solonildo Almeida da; JUCÁ, Sandro César Silveira. **A formação em Segunda Licenciatura segundo a BNC - Formação:** celeridade e precarização da formação docente no Brasil. Revista Profissão Docente 23(48):1-12, 2023. Disponível em: 10.31496/rpd.v23i48.1556. Acesso em 08, jul. 2024.

BRASIL. Gov.br: **Secretaria de Comunicação Social**, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/10/censo-da-educacao-superior-2022-reforca-preocupacao-com-excesso-de-cursos-a-distancia-e-com-a-formacao-de-professores#:~:text=Nos%20%C3%BAltimos%20quatro%20anos%2C%20entre,o%20crescimento%20no%20%C3%BAltimo%20per%C3%ADodo. Acesso em 04 de jul. 2024.

BRASIL. Gov.br: **Ministério da Educação**, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/maio/mec-aprova-novas-diretrizes-para-formacao-de-professores. Acesso em 08 de jul. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 de julho de 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura)**. Parecer CNE/CP Nº 4, de 12 de março de 2024. Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4752/parecer-cne-cp-n-4. Acesso em: 08 de julho de 2024.

BRITISH COUNCIL. **Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental,** 2022. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/diretrizes_ingles_anos-inciais-molic-britishcouncil-2022.pdf. Acesso em 4 jul. 2024.

BRITISH COUNCIL. **Políticas públicas para o ensino de inglês:** um panorama das experiências na rede pública brasileira. 2019. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/final-publicacao_politicaspublicasingles-compressed_0.pdf. Acesso em 24 maio. 2024.

CARVALHO, Luiz Fernando de; MOTA, Mailce Borges; ZARATE-SÁNDEZ, Germán. **Políticas Públicas e o Ensino de Inglês nos Anos Iniciais:** uma análise de documentos oficiais. 2023: I SELICEN - Seminário das Licenciaturas – PIBID.PRP.UFFS & II SILE - Seminário Internacional de Letras da Fronteira Sul. Disponível em: https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/SELICEN/article/view/20106. Acesso em 15 de maio. 2024.

ERTHAL, João Paulo Casaro; CHAVES, Lizzi de Almeida. **A formação de professores na educação à distância**. Kiri-kerê - Pesquisa em Ensino, v. 1, n. 11, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.47456/krkr.v1i11.33415. Acesso em 08, jul. 2024.

JENKINS, Henry. **Invasores do Texto: fãs e cultura participativa. Rio de Janeiro: Marsupial Editora, 2015.**

OBSERVATÓRIO PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA. **Relatório anual de atividades.** São Paulo: British Council, 2021. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/atividades/escolas/observatorio-ensino-lingua-inglesa-bra. Acesso em 04 jul. 2024.

OBSERVATÓRIO PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA. **Políticas de Formação Docente:** Caminhos para a Área de Língua Inglesa. São Paulo: British Council, 2022. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/atividades/escolas/observatorio-ensino-lingua-inglesa-bra. Acesso em 04 jul. 2024.

RICHARDS, Jack C. ***Teaching English through English: Proficiency, Pedagogy and Performance.*** RELC Journal, 48(1), 7-30, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1177/0033688217690059. Acesso em 08, ago. 2024.

SANTOS, Emily. **Cursos EAD para formação de professores devem ter metade de carga horária presencial, decide MEC.** G1, 2024. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/05/27/cursos-ead-para-formacao-de-professores-devem-ter-metade-de-carga-horaria-presencial-decide-mec.ghtml. Acesso em 04, jul. 2024.

SEMESP. **Risco de apagão de professores no Brasil.** Instituto SEMESP, 2022. Disponível em: https://www.semesp.org.br/pesquisas/risco-de-apagao-de-professores-no-brasil/. Acesso em 08, jul. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Formação de professores por EAD dobra em uma década em meio a queda na qualidade dos cursos.** 11 de out. 2023. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/noticias/formacao-de-professores-ead/#:~:text=leitura%3A%202%20minutos-,Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20por%20EaD%20dobra%20em%20uma%20d%C3%A9cada%20em,queda%20na%20qualidade%20dos%20cursos&text=Levantamento%20feito%20pelo%20Todos%20Pela,%C3%A1rea%20v%C3%AAm%20caindo%20no%20Brasil. Acesso em 08, jul. 2024.

TEMORES, LITERATURAS E INFÂNCIAS: O QUE PODE UMA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA CRIANÇA?

ALAN WILLIAN DE JESUS[1]
https://orcid.org/0000-0001-5896-8928
alan.faced@yahoo.com.br

RESUMO
À luz do pensamento complexo (Morin, 2007a) como referencial teórico e a investigação narrativa (Connelly; Clandinin, 2008) como o caminho metodológico, este artigo tem como objetivo refletir sobre os implícitos que orbitam o tema da morte na Educação Infantil, nos possibilitando repensar a forma como concebemos a criança, as infâncias e a literatura. Perguntamos: O que pode uma educação infantil a partir da criança? Nossas reflexões filosóficas-educacionais sinalizam que compreender o paradigma reducionista e fragmentador que estamos imersos é um exercício de questionar a lógica curricular prescritiva, se deslocando para concepções e práticas de um currículo narrativo (Goodson, 2019) que considera a Oralidade e a Leitura e Escrita na Educação Infantil, e que pensa a criança real contextualizada na multidimensionalidade da realidade, fazendo emergir os Campos de Experiências e nossas metamorfoses pedagógicas no ato de educar.
Palavras-chave: Complexidade. Educação Infantil. Morte. Vida.

ABSTRACT
In light of complex thinking (Morin, 2007a) as a theoretical framework and narrative research (Connelly; Clandinin, 2008) as the methodological path, this article aims to reflect on the implicit aspects that orbit the theme of death in Early Childhood Education, enabling us to rethink the way we conceive of children, childhoods, and literature. We ask what can early childhood education do from the child? Our philosophical-educational reflections indicate that understanding the reductionist and fragmenting paradigm in which we are immersed is an exercise in questioning the prescriptive curricular logic, moving towards conceptions and practices of a narrative curriculum (Goodson, 2019) that considers Orality and Reading and Writing in Early Childhood Education, and that thinks of the real child contextualized in the multidimensionality of reality, making the Fields of Experiences and our pedagogical metamorphoses emerge in the act of educating.
Keywords: Complexity. Child Education. Death. Life.

INTRODUÇÃO

Ou sobre o que pode um ovo?

A pergunta pela educação é, por sua vez, a pergunta por nossas cegueiras: acaso podemos solucionar um problema com o mesmo pensamento que o criou? (Morin; Díaz, 2016).

1 É um juiz-forano que habita a Educação Pública e a Pesquisa em Educação pela curiosidade e o sentimento com mundo. É Professor da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora/MG e membro do "Grupo de estudos Tempos" [CNPq], pertencente ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade (NEPED/FACED/UFJF) e membro do "Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Educação" (GEFILE) [CNPq], pertencente ao Núcleo de Filosofia, Poética e Educação (NEFPE/FACED/UFJF). Pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), graduou-se em Pedagogia, especializou-se em Filosofia Moderna e Contemporânea, e é Mestre e Doutor em Educação.

Crônica I

Manhã de quarta-feira. Naquele início de outono do ano de 2023, a realidade do ciclo da vida se impôs no fazer pedagógico daquela Escola Pública da Zona da Mata do Estado de Minas Gerais que oferece a etapa da Educação Infantil. Iniciava naquele dia as atividades rotineiras. Sem o sino para demarcar o interstício entre o término e o início das atividades, a temporalidade da escola era marcada pela sonoridade dos cânticos entoados pelas professoras e acompanhadas pelas crianças pequenas (4 e 5 anos) expelindo o ritmo pelas múltiplas linguagens no cotidiano escolar. Crianças adentram a sala de atividades. Mochilas e merendas ajeitadas por elas. Combinados revisitados. Mergulhos na literatura. Brincadeiras. Produzem brincando. Cantam. Dançam. Comem. Descansam. Brincam. Reinventam e se reinventam pela literatura e pelo brincar. Brincar livre no pátio. Retorno à sala de atividades. Um desvio possível no caminho. Uma criança se desloca até a sala do coordenador pedagógico. Chora. Agachado, o coordenador pergunta sobre o acontecimento. Meu cachorrinho morreu, responde a criança sussurrando com os dedos entrecruzados. Silêncio. Ambos sabem que este fenômeno é irreversível. Uma das materialidades que produziram âncoras com o mundo não estaria mais presente. Memórias infindáveis seguravam os fios d'água dos olhares dos dois. O cão caramelo buscava a pequenina todos os dias na hora da saída, acompanhada da responsável da criança. E agora, o que aguardar e guardar? Um guardador de cada presente, talvez. O vivido junto, caso seja possível. O coordenador sugeriria um desenho das memórias do caramelo, e quando sentisse saudade e quisesse chorar, tudo bem, faz parte. E se quiser vir aqui na sala da coordenação para conversar sobre isso, pode vir. Sorrisos atravessam as lágrimas da criança, que atravessam o sorriso do coordenador. Criança também tem luto, ecoavam as paredes ornadas com a arte das crianças de cada dia. O outono seguiu seu curso. A rotina seguiu seu curso. O ciclo seguiu seu curso. Final de outono. Eis que uma, duas, três, quatro crianças partilharam através de suas múltiplas linguagens, os temores da não-presença de familiares no mundo. Mães, avó e tios das crianças partiram. Elas sentiam, e manifestavam na escola. Tremores. Temores. Socialmente rechaçamos a morte da vida, ainda que racionalmente ela esteja sempre presente na natureza, nos animais e na vida humana. E se ao invés de uma conversa individual, houvesse uma conversa coletiva a partir de uma contação de história e um envolvimento com a arte em torno deste tema-tabu? A criança possui uma memória, mas essa memória também está imbricada numa memória coletiva. A escola decidiu pensar sobre essa possibilidade. Naquele fim de outono, o fazer pedagógico dialogaria com a realidade do ciclo da vida, com a criança real. O cotidiano escolar convidaria ao exercício de tornar possível um currículo a partir da criança. Naquele final de outono, o ponto de partida seria a criança e a infância, e os pontos de chegada seriam os Campos de Experiências da Base Nacional Comum Curricular. Caminhos.

Dar sentido à morte vem sendo um dos temas principais que perpassa a atividade filosófica ao longo da história. Em nossa cultura, de modo geral, a morte tem sido tratada como um hóspede indesejável da existência, mas que, contraditoriamente, nos convida a abraçar nossa condição humana. A morte tem sido uma espécie de nota grave que confere ao ser humano a consciência da simultaneidade de habitar entre a certeza e a incerteza de que

dar sentido à vida requer a experiência da duração em consonância com a consciência da brevidade.

Na relação antagônica com a morte, o ser humano vem construindo também uma relação solidária com a brevidade da vida, que em alguma medida, nos interliga com nossa herança cultural com aqueles que passaram por este mundo, e com o porvir histórico, uma espécie de solidariedade a partir das obras e memórias partilhadas com o mundo para aqueles que virão após sua partida da existência.

Se por um lado, o tema da morte vem sendo estreitamente associado ao pensamento teológico, às religiões e às discussões da metafísica, por outro lado, o cotidiano da vida, não raras vezes, trata deste tema como um tabu, o qual, faz-se sua expulsão de uma roda de conversa através de batidas na madeira para extirpar o fúnebre, ou em outros casos, para espantar o mau agouro relacionado a presença daquilo que não deveria ter sido dito, dizemos: “vire essa boca pra lá!”

Grandes pensadores ao longo da história trataram da relação entre a morte e a vida. Heráclito, o filósofo pré-socrático, nos convidou a perceber a nossa temporalidade antagônica e complementar através de seu aforismo “viver de morte, morrer de vida”. No século XVII, Blaise Pascal, matemático, filósofo, teólogo, dentre outras habilidades, com sua tetralogia: fé, dúvida, razão e religião, nos convidou a perceber que a nossa temporalidade se expande entre e para além de nós, e neste caminho, a percepção da morte possui um sentido moral para a vida, possibilitando a construção da felicidade. Jean Piaget, biólogo, psicólogo e epistemólogo do século XX, sinalizou que a representação mental da morte é uma condição do desenvolvimento cognitivo, próprio da etapa operatória da criança. O psicanalista Sigmund Freud, também no século XX, dizia que acreditar na imortalidade é uma necessidade interna do ser humano e uma das numerosas ilusões que criamos para tornar suportável o fardo da existência. Martin Heidegger, filósofo que popularizou a definição do homem como o ser-para-a-morte, colocava a morte como um momento estrutural e não um evento final, sinalizado que ela é ao mesmo tempo término e consumação da trajetória existencial humana[2].

Todos esses pensadores e tantos outros mais que se debruçaram sobre a condição humana e a consciência da morte possuem algo em comum, o de que foram reunidos enquanto fundamentos de um dos grandes pensadores do século XXI que reúne diversas

2 Para saber mais, leia: *Meus Filósofos* (Morin, 2014).

áreas do saber em sua teoria, Edgar Morin. Este pensador transdisciplinar reuniu em uma de suas obras[3], diversas perspectivas para construir aquilo que ele denominou de antropologia da morte (Morin, 1997), problematizando o diálogo sobre o fenômeno da morte em diversas culturas, compreendendo que a morte introduz entre o homem e o animal uma ruptura espantosa tão poderosa quanto o desenvolvimento do cérebro e da linguagem.

Diferente de outros animais, o ser humano possui uma consciência do tempo e de sua finitude, e por produzir cultura, vem construindo diversas formas de lidar com sua existência. Perpassando rituais, crenças, imaginário popular, teologia, religiosidades, campo psicológico, filosófico, antropológico e tantas outras formas de experienciar a consciência da morte, o ser humano lida com a morte a partir de experiências da vida em sua multiplicidade, seja na relação com a natureza, com os animais, com a sociedade e consigo mesmo, construindo marcas existenciais pelas diversas etapas da vida conforme a complexidade que o envolve.

A complexidade da vida se articula com a cultura, e a cultura da sociedade adentra os muros da escola, forjando um movimento de um currículo vivido. Neste sentido, a instituição escolar, e ressaltamos a escola pública, nos convida a pensar a escola como cultura (Escolano, 2017).

> As instituições sociais – como a escola – pressupõe uma historicidade compartilhada, e não podem ser entendidas se não se compreende o processo histórico por meio do qual foram gestadas. Em outra dimensão, a vida real das instituições educativas gera, igualmente, os mecanismos de controle social que as regulam (Escolano, 2017, p. 42).

Ao pensarmos a escola como cultura (Escolano, 2017), seria possível uma discussão moriniana acerca do tema da morte, mais precisamente a partir da criança da Educação Infantil? Ao nos *espantarmos*[4] (Aristóteles, 1984) com este tema, a nossa condição individual, social e cultural nos convida a pensar como este fenômeno desemboca no cotidiano da escola.

> Muito tempo se subestimou a presença da morte na criança. [...] Ela conhece desde cedo as angústias e as obsessões da morte. S. Anthony, em sua importante investigação[5], conseguiu evidenciar o poder das emoções e os laços do hábito suscitados pela morte na criança, desde que esta atinge sete ou oito anos, e que a morte se torna uma noção própria a ela. M. Thomas

3 Para saber mais, leia: *O Homem e a Morte* (Morin, 1997).
4 Para Aristóteles (1984), a filosofia nasce do espanto sobre a realidade.
5 *The Child Discovery of Death* (A Descoberta da Morte pela Criança), 1940. Nota do autor.

> constata que, examinando resultados de histórias a serem completadas para descobrir complexos infantis, aparece, em 66% dos casos, um tema absolutamente estranho a estas histórias: a morte[6]. S. Morgenstern relata que uma garotinha de quatro anos chorou vinte e quatro horas quando soube que todos os seres vivos tinham que morrer. A mãe só conseguiu acalmá-la com a promessa solene de que ela, a garotinha, não morreria[7] (Morin, 1997, p. 30-31).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que trazem as referências para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a etapa da Educação Infantil no Brasil, possuem um pano de fundo que provoca o(a) educador(a) à práticas que dialogam com perspectivas educacionais que tem a criança como centro da aprendizagem (Brasil, 2010, 2018). É um gesto que, apesar de ser historicamente recente, carrega um impulso de pensar uma outra lógica para a educação do presente e do futuro ético, político e estético social que queremos habitar.

Neste movimento, sinalizamos para uma *cosmopercepção*[8] (Oyěwùmí, 2021) enquanto um exercício pedagógico de garantia de direitos da criança, a fim de as compreendermos em sua condição ativa, sócio-histórica-geográfica, brincante, real, que produz, influencia e transforma a cultura e a realidade. Neste ínterim, escutar a criança é um exercício de mudar a percepção sobre o currículo, isto é, problematizar a prescrição e se desloca do conteúdo enquanto um ponto de partida para a aprendizagem, ensejando, pois, um currículo narrativo (Goodson, 2019), aquele que parte da criança e que enxerga a partir dela, os Campos de Experiências e os caminhos para habitarmos uma outra pedagogia.

Neste artigo proponho um exercício filosófico-educacional à luz do pensamento complexo de Edgar Morin, o qual lançamos mão para denunciar o reducionismo e a fragmentação sobre as infâncias e as crianças pequenas, e anunciar caminhos possíveis para refletirmos como temos pensado as infâncias e as crianças como sujeitos de direitos,

---

6 *"Méthodes des histoires à compléter pouou le dépistage des complexes enfantins"* (Métodos das Histórias a Completar para o Rastreamento dos Complexos Infantis), *Anch de psychologie*, Genebra, 1937. Nota do Autor.
7 *"Lá pensée magique chez l'enfant"* (O Pensamento Mágico na Criança). *Revue Française de psychanalyse*, 1937, p. 112. Nota do Autor.
8 A ideia de cosmovisão ramificada pelo pensamento filosófico ocidental é uma maneira ampla de compreendermos o mundo e operar na realidade. Entretanto, essa ideia ainda prioriza a racionalidade em detrimento de outras partes constitutivas do ser humano e da vida, onde tal prioridade reduz e marginaliza a poesia, os mitos, a literatura, e o imaginário da produção do conhecimento. Desta forma, falamos de uma *cosmopercepção* (Oyěwùmí, 2021), isto é, um aspecto mais inclusivo com o mundo, o qual traz uma relação com o todo que compõe a vida em sua multiplicidade, tal como os astros, a flora, fauna, montanhas, rios, aqueles que vieram antes de nós e também aqueles que irão nascer e habitar o mundo conosco e continuar após nossa partida. Um modo outro de sentir e pensar a Educação Infantil, integrando as crianças pequenas com o mundo.

tendo a *teoria da complexidade* (Morin, 2007a) como referencial teórico e a i*nvestigação narrativa* (Connelly; Clandinin, 2008) como o caminho metodológico para nos dar a perceber, refletir e repensar a nossa formação a partir da pergunta: o que pode uma educação infantil a partir da criança?

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ou sobre o que pode uma lagarta?

Do século XVII em diante, com a Revolução Iluminista, as nossas ideias vêm sendo conduzidas pela racionalidade. Como marcas da Modernidade, estabeleceu-se uma forma de se raciocinar que considerou como perturbador, os elementos das emoções, os desejos e os múltiplos temores da condição humana.

Grandes pensadores, no entanto, vêm denunciando que a Modernidade está em crise. A porosidade dos fundamentos da Modernidade está cada vez mais visível, e Edgar Morin, com o pensamento complexo (Morin, 2007a) é um desses pensadores que denuncia o paradigma reducionista e a fragmentação do ser e do saber postulado por René Descartes (1596–1650). Edgar Morin não apenas denuncia, mas anuncia um pensamento que religa aquilo que aparentemente vemos como separado e dicotômico, ou seja, anuncia o pensamento complexo. O termo complexidade é compreendido por Morin a partir de seu sentido etimológico – isto é, do latim *complexus* –, que significa “aquilo que é tecido junto” (Morin, 2003, p. 44). Conforme Morin (2007a), a complexidade carrega o uno e o múltiplo, as certezas e as incertezas, e as interações que constituem o nosso mundo fenomênico.

A teoria da complexidade de Edgar Morin surge de sua própria experiência com a morte. Aprendeu com a morte a dar sentido à sua vida. Edgar Morin se autodenomina um *onívoro cultural* (Morin, 2003), por ter se alimentado de diversas culturas e conhecimentos, desde seus nove anos, quando viveu aquilo que ele considera a mais importante lição de sua vida: a morte de sua mãe. Narra Edgar Morin em sua autobiografia[9], que ele foi se alimentando das e nas contradições, da ferida não cicatrizada da morte de sua mãe, da literatura, do cinema e da música (Morin, 2003). Com a vida e conhecimento articuladas, tecidas juntas, Morin questiona a lógica de pensarmos o mundo de maneira soberanamente racional, e pondera que o ser humano é complexo em si e traz em si caracteres antagonistas

9 Para saber mais, leia: *Meus Demônio*s (Morin, 2003).

(Morin, 2007c), e os nossos desejos, emoções, os diversos temores, compõe a construção do conhecimento e nos reconecta com o mundo.

METODOLOGIA

Ou sobre o que pode uma crisálida?

A narrativa como metodologia interpenetra os fundamentos da epistemologia da complexidade. *A investigação narrativa* (Connelly; Clandinin, 2008) propõe tornar visível o sujeito a ele mesmo. Ela compreende um movimento de provocar mudanças em como o sujeito compreende a si mesmo, o Outro e o mundo.

"A razão principal do uso das narrativas na pesquisa em educação é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas contadas" (Connelly; Clandinin (2008, p. 11). Portanto, o estudo das narrativas é o estudo da forma como os sujeitos experimentam o mundo, pois a narrativa é inerente à ação humana. Neste sentido, o caminho metodológico deste artigo se deu a partir de uma experiência do cotidiano escolar e a problematização desta através de um exercício filosófico-educacional, sobre a oralidade, a leitura e escrita realizada em uma Sala de Leitura de uma Escola Pública Municipal que oferece a Educação Infantil, a qual encorajou-se em fazer emergir a partir das crianças, tessituras existenciais com uma literatura que trata do tema da morte.

CONVERSAÇÕES

Ou sobre o que pode uma borboleta?

Atuando como coordenador pedagógico em uma Escola Pública da Zona da Mata Mineira que oferece a etapa da Educação Infantil, certa ocasião de planejamento coletivo no ano de 2023 em uma reunião pedagógica, a partir dos indícios narrativos das crianças emergiu o tema "Memórias Afetivas". A partir desse movimento, as professoras da escola escolheram literaturas pertinentes à temática, conforme as especificidades de cada turma e período. No que diz respeito à Sala de Leitura, a literatura escolhida foi a obra de Yuyi Morales (2006), *"Só um minutinho"*. Uma literatura mexicana que aborda o tema da morte, onde o Esqueleto, representando a morte, sai em busca de uma Vovó, que por sua vez vai adiando sua ida com o Esqueleto através de tarefas do lar, solicitando que aguardasse só um

minutinho.

Estranhamentos. O silêncio transmitia a perplexidade de muitos educadores na escola, ecoando os mistérios inauditos da pertinência ou não da abordagem deste tema com as crianças pequenas.

As avós responsáveis pelas crianças daquela escola naquele ano letivo representavam um quantitativo considerável. Somado a este acontecimento, a narrativa efervescente das crianças em relação às diversas experiências de perda atravessava suas vidas, ou seja, a morte de um parente, de um conhecido ou um animalzinho de estimação. As múltiplas linguagens[10] das crianças manifestavam no cotidiano escolar seus temores com os efeitos do fenômeno da morte em suas vidas, alterando significativamente suas rotinas.

A escolha do livro foi um desafio, porém, necessário Tratou-se do desafio que a Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI)[11], nos convida tanto enquanto uma Política Pública para a Educação Infantil, quanto para uma formação que subsidia nossas escolhas dos acervos de livros de qualidade para as crianças, ampliando suas experiências com a oralidade, com a leitura, a escrita e os direitos de aprendizagem.

Impulsionada pelas narrativas das crianças e suas leituras de mundo que se implicam na leitura da palavra em um movimento recursivo, digamos com Richter (2016) que o desafio da docência na Educação Infantil está em cruzar fronteiras entre o tempo adulto e o tempo criança. Deste modo, entendemos que a experiência da escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito, e sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos (Brasil, 2010); assim como a experiência com a leitura não é apenas decodificação, mas também compreensão e crítica, estabelecendo relações entre as informações do texto e seus conhecimentos prévios, construindo assim sentidos ao fazer a leitura.

---

10 Conforme Morin (2007b) a linguagem é uno e múltipla. “A linguagem é uma encruzilhada essencial do biológico, do humano, do cultural, do social. A linguagem é parte da totalidade humana, mas a totalidade humana está contida na linguagem. [...] O homem faz-se na linguagem que o faz. A linguagem está em nós e nós estamos na linguagem” (Morin, 2007b, p. 37). Compreendemos com Edgar Morin que nos manifestamos no mundo pela linguagem, e ela mesma torna-se um elemento potente para a construção das experiências das crianças com as comunicações no mundo de forma verbais, não-verbais, escritas, artísticas, plásticas, visuais, matemáticas, musicais, gestos, desenhos, sons e corporais.

11 Proposta de desenvolvimento de formação continuada do profissional da Educação Infantil com foco na oralidade, leitura e escrita, que utiliza a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil como material didático. Para saber mais, acesse: https://lepi.fae.ufmg.br/leei/

Poucos livros no acervo da escola tratavam de acolher os temores da morte que as múltiplas linguagens das crianças manifestavam, em especial, a problematização da morte. Assim sendo, a professora da Sala de Leitura arranjou um livro, arranjou o conto, arranjou encontros. Algumas partes das crianças haviam sido subtraídas não pela vida ou pela morte, mas pelos paradigmas reducionistas que se manifestam capilarmente nas formas de ser e saber que colocam a vida e morte como antagônicas do pensamento cartesiano. Tratou-se do desafio de colocar em movimento uma escuta das crianças sobre um fenômeno que faz parte do cotidiano da vida prática, mas que perpassa muitas vezes por aquilo que culturalmente é evitado de ser dito, trabalhado e lido, enquanto direito à literatura que dialoga com a vida e humaniza a realidade. Digamos com Candido (2011) que a literatura é um direito básico, tão importante como a alimentação, a moradia, saúde, liberdade, resistência à opressão; e ela tem um papel social de ser humanizadora. Ora, contar histórias não seria uma possibilidade de fazer garantir o direito à literatura? E ainda, não estaria nesse gesto, uma forma de cumprir o papel da narrativa enquanto um modo de problematizar a realidade e a si mesmo, questionando aquilo que é prescritivo e que não dialoga com a vida?

> Precisamos, resumindo, deslocar-nos de um currículo como prescrição para um currículo como narrativa de identidade, de uma aprendizagem prescritiva cognitiva para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida" (Goodson, 2019, p. 94).

Com qualidade discursiva, a literatura escolhida é constitutiva de imagens potentes que retratam a cultura mexicana e os elementos que possibilitam às crianças se reinventarem a partir de suas próprias narrativas.

Roda de conversa. Olhares atentos na sala de atividades. Um cadinho de "pozinho de pirim-pim-pim" colocado na cabeça de cada criança para iniciar. Mostra-se a capa, conversa-se sobre a autora. Do que vocês acham que o livro irá tratar? Perguntava à professora e respondiam vozes, olhares e corpos. Quem são seus cuidadores e o que eles mais gostam de fazer? Eram interrogadas as crianças. – "Minha avó cuida de mim!" "Ela gosta de fazer bolo de chocolate!" "Gosta de dançar forró!" "Minha avó vai no baile funk!" A avó de dentro do livro era um pouco diferente das avós das crianças que estavam fora do livro. Avós um pouco mais jovens, ou jovens avós, bem o sabemos... As diferenças das avós de dentro e de fora do livro se complementavam, e as crianças faziam a intercessão entre o dentro e o fora.

A esperteza da avó do livro se aliava às espertezas das avós da comunidade. A morte

poderia aguardar “só um minutinho” enquanto todos dançavam e faziam guloseimas no livro e na escola. Uma panela grande dentro e fora do livro. Uma panela grande para narrar a história e as crianças sentirem o cheiro da comida da vovó. Uma panela grande para a merenda que estaria por vir. O quantitativo de pratos no livro e na sala de atividades davam abertura para pensar os espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2018) no imaginário e no real que caminhavam lado a lado naquela contação.

O senhor Esqueleto que habitava o livro haveria de se admirar com a relação agradável entre os cuidadores e os seres cuidados. O senhor Esqueleto da vida fenomênica haveria de se admirar com a relação agradável entre os cuidadores e os seres cuidados. As narrativas das crianças pululavam inquietações e davam conta de que expressar as diferenças que nos torna únicos: cabelos diferentes, rostos diferentes, pernas e braço diferentes..., ao mesmo tempo em que também sinalizavam que somos semelhantes, indicando que somos constituídos por ossos e tantos outros órgãos. As crianças se davam conta de que o tempo é relativo. Com “só um minutinho” podemos fazer muitas ou poucas coisas conforme experienciamos o acontecimento. Quando a tarefa é prazerosa, o tempo passa rápido, mas quando não gostamos, custa a passar... Mas se nosso “só um minutinho” se esgotar, cada acontecimento terá valido a pena. A BNCC emergia molhada das crianças com a demonstração da valorização das características do corpo e o respeito às características dos outros (crianças e adultos) e o mundo com o qual convivemos; com a manifestação do interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida; com a coordenação de habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas (Brasil, 2018).

A leitura avançava. As crianças folheavam o livro se interessando pela cultura mexicana, ao fazer um paralelo entre os coloridos da sala de atividades constitutivas da rotina. Quando se encontraram com a massinha, o desejo de produzir um esqueleto inspirado na literatura adentrou a mente e o coração de todos e todas. Produção simbólica para perceber e sentir a si mesmo e a si mesma. Como estou sendo por fora e por dentro do meu corpo? Diferenças e igualdades.

Figura – Esqueleto de massinha produzido pelas crianças.



Fonte: Fotografia do autor (2023).

Os estados de infâncias em que consideramos a criança como um ser social, histórico e geográfico e ativo no mundo, possui nela mesma, uma potência capaz de ressignificar dores vividas no mundo.

O estado de infância nos convida a sermos seres *biofílicos* (Morin, 2005), isto é, amantes da possibilidade de habitar a existência pelo estado de atenção ao momento presente. Uma cosmopercepção sobre a criança em seu caráter biológico, jurídico enquanto sujeitos de direitos, e sua condição social, histórica e geográfica, nos inclina à práticas educacionais que promovem uma reinvenção de construções curriculares na escola. A partir do exercício de repensarmos nossos caminhos de marcas culturais que tendem a repetir e a projetar uma dicotomia entre a vida e a morte, em alguma medida vamos percebendo a fragmentação e o reducionismo da relação entre o Estado, a Família, a Escola, e os Direitos Humanos, compreendendo como a literatura que humaniza pode ajudar na desconstrução de *pedagogias de sempre* (Skliar, 2002) que habitam a Educação Infantil.

Quando dizemos que as crianças não são capazes de experienciar determinados temas que fazem parte da vida prática, vamos sinalizando enquanto educadores, a concepção de criança e de infância que ainda sobressai, em que a vida não dialoga com o conhecimento. Muitas vezes a nossa percepção sobre a criança pequena retorna ao lugar seguro da *pedagogia de sempre* (Skliar, 2002), prenunciando o discurso da criança que precisa ser preenchida, aquela que olhamos com o fatalismo do ainda não, a de um ente vazio que precisa ser preenchida, cujo preenchimento será dado pelo adulto coberto de *certezas paradigmáticas* (Morin, 2007c).

A infância carrega uma potência, uma utopia que faz mover. Carrega a possibilidade de reinvenção e de adiamentos de fim de mundos íntimos, criando outras realidades possíveis mediante as contingências da realidade, inventando outros sentidos diante da vida. Somos mediatizados na Educação Infantil pelas literaturas que ousam tocar em temas

sensíveis da vida com delicadeza, de modo que a morte e os enigmas do cotidiano podem esperar “só um minutinho” para que a vida pulsante dotada de infâncias emerja outras temporalidades possíveis na escola e na vida, tornando as infâncias um movimento presente que ajuda a curarmos de múltiplas dores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ou sobre o que pode uma metamorfose?

Uma pedagogia que concebe a criança como “aquela que ainda não”, reduz o ser e a infância àquilo que é supostamente já sabido sobre elas e àquilo que elas deveriam saber, sem nos darmos conta de que se trata soberanamente de nosso reducionismo sobre o ser e o saber, ou seja, de nossa fragmentação e a dicotomia entre aquilo que instituímos de maneira paradigmática como realidades que não dialogam, tal como a vida e a morte.

> A metamorfose da lagarta em borboleta nos oferece uma metáfora interessante: quando entra no casulo, a lagarta começa um processo de autodestruição de seu organismo de lagarta, um processo que é, ao mesmo tempo, de formação do organismo da borboleta, que é mesmo simultaneamente, diferente do da lagarta. Essa é a metamorfose. A metamorfose da borboleta é pré-organizada. A metamorfose das sociedades humanas em uma sociedade mundial é aleatória, incerta e tributária dos perigos do caos que, no entanto, lhe é necessário.
> Se é verdade que nosso organismo traz em si células-tronco indiferenciadas capazes, como as células embrionárias, de criar todos os diversos órgãos de nosso ser, a humanidade também possuiu em si as virtudes genéricas que permitem criações novas. Se é verdade que essas virtudes estão adormecidas, inibidas sob as especializações e a rigidez de nossas sociedades, então as crises generalizadas que as abalam e abalam o planeta poderiam permitir a metamorfose que se tornou algo vital. É por isso que não devemos mais continuar na rota do ‘desenvolvimento’. Precisamos mudar de caminho, precisamos de um novo começo. A frase de Heidegger deve ser considerada um apelo: “A origem não se encontra atrás de nós, ela está diante de nós” (Morin, 2011, p. 14-15).

A rota do desenvolvimento que Edgar Morin (2011) questiona é aquilo que a Modernidade tentou emplacar como o progresso, através da tentativa de rechaçar as emoções, os desejos e tantos temores, da construção do conhecimento. Se a educação é em alguma medida uma forma de receber os que chegam ao mundo, acolher os anseios das crianças perpassa pelo gesto de abrir-se ao mundo e ser interpelado por sua complexidade, isto é, tecer junto com o mundo através de literaturas que humanizam. Trata-se de nos

havermos com a literatura enquanto ferramenta de trabalho da Educação Infantil que potencializa e reafirma a condição de criança em sua forma que não podemos antecipar, porque a criança “sempre está muito além do que sabemos ou do que queremos ou do que esperamos” (Larrosa, 1998, p. 73).

As temáticas que trazem a antropologia da morte (Morin, 1997) como indutor existencial (Jesus, 2011) desconstroem a ideia da morte como uma evocação do mórbido que pesa sobre as nossas formas discursivas. A compreensão da finitude por si só não será a baliza para darmos ou não sentido à vida. Somos seres individuais e sociais. Nos beneficiamos das histórias, da arte, de pesquisas, conhecimentos, culturas, e produções de diversas áreas do conhecimento e memórias de tantos que vieram antes de nós e partilharam suas formas de ser e saber com o mundo, perpetuando no outro, no tempo e no espaço, na cultura oral, escrita, e gestual, os fios das memórias feitas de sons, silêncios e escutas. Morrer ou não morrer, ou ter o nome registrado na história, não define o sentido da existência, mas a nossa ação no mundo e as contribuições que deixamos para que o mundo continue para além de nós. A educação se estende neste movimento, nos modos de perceber o mundo como estratégia para constituir um currículo narrativo que humanize e signifique o vivido.

Crônica II

Outras literaturas que humanizam: “Roupas de brincar”, por Eliandro Rocha (2015), Editora Pulo do Gato. “O passeio”, por Pablo Lugones e Alexandre Rampazo (2017), Editora Gato Leitor. “Fios”, por Christiane Nóbrega (2019), Editora Maria Cobogó. “Pode chorar, coração, mas fique inteiro”, por Glenn Ringtved e Charlotte Pardi (2020), Editora Companhia das Letrinhas. “O pato, a morte e a tulipa”, por Wolf Erlbruch (2023), Editora Companhia das Letrinhas. Torçamos para que possam existir tantas outras literaturas de qualidade que até o momento não conseguimos mapear, e que ainda, possam emergir tantas outras mais sobre o tema da morte. Ainda precisamos nos encorajar a falar sobre tantas coisas na escola e na vida. Precisamos de literaturas. Precisamos da multiplicidade literária na escola. Literatura é um direito. Se no pensamento cartesiano morte e vida não sentam na mesma mesa para tomar um cafezinho com pão de queijo, no pensamento complexo, morte e vida coabitam a existência em sua unidade e multiplicidade, se auto-organizando na relação social, histórica e espacial. A criança rompe com a lógica da pura racionalidade, e a tarefa de estar entre elas consiste em oferecer-lhes tempo e espaço literário, e fazer durar as infâncias em cada oferecimento do tempo docente. Entre o início e o final daquele outono de 2023 naquela

Escola Pública da Zona da Mata Mineira emergiram possibilidades significativas para acolhermos as crianças e seus temores de cada dia. A literatura transformou o coordenador pedagógico. As crianças transformaram o coordenador pedagógico. Metamorfoses. Ovo. Lagarta. Crisálida. Borboleta. O que em nós poderia se transformar para transformarmos? Transformar é um gesto de abertura para outras formas de pensar-se na própria composição da docência e na coordenação pedagógica que nos constitui. O que pode uma educação infantil a partir da criança? Metamorfose, temores, literaturas e infâncias.

REFERÊNCIAS:

ARISTÓTELES. **Metafísica**: Livro I e Livro II. Tradução de Vivenzo Cocco; et al. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia y investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente:** ensayos sobre a narrativa y educación. Barcelona: Alertes, 2008. p. 11-59.

ESCOLANO, Agustín. **A escola como cultura:** experiência, memória e arqueologia. Campinas, SP: Alínea, 2017.

GOODSON, Ivor F. **Currículo, narrativa pessoal e o futuro social.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

JESUS, Alan Willian de. **O paradoxo da morte e vida como indutor existencial à luz do pensamento complexo.** 2012. 34f. Monografia (Especialização em Filosofia Moderna e Contemporânea) – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, MG, 2012.

LARROSA, Jorge. Impedir que o mundo se desfaça. In: LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen Christine; CUBAS, Caroline Jaques (org.). **Elogio do professor.** Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 81-116.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge; LARA, Núria Pérez de (orgs.). **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 67-86.

MORALES, Yuyi. **Só um minutinho.** FTD, 2006.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007a.

MORIN, Edgar. **Meus demônios.** 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Meus filósofos.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

MORIN, Edgar. **O homem e a morte**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

MORIN, Edgar. **O Método 2**: A vida da vida. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **O método 5**: a humanidade da humanidade – a identidade humana. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007b.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007c.

MORIN, Edgar. **Rumo ao abismo?** Ensaio sobre o destino da humanidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MORIN, Edgar; DÍAZ, Carlos Jesús Delgado. **Reinventar a educação:** abrir caminhos para a metamorfose da humanidade. São Paulo: Palas Athenas, 2016.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres:** construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

RICHTER, Sandra. Docência e formação cultural. In: BRASIL. **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC /SEB, 2016. p. 13-56. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v. 2).

SKLIAR, Carlos. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo:** debate contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002, p. 196-215.

ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR OU HOSPITALAR: a experiência do município de Juiz de Fora/ MG

TAMIRES CRISTINA DOS REIS CARLOS ALVIM[1]
https://orcid.org/0000-0001-5651-3946
tamialvim@gmail.com

BIANCA RECKER LAURO[2]
https://orcid.org/0009-0000-1821-4566
biancalauro80@gmail.com

RESUMO
O atendimento pedagógico domiciliar ou hospitalar caracteriza-se pela impossibilidade do estudante frequentar presencialmente o ambiente escolar por determinada enfermidade, conforme CID declarado por médico. Desse modo, o presente artigo tem como objetivo apresentar o atendimento pedagógico domiciliar ou hospitalar na rede municipal de Juiz de Fora/MG, a partir dos dados levantados nos anos de 2021, 2022, 2023 e 2024. As perspectivas teóricas de Paulo Freire (1996), Antônio Nóvoa (2019) e as legislações brasileiras embasam a discussão do presente artigo. É possível constatar que no decorrer dessa trajetória, na qual realizamos um recorte (2021 a 2024), houve um aumento significativo dos estudantes atendidos na modalidade do atendimento pedagógico domiciliar no município. É notório o quanto a rede municipal de Juiz de Fora avançou na garantia dos direitos dos estudantes que necessitam do atendimento pedagógico domiciliar, entretanto há um caminho longo a ser percorrido. A articulação entre diferentes órgãos e instituições para que a modalidade seja garantida e realizada com qualidade ao estudante ainda é um desafio.
Palavras-chave: Atendimento pedagógico domiciliar; Inclusão; Juiz de Fora.

ABSTRACT
Home or hospital pedagogical care is characterized by the impossibility of the student attending the school environment in person due to a certain illness, according to the ICD declared by a doctor. Therefore, this article aims to present home or hospital pedagogical care in the municipal network of Juiz de Fora/MG, based on data collected in the years 2021, 2022, 2023 and 2024. The theoretical perspectives of Paulo Freire (1996), Antônio Nóvoa (2019) and Brazilian legislation are the basis for the discussion of this article. It is possible to see that over the course of this trajectory, of which we made a cut (2021 to 2024), there was a

1 Professora efetiva da Rede Municipal de Juiz de Fora. Doutoranda Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora/MG (2021). Especialista em Gestão Educacional pela Faculdade Metodista Granbery/ MG (2020). Especialista em Educação Infantil e Alfabetização pela Faculdade Cândido Mendes/RJ. (2017) Graduada em Pedagogia pela Faculdade Metodista Granbery/MG (2016). Integrante do Grupo de Pesquisa e extensão: Linguagens, Infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano - LICEDH - Faculdade de Educação - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

2 Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2003) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2007). Atualmente cursa Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. É servidora efetiva na Prefeitura de Juiz de Fora atuando como professora da educação básica e coordenadora pedagógica da Educação Infantil. Integrante do Grupo de Pesquisa e extensão: Linguagens, Infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano - LICEDH - Faculdade de Educação - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

significant increase in the number of students served through home-based pedagogical care in the municipality. It is notable how much progress the municipal network of Juiz de Fora has made in guaranteeing the rights of students who need home pedagogical care, however there is a long way to go, therefore the coordination between different bodies and institutions so that the modality is guaranteed and carried out quality for the student is a challenge.
Keywords: Home pedagogical assistance; Inclusion; Juiz de Fora.

1.INTRODUÇÃO

"A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades"

(Freire,2001,p.53)

A Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) é um marco para a Educação Brasileira, reafirma a compreensão que estamos imersos em um mundo diverso, sendo as diferenças aspectos constitutivos da humanidade e por isso devem ser respeitadas e valorizadas.

O documento (Brasil, 2008), apresenta também que com o passar dos tempos os estudos no campo da educação e da defesa dos direitos humanos foram ampliando seus conceitos e abrangendo cada vez mais todos os grupos. A própria Declaração de Salamanca (1994) defende que as escolas do ensino regular devem educar todos os alunos, independente de suas especificidades ou peculiaridade, condições sociais, desvantagem social ou que apresentem diferenças linguísticas, étnicas ou culturais.

O patrono da educação brasileira em seus escritos já anunciava a necessidade de transformação do olhar compreendendo as diferenças como potencialidades. Para o autor, estar aberto a práticas educativas e inclusivas promove outros modos de agir e estar com os estudantes:

> [...] me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo (Freire,1996,p. 153).

Sendo assim, se faz necessário pensar também a inclusão dos processos pedagógicos daqueles que por algum motivo estão afastados dos contextos escolares por questões de saúde ou devido às questões ligadas às suas deficiências ou transtornos e que por lei tem seu direito garantido à educação.

Essa garantia à educação é prevista pela Constituição Federal de 1988, entende-se que ela é direito de todos independente ou não das barreiras que impedem os estudantes de estarem presencialmente nas escolas. Nesse contexto, o professor para atendimento pedagógico domiciliar ou hospitalar entra em cena na garantia dessa educação, minimizando os prejuízos escolares do afastamento e possibilitando a manutenção dos laços afetivos entre escola, estudante e família.

Essa modalidade de atendimento é garantida por lei e deve propor metodologias inclusivas para que os processos de aprendizagem desses estudantes ocorram com qualidade, através de atividades realizadas em colaboração com a família e em alguns casos com profissionais da área da saúde ou assistência social.

> A educação é de grande importância para formação cidadã dos educandos, ela promove a transformação social em prol do bem comum, ensina como agir pessoalmente ou coletivamente, desenvolve a autonomia dos estudantes, a responsabilidade, resiliência e flexibilidade, dá subsídios para a tomada de decisões e ajuda na construção dos princípios democráticos, éticos, sustentáveis, solidários e inclusivos dos sujeitos (Rentz, 2022, p. 32).

Nesse sentido, a escola como instância social e política deve promover a ampliação das potencialidades humanas. Discutir no contexto institucional questões relacionadas à diversidade é sem dúvida, uma importante ferramenta para alargar o debate sobre a perspectiva de educação verdadeiramente inclusiva. Por isso, uma Educação Inclusiva que garanta o direito de todos a uma educação de qualidade, mesmo para os estudantes que por motivos de saúde não possam frequentar o espaço da escola é primordial. Pensando na garantia do direito maior à educação que surge a perspectiva do Atendimento Pedagógico Domiciliar - APD.

O atendimento pedagógico domiciliar ou hospitalar caracteriza-se pela impossibilidade do aluno frequentar presencialmente o ambiente escolar por determinada enfermidade, conforme CID[3] declarado por médico.

A Lei 13.716, de 24 de setembro de 2018, altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB), que assegura o atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado.

3 CID, ou Classificação Internacional de Doenças, é um código que identifica e descreve a condição de saúde de um paciente.

> Art. 4 A. É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa (Brasil, 2018).

O atendimento pedagógico domiciliar poderá mediante solicitação médica, ser realizado em diferentes espaços, tais como: escola, hospital, Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), entre outros, considerando a especificidade do caso apresentado.

Para fins de organização do sistema de atendimento educacional em ambientes diferentes do espaço escolar, em 2002, o Ministério da Educação – MEC elaborou o documento intitulado: "CLASSE HOSPITALAR E ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR - Estratégias e orientações" com o objetivo de assegurar o direito à educação para os estudantes impedidos por motivos de saúde ou assistência psicossocial de frequentar o espaço escolar. Conforme aponta o documento:

> Na impossibilidade de freqüência à escola, durante o período sob tratamento de saúde ou de assistência psicossocial, as pessoas necessitam de formas alternativas de organização e oferta de ensino de modo a cumprir com os direitos à educação e à saúde, tal como definidos na Lei e demandados pelo direito à vida em sociedade. Esta atenção também diz respeito ao paradigma de inclusão e contribui para com a humanização da assistência hospitalar. (Brasil, 2002, p.11).

Cumprindo o que prevê a legislação brasileira, o município de Juiz de Fora/MG oferta essa modalidade de ensino em sua rede pública. Para que o serviço fosse organizado e o direito desses estudantes garantido, foi necessário sistematizar o atendimento na rede municipal, considerando as determinações legais.

2. AS CARACTERÍSTICAS DO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR NO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA/MG

A Secretaria de Educação (SE), como órgão da Administração Direta, possui autonomia administrativa, orçamentária e financeira e está diretamente subordinada ao Chefe do Poder Executivo. A SE é apoiada tecnicamente pelos: Conselho Municipal de

Educação, Conselho de Alimentação Escolar, e pelo Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

Na SE do município de Juiz de Fora/ MG, o Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando (DIAE), composto por atualmente sete supervisões, dentre elas: a Supervisão de Atenção à Educação na Diversidade (SAEDI) é responsável por articular toda a organização do atendimento pedagógico domiciliar nas escolas municipais.

Ficando este setor encarregado da análise das solicitações médicas; as orientações pedagógicas para as escolas sobre a modalidade e da estruturação organizacional até o encaminhamento da vaga para a contratação do profissional que realizará o trabalho pedagógico na residência do estudante.

Os processos de contratação desse profissional são realizados pelo Departamento de Planejamento Pessoas e Informação (DPPI) através da Supervisão de Organização do Quadro Funcional (SOQF).

Para configurar o direito da modalidade de atendimento pedagógico domiciliar na rede municipal é necessário um pedido médico, solicitando o afastamento do estudante de suas atividades escolares presenciais por tempo prolongado, superior a sessenta (60) dias corridos. Para períodos inferiores ou iguais a sessenta (60) dias de afastamento a escola realizará o trabalho pedagógico com o estudante articulando com a família as estratégias pedagógicas. Após sessenta (60) dias corridos de afastamento será necessário que no laudo médico/atestado esteja descrito a solicitação de “atendimento domiciliar” ou tempo indeterminado/prolongado de afastamento.

O profissional que assume esse cargo é contratado como professor e estabelece o vínculo com a escola de origem do estudante, para a efetivação do diálogo com a equipe, adequação das atividades escolares e entrega de relatórios que asseguram os processos de aprendizagem. Nesse diálogo, o currículo é flexibilizado e/ou adaptado, favorecendo o ingresso, retorno ou adequada integração do estudante ao ano escolar correspondente, como parte do direito de atenção integral.

No município de Juiz de Fora a carga horária do professor regente é de 20 horas semanais, sendo 13h20 de efetivo exercício em sala e 6h40 de extra classe para planejamento. A carga horária do professor regente na função do atendimento pedagógico domiciliar e classe hospitalar corresponde a 6h40 para o atendimento a um estudante, o que no município de Juiz de Fora equivale a meio cargo da carreira docente. Para que o

professor regente atuando na modalidade do atendimento pedagógico domiciliar tenha o cargo completo, ou seja, 20 horas semanais é necessário o atendimento a dois alunos na modalidade APD.

Essa carga horária é realizada respeitando as questões de saúde do educando, a gravidade de sua condição e a especificidade do tratamento ao qual está sendo submetido. Os dias e horários de atendimento pedagógico domiciliar e classe hospitalar são acordados com a família, respeitando a carga horária do professor e as especificidades dos alunos. O professor utiliza a matriz curricular do ano escolar no qual o estudante está matriculado, que é flexibilizada, e, se necessário, as ações pedagógicas reorganizadas, contribuindo assim com os processos de aprendizagem do estudante.

Sobre a frequência do estudante na escola, os professores da turma registram "falta" no diário de classe, que será justificada pela declaração médica e pelo formulário de frequência do atendimento pedagógico domiciliar e classe hospitalar anexados no diário, na pasta do aluno e no Sistema Betha (Sistema utilizado no município de Juiz de Fora pela gestão dos dados escolares).

Em relação aos processos avaliativos dos estudantes em atendimento pedagógico domiciliar, seguimos o que nos orienta a LDB em seu artigo 13 que esclarece aos docentes que incumbir-se-ão de:

> I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (Brasil, 1996).

A LDB também possibilita novos olhares sobre a avaliação como parte do processo de aprendizagem, conforme seu artigo 24:

> V - A verificação do rendimento escolar observará critérios, dentre eles podemos destacar: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. (Brasil, 1996).

Dessa forma, os estudantes que se encontram afastados, realizarão uma avaliação

contínua e processual de sua aprendizagem. O processo de ensino acontecerá através de atividades orais, escritas e vídeos elaborados pelos professores da turma.

Em relação às avaliações, o professor contratado para o atendimento pedagógico domiciliar irá articular com os professores da turma do estudante e aplicará as avaliações na residência. O conceito será estabelecido pelas partes envolvidas, depois de análise das atividades e relatórios. A aprovação ou retenção do aluno deverá constar em ata, estar de acordo com o regime da escola e as resoluções da Secretaria de Educação.

Na modalidade de atendimento pedagógico domiciliar e classe hospitalar, os professores que atendem o público da Educação Especial deverão contribuir na construção do Plano de Aprendizagem e Desenvolvimento Individualizado (PADI), juntamente com a equipe escolar, quando o estudante for público da educação especial.

Uma das estratégias implementadas pela SAEDI para a organização do atendimento pedagógico domiciliar no município foi o levantamento e a estruturação do quantitativo de atendimentos realizado aos estudantes, etapas de ensino contempladas, especificação das doenças e número de professores contratados para atuar na modalidade. Esses dados foram quantificados através de gráficos que serão apresentados a seguir.

No ano de 2021[4], foram atendidos nove 09 estudantes na modalidade do atendimento pedagógico domiciliar. Devido à situação da pandemia - COVID 19, esse atendimento foi realizado de forma remota. As professoras eram orientadas pela escola a entrar em contato com a família, buscando auxiliar nas questões escolares.

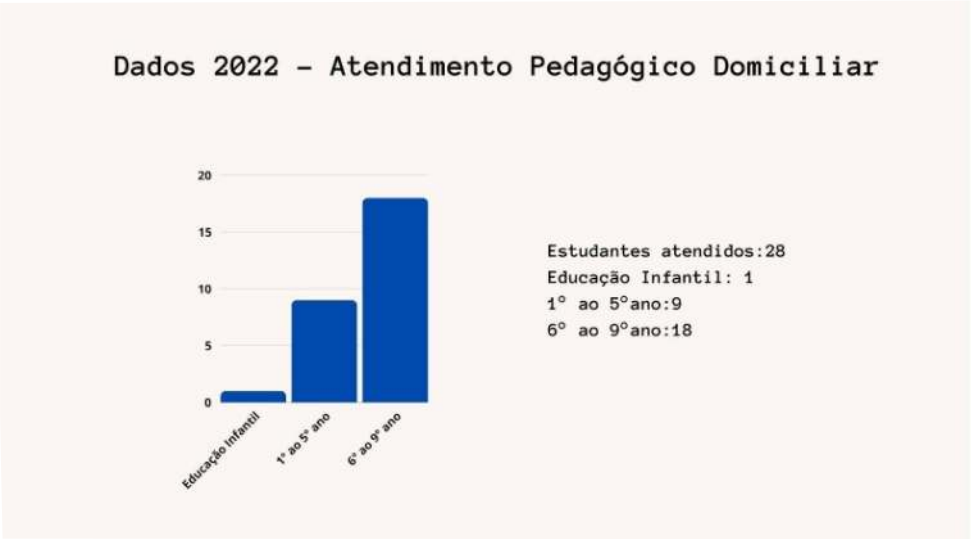
Com o retorno do atendimento híbrido em outubro de 2021, os atendimentos domiciliares foram retomados gradualmente, respeitando os protocolos escolares, bem como o desejo da família de ter ou não o atendimento presencial em sua residência.

No ano de 2022, vinte e oito (28) estudantes da rede municipal foram atendidos na modalidade APD, para tanto foram realizadas dezoito (18) contratações de professoras[5].

De acordo com os gráficos abaixo é possível visualizar os atendimentos por segmentos de ensino:

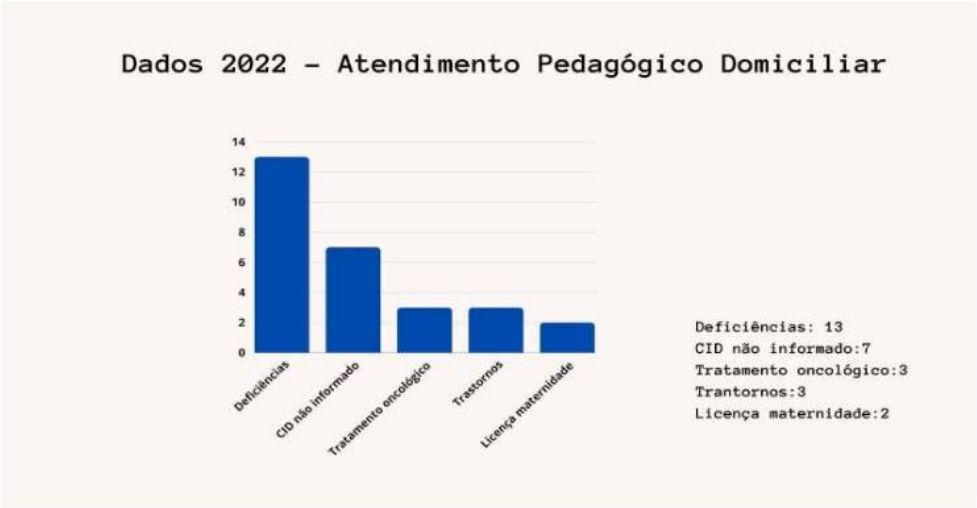
4 Para o ano de 2021, por falta de elementos descritivos não foi possível sistematizar os dados em gráficos de acordo com faixa etária e classificação das doenças.
5 O gênero feminino é utilizado, pois, até o momento, todos os contratos para atuar na modalidade APD foram de mulheres.

Gráfico 1 - Quantitativo de estudantes atendidos na modalidade de atendimento pedagógico domiciliar por etapa de ensino em 2022



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Gráfico 2 - Quantitativo de estudantes atendidos na modalidade de atendimento pedagógico domiciliar conforme especificação de CID em 2022



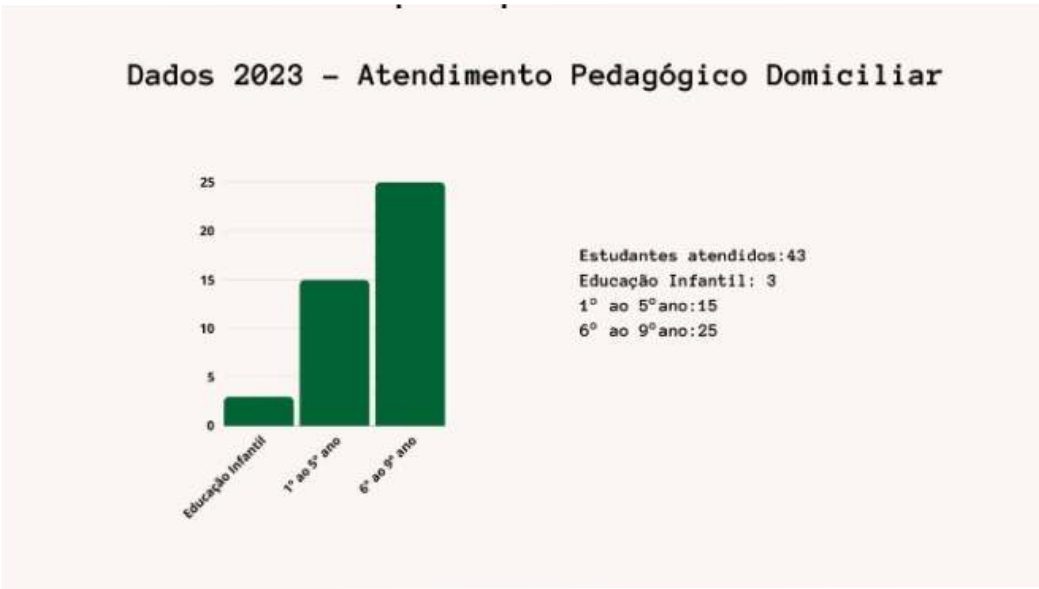
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Dos estudantes atendidos, mais da metade eram do sexo masculino, o seguimento de 6° ao 9° ano do ensino fundamental foi o que apresentou mais solicitações, um total de dezoito (18) pedidos de afastamento. Já na Educação Infantil tivemos um (01) e do 1° ao 5° ano do ensino fundamental foram nove (09) pedidos médicos de afastamento por mais de sessenta (60) dias, configurando o atendimento pedagógico domiciliar.

Desses atendimentos realizados no ano de 2022, três (3) pedidos foram de afastamento por tratamento oncológico, dois (2) pedidos de licença maternidade, treze (13) solicitações justificadas por demandas relacionadas à deficiência, três (3) afastamentos por transtornos decorrentes da saúde mental e sete (7) pedidos de afastamento por mais de 60 dias, no qual não foram determinadas as causas ou CID específico.

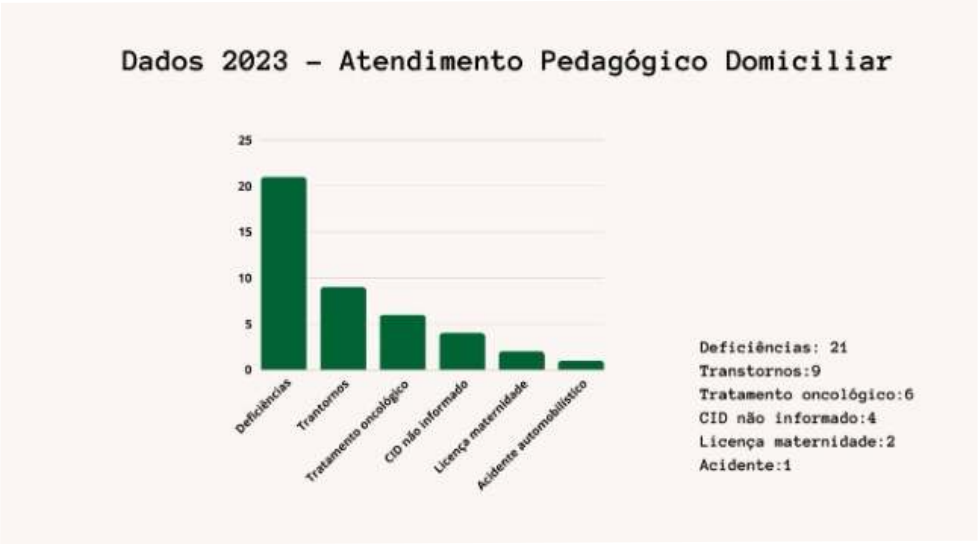
Em relação ao ano de 2023, os dados apontam para os seguintes atendimentos:

Gráfico 3 - Quantitativo de estudantes atendidos na modalidade de atendimento pedagógico domiciliar por etapa de ensino em 2023



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Gráfico 4 - Quantitativo de estudantes atendidos na modalidade de atendimento pedagógico domiciliar conforme especificação de CID em 2023



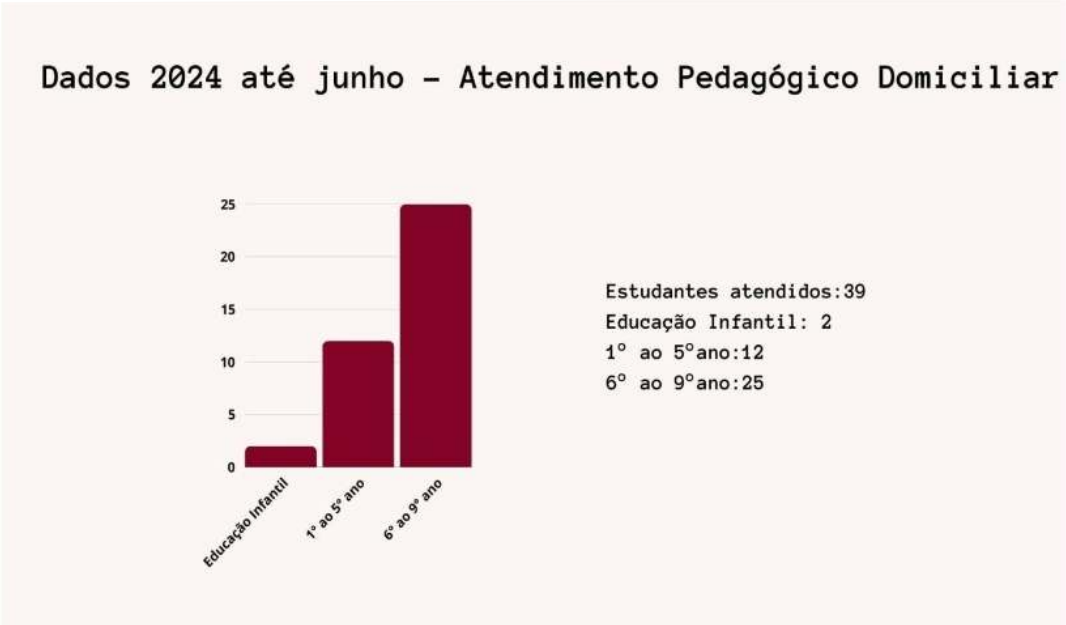
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Foram quarenta e três (43) estudantes da rede pública, atendidos na modalidade de atendimento pedagógico domiciliar, sendo três (03) pedidos para a primeira etapa da educação básica, quinze (15) solicitações de 1° ao 5° ano do ensino fundamental e vinte e cinco (25) pedidos de 6° ao 9° ano fundamental, em sua maioria os atendimentos foram realizados para estudantes do sexo masculino.

Solicitações realizadas por demandas relacionadas à deficiência foram vinte e um casos (21), seis (6) tratamentos oncológicos, duas (2) licença maternidade, um (1) acidente automobilístico, quatro (4) casos as causas não foram determinadas e nove (9) solicitações estão relacionadas a transtornos mentais. Para o atendimento aos estudantes neste ano foram contratadas trinta e duas (32) professoras, vale destacar que conforme previsto na organização do município um professor poderá atender mais de um aluno na modalidade do APD.

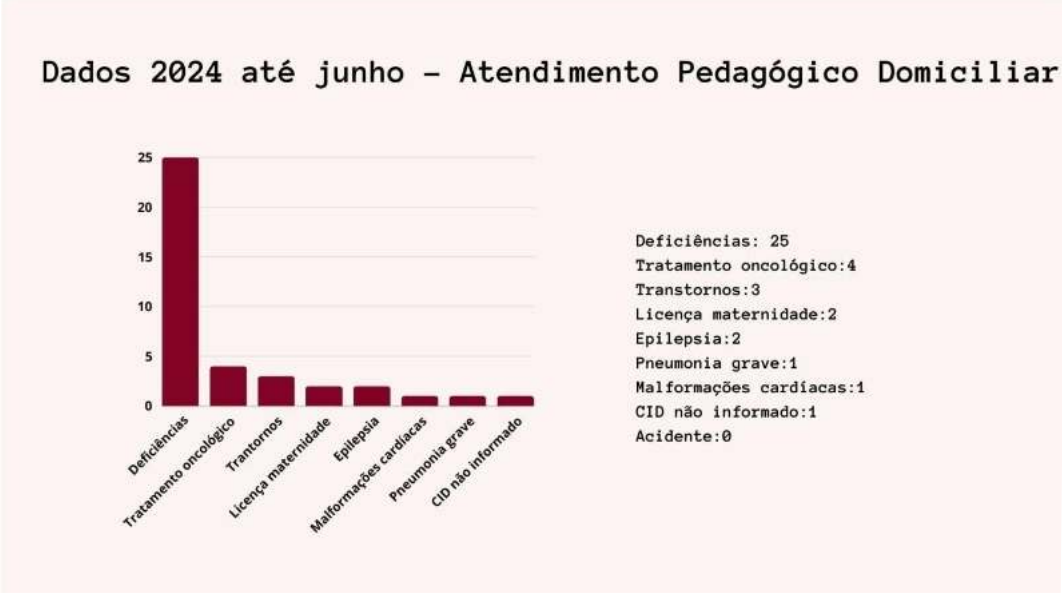
Em relação ao ano de 2024, os dados revelam que até a escrita deste artigo temos:

Gráfico 5 - Quantitativo de estudantes atendidos na modalidade de atendimento pedagógico domiciliar por etapa de ensino em 2024



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Gráfico 6 - Quantitativo de estudantes atendidos na modalidade de atendimento pedagógico domiciliar conforme especificação de CID



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Dos trinta e nove (39) discentes que estão sendo atendidos no município de Juiz de Fora, na modalidade APD, temos duas (2) crianças na Educação Infantil, doze (12) estudantes do ensino fundamental I e vinte e cinco (25) discentes do 6° ao 9° ano do ensino fundamental. O sexo masculino continua em maior número de atendimentos. O quantitativo de pedidos agrupados de acordo com o CID demonstraram que demandas relacionadas à deficiência foram vinte e cinco (25) casos, quatro (4) tratamentos oncológicos, duas (2) licença maternidade, nem um acidente automobilístico, um (1) caso as causas não foram determinadas, três (3) solicitações estão relacionadas a transtornos mentais, dois (2) afastamentos por epilepsia, um (1) por pneumonia grave e um (1) por malformação cardíaca. Até o momento foram contratadas vinte e três (23) professoras para o atendimento pedagógico domiciliar.

Com base nos dados é possível perceber um aumento importante nas solicitações para ingressar na modalidade APD, assim como um aumento significativo nos pedidos de afastamento relacionados aos transtornos de saúde mental. Acreditamos que um dos fatores significativos para o crescimento dessa modalidade no município seja a divulgação da existência do direito da continuidade dos estudos e do serviço ofertado pelo município[6]. Mesmo sendo uma política já presente em nossa legislação há muitos anos, percebe - se que as famílias, profissionais da saúde e educação desconhecem a modalidade. Sendo primordial que toda a sociedade conheça e garanta o direito dos estudantes ao atendimento pedagógico domiciliar.

Um aspecto que precisa ser enfatizado também e que é de grande importância é a questão da formação continuada.

> Os profissionais da educação devem compreender que ao se trabalhar com o processo de ensino aprendizagem do público fica sujeito a lidar com diferentes casos, sendo de suma importância a especialização e a continuidade de seus estudos visando compreender a diversidade, aprender novos conceitos e desenvolver metodologias próprias que venham a promover a inclusão (Rentz, 2022, p. 30).

Para fortalecer essa formação continuada a rede municipal (SAEDI/ DIAE) vem promovendo ações para a formação dessas professoras do atendimento pedagógico domiciliar através de encontros.

6 A proposta do APD no município foi divulgada no site oficial da prefeitura. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=82146 https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=83944#:~:text=O%20atendimento%20pedag%C3%B3gico%20domiciliar%20%C3%A9,de%20frequentar%20presencialmente%20a%20institui%C3%A7%C3%A3o.

No segundo semestre do ano de 2023, aconteceu o primeiro encontro para as professoras do atendimento pedagógico domiciliar da rede municipal de Juiz de Fora e no primeiro semestre de 2024 foi realizado o 2° encontro. Os dois encontros foram realizados em parceria com o CAEE - Oeste/sudeste ocorrendo nesse espaço físico. Todos com o objetivo de ampliar as discussões sobre a modalidade, assim como trocar experiências e fortalecer a prática pedagógica das professoras.

Durante o diálogo proposto nos encontros com as docentes contratadas para atuar na modalidade, assumindo uma escuta sensível e acolhedora dessas vozes, foi possível compreender a dimensão do trabalho pedagógico, os desafios e as alegrias de atuarem como professoras do atendimento pedagógico domiciliar.

Assim como Nóvoa (2019), acreditamos que a identidade docente é construída por muitas vozes e experienciadas de múltiplas maneiras.

> Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores. Não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experiências, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.) (Nóvoa, 2019, p.6).

Nesse sentido, os encontros com essas professoras permitem uma reflexão crítica do fazer docente, pois corroborando com Nóvoa (2019), a reflexão coletiva supera desafios e promove práticas pedagógicas heterogêneas.

3.CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível constatar que no decorrer dessa trajetória, na qual realizamos um recorte (2021 a 2024), houve um aumento significativo dos atendimentos realizados no município.

Alguns pontos, acreditamos que precisam ser reforçados a cada dia, como a articulação com a saúde, tanto pela solicitação médica, quanto pelos demais profissionais que poderão acompanhar o estudante durante o processo de tratamento, o diálogo cada vez mais estreito com a Supervisão de Atenção a Saúde do Educando (SASE) que apoia a SAEDI em situações que necessitam de articulação com as Unidades Básicas de Saúde - UBS ou com profissionais da saúde, fazendo até mesmo algumas intervenções com as famílias em relação a orientações e consultas.

Em muitos casos outros profissionais que também atuam em regime domiciliar como:

enfermeiros e fisioterapeutas em determinadas situações vão articular conhecimentos com os profissionais da educação para que o estudante tenha seus direitos garantidos e sua vida preservada. Em algumas circunstâncias, a colaboração com o profissional da assistência social torna-se fundamental, especialmente nos casos de estudantes hospitalizados.

Compreendemos que o atendimento é educacional, entretanto o caminho é longo e a articulação entre diferentes órgãos e instituições para que a modalidade seja garantida e realizada com qualidade ao estudante é primordial.

É notório o quanto a rede municipal de Juiz de Fora avançou na garantia dos direitos dos estudantes que necessitam do atendimento pedagógico domiciliar. Destaca-se o aumento da contratação dos professores para atuar na modalidade, as reuniões de formação continuada e a divulgação do direito desses estudantes de acesso ao APD. No entanto, é fundamental que continuemos a ampliar a política e zelar pela manutenção da qualidade do atendimento, assegurando que todos os estudantes afastados por motivo de saúde recebam o suporte necessário para seu desenvolvimento educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasilia. DF, Presidência da República.

BRASIL. **Ministério de Educação e Cultura. LDB** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 23 mai 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura.** Lei 13716, de 24 de setembro de 2018. Disponível em :https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13716&ano=2018&ato=559Eza61UeZpWT86f#:~:text=ALTERA%20A%20LEI%20N%C2%BA%209.394,OU%20DOMICILIAR%20POR%20TEMPO%20PROLONGADO. Acesso em: 23 mai 2024.

Brasil. **Ministério da Educação.** Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar : estratégias e orientações/Secretaria de Educação Especial. – Brasília : MEC ; SEESP, 2002. 35 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf Acesso em: 01 jul. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília:** MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf Acesso em: 30 jun 2024.

RENTZ, Karina Leite. **Atendimento pedagógico Domiciliar:** Desafios e possibilidade. In: DENARI, Fátima. Educação Especial: Teorias e práticas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 29-49.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática docente. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Algumas Reflexões em torno da Utopia.** In: FREIRE, Ana Maria de Araújo (org.). Pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: UNESP, 2001.

NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt Acesso em: 01 jul. 2024.

REFLEXÕES SOBRE A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: a experiência do município de Juiz de Fora

FERNANDA GONÇALVES DORO[1]
https://orcid.org/0000-0002-4742-3436
fernanda.42140096@gmail.com

JOSELY FERREIRA RIBEIRO[2]
https://orcid.org/0000-0002-6224-3361
josely@gmail.com

RESUMO
O presente artigo consiste num estudo bibliográfico que tem por objetivo apresentar os mecanismos que compõem uma gestão escolar democrática. O texto realiza uma reflexão sobre a sua importância não só para o aprendizado dos estudantes, mas também os efeitos que exerce sobre a comunidade. Além disso, objetiva-se apontar como a gestão escolar vem se desenvolvendo nos princípios da democracia na cidade de Juiz de Fora. Para desenvolver o estudo foi tomado como embasamento teórico, os pressupostos de José Carlos Libâneo, Moacir Gadotti, Vitor Hugo Paro e Dinair Leal da Hora, além da legislação regulamentadora, como a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Plano Nacional de Educação e as leis e resoluções referentes ao tema. Conclui-se que a experiência da gestão democrática no âmbito escolar se inicia no processo de eleição direta para os gestores e continua a partir do exercício da gestão participativa que tem como pano de fundo o bem comum à comunidade. Além disso, percebe-se que a forma como o município de Juiz de Fora vem conduzindo esse processo tende a trazer benefícios para o aumento da qualidade do ensino nas escolas. Sendo assim, é essencial que todos os participantes do processo educacional participem e entendam os mecanismos que sustentam a democracia e assumam suas responsabilidades nesse contexto.
Palavras-chave: Gestão Escolar Democrática. Democracia. Participação.

ABSTRACT
This article consists of a bibliographic study that aims to present the mechanisms that make up democratic school management. The text reflects on its importance not only for student learning, but also on the effects it has on the community. In addition, it aims to point out how school management has been developing according to the principles of democracy in the city of Juiz de Fora. To develop the study, the theoretical assumptions of José Carlos Libâneo, Moacir Gadotti, Vitor Hugo Paro and Dinair Leal da Hora were taken as a basis, in addition to regulatory legislation, such as the 1988 Constitution, the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB 9394/96), the Statute of Children and Adolescents, National Education Plan and laws and resolutions related to the subject. It is concluded that the experience of democratic management in schools begins with the process of direct election of

1 Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. Professora dos anos iniciais da Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora, doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Petrópolis (RJ), bolsista CAPES.

2 Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. Professora dos anos iniciais da Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora, doutora em Educação pelo do Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Petrópolis (RJ).

managers and continues from the exercise of participatory management that has as its backdrop the common good of the community. Furthermore, it is clear that the way in which the municipality of Juiz de Fora has been conducting this process tends to bring benefits to improving the quality of education in schools. Therefore, it is essential that all participants in the educational process understand the mechanisms that support democracy and assume their responsibilities in this context.
Keywords: Democratic School Management. Democracy. Participation.

RESUMEN
Este artículo consiste en un estudio bibliográfico que tiene como objetivo presentar los mecanismos que integran la gestión escolar democrática. El texto reflexiona sobre su importancia no sólo para el aprendizaje de los estudiantes, sino también los efectos que tiene en la comunidad. Además, el objetivo es señalar cómo se viene desarrollando la gestión escolar según los principios de la democracia en la ciudad de Juiz de Fora. Para desarrollar el estudio se tomó como base teórica los supuestos de José Carlos Libâneo, Moacir Gadotti, Vitor Hugo Paro y Dinair Leal da Hora, además de la legislación reglamentaria, como la Constitución de 1988, Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional. (LDB 9394/96), Estatuto del Niño y del Adolescente, Plan Nacional de Educación y leyes y resoluciones relativas al tema. Se concluye que la experiencia de gestión democrática en el contexto escolar comienza en el proceso de elección directa de directivos y continúa a través del ejercicio de una gestión participativa que tiene como telón de fondo el bien común de la comunidad. Además, se puede observar que la forma en que el municipio de Juiz de Fora viene conduciendo este proceso tiende a traer beneficios para aumentar la calidad de la enseñanza en las escuelas. Por lo tanto, es fundamental que todos los participantes en el proceso educativo comprendan los mecanismos que sustentan la democracia y asuman sus responsabilidades en este contexto.
Palabras clave: Gestión Escolar Democrática. Democracia. Participación.

1. INTRODUÇÃO

As discussões em torno da gestão escolar democrática tomaram impulso na década de 1980, com a promulgação da Constituição de 1988. Com a recente retomada à democracia, a participação da comunidade no processo educacional começou a ser debatido, juntamente com a organização da escola que deveria atender ao novo paradigma social que se estabelecia no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e o Estatuto da Criança e do Adolescente, publicados na década de 1990, também apontaram para a implementação de uma gestão escolar democrática. Passadas mais de duas décadas, é possível afirmar que houve avanço em relação a esse processo, em especial no município de Juiz de Fora, que desde 1987 realiza eleições diretas para a escolha de diretores das escolas, porém, essa realidade não é a mesma em todos os municípios brasileiros.

O presente estudo buscou, por meio de revisão bibliográfica, construir uma compreensão acerca da gestão escolar democrática. Dessa forma, são discutidos conceitos

pertinentes com o tema, como democracia, gestão escolar e participação. Dentro desse contexto, foi realizado um recorte da experiência da cidade de Juiz de Fora que se tornou um modelo importante a ser analisado, já que a gestão escolar democrática no município ocorre desde 1987.

Tendo em vista que as ações escolares são voltadas para a melhoria da qualidade da educação e que a participação da comunidade escolar nos processos educacionais é de fundamental importância para que a aprendizagem se desenvolva de forma positiva, os objetivos deste artigo são: apresentar os elementos que compõem uma gestão escolar democrática, trazendo uma reflexão sobre a sua importância não só para o aprendizado, mas também, os efeitos que exerce sobre a comunidade. Além disso, objetiva-se apontar como a gestão escolar vem se desenvolvendo nos princípios da democracia na cidade de Juiz de Fora.

Para desenvolver o estudo foi utilizado como embasamento teórico os pressupostos de José Carlos Libâneo, Moacir Gadotti, Vitor Hugo Paro e Dinair Leal da Hora, além da legislação regulamentadora, como a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Plano Nacional de Educação e as leis e resoluções referentes ao tema.

A experiência da gestão democrática no âmbito escolar se inicia no processo de eleição direta para os gestores e continua a partir da gestão participativa que tem como pano de fundo o bem comum à comunidade. Em Juiz de Fora essa experiência vem se solidificando a partir de práticas consolidadas de gestão democrática que são incentivadas pela Secretaria Municipal de Educação. Assim, a leitura e o estudo do presente texto tornam-se favoráveis aos que prezam pela qualidade da educação e a construção de uma sociedade mais justa.

2. METODOLOGIA DO TRABALHO

O presente estudo consiste numa pesquisa qualitativa pautada nas discussões de conceitos como a democracia, a gestão escolar democrática e a participação da comunidade. Assim, por meio da revisão bibliográfica seletiva, que segundo Yin (2016, p. 72), tem por objetivo “revisar e relatar em maior detalhe um leque específico de estudos anteriores, diretamente dirigidos a seu provável tema de estudo”, elencou-se diversas obras que deram embasamento para as discussões desenvolvidas. Ainda nessa via, também foram usados como fonte primária, documentos e leis que normatizam a questão da gestão democrática das escolas. Além disso, a experiência das autoras, que juntas, somam mais de quatro

décadas de experiência na educação básica municipal, serviu como cenário para as discussões e reflexões.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente estudo considera que o princípio da democracia deve ser pano de fundo para todo o trabalho planejado e executado pelo sistema escolar e que as práticas democráticas partilhadas no contexto educacional dão sentido ao aprendizado e contribuem para a formação humana e cidadã. Dessa forma, compreende-se que a escola contribui para o desenvolvimento de cidadãos conscientes para a vida em sociedade.

Paro (1996, p. 46) afirma que "a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico em construção coletiva". Dessa forma, a escola exerce papel primordial no desenvolvimento da consciência crítica que incentiva as práticas participativas na comunidade, promovendo um ambiente no qual os alunos aprendem a importância do engajamento social e da colaboração para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Uma sociedade democrática é caracterizada por um regime político de soberania popular e de respeito integral aos direitos humanos, exercido por meio das liberdades individuais e públicas e consolidação dos valores de igualdade e de solidariedade. De acordo com a Constituição Federal de 1988, a República Federativa do Brasil constitui-se em Estado Democrático de Direito e conforme o parágrafo único do Artigo Primeiro, "todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente" (Brasil, 1988).

De maneira mais específica, destaca-se a educação como um direito assegurado pelo Artigo 205 da Constituição Federal, que determina que

> 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 (Brasil, 1988).

É nesse artigo que se assegura que o princípio de igualdade de condições para acesso e permanência na escola deverá ser observado pelo poder público, que deve articular meios para que tal objetivo se concretize.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n° 9.394/96) prevê a participação dos profissionais no projeto pedagógico, e da comunidade, nos conselhos

escolares, além de uma progressiva autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira às escolas, conforme artigos 14 e 15:

> Art. 14. A lei dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
> I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
> II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes [...]
> Art. 15- Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (Brasil, 1996).

Gadotti (2014) afirma que a LDB, de 1996, poderia aprofundar-se ainda mais no tema, já que ela é a lei que normatiza a educação e assegura a garantia da qualidade do ensino, a igualdade de acesso e permanência na escola. Para o autor, o princípio da gestão democrática deve estar voltado para a aplicação da democracia de forma mais radical, pois somente por meio de práticas genuinamente democráticas é que serão superados os sentimentos de autoritarismo, patrimonialismo, individualismo e, consequentemente, as desigualdades sociais poderão ser amenizadas.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei Nº 13.005/2014, prevê em sua meta 19:

> Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas (Brasil, 2014).

Embora haja a preocupação em citar a questão da efetivação da gestão democrática, os desdobramentos das estratégias da meta 19 não tratam diretamente sobre a escolha dos gestores das escolas públicas de forma democrática, por meio de eleições. A estratégia 19.1 chega a afirmar que a nomeação dos diretores obedecerá a critérios técnicos de mérito e desempenho, considerando a participação da comunidade escolar. Já a estratégia 19.8 aponta a necessidade de criar critérios objetivos para os provimentos dos cargos de diretores e diretoras, mas não especifica que tipos de critérios seriam esses. Há ainda, a prerrogativa de apoio financeiro para a formação de conselhos de acompanhamento e controle social do

Fundeb, da alimentação escolar, e acompanhamento das políticas públicas; o fortalecimento dos grêmios estudantis e de associações de pais, de conselhos escolares e de conselhos municipais de educação, embora isso ainda não seja uma realidade. Nesse contexto, o que se pode notar de positivo seria o favorecimento de autonomia pedagógica, administrativa e financeira dos estabelecimentos de ensino e o estímulo à participação e à consulta de profissionais da educação, estudantes e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelecido pela lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, também reforça o princípio da gestão democrática. De acordo com o documento, é garantido aos pais o direito de participar na elaboração das propostas pedagógicas da escola de seus filhos, de estarem informados sobre o processo pedagógico, de acompanhar o desenvolvimento escolar e os resultados das avaliações. Além disso, o ECA assegura a liberdade de expressão para crianças e adolescentes.

É importante destacar que, conforme a legislação vigente, a gestão democrática é restrita ao ensino público, o que, segundo Cária e Santos (2006), merece ser questionado, já que o princípio democrático deve ser garantido a todos os cidadãos brasileiros, independentemente de estudarem em instituições públicas ou privadas.

Assim, partindo desses pressupostos teóricos de autores e pesquisadores voltados para os temas da democracia, participação e gestão escolar democrática, o presente artigo desenvolve discussões e reflexões pertinentes à busca de um sistema educacional de qualidade e uma sociedade mais justa.

4. DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento do artigo está dividido em duas seções. A primeira busca apresentar os elementos essenciais para que a gestão escolar democrática seja possível no contexto da escola pública. A segunda seção expõe a experiência de gestão escolar baseada nos termos da democracia que ocorre, atualmente, no município de Juiz de Fora.

4.1. Gestão escolar democrática

A gestão escolar democrática proporciona meios de inserir a população em discussões, elaboração e implementação de projetos que envolverão a sociedade e beneficiarão a comunidade local. O trabalho desenvolvido na escola é refletido diretamente no contexto em que está inserida a instituição, por isso é preciso que se promova a formação

de cidadãos críticos e conscientes, capazes de exercer seus direitos e deveres de maneira ética e responsável.

Para desenvolver essa temática, parte-se do princípio de que

> a tarefa essencial da instituição escolar é a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem que, mediante práticas pedagógico-didáticas e curriculares, propiciam melhores resultados de aprendizagem dos alunos (Libâneo, 2004, p. 105).

Assim, percebe-se que o principal objetivo da escola é o atendimento ao estudante, por meio da sua equipe de profissionais, apoiada pela comunidade, respaldada pela legislação vigente e pelo poder público.

Os saberes, princípios, valores e experiências da comunidade escolar devem ser considerados, pois a educação quando democrática, atua de forma a promover o desenvolvimento integral de todos os envolvidos no processo educativo. Para Libâneo (2004, p. 106), "a cultura da escola diz respeito ao conjunto de fatores sociais, culturais, psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e do comportamento das pessoas em particular". No contexto desse estudo, a cultura da escola é compreendida como a base para a organização das atividades escolares e para o exercício da gestão escolar democrática. Junto a outros elementos, como a estrutura organizacional, os recursos materiais e humanos, ela deve fornecer os subsídios para o desenvolvimento das práticas que levarão a escola a alcançar os seus objetivos.

A participação de todos os sujeitos envolvidos no processo escolar, contribuindo com ideias e opiniões, discutindo e debatendo alternativa para definir as metas pedagógicas, administrativas e financeiras, é vista nesse contexto como o principal elemento da gestão escolar democrática, pois possibilita que a organização e o funcionamento da escola atendam aos interesses da comunidade.

É importante que a comunidade escolar tenha acesso a todos os elementos que formam o universo escolar: organização pedagógica, serviços de manutenção, limpeza, recursos tecnológicos, recursos financeiros, material didático, apoio administrativo, programas de formação continuada para educadores, atividades extracurriculares, políticas educacionais, dentre outros. Conhecendo a realidade da escola, ela poderá opinar e ser ouvida, já que a prioridade é o atendimento ao aluno e sua inserção na sociedade e o exercício da cidadania.

Hora (2003) afirma que os dois elementos fundamentais para a concretização da democratização da escola correspondem à participação de toda a comunidade escolar nos processos decisórios e a existência de um amplo processo de informação, capaz de informar todos os acontecimentos decorrentes dos processos escolares e suas relações com os ambientes externos. Concordando com essa compreensão, é possível afirmar que a transparência é um princípio essencial no contexto da gestão escolar democrática e que deve ser exercido com disciplina e assiduidade.

Além disso, para que uma gestão escolar seja integralmente democrática, é necessário que as pessoas que irão exercer os cargos de gestores sejam escolhidas pela comunidade escolar por meio de eleições diretas. Assim, os participantes do processo educacional podem escolher os seus representantes de acordo com as suas propostas e posicionamentos, considerando os desafios que os gestores enfrentam, como a gerência dos recursos financeiros de forma equilibrada, a promoção de um ambiente inclusivo e a promoção da qualidade do ensino, rompendo com o viés puramente burocrático e administrativo, o qual por muitos anos foi atrelado ao exercício do cargo.

4.2 Gestão escolar democrática no município de Juiz de Fora

Conforme já exposto, a gestão escolar democrática está relacionada a diversos caracteres interdependentes, capazes de proporcionar mudanças não só na qualidade da educação, mas também, na vida das pessoas onde a escola está localizada. Um fator primordial para o exercício da democracia é a eleição direta para o exercício dos cargos de diretor e vice-diretor.

Sabe-se que, os gestores escolares eleitos pelo voto da maioria, têm a responsabilidade de trabalhar pelo bem comum e pela elevação da qualidade do ensino. Essas habilidades deverão ser desenvolvidas levando em consideração a participação da comunidade escolar e as leis que regem o sistema educacional.

Em 1991, o Estado de Minas Gerais se tornou um dos pioneiros no processo democrático de escolha de diretores para suas escolas, quando ocorreu a primeira eleição direta, envolvendo funcionários, pais, servidores e os alunos maiores de 16 anos. Mesmo tendo o respaldo da Constituição Federal de 1988 e da Lei Estadual nº 10.486/1991, que em seu artigo 196, inciso VIII, regulamenta o processo de escolha do diretor escolar, as eleições para escolha democrática de diretores das escolas enfrentaram muitos percalços até a sua solidificação.

Logo após a realização da primeira eleição para diretores de escolas estaduais, em 1991, foi publicada a liminar acatando a inconstitucionalidade da Lei 10.486/1991, e em abril de 1997, foi expedida a sentença definitiva com o argumento de que a Constituição Federal confere aos governadores poder para nomear os ocupantes de cargos de confiança comissionados, porém, durante a tramitação da Ação Inconstitucional, o processo de seleção previsto pela Lei 10.486 foi mantido.

A Resolução SEE nº 452/2003 estabeleceu os critérios para a indicação de candidatos ao cargo de diretor e à função de vice-diretor das escolas estaduais de Minas Gerais, sendo posteriormente revogada pela Resolução SEE nº 852/2006 que estabeleceu novos critérios para a indicação desses cargos. Atualmente, o processo de escolha de diretores e vice-diretores de escolas estaduais de Minas Gerais é regido pela Resolução SEE nº 4782/2022 ou Resolução SEE nº 4783/2022, que determinam as normas para a eleição direta dos gestores.

Já no município de Juiz de Fora, com o término do governo militar e a redemocratização do país, por meio do empenho dos professores, sindicatos e comunidade, em 1987, é realizado o primeiro processo de seleção de diretores e vice-diretores das escolas municipais a partir das eleições diretas. Em 1999, Juiz de Fora cria seu próprio sistema de ensino tomando como base a Lei Municipal nº 9569/99 que, pautada no artigo 15 da LDB de 1996, previa as bases da autonomia escolar. Logo em seguida, o Edital 003/99, da Secretaria Municipal de Juiz de Fora (SME/JF), estabeleceu as normas do processo eleitoral a partir da Lei Municipal nº 9.611/99.

Atualmente a Lei Municipal nº 14.238, de 21 de setembro de 2021, dispõe sobre as eleições de Diretor e Vice-Diretor nas escolas da rede municipal de Juiz de Fora. De acordo com a referida lei, a gestão das escolas municipais poderá ser composta de cargo único de diretor, ou por um diretor e até dois vice-diretores, conforme número de alunos, turmas e turnos da escola. O mandato do (s) gestor (s) se dá por três anos consecutivos, sendo permitida uma única reeleição. Os candidatos à direção escolar devem fazer parte do Quadro do Magistério Municipal, de forma efetiva, ter ensino superior e estar em exercício na escola, há pelo menos dois anos contados retroativamente, a partir da data de publicação do edital de eleição. Além de outros requisitos, é importante mencionar que os candidatos não devem ter sofrido pena disciplinar na modalidade suspensão, nos seis anos que antecedem as eleições.

Fazem parte do corpo de eleitores: os responsáveis legais dos alunos menores de 16

anos; os alunos maiores de 16 anos; os representantes da comunidade que fazem parte do Colegiado Escolar; os integrantes do Quadro de Carreira do Magistério e demais profissionais da Escola, licenciados com vencimentos, contratados e funcionários terceirizados. Os eleitores devem participar do processo de credenciamento realizado em período estabelecido pelo edital. A validade da eleição implica em estar, pelo menos, 50% do total dos eleitores credenciados para votar e, pelo menos, um terço dos eleitores credenciados comparecer, para votar.

Após o processo de eleição, o resultado é homologado pela Secretaria Municipal de Educação e os novos gestores iniciam mandato, a partir do mês de janeiro do ano subsequente. Obviamente essas são apenas algumas informações sobre o processo de eleição para os gestores da escola pública em Juiz de Fora. As demais estão relacionadas na Lei Municipal nº 14.238, de 21 de setembro de 2021, conforme explicitado anteriormente.

Os gestores eleitos assumem o poder legítimo para administrar a instituição escolar, exercendo sua autoridade de forma responsável, atendendo aos interesses da comunidade. Esse tipo de autoridade é pontuado por Paro (2010, p. 39) como uma forma democrática de exercício do poder, pois “a obediência ocorre sem prejuízo da condição de sujeito daquele ou daqueles que obedecem", já que há uma concordância livre e consciente de ambas as partes. De certa forma, os gestores são pessoas que direcionam as ações que foram planejadas coletivamente em busca do bem comum.

A Secretaria Municipal de Educação realiza reuniões mensais com os diretores das escolas municipais para que sejam discutidos temas pertinentes ao crescimento da qualidade no ensino. Nesse contexto, a orientação é que a gestão das escolas seja exercida de forma democrática, envolvendo todo o coletivo nas diversas decisões.

Recentemente, em reunião de diretores, a Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, orientou as escolas quanto à construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, com base na LDB, observando a responsabilidade individual de cada membro da comunidade escolar. Dessa forma, todos os interessados pelo desenvolvimento educacional de determinado contexto têm a oportunidade de trazer contribuições para a elaboração do documento que norteará as práticas a serem desenvolvidas que beneficiarão não só os estudantes de determinada instituição, mas também toda a comunidade local.

Diante desse panorama, é possível perceber que o sistema de educação básica de Juiz de Fora tem o apoio da Secretaria Municipal de Educação para a construção de um projeto em que todos os envolvidos exerçam um papel e assumam uma responsabilidade,

sejam pais, professores, gestores ou poder público. Obviamente muitos pontos podem ser melhorados para que seja possível melhorar os níveis de aprendizagem dos estudantes, porém, a base para a construção de uma sociedade mais justa já está sendo calcada no município.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS

Diversos são os desafios enfrentados pela gestão escolar democrática, já que esta compreende a organização escolar como um sistema que integra pessoas com objetivos semelhantes, porém com diferentes formas de ver o mundo.

> Se por um lado, a gestão democrática é uma atividade coletiva implicando a participação e objetivos comuns, por outro, depende também de capacidades e responsabilidades individuais e de uma ação controlada" (Libâneo, 2004, p. 126).

A gestão de uma escola, quando democrática, nunca é isenta de desafios e conflitos, pois envolve a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar, exigindo constante diálogo e negociação. As discussões em torno da educação são publicamente debatidas e as decisões tomadas coletivamente são respeitadas. Dessa forma, há valorização da participação da comunidade escolar no processo, compreendendo a educação como um processo interativo, no qual todos assumem responsabilidades.

Na atual configuração de gestão escolar democrática, é preciso que os diretores busquem exercer suas funções apoiados na participação e na autonomia da escola. Nesse contexto, é possível trabalhar no planejamento, organização, orientação e controle das atividades internas, levando em consideração as diretrizes gerais estabelecidas pelos órgãos competentes. A autonomia da escola, gerida de forma consciente e partilhada com todos os membros da equipe escolar, coloca o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes como o seu maior objetivo.

A participação da comunidade no processo escolar é relevante porque reflete a cultura local e faz com que a escola possa reconhecer os determinantes da situação social do meio em que está inserida, fornecendo subsídios para o desenvolvimento do conhecimento crítico com o seu público. Além disso, conforme comenta Libâneo (2004, p. 139), "possibilita à população o conhecimento e a avaliação dos serviços oferecidos e a intervenção organizada na vida da escola". A participação da comunidade se dá, principalmente, nos Colegiados e

Conselhos e deve estar articulada à construção do Projeto Político Pedagógico da escola.

É importante que os gestores respeitem as decisões tomadas no coletivo, já que são elaboradas por todos os envolvidos, visando o bem comum. Da mesma forma, é preciso que todos os envolvidos fiscalizem as ações realizadas pelos gestores, garantindo a estabilidade dos processos decorrentes de reflexões comuns. Para Marques (2012), a democratização vai além das eleições, sendo essencial a criação de relações democráticas dentro do ambiente escolar. No entanto, isso não diminui a importância das eleições como um componente crucial nesse processo.

A integração da comunidade no ambiente escolar não apenas fortalece a gestão democrática, mas também promove um ambiente de aprendizado mais inclusivo e representativo. A participação ativa dos membros da comunidade nos Colegiados e Conselhos permite que diferentes perspectivas sejam consideradas na formulação do Projeto Político Pedagógico, garantindo que as decisões tomadas reflitam as necessidades e aspirações de todos os envolvidos. Dessa forma, a escola se torna um espaço de construção coletiva, onde a democracia é vivenciada diariamente, e as eleições funcionam como um mecanismo complementar que legitima e fortalece essa prática contínua de diálogo e colaboração.

6- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A eleição direta para diretor e vice-diretor é o primeiro passo para o exercício da gestão democrática. Nesse contexto, é preciso que a comunidade escolar participe ativamente dessa escolha, conhecendo as propostas dos candidatos, questionando-os quando preciso. Mas, para que a comunidade coopere e atue, é preciso que ela seja evocada para tal participação. É importante que a escolha do voto se dê a partir da relação das concepções de educação do eleitor e o perfil da proposta dos candidatos, sendo esse também um trabalho que a escola deve desenvolver. Muitas vezes, percebe-se que algumas pessoas atribuem seu voto a uma pessoa amiga ou acabam por votar na chapa que já está na direção para evitar mudanças, que são imprevisíveis. É preciso que a comunidade escolar adquira consciência crítica para analisar o contexto, a visão sobre a educação de cada um dos candidatos, tomando posse da sua cidadania, visando o bem comum. Nesse sentido, a escola desempenha um papel fundamental, promovendo debates, reflexões e atividades que incentivem o pensamento crítico entre estudantes, professores e pais. Por meio da educação voltada para a formação cidadã, a escola capacita tanto os estudantes quanto a

comunidade escolar a desenvolverem uma compreensão aprofundada dos desafios e possibilidades do sistema educacional e a tomar decisões em prol do bem comum.

Os gestores em exercício devem priorizar a participação da comunidade na construção da Proposta Político Pedagógica da escola (PPP), valorizando a cultura local, contribuindo para que a escola esteja à serviço da comunidade. É preciso lembrar que a escola faz parte da comunidade e trabalhar em parceria não é só convidar pais e responsáveis para a entrega de boletins ou apresentações artísticas.

Outro ponto importante está ligado à tomada de decisões coletivamente. As reuniões pedagógicas periódicas constituem espaços adequados para que os envolvidos no sistema escolar possam articular ações que dizem respeito a todo o grupo. Dessa forma, decisões estabelecidas nesses contextos devem ser mantidas, já que foram formadas democraticamente. Estas dizem respeito não só à organização pedagógica, mas também à administração dos recursos financeiros e humanos.

A escola é parte da comunidade em que está inserida e que todas as suas práticas devem estar atreladas às expectativas e necessidades da comunidade. Esse processo gera um ciclo: quanto mais a comunidade estiver presente na escola, mais participativa, integrada e consciente de seus direitos e deveres será. Quanto mais distante da vivência escolar se colocar, menos participante, menos ativa e educada para exercer seus direitos estará. Cabe a gestão escolar fazer essa convocação de participação e escolher o ciclo a se engajar.

Em Juiz de Fora, as eleições diretas para os cargos de gestores são garantidas e a autonomia das escolas é assegurada pela Secretaria Municipal de Educação. É importante, a partir daí, que gestores, professores, funcionários, estudantes e familiares assumam os seus papéis nesse contexto, garantindo uma educação democrática e participativa a todos.

9- REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Acesso: 17 set. 2024.

BRASIL . **Lei Nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos deputados, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-deeducacao/ 543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014 Acesso: 30 set. 2024.

BRASIL . **Lei 9394**, de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 23 set. 2024.

BRASIL . **Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal 8.069/90** - Dispõe sobre

a proteção integral à criança e ao adolescente, Brasília, Ministério da Justiça, 1995.

CÁRIA, N.P.; SANTOS, M.P. Gestão e democracia na escola: limites e desafios. **Rev. Gest. Aval**. Educ. Santa Maria v. 3 n. 6 Jul./dez. 2014 p. 27-41

GADOTTI. M. Gestão democrática com participação popular no planejamento e organização da educação nacional. . In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014, Brasília. **Anais.** Brasília: MEC, 2014. 1-25. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti_final.pdf Acesso em 21 set. 2024.

LIBÂNEO. J.C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. Porto Alegre (RS): Editora alternativa, 2004

HORA, D. L. da. Educação e gestão educacional na sociedade brasileira contemporânea: algumas reflexões. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 4, n. 2, 2003. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1212. Acesso em: 30 set. 2024.

JUIZ DE FORA. **Lei Municipal nº 9.611/99**. Dispõe sobre as eleições para os cargos de Diretor e Vice-Diretor das escolas públicas municipais de ensino de Juiz de Fora. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/mg/j/juiz-de-fora/lei-ordinaria/1999/962/9611/lei-ordinaria-n-9611-1999-dispoe-sobre-as-eleicoes-de-diretor-e-vice-diretor-nas-escolas-da-rede-publica-municipal-de-juiz-de-fora Acesso em 19 set. 2024.

JUIZ DE FORA. **nº 9.569/99**. Constitui o Sistema Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/mg/j/juiz-de-fora/lei-ordinaria/1999/957/9569/lei-ordinaria-n-9569-1999-dispoe-sobre-a-constituicao-do-sistema-municipal-de-ensino-e-da-outras-providencias Acesso em 20 set. 2024.

JUIZ DE FORA. **Lei Ordinária nº 14.238/2021**. Dispõe sobre as eleições de diretor e vice-diretor nas escolas da rede municipal de Juiz de Fora. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/mg/j/juiz-de-fora/lei-ordinaria/2021/1424/14238/lei-ordinaria-n-14238-2021-dispoe-sobre-as-eleicoes-de-diretor-e-vice-diretor-nas-escolas-da-rede-municipal-de-juiz-de-fora Acesso em 28 set. 2024.

MINAS GERAIS. **Lei nº 10.486/1991**. Regulamenta o artigo 196, inciso VIII, da Constituição do Estado de Minas Gerais, que dispõe sobre o provimento da direção de unidade estadual de ensino. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-10486-1991-minas-gerais-regulamenta-o-artigo-196-inciso-viii-da-constituicao-do-estado-de-minas-gerais-que-dispoe-sobre-o-provimento-da-direcao-de-unidade-estadual-de-ensino Acesso em 30 set. 2024.

MARQUES, Luciana R. A eleição de diretores nas políticas de democratização da educação na região metropolitana do Recife. **Unisinos**. Porto Alegre, mai./ago. 2012, p. 143-151.

PARO, V. H. **Administração escolar: Introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1996.**
PARO, V. H. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação.** Coleção Questões de nossa época. Vol. 4. 2. ed. São Paulo, Cortez Editora, 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Resolução n° 452/2003.** Estabelece as normas e condições para o processo de indicação dos novos Diretores e Vice-diretores das escolas estaduais de Minas Gerais. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/818-educacao-define-normas-para-escolha-de-diretores#:~:text=Foram%20publicados%20no%20%22Minas%20Gerais,escolas%20estaduais%20de%20Minas%20Gerais Acesso em 30 set. 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Resolução n° 4782/2022.** Estabelece normas para o processo de escolha de servidor para o cargo de provimento em comissão de Diretor e para função gratificada de Vice-diretor de Escola da Rede Estadual de Minas Gerais e trata de outros dispositivos correlatos. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/resolucoes?start=40#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SEE%20n%C2%BA%204783%2F2022&text=Estabelece%20normas%20para%20o%20processo,trata%20de%20outros%20dispositivos%20correlatos Acesso em 30 set. 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Resolução n° 4783/2022.** Estabelece normas para o processo de escolha de servidor ao cargo de provimento em comissão de diretor e à função gratificada de vice-diretor para exercício em escolas estaduais quilombolas de Minas Gerais e trata de outros dispositivos correlatos. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.783%20Escolas%20Quilombolas.pdf Acesso em 30 set. 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Resolução nº 852/2006.** Estabelece critérios e condições para a indicação de candidatos ao cargo de Diretor e a função de Vice-Diretor de Escola Estadual de Minas Gerais. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/component/search/?all Acesso em 30 set. 2024.

YIN. R.K. Pesquisa **Qualitativa do início ao fim.** Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

RACISMO RELIGIOSO: os desafios da implementação da lei 10.639/03 nas escolas públicas do município de São Paulo

AMANDA GUERRA MELO[1]
Mestrado em Educação: Currículo / PUC-SP
amanda.melo@sme.prefeitura.sp.gov.br

MARINA GRAZIELA FELDMANN[2]
Doutorado em Educação: Currículo / PUC-SP
https://orcid.org/0000-0003-3008-2636
feldmnn@uol.com.br

RESUMO
Este artigo apresenta a pesquisa desenvolvida no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, que investigou os desafios da implementação da Lei 10.639/03, sob a perspectiva do racismo religioso e suas repercussões para os estudantes adeptos das religiões de matrizes africanas em escolas públicas da zona Sul do município de São Paulo. Dentre os objetivos, destaca-se a análise da compreensão dos professores acerca das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras, o que possibilitou constatar em que medida os documentos curriculares produzidos pela rede (Orientações Curriculares para as Relações Étnico Raciais e o Currículo da Cidade de São Paulo) contribuíram para que os docentes reelaborassem os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas. A pesquisa foi realizada com abordagem qualitativa com a realização de entrevistas com professores e gestores de quatro escolas pertencentes à Diretoria Regional do Ipiranga. Ancoramos a pesquisa nos subsídios teóricos e conceituais das pesquisadoras Cavalleiro (2003), que investigou as sutilezas e enredos do racismo estrutural presentes nas relações em uma escola de educação infantil, Bakke (2011) e Nogueira (2020), que dissertam e analisam os meandros do racismo religioso e dos desafios da implementação da Lei 10.639/03. Constatamos que o racismo religioso é um dos desafios para a implementação da Lei 10.639/03, notamos a relevância de trabalhos com intencionalidade pedagógica que visam dirimir os equívocos do imaginário social relacionados a essas religiões, possibilitando a construção de uma escola democrática e equânime, que dizima as violências e empodera os estudantes.
Palavras-chave: Educação.Racismo religioso. Lei 10.639/03.

ABSTRACT
This article presents the research developed in the master's degree in the Education: Curriculum program. We investigated the challenges of implementing Law 10,639/03, from the perspective of religious racism and its repercussions for students who adhere to African-based religions in public schools in the southern zone of the city of São Paulo. Among the objectives, we analyzed teachers' understanding of religions of African and Afro-Brazilian origins and verified to what extent the curricular documents produced by the network (Curriculum Guidelines for Ethnic-Racial Relations and the Curriculum of the City of São Paulo) contributed to teachers to re-elaborate the schools' Pedagogical Political Projects. The research was carried out with a qualitative approach with interviews with teachers and managers from four schools located in the Ipiranga Regional Directorate. We anchored the

1 Mestrado em Educação / PUC-SP
2 Doutorado em Educação / PUC-SP

research in the theoretical and conceptual support of the researchers Cavalleiro (2003) who investigated the subtleties and plots of structural racism present in relationships in an early childhood education school, Bakke (2011) and Nogueira (2020) who discuss and analyze the intricacies of racism religion and the challenges of implementing Law 10,639/03. We verified that religious racism is one of the challenges for the implementation of Law 10,639/03, we note the relevance of works with pedagogical intentionality that aim to resolve the mistakes of the social imaginary related to these religions, enabling the construction of a democratic and equitable school, which decimates violence and empowers students.
Keywords: Education. Religious Racism. Law 10.639/03.

RESUMEN
Este artículo presenta la investigación desarrollada en la maestría en el programa Educación: Curriculum. Investigó los desafíos de la implementación de la Ley 10.639/03, desde la perspectiva del racismo religioso y sus repercusiones para los estudiantes que adhieren a religiones de base africana en escuelas públicas de la zona sur de la ciudad de São Paulo. Entre los objetivos, analizamos la comprensión de los docentes sobre las religiones africanas y afrobrasileñas. La investigación se realizó con un enfoque cualitativo con entrevistas a profesores y directivos de cuatro escuelas ubicadas en la Dirección Regional de Ipiranga. Anclamos la investigación en los subsidios teóricos y conceptuales de los investigadores Cavalleiro (2003) que investigó las sutilezas y tramas del racismo estructural presente en las relaciones en una escuela infantil, Bakke (2011) y No-gueira (2020) que discutieron y analizaron las complejidades del racismo religioso y los desafíos de la implementación de la Ley 10.639/03. Verificamos que el racismo religioso es uno de los desafíos para la implementación de la Ley 10.639/03, señalamos la relevancia de un trabajo con finalidad pedagógica que apunta a resolver los errores de los imaginarios sociales relacionados con esas religiones, posibilitando la construcción de una democracia. y una escuela equitativa, que diezme la violencia y empodere a los estudiantes.
Palabras clave: Educación.Racismo Religioso. Ley 10.639/03.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo visa divulgar a pesquisa desenvolvida na dissertação de mestrado intitulada Racismo Religioso: a repercussão e os desafios da implementação da Lei 10.639/03 nas escolas públicas do município de São Paulo, para poder ser instrumento de reflexão aos que manifestam interesse nesta temática. Os inúmeros relatos de hostilidades e violências físicas e simbólicas relacionados ao racismo religioso vivenciados pelas crianças e jovens das escolas públicas motivaram o interesse das pesquisadoras pelo tema, pois assim como na história das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras, seus adeptos com frequência vivenciam a exclusão, a negação e a demonização do sagrado, mediante violências simbólicas e físicas, veladas e explícitas. Ao declarar o pertencimento religioso em ambientes escolares há visível impacto nas relações sociais, pois segundo Carneiro (2017) há o medo e a vergonha de ser quem se é, e o principal motivo é a recusa em assumir a opção religiosa de origem preta.

A pesquisa investigou os desafios da implementação da Lei nº 10.639/03, sob a perspectiva do racismo religioso. Nos objetivos específicos, nosso foco foi compreender a percepção dos professores e gestores sobre a concepção da rede municipal sobre a temática contida no documento Orientações Curriculares – Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial e analisar, em que medida, os processos formativos da rede contribuíram para que essas questões fossem contempladas nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas.

2. METODOLOGIA DO TRABALHO

A pesquisa teve como objetivo investigar os desafios da implementação da Lei 10.639/03, sob a perspectiva do racismo religioso e suas consequências para os estudantes adeptos das religiões de matrizes africanas, sob a ótica e percepções de professores e gestores de escolas públicas da Zona Sul do município de São Paulo. Foram selecionadas quatro escolas de ensino fundamental pertencentes à Diretoria Regional do Ipiranga. Nos objetivos específicos, aspiramos compreender a percepção dos professores e gestores a respeito da concepção da rede municipal de São Paulo contida no documento "Orientações Curriculares – Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial" e analisar, em que medida, o referido documento e ações formativas da rede contribuíram para que ações que contemplem a temática antirracista se efetivassem nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas.

Para investigar os questionamentos elencados, optou-se pela pesquisa qualitativa. Barbosa (2015) ressalta que a pesquisa qualitativa privilegia os processos sociais através do estudo de situações de pequena escala nos contextos sociais, que visa construir uma análise mais aprofundada dos dados empíricos. Endossa que, nesta concepção, tanto pesquisador como pesquisados são participantes do processo de pesquisa, e devem ser dimensionados para que o conhecimento construído tenha uma consistência dialógica.

Priorizamos a realização da pesquisa bibliográfica, com revisão da literatura para subsidiar as reflexões e considerações e auxiliar na interpretação dos dados obtidos; pesquisa documental (análise do currículo da cidade de São Paulo e das Orientações curriculares para as relações étnico raciais) e estudo de campo com a utilização do instrumento entrevista, visando, de acordo com Gil (1946) o conhecimento direto da realidade.

As entrevistas foram realizadas respeitando a disponibilidade e preferência dos

participantes, presencialmente ou em ambientes virtuais com 8 participantes, entre gestores e docentes. A seleção dos participantes considerou, dentro do possível, a representatividade no quesito cor (autodeclaração), religião e área de atuação (um gestor e um docente de cada unidade).

Selecionamos, como instrumento, a entrevista semiestruturada, considerando a perspectiva da pesquisa qualitativa, pois possibilitou, conforme afirma Gil (2002), a ampliação do diálogo, analisando também o comportamento não verbal. Esta escolha considerou os processos e as subjetividades de cada participante, pois puderam nos fornecer elementos acerca de seu comportamento, concepções, crenças e opiniões.

As questões foram elaboradas com a intencionalidade de coletar informações relacionadas a três eixos principais. No primeiro eixo, o objetivo foi a identificação dos participantes, no segundo eixo o objetivo foi identificar os conhecimentos de cada participante relacionado à Lei 10.639/03, bem como os processos formativos individuais e coletivos em cada território, articulação e implementação da temática em cada unidade, o terceiro eixo dedicamos a compreender a percepção sobre relações entre conhecimento, religiosidade e racismo religioso. Nosso objetivo foi identificar como os participantes entendem e concebem as relações com o conhecimento que podem ser permeadas por questões culturais, que perpassam pelas religiões, e compreender se os participantes identificam racismo religioso nas relações interpessoais no ambiente escolar.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Selecionamos nos subsídios teóricos, os conceitos de pesquisadores e autores que pesquisaram os meandros e sutilezas do racismo estrutural nas relações no âmbito escolar, os desafios da implementação da Lei nº 10.639/03, relacionados às religiões de matrizes africanas e ao racismo religioso.

Cavalleiro (2003), em sua pesquisa na escola pública de educação infantil do município de São Paulo, observou em muitas situações a presença do racismo nas relações entre as crianças e entre os educadores e educandos. Enfatizou em suas considerações, a nítida percepção na diferenciação de tratamento e nas demonstrações de afeto. A autora denuncia a presença do racismo com relatos de situações em que as professoras também reproduziam atitudes racistas, com comentários relacionados ao cheiro da pele, beleza “exótica”, omissão de intervenções em situações de violências, aparência dos cabelos, dentre outras.

> A autora denuncia e questiona o papel da educação, como processo social no qual os indivíduos acessam os conhecimentos historicamente construídos e se preparam para o exercício da cidadania. Concluiu em sua pesquisa que na maioria das situações envolvendo conflitos relacionados a questões étnicas, opta-se pelo silêncio, tanto na escola, quanto no âmbito familiar, inclusive das famílias negras. Ressalta o quanto os silêncios sobre atitudes racistas podem levar as crianças e jovens a inferirem que pertencem a um grupo inferiorizado, endossando automaticamente a superioridade branca. Outra consequência do silêncio é a dificuldade de agir (argumentar, pedir intervenção de um adulto...) frente a situações de racismo. Em algumas situações o único meio de reagir é com agressão física. (Melo, 2022, p. 29)

A omissão dos educadores nas situações de conflitos ensina uma difícil lição para as crianças e jovens negros, a aprendizagem do silêncio e da inferioridade. As crianças brancas aprendem rapidamente sobre sua superioridade e reproduzem os comportamentos racistas. “O silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola” (Cavalleiro, 2003, p. 98).

Associado ao racismo estrutural, há uma outra forma de racismo latente e presente nos conflitos das relações nos ambientes escolares, o racismo religioso. Os dados apresentados por Nogueira (2020) de uma pesquisa realizada em 2013, são alarmantes, pois revelaram que 57% dos casos de violência religiosa envolvendo as comunidades tradicionais de terreiros aconteceram em espaços públicos. É denominado racismo religioso, e não intolerância religiosa, na definição do autor, por se tratar da negação de uma forma, simbólica e semântica de existir, ser e estar no mundo, pois condena-se a existência, a relação entre uma crença e sua origem preta. Nesta perspectiva, o racismo religioso abrange objetiva e subjetivamente uma das dimensões de um indivíduo e sua coletividade em sua humanidade, ao demonizar os cultos sagrados, nega-se a humanidade de seus fiéis. Outra pesquisa que apresenta um resultado preocupante

> publicada em 2016 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 4,2% dos estudantes de 13 a 17 anos que disseram ter sido vítimas de humilhação na escola apontaram sua religião como motivo – é a quarta principal razão de provocações feitas pelos colegas, atrás apenas da aparência do corpo, da aparência do rosto e da cor/raça, e à frente de orientação sexual e região de origem. (Baldioti, 2020, n.p.)

Santos (2015) nos alerta que, em uma leitura superficial dos conflitos, muitas vezes os estudantes (negros ou adeptos de religião afro-brasileira) passam de vítimas a algozes, pois a única maneira que encontram para se defender, é retribuindo com agressões, já que as

violências são invisibilizadas ou consideradas como “brincadeiras”.

Ao articular as considerações dos autores, é possível afirmar que as relações nos ambientes escolares são perpassadas pelo racismo estrutural, mas também pelo racismo religioso sentido constantemente pelas crianças e jovens negros e/ou adeptos das religiões de matrizes africanas. Silva (2005) endossa a necessidade e a possibilidade da superação das “incompreensões que se sedimentaram ao longo da história e que inviabilizam o respeito à religiosidade negra (...) É possível tratar do assunto dentro de um processo cognitivo que não ponha em risco o caráter laico da escola pública” (Silva, 2005, p.124). Assim os currículos e projetos políticos pedagógicos podem abordar a cultura negra na perspectiva informativa, cultural e no âmbito do conhecimento e não de maneira doutrinária. Neste processo, o importante e necessário é que os educandos aprendam o repertório básico para abolir e reelaborar os preconceitos e estereótipos e lidar com os colegas negros, compreendendo-os, respeitando-os e superando o senso comum e o imaginário social que remete a elementos demoníacos.

Bakke (2011) dedicou-se a pesquisar os desafios da implementação da Lei 10.639/03 , observou as dificuldades dos docentes para compreender e trabalhar com o tema étnico-racial principalmente quando envolvem aspectos ou elementos que remetem à esfera religiosa (como por exemplo o som do atabaque ou o nome de algum Orixá em livros de literatura), sendo um dificultador para a efetivação da Lei 10.639/03. A pesquisadora constatou que, embora a possibilidade de ligação com as religiões possa ser considerada um dos maiores desafios para os docentes, este conteúdo não tem sido priorizado nas formações oferecidas pela rede municipal de São Paulo. Em suas observações durante a pesquisa, salienta que o racismo religioso é muito explícito e evidente nos espaços formativos com docentes.

Pensar e conceber a formação dos profissionais de educação, nesta perspectiva, que aborde temáticas que “assombram” os professores e possibilitam a reelaboração de seus conhecimentos, visando conscientizá-los da importância do trabalho pedagógico como um potente recurso para reconhecer e respeitar essas religiões que são consideradas símbolos “... de resistência e espaço de preservação da cosmovisão africana no Brasil. É nessa perspectiva que “religião” se transforma em “cultura” e pode ser, portanto, mobilizada no interior de um ensino público e “laico”. (Bakke, 2011, p. 184)

Para superar os desafios apresentados, uma ação importante e necessária é o investimento na formação dos profissionais da educação para que reconstruam currículos

efetivamente democráticos e instrumentalizados pela Lei 10.639/03.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS

A maioria dos gestores e professores entrevistados afirmou ter conhecimento da Lei 10.639/03 e em algum momento participou de formações relacionadas às temáticas, tanto dentro da jornada de trabalho, quanto em cursos optativos. Observamos que o conhecimento da Lei e as formações desenvolvidas pelos profissionais entrevistados infelizmente não garantem sua efetivação. Constatamos que, na maioria das unidades escolares, o trabalho pedagógico que contempla as matrizes africanas e a perspectiva antirracista ocorrem apenas quando os docentes e gestores investem e acreditam na sua importância e relevância na construção das identidades dos estudantes, em especial dos componentes curriculares de história, artes e língua portuguesa, não sendo uma prática consolidada nos currículos das escolas dos participantes da pesquisa. Há docentes que desenvolvem trabalhos sazonalmente, em virtude das datas comemorativas e outros de forma equivocada, partindo apenas de marcos históricos específicos.

Dentre os relatos, uma professora declarou seu receio de trabalhar com a temática em virtude dos preconceitos e pressões advindos da comunidade, principalmente em contextos politicamente mais conservadores. Salientou ainda sua percepção relacionada aos estereótipos e dificuldades na aceitação por parte dos discentes quando o trabalho desenvolvido envolvia elementos da cultura africana que remetem ao sagrado, como, por exemplo, o trabalho com a mitologia iorubá, afirmou apresentarem mais resistências e relacionavam a figuras demoníacas. Segundo a professora entrevistada, a sequência didática planejada e desenvolvida com o intuito de apresentar elementos da cultura como forma de resistência, concepção e conhecimentos de um povo, auxiliavam os jovens a reelaborar seus pré-conceitos sobre a temática abordada, cessando os comportamentos hostis relacionados ao tema.

A diretora de uma das escolas selecionadas apresentou, em suas considerações, a naturalidade de uma professora em propor uma oração cristã, em um contexto formativo da escola, e todos os presentes aceitaram participar daquele momento. Posteriormente, por ter um Projeto Político Pedagógico que contempla a diversidade, questionou o grupo se teriam a mesma reação caso fosse proposto cantar para Exu, pois é com ele que se abrem os trabalhos em religiões de matriz africana. Neste relato e reflexão, a diretora denunciou a estreita relação do racismo religioso ao racismo estrutural. O racismo, como processo

histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos socialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática. (Almeida, 2020, p.51)

Dentre os entrevistados, duas professoras, uma evangélica e outra candomblecista, apresentaram exemplos de racismo religioso sofrido pelos educandos no cotidiano escolar: uma criança chamada de macumbeira pelos colegas e um jovem que esconde a capa para ler um livro de contos de Exu, ambos evitam utilizar adereços da religião na escola. A percepção das professoras ratifica e se relaciona com os dados revelados na pesquisa apresentados por Nogueira (2020) que indica que 57% das agressões e ataques aos seguidores das religiões afro-brasileiras ocorrem em espaços públicos, e um deles, é, infelizmente, a escola, e "o ato de se esconderem a fim de se tornarem invisíveis é sempre mais seguro que a visibilidade" (Nogueira, 2020, p.76)

A Professora de Artes, que ancora sua prática em uma concepção que considera as contribuições e a construção de conhecimento das matrizes europeia, indígena e africana, analisou que, os estudantes necessitam de certo grau de coragem e empoderamento, para se declararem adeptos das religiões de matrizes africanas, mas ponderou que, após o desenvolvimento de práticas que desmistificam o imaginário social, que demonizam essas divindades, muitos se encorajam e revelam seu pertencimento religioso sem tantos receios.
Nesse sentido, é essencial que os processos formativos se intensifiquem para que os profissionais da educação compreendam os elementos culturais africanos e afro-brasileiros como forma de conhecimento, resistência e das contribuições para a cultura da humanidade e brasileira, reelaborem os currículos e os Projetos Político Pedagógicos para garantir a efetivação da Lei 10.639/03.

8- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo geral foi investigar os desafios da implementação da Lei 10.639/03, considerando a perspectiva do racismo religioso e suas influências para os estudantes adeptos das religiões de matrizes africanas com professores e gestores de escolas públicas da Zona Sul do município de São Paulo.

Ao imergir, por meio das entrevistas desenvolvidas, na pesquisa de campo nas práticas dos profissionais das escolas participantes, foi possível observar que cada unidade escolar apresenta uma realidade distinta, quando o assunto é a implementação da Lei 10.639/03. No entanto, em todas elas há evidências de situações envolvendo racismo e racismo religioso nas relações interpessoais. Em algumas escolas, o Projeto Político

Pedagógico está ancorado no trabalho que contempla as três matrizes civilizatórias, em consonância com as Orientações Curriculares para as Relações Étnico Raciais, garantindo a representatividade e o cumprimento da Lei 10.639/03. Nestas unidades os docentes buscam práticas pedagógicas, dentro de cada componente curricular, que trazem como referências autores, pintores, intelectuais negros, sem desconsiderar elementos da cultura que dialogam com o sagrado, na perspectiva do conhecimento e da resistência. Em tais casos, analisaram, que o trabalho pedagógico que elucida e desmistifica o imaginário social possibilita que as crianças e jovens tenham menos receio das violências advindas de comportamentos hostis, muitas vezes, considerado como "brincadeiras".

Pinheiro (2023) contribui com dois conceitos que precisamos estar vigilantes para superarmos e refletirmos sobre os currículos escolares: a colonialidade do saber, sendo um currículo eurocentrado, ou seja, os conhecimentos e suas referências construídos e reproduzidos por pessoas brancas e a colonialidade do poder que simboliza, em estrutura menor, o racismo estrutural, onde apenas pessoas brancas ocupam cargos e espaços de poder.

É preciso trazer à luz a representatividade negra positivada em nossos currículos escolares. Nogueira (2020) afirma ainda que há uma epistemе preta que pode levar à cura de uma sociedade, consequentemente de uma educação que fracassou. Uma educação conservadora, que não suporta a diversidade e muitas vezes nega, invisibiliza e silencia os corpos e o conhecimento negro.

Constatamos, que nas escolas em que o trabalho relacionado a temática é sazonal e que acontece apenas a partir de marcos históricos eurocentrados, os educandos permanecem invisibilizados, sendo identificados apenas nos momentos que surgem os conflitos, as violências e os estereótipos. Considerando que "a escola é o ambiente por excelência do acolhimento, esse espaço não pode fomentar o abandono, devendo, sim, fortalecer os acessos e desenvolver a cultura de permanência" (Pinheiro, p.93, 2023).

Os profissionais comprometidos com uma educação democrática, equânime e antirracista são profissionais conscientes do seu papel no sistema de opressão que estrutura a nossa sociedade e compreenderam, que a escola é um lugar privilegiado no combate ao racismo estrutural e religioso. Constatamos a iminente necessidade de ampliar e intensificar os processos formativos aos profissionais que atuam nas escolas, que contemplem a temática do racismo estrutural e religioso, educação no âmbito das Relações Étnico Raciais, Lei 10.639/03 para poderem reelaborar pré conceitos cristalizados no imaginário social de

muitos educadores, pois como defende Pinheiro (2023) “diversidade não se constrói, se celebra”!

9. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural.** São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

ARAÚJO, Patrício Carneiro. **Entre ataques e atabaques:** intolerância religiosa e racismo nas escolas. São Paulo: Arché Editora, 2017.

BAKKE, Raquel Rua Baptista. **Na escola com os orixás: ensino das religiões afrobrasileiras na aplicação da Lei 10.639/03.** Tese doutorado Universidade de São Paulo, 2011.

BALDIOTI, Fernanda. **Casos de intolerância religiosa nas escolas são subnotificados.**Projeto Colabora, 2020. Disponível em: https://projetocolabora.com.br/ods4/casos-de-intolerancia-religiosa-nas-escolas-sao-subnotificados/. Acesso em 28 set. 2024.

BARBOSA, A. **Metodologia Científica e Projeto de Intervenção** I. UNIFESP, São Paulo, 2015. Disponível em: https://uniafro.comfor.unifesp.br/pluginfile.php/5933/mod_resource/content/3/Disciplina%204%20UNIAFRO.pdf. Acesso em 16 jul. 2016.

BRASIL. **Lei Nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar.** São Paulo: Contexto, 2003.

FELDMANN, Marina Graziela. Formação de Professores e o Cotidiano Escolar. In: FELDMANN, Marina Graziela (org). **Formação de Professores e escola na contemporaneidade.** –São Paulo: Editora Senac São Paulo, p. 71-80, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo : Atlas, 2002.

MELO, A.G. **Racismo Religioso: a repercussão e os desafios da implementação da Lei 10.639/03 nas escolas públicas do município de São Paulo.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. 112 f.

NOGUEIRA, Sidney. **Intolerância Religiosa.** São Paulo, Jandaíra, 2020.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2023

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. **Formação de professores e religiões de matrizes africanas:** um diálogo necessário. Belo Horizonte: Nandyala, 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civivização Brasileira, 2003.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares:** expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2008.

A ESCOLA SE ENCONTRA COM O LUGAR. DEVIRES DE UMA TESE

CLEBER ABREU DA SILVA
https://orcid.org/0000-0001-6162-1888
clebera3@gmail.com

RESUMO
Este trabalho busca responder a seguinte questão: O que surge a partir da escola quando a fronteira que a separa da vida é quebrada por histórias e eventualidades geográficas? A inspiração ocorre com autores diversos que propõem fluxos de pensamentos em composição com a Diferença, se destacando a ideia da eventualidade como uma possibilitadora de aberturas. O argumento da pesquisa é o de que o espaço geográfico, quando apoiado nas possibilidades despertadas pelos acontecimentos eventuais, em fuga das tentativas de purificação pedagógicas, viabiliza composições que, em agenciamento, abrem os muros da escola às histórias e geografias não universais. O trabalho, numa tentativa de seguir as pistas que oferecem uma abertura à ignorância, navega por incertezas que diluem o que separa, o que não se ouve, caminha por um tempo que nos expõe às suas forças e um espaço que materializa os encontros de um lugar eventual. E houve uma escola no meio de tudo isso.
Palavras-chave: Escola **.** Lugar. Histórias.

ABSTRACT
This job is interested in pursuing the following question: What emerges from school when the border that separates it from life is broken by stories and geographical eventualities? The inspiration comes from different authors who propose flows of thoughts in composition with Difference, highlighting the idea of eventuality as an enabler of openings. The research argument is that geographic space, when supported by the possibilities awakened by occasional events, in escape from attempts at pedagogical purification, makes compositions viable that, in agency, open the walls of the school to non-universal histories and geographies. The work, in an attempt to follow the clues that offer an opening to ignorance, navigates through uncertainties that dilute what separates what is not heard, walks through a time that exposes us to its strengths and a space that materializes the encounters of an eventual place. And there was a school in the middle of it all.
Keywords: School. place. History.

RESUMEN
Este trabajo está interesado en perseguir la siguiente pregunta: ¿Qué emerge de la escuela cuando la frontera que la separa de la vida se rompe por historias y eventualidades geográficas? La inspiración proviene de distintos autores que proponen flujos de pensamientos en composición con Diferencia, destacando la idea de la eventualidad como facilitadora de aperturas. El argumento de la investigación es que el espacio geográfico, cuando se apoya en las posibilidades que despiertan los acontecimientos ocasionales, para escapar de los intentos de purificación pedagógica, hace viables composiciones que, en

1 Professor de Geografia da Rede Municipal de Juiz de Fora. Doutor em Educação pela UFRJ. Mestre em Gestão Pública e Sociedade pela UFV. Especilista em Pscologia e Desenvolvimento Humano. Graduado em Geografia.

agencia, abren los muros de la escuela a historias y geografías no universales. La obra, en un intento de seguir las pistas que ofrecen una apertura a la ignorancia, navega entre incertidumbres que diluyen lo que separa, lo que no se escucha, camina por un tiempo que nos expone a sus fortalezas y un espacio que materializa los encuentros de un eventual lugar. Y en medio de todo había una escuela.
Palabras clave: Escuela. Lugar. Historia.

1- INICIANDO AS CONVERSAS, OU, SE PREFERIR, "INTRODUÇÃO"

Por muito tempo, já influenciado por processos de formação e atuação como professor de geografia, idealizei uma escola como lugar de futuro, quase um santuário da oportunidade, da construção de país, de progresso, enfim, nela era para se aprender, evoluir, tornar as pessoas mais próximas de uma igualdade (Larrosa, 2019; Ranciére, 2019).

Porém, essa mesma escola não se limita a um único caminho que nos apresenta uma verdade inquestionável de sua finalidade, e apesar da força de muitas das promessas universais ser ainda fortemente presente pelos corredores, além de toda uma política afirmativa que atravessa o significado escolar, existem vidas que estão em relação nela, e estas são imprevisíveis em muito do que trazem ao território moderno da educação.

Passeei, ainda passeio, pela escola com lentes de um professor de Geografia, por isso, em muitas das vezes, sou um curioso na busca de informações sobre os lugares, flertando com uma perspectiva geográfica dos fatos, caminhos que me empurram a geografizar onde estamos e o que podemos ser. Esse conhecimento, que se mistura ao pedagógico, por muito tempo corroborou minha forma de ver a escola, as pessoas que nela circulam, suas teleologias, em grande parte salvadoras, enfim, esses campos do conhecimento, por influências teóricas que tive de um longo período, contribuíram para a produção de uma espécie de congelamento das vidas em uma infinidade de experiências educativas que pela escola tive.

Não limitei este trabalho à escola, à educação, ou ao próprio ensino de geografia, mas a mistura desses componentes também fez parte do que vem, até porque dois temas de destaque, que são algumas das relações entre tempo e espaço, são de histórias que surgiram da escola, potencializando uma importante área de interesse da geografia, que é o espaço em sua vertente geográfica (Massey, 2013).

Existem semelhanças teóricas entre estudos da educação, voltados para a escola, e as próprias linhas de investigações do espaço geográfico. A partir dos anos de 1970, ambas as áreas foram fortemente influenciadas por teorizações com intencionalidades críticas, onde, em geral, se contestava formas descritivas que marcavam as pesquisas dos dois

lados, buscando, com esse diagnóstico, a produção de bases que iniciaram uma caminhada por encontrar as redes de relações que estavam mascaradas e ocultadas pelo macro poder até então. Uma importante marca de algumas das intenções dessa corrente é a de produzir conhecimento, visando uma libertação das pessoas dominadas, e que, com essa condição alcançada, qualquer grupo chegaria aos estágios de ascensão e emancipação em suas realidades políticas, econômicas e sociais (Soja, 1993; Haesbaert, 2019; Oliveira Jr, 2019; Larrosa, 2019).

Duas outras importantes questões me acompanharam em escolhas feitas para a pesquisa, sendo relevante que as apresente. A primeira é a de saber se realizaria a investigação na escola, já a segunda é de como me relacionaria com as histórias a serem contadas. Sobre a escola ser um lugar na pesquisa, esse foi um questionamento desde as primeiras discussões a respeito de procedimentos/metodologia a serem escolhidos, ainda como projeto. Uma primeira possibilidade, entre outras, foi a de que seria pertinente a permanência da escola, mas levando em conta que ela não é um território fechado em seus acontecimentos, e por isso poderia ganhar relevo no trabalho a busca dos movimentos que as vidas fazem entre o que é registrado no interior dos muros e o que está além, e que uma importante atenção a se ter seria com a preocupação em não separar essas relações.

Há cerca de quatro anos, quando vivi esse dilema pela primeira vez, não tinha muita ideia dos perigos dessa separação, havendo dificuldades até para identificar quando a praticava. E, sim, ao me relacionar e questionar a respeito, passo a enxergar maneiras de vivência que realmente não considerava, simplesmente porque reduzia as alternativas à clássica oposição dos valores (Nietzsche, 2009).

Mas o fato de escolher continuar com a escola, tentando driblar o binômio externo/interno, não foi suficiente para perceber que tudo estaria resolvido. Não adiantava sair da escola se não consigo, não adiantava me relacionar com fatos externos se não sei como atravessam o interior da mesma, e, aparentemente, não seria muito frutífero aproximar duas realidades que são, ainda na minha forma de pensá-las, ambivalentes.

Antes de prosseguir com a escola, tenho que esclarecer também sobre como foi a minha participação nas histórias a serem contadas. Esse impasse para quem pesquisa na educação é clássico, tornando comum a dúvida se o caminho é pelos métodos qualitativo ou quantitativo, se a prática de investigação ocorre por meio de uma pesquisa participante, ou ação, até se alguma forma de escolha compreende a condição de uma investigação neutra, me esforçando para conseguir um distanciamento dos fatos pesquisados. Até o instante em

que essa discussão ocorreu pela primeira vez, também em conversações sobre o projeto, sequer considerava a ideia de que fosse possível realizar uma pesquisa em que o EU estivesse na história, pois, se estava na universidade, era para fazer ciência, e só ganhando uma capa de científico que o trabalho conquistaria credibilidade.

Retorno para responder a duas questões lançadas, e que considero de relevante tratamento nessa apresentação. Primeiro, reforço que pesquisei na escola, e também além dela, por isso fomos a uma das linhas do lugar conhecida como Grota. Nela poucos têm orgulho de falar que moram, abrigo das insuficiências estruturais e materiais que o modelo de cidade capitalista tem, ficando no fundo do vale da área em que a escola se situa. E se ela de fato representa o que poucos querem ser, ninguém a busca, inclusive com a escola fugindo de uma intensificação nessas relações, a não ser para trazer palavras, pensamentos e ações que reforçam as características de um lugar que deve ser rejeitado. Em geral, as ações pedagógicas ou educativas que existem são voltadas para tê-la como referência do que não se aspira ser e ter. A Grota é o que o conhecimento moderno diz ser o fracasso de seus modelos universais e o que a escola ressalta ser o lugar de abrigo dos que não se interessam por ela. E, segundo, estive na pesquisa, nas histórias, as que vivi diretamente, as que fui levado a viver, as que integrei sem saber que nelas estava, havendo até histórias em que ainda tenho dúvidas se realmente foram vividas.

2- OS CAMINHOS PERCORRIDOS, OU CHAMEM DE “METODOLOGIA”

Como fiz a opção por acompanhar a pesquisa a partir da escola, seguindo com atravessamentos que passassem por seu território, que procedimento/metodologia poderia recorrer para me relacionar com fatos que extrapolam as fronteiras da instituição? Como queria fazer com que essa zona, até então com fortes determinações, deixasse de ser tão vigiada e passasse a ser uma área comum, onde indiscriminadamente todos, todas, circulassem, reforcei o desejo de seguir e fugir com as histórias, com o devido cuidado para não ser mais afetado por qualquer ideia de limite (Rolnik, 2016; Larrosa, 2004).

Contudo, ao longo de praticamente três anos de doutorado as histórias continuavam influenciadas por determinações e subjetivações, tanto pedagógicas quanto geográficas. Ainda era um professor, preso a um lugar repleto de verdades a serem buscadas, que apenas confirmavam o que já sabia e queria, robustecendo determinações ao que ocorria, achando estar em uma zona de indeterminação, mas a atravessando como uma fronteira geopolítica de forte controle territorial.

É difícil ter uma relação com os lugares e pessoas onde as fronteiras não são realmente diluídas, e isso aconteceu com a escola por quase toda a tese. Foi por muito tempo impensável me relacionar com a ideia de que a própria fronteira é uma invenção humana, por isso chamo a atenção para a influência que essa concepção produz em experiências, sejam as vividas, algumas que se deixam de viver, até aquelas em que há a privação na crença de que seja possível vivê-las. As fronteiras podem nos cegar por um longo período (Dardel, 2015; Latour, 2017).

Portanto, cheguei ao terceiro ano do doutorado ainda tratando o espaço geográfico como uma esfera fechada (Massey, 2013), colocando a pedagogia numa condição de purificadora de todas as suas ações (Ranniery, 2016), e me relacionando com a escola de uma forma em que o muro continuava a separá-la do que havia ao seu redor. E quando contava as histórias, tentando agregar esses dispositivos, todas estavam influenciadas por linhas coerentes que em nenhum momento abriam margem para uma existência acontecimental.

Quebrar as representações da maior parte das palavras em suas significações imediatas, e desconfiar da ideia que inicialmente temos sobre alguma história vivida, foram dois dos mais relevantes exercícios que fiz nesse desafiante momento, não apenas nas histórias acompanhadas, mas também em como passariam a ser escritas e combinadas. É fazer “[...]o (im)possível ser aquilo a que se chega não a partir de um traçado já previsto, possível de ser trilhado, mas que se encontra quando se é forçado a criar um ato linguagem para dizer algo que escapa às palavras e significados já existentes” (Oliveira Jr., 2017, p. 1162).

Mas o que significa essa fratura de representação? O que me abre a um pensamento que busca o encontro com a diferença foi escolher histórias que me fizessem flutuar pela escola, e também a partir dela, passando a ser possível praticar, na ideia e na escrita, uma gramática que me deslocasse da pedagogia, preferencialmente descartando algumas palavras-chave que matam a possibilidade de criação, tais como aprender, explicar, entender, ensinar, raciocinar, mediar, etc. Se as relações entre as pessoas naquele lugar têm como referência algumas das palavras pedagogizantes citadas, qualquer história que delas nasça parecia já direcionar a uma finalidade salvadora, purificadora, com vistas ao melhoramento (Ranniery, 2016). E se valores como esses estiverem presentes, um moralismo quase transcendente se faz acompanhar (Nietzsche, 2009; Foucault, 2016).

E o que seria desconfiar da ideia que, de início, se tem sobre alguma outra história a

ser apresentada? É tentar relacionar com a perspectiva que questiona que qualquer construção argumentativa surja de um pensamento já estabelecido, ou de ideias em que seus cânones já estejam, mesmo que parcialmente, propostos. O procedimento/metodologia é, ou por meio da presença de um fato, ou a busca por anotações de campo, ou uma simples lembrança de um ocorrido, expor a história, tendo uma composição imaginativa da escrita como parte do processo, agenciando os elementos que esses recursos nos convocarem. E que haja uma ética nessa composição de se provocar uma construção de pensamento que parta da chance de fuga que uma determinada história oferece. É sim uma tentativa de entranhar por caminhos que, bem próximos de serem enunciados, não se teria a mínima ideia de como sua materialidade, seja no campo e na escrita, se daria, achando "[...] seu próprio ponto de subdesenvolvimento, seu próprio dialeto, seu próprio terceiro mundo, seu próprio deserto" (Deleuze & Guattari, 2022, p. 39).

Passo a me encontrar com influências e toda uma literatura que coloca em xeque a ideia de método, destacando que estabelecer caminho à priori para a pesquisa é inviabilizar que o potencial das relações humanas surja, abdicando assim do encontro com a diferença. A vida é indeterminada, e por isso me sinto rapidamente convencido de que alguns dos modos de fazer pesquisa, e que consagraram uma forma do que seria científico, não são aplicáveis, realmente, em qualquer lugar que se queira descobrir os meandros mais improváveis das relações humanas e, um pouco mais tarde, as não humanas. "Na verdade não basta dizer Viva o múltiplo [...] É preciso fazer o múltiplo, [...] sempre n-1 (é somente assim que o uno faz parte do múltiplo, estando sempre subtraído dele. [...] Um tal sistema poderia ser chamado de rizoma" (Deleuze & Guattari, 2011, p. 21).

Fortalecendo uma aliança com a cartografia, enquanto possibilidade de procedimento de pesquisa, a mesma nos diz que a história, "[...] nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos - sua perda de sentido - e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes se tornam obsoletos" (Rolnik, 2016, p. 23). Essa aliança foi um dos motivos para a escolha de que eu estivesse nas histórias, seja as compondo nos acontecimentos, assim como, consequentemente, nesse decisivo momento da escrita, chegando "[...] ao ponto em que não se diz mais EU, mas ao ponto em que já não tem qualquer importância dizer ou não dizer EU" (Deleuze & Guattari, 2011a, p. 17). Com isso se afirma uma recusa à ideia de um sujeito produzido por valores universais, força que cria e quase determina um roteiro de como a pesquisa tem que se desenvolver e que sujeito deve

ser construído, rejeitando esse "Eu" que faz o possível para se manter no controle.

A pesquisa nesse momento de experimentação e no jeito em que as histórias, anotações e lembranças passam a ser compostas, foi violentada pelo dispositivo proposto por Massey (2013) do lugar como eventualidade. Em seu argumento a autora diz que

> [...] o que é especial sobre o lugar é, precisamente, esse acabar juntos, o inevitável desafio de negociar um aqui-e-agora (ele mesmo extraído de uma história e de uma geografia de "então" e "lás"), e a negociação que deve acontecer dentro e entre ambos, o humano e o não humano. Isto de modo algum nega um sentido de deslumbramento: o que pode ser mais inspirador do que andar pelas montanhas conhecendo a história e a geografia que as fizeram estar aqui, hoje? Isso é a eventualidade do lugar " (Massey, 2013, p. 203).

Me senti convidado a olhar a materialidade para além das fronteiras humanas, e sua proposta de inserção relacional com os não humanos, a natureza, de uma forma geral. Como essa relacionalidade é quase experimental, pois é realizada de maneira nascente, demandando, segundo ela, imaginações da própria geografia, e também de outras ciências humanas, como muito bem nos diz Latour (2017), enxerguei esse dispositivo como modalidade de encontro com outras pistas, não as limitando mais as estritamente humanas.

Passa a ocorrer um deslocamento que tem como visão a ausência de distinção entre natureza e ser humano, não humano e humano, se estamos no interior da escola ou fora dela. São as modificações que diluem as fronteiras que ainda existiam no trabalho, e que trazem histórias e eventualidades geográficas totalmente desconhecidas. Esse momento ficou belamente registrado quando, circulando na descoberta da eventualidade pelo lugar escolar, e encontrando uma outra imaginação geográfica a respeito da relação de alguns dos moradores da Grota com a nascente de um córrego, uma entrevistada, mãe de dois alunos da escola, nos disse que nunca imaginava que fosse ter água de graça, já que tem a mina, e que é dessa água que tira todo o sustento, o mais importante, da família. Com aquela nascente, planta, faz a irrigação, bebe, usa no banheiro, que não é dentro de casa, e prepara a comida, "[...] mata a sede das cria, que [...] come, mas que também vende, sempre que pode [...]". Quantas Grotas não existem por aí? Penso que detalhar sua localização é impedir que o leitor tenha uma relação mais livre com as Grotas que invadem as suas escolas, suas rotinas pedagógicas, suas (im)possibilidades geográficas.

Como escrevi em outro momento, sou professor de geografia, e esta pesquisa teve como interesse contribuir para que o lugar, com suas histórias e eventualidades, seja um

aliado na feitura de acontecimentos que abrem buracos na escola e na própria educação, isso para que se ampliem conversações com pessoas, grupos que, sob a égide de uma história hegemônica, fortemente ancorada em suas metanarrativas, poucos movimentos ainda realizam. As histórias não ocorrem simultaneamente de forma coerente, elas se encontram, se relacionam, se perdem, em muitas das vezes, cessam em suas conexões, aproximações, durações, ou lembranças.

Com isso, fugindo de um lugar escolar opaco, de um tempo sem movimento e de uma educação que insiste em se afirmar sobre verdades universais, esta pesquisa surgiu a partir da escola, quando a fronteira que a separa da vida passou a ser quebrada por histórias e eventualidades geográficas?

3- PESQUISAR É SEMPRE SE VULNERABILIZAR.

Continuarei, apenas continuo a ter o desejo de continuar. Ao atingir esse pedaço da pesquisa, e também da escrita, o sentimento que me invadiu foi o da vontade de abrir a tudo que atravessa. A proposta de apresentar resultados, especialmente de forma intencional, pouco, ou nada, tem a ver com a eventualidade acontecimental que experimento. Por isso, algumas discussões são intencionalmente deixadas, sem dúvida muito mais do que os resultados.

A maior felicidade foi ter encontrado um novo tipo de ignorância (Rancière, 2019), da qual faço parte, independente de querer ou não. Com ela perdi a identidade de professor, de alguém que se coloca numa condição de querer saber mais, de gozar com o poder sobre os outros, daquele que ainda se vê, na maior parte das vezes, como o salvador de corpos perdidos.

Sentir histórias me empurrando para caminhos totalmente desconhecidos, ser surpreendido por um monte delas que surgem quando menos imagino, e deixar de fazer parte de algumas outras quando começo a gostar da ideia de compô-las, foi um dos inesperados desta pesquisa.

Não ter receio do que aparece, me abrir a tudo que vejo, que não via, escutar a quem acreditava ignorar, deixar de ter intenções em lugares cobertos por elas, abdicar dos valores que determinam o que achar, confrontar moralismos que impõem forças transcendentais, fazendo esquecer das relações imanentes, todos esses elementos que marcam um acontecimento e entram nas histórias, não permitindo mais que elas sejam repetidas.

Essa abdicação da repetição me deslocou a alguma liberdade, isso porque a história

não está pronta, muito menos existe apenas numa direção, e ela também não é uma integração que nos leva ao encontro de metanarrativas ascéticas. Esse contexto foi indispensável para que uma fuga da escola fosse conseguida. Demorei para entrar nesse jogo de relações, ainda tenho dificuldades, mas cheguei à indeterminação da zona, e isso me levou a perceber que a fronteira que separava tudo nada mais é do que uma das muitas invenções humanas, de uma certa maneira para impor limites. Esse é um trabalho em que essa marca da geopolítica está em plena desintegração.

Igualmente se encontra em fragmentação a geografia que acreditei um dia ser a única, a verdadeira. Me encontro novamente com três fundamentais operadores desta pesquisa, a história, acompanhada pelo tempo e o acontecimento, a escola e a geografia, que também carrega consigo o espaço e o lugar eventual. E é sobre o muro que me vejo neste instante onde mais um pensamento involuntário me arrebata. E que muro é esse? O muro que por um longo período separou em mim o interno do externo escolar, o fora e o dentro das relações, o que é útil e o que não é das intenções, o que é progresso e atraso nas avaliações, o que é desejável, aceitável e o que é tratado como um fracasso quando utilizamos o crivo moral da sociedade que a escola deve construir.

Fui levado a acreditar que era possível encontrar uma escola em que parte de seus acontecimentos começava nela, mas não morria em seus muros, descobrindo que há nela a circulação de uma infinidade de histórias que recusam ser limitadas aos cânones pedagógicos, geralmente purificadores. Uma purificação que insiste na tentativa de matar potentes acontecimentos eventuais, como os que segui na Grota. E foi em uma dessas fugas da purificação que um aluno me chamou para conversar, me convidando a sentar no muro, pois a vista que tinha dali era *"[...] bonita demais da conta, professor".*

4- ESBURACANDO OS MUROS, ATÉ O SEU FIM, OU, SE PREFERIREM, CONCLUINDO...

Essa área fronteiriça chama a atenção para uma divisão temporal do que dela se quer fazer representar, de um lado havendo o tempo certo, onde os ritmos são alcançados, as expectativas correspondidas, os caminhos seguidos como devem ser, e, caso ainda não se consiga esses atributos, os ajustamentos feitos para que se chegue às condições ideais. Como essa fronteira temporal dicotomiza, o outro lado é visto como o oposto, despertando a necessidade de distanciamento das pessoas consideradas (des)ajustadas ao modelo. Felizmente, e essa foi uma das propostas de investigação desta pesquisa, existem pessoas

que diluem qualquer barreira, seja ela material ou não, e que resistem às ideias hegemônicas estabelecidas, relacionando com o que se tem, que nem sempre é o que valores universais determinam que deveria ter.

Rompeu-se a fronteira da atualidade e de uma certa instantaneidade, como problematiza Massey (2013), pois fomos à Grota, realidade que de tão rejeitada se tornou, para os que circulam pela escola, uma irrealidade (Dardel, 2015). A Grota, a depender, pode ser até uma fabricação do modelo universal, exatamente para que ocorra sua rejeição, tendo grandes representações como símbolos de negações. É também uma realidade, fabricada, uma antítese do modelo, criando dificuldades para que tenhamos o interesse em aproximar da fronteira, de pelo menos saber o que do outro lado tem. Se essa expectativa de comportamento é confirmada, a Grota continua ser uma irrealidade real (Dardel, 2015) e a despertar medo (Nietzsche, 2009). Esta pesquisa perdeu o medo da Grota, pois suas histórias, contadas na tese, mas não aqui, nos ajudam a implodir as fronteiras que insistem no levantamento de muros, em constante produção/reprodução.

5- PROSEANDO COM AUTORES, OU, SE ACHAREM MELHOR, REFERÊNCIAS

DARDEL, E. **O homem e a terra:** natureza da realidade geográfica. 1ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka:** por uma literatura menor. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas.** Uma arqueologia das ciências humanas. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

HAESBAERT, R. Do corpo-território ao território-corpo(da terra): contribuições decoloniais. **Revista GEOgraphia:** Niterói, Universidade Federal Fluminense, vol: 22, n. 48, 2020.

LARROSA, J. **Pedagogia profana:** Danças, piruetas e mascaradas. 6. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2019.

LARROSA, J. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 27-44, jan./jun., 2004.

LATOUR, B. **A esperança de Pandora:** ensaios sobre a realidade dos estudos científicos. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

MASSEY, D. **Pelo espaço:** uma nova política da espacialidade. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral:** uma polêmica. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

OLIVEIRA, JR. W. Geografias menores: potências de expressão entre imagens, pesquisa e educação. **Revista Brasileira de Educação em Geografia,** Campinas, v. 9, n. 17, p. 27-43, jan/jun., 2019.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2019.

RANNIERY, T. Corpos feitos de plástico, pó e glitter: currículos para dicções heterogêneas e visibilidades improváveis. **Tese (Doutorado)** - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2016.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental:** Transformações Contemporâneas do Desejo. 2. ed. Porto Alegre, RS. Editora da UFRGS, 2016.

SOJA, E. **Geografias pós-modernas:** a reafirmação do espaço na teoria social crítica. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

COMO A JUVENTUDE CONCEBE OS SEUS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO NA EJA DE JUIZ DE FORA?

LUCIANA DA COSTA NETTO
https://orcid.org/0009-0005-8548-2903
nettoluciana1@gmail.com

RESUMO
O presente artigo tem por objetivo trazer um recorte das discussões apresentadas por esta pesquisadora na dissertação de Mestrado concluída em 2022, que versa sobre os processos de escolarização dos jovens na faixa etária de 15 a 29 anos que frequentam as turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Juiz de Fora, em Minas Gerais. A pesquisa se desenvolveu a partir da seguinte questão: Quais as perspectivas e os desafios dos processos de escolarização da juventude na EJA em Juiz de Fora? E trouxe como objetivos: identificar os processos de escolarização da juventude no referido município, considerando a inserção brasileira nas atuais condições do capitalismo, e analisar os desafios e as possibilidades destes processos de escolarização com vistas a sinalizar alguns pontos que possam subsidiar um futuro projeto de educação e de sociedade voltado para os interesses, trajetórias e expectativas da juventude trabalhadora, diferente do atual. A referida investigação partiu de uma abordagem materialista histórico-dialética e realizou, no percurso metodológico, uma pesquisa bibliográfica, documental e empírica de cunho crítico-analítico de publicações de livros, artigos e documentos, assim como uma análise socio-histórica qualitativo-interpretativa, com entrevistas semiestruturadas com os educandos que frequentaram as turmas da referida modalidade da Educação Básica em escolas da rede pública municipal, estadual e federal. Buscou, nesse sentido, refletir e analisar a apropriação da juventude acerca de seus processos de escolarização levando em conta as suas condições materiais de existência, trajetórias e expectativas.
Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Juventude. Trabalho. Capitalismo.

ABSTRACT
This article aims to present a snapshot of the discussions presented by this researcher in the Master's dissertation completed in 2022, which deals with the schooling processes of young people aged 15 to 29 who attend Youth and Adult Education (EJA) classes in the municipality of Juiz de Fora, Minas Gerais. The research was developed based on the following research question: What are the perspectives and challenges of the schooling processes of youth in EJA in Juiz de Fora? The objectives were to identify the schooling processes of youth in the mentioned municipality, considering Brazil's insertion in the current conditions of capitalism, and to analyze the challenges and possibilities of these schooling processes, aiming to highlight some points that could support a future education and society project focused on the interests, trajectories, and expectations of the working youth, different from the current one. This investigation started from a historical-dialectical materialist approach and conducted, in the methodological path, a bibliographic, documentary, and empirical research with a critical-

1 Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Pós-graduada em Gestão Educacional pela Faculdade Metodista Granbery. Graduada em História, Licenciatura Plena Específica, pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora efetiva da Rede Municipal de Juiz de Fora. Experiência em Educação, nas áreas de História e Informática Educacional. Atualmente pesquisadora na área de Educação, no Ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA). E-mail: nettoluciana1@gmail.com. Telefone: (32) 999359284

analytical nature of publications of books, articles, and documents, as well as a qualitative-interpretative socio-historical analysis, with semi-structured interviews with students who attended the classes of the mentioned Basic Education modality in public municipal, state, and federal schools. In this sense, it sought to reflect and analyze the youth's appropriation of their schooling processes taking into account their material conditions of existence, trajectories, and expectations.
Keywords: Education of Youths and Adults. Youth. Work. Capitalism.

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica brasileira prevista em lei (Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional − LDB n° 9.394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais − Resolução CNE/CEB nº 01/2000 e Diretrizes Operacionais – Resolução CNE/CEB nº 03/2010), destinada a indivíduos com 15 anos ou mais que não continuaram seus estudos ou que não tiveram acesso ao Ensino Fundamental e/ou Médio na idade considerada apropriada.

A legislação traz, nesse sentido, a concepção de educação como direito público e subjetivo, garantindo que todos, independentemente de idade, tenham acesso assegurado pelo Estado. Inclusive, há a prerrogativa individual de exigir esse direito, tal como consta nos artigos 205, 206 e 208 da Constituição Federal.

O público da EJA é variado, como destaca Julião (2019), englobando sujeitos de diferentes idades, gêneros, raças, credos, trabalhadores ou não, privados de liberdade, enfim, caracteriza-se pela diversidade. Entretanto, por muito tempo seus educandos foram tratados como um grupo homogêneo, não se levando em consideração suas diferenças, particularidades ou necessidades:

> Durante muitos anos, quando se falava em educação para jovens e adultos, imaginava-se estar tratando de um grupo social homogêneo, com características biopsicossociais bem distintas e definidas. Não se levavam em consideração suas particularidades, especificidades, tão pouco sua diversidade: faixa etária; sexo/gênero; raça; credo religioso; ocupação profissional; orientação sexual; situação social (privados ou não de liberdade) etc.
> Com os avanços instituídos na área, nos últimos anos, principalmente no âmbito do reconhecimento do direito humano fundamental em que se constitui a educação, em seu papel na sociedade contemporânea, a necessidade de compreensão dessas particularidades, para se levar em consideração propostas político-pedagógicas, traz como primordial a compreensão sobre quem são os sujeitos da EJA (Julião, 2019, p. 34-35).

Além da diversidade, outro aspecto que deve ser levado em consideração, tratando-se desta modalidade, é a mudança no perfil de seus demandantes. Jardilino e Araújo (2014), Di Pierro (2017) e Julião (2019) observaram que, diferentemente do que ocorria há décadas, em que os estudantes eram, em sua maioria, adultos e idosos que não tiveram acesso à escola, hoje se percebe a presença daqueles que, por diferentes motivos, não conseguiram permanecer nela e concluir os estudos. Por conta de uma trajetória com sucessivas reprovações e abandonos, procuram pela EJA como alternativa de reinserção ao sistema educativo e como possibilidade de aceleração de estudos a fim de obter ou melhorar a colocação no mercado de trabalho.

Jardilino e Araújo (2014) salientam, ainda, o ingresso de discentes cada vez mais jovens, num processo conhecido como juvenilização. Conforme os autores, este tem ocorrido não apenas no Brasil, mas também em países da América Latina. E foi justamente isso que despertou o interesse desta pesquisadora em estudar, em seu curso de Mestrado, a juventude na Educação de Jovens e Adultos em Juiz de Fora e seus processos de escolarização. Enquanto docente de escola pública, percebeu o expressivo número de educandos dos anos finais do Ensino Fundamental que estavam se dirigindo para a EJA. Isso causou uma inquietação que precisava compreender.

À vista disso, o presente artigo tem por objetivo trazer exatamente um recorte das discussões apresentadas na dissertação concluída em 2022 sobre os processos de escolarização dos jovens na faixa etária de 15 a 29 anos que frequentavam as turmas de EJA no município mineiro de Juiz de Fora. A pesquisa se desenvolveu a partir da seguinte questão: Quais as perspectivas e os desafios dos processos de escolarização da juventude na EJA em Juiz de Fora? E trouxe como objetivos: identificar os processos de escolarização da juventude no referido município, considerando a inserção brasileira nas atuais condições do capitalismo, e analisar os desafios e as possibilidades destes processos de escolarização, com vistas a sinalizar alguns pontos que pudessem subsidiar um futuro projeto de educação e de sociedade voltado para os interesses, trajetórias e expectativas da juventude trabalhadora, diferente do atual.

A referida investigação partiu de uma abordagem materialista histórico-dialética e realizou, no percurso metodológico, uma pesquisa bibliográfica, documental e empírica de cunho crítico-analítico de publicações de livros, artigos e documentos, assim como uma análise socio-histórica qualitativo-interpretativa, com entrevistas semiestruturadas com os educandos que frequentaram as turmas da referida modalidade da Educação Básica em

escolas da rede pública municipal, estadual e federal. Buscou, nesse sentido, refletir e analisar a apropriação da juventude acerca de seus processos de escolarização, levando em conta as suas condições materiais de existência, trajetórias e expectativas.

Estruturalmente o artigo está organizado em três partes. A primeira intitula-se "EJA: seus sujeitos e sua importância". Destaca a necessidade de se direcionar o olhar para os sujeitos desta modalidade, suas trajetórias e demandas, bem como reconhecê-la como um pilar importante para a promoção da cidadania, especialmente em um país com as características do Brasil, periférico e subserviente ao grande capital[2].

A segunda denomina-se "Conhecendo a EJA juizforana e seus educandos" e apresenta um perfil da Educação de Jovens e Adultos e de seus estudantes no município de Juiz de Fora, em Minas Gerais, traçado a partir dos dados coletados pela pesquisa de Mestrado realizada.

"Perspectivas da Educação de Jovens e Adultos em Juiz de Fora" constitui a terceira parte deste artigo e traz algumas conclusões a que esta pesquisadora chegou com os seus estudos acerca da juventude que frequenta a EJA no referido município, seus desafios e possibilidades.

2. EJA: SEUS SUJEITOS E SUA IMPORTÂNCIA

Como mencionado, a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da Educação Básica e um direito garantido por lei. Chama a atenção a mudança verificada no perfil de seus educandos na atualidade. Historicamente era destinada a adultos, idosos e trabalhadores. Hoje percebe-se em suas turmas sujeitos que frequentaram a escola, notadamente jovens, mas que, por conta de fracassos e abandonos, retornaram na expectativa de obter certificação e melhores condições de existência e no mercado de trabalho, como destacaram autores como Jardilino e Araújo (2014), Di Pierro (2017) e Julião (2019), aqui elencados.

Esse processo denominado juvenilização pode ser entendido, também, à luz das reflexões de autores como Paiva (2003) e Gadotti (2005). Paiva (2003) argumenta que a entrada de jovens nesta modalidade está diretamente relacionada às falhas do ensino regular[3] em garantir a permanência e o sucesso dos estudantes nas etapas iniciais da

2 A concepção aqui apresentada de que o Brasil é um país periférico e subserviente ao grande capital é compartilhada por autores como Frigotto (2017) e Rodrigues (2023).
3 A utilização do termo "regular", neste artigo, é para referir-se às etapas da Educação Básica voltadas para aqueles educandos que as concluem na idade considerada apropriada, ou seja, quando criança e adolescente. É usado para se diferenciar da EJA, que é uma modalidade destinada a todo cidadão jovem, adulto e idoso que não teve a oportunidade de frequentar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio na idade prevista como certa pela legislação vigente.

Educação Básica. Esses jovens muitas vezes experimentam trajetórias escolares marcadas por reprovações, evasão e descontinuidades, o que os leva a buscar na EJA uma segunda oportunidade de escolarização.

Por outro lado, Gadotti (2005) ressalta que a Educação de Jovens e Adultos, ao acolher esse público mais jovem, precisa repensar suas práticas pedagógicas e curriculares para atender as demandas e expectativas desse novo perfil de educandos. Isso inclui o desenvolvimento de metodologias mais dinâmicas e interativas, que dialoguem com as vivências e os interesses dos jovens e que contribuam para a sua inserção crítica na sociedade.

Entender esse processo de juvenilização implica, também, reconhecer as tensões entre as diferentes faixas etárias presentes nas salas de aula. A convivência entre jovens e adultos, com experiências e expectativas diversas, pode tanto enriquecer o processo educativo quanto gerar conflitos. Nesse sentido, é fundamental, segundo Filho, Cassol e Amorim (2021), repensar a estrutura organizacional da escola tendo em conta esse novo perfil de discente que chega à EJA.

Além disso, a juvenilização da referida modalidade reflete uma problemática social mais ampla: a exclusão de muitos jovens do sistema regular de ensino e sua consequente marginalização no mercado de trabalho. Para Freire (2020), a educação deve ser um processo emancipatório, capaz de promover a conscientização e a participação ativa dos sujeitos na transformação de sua realidade. Portanto, a Educação de Jovens e Adultos deve ser pensada como um espaço de resistência e de luta pela inclusão e pelos direitos desse público.

Assim sendo, conforme Arroyo (2007, p.5), é essencial “direcionar nosso olhar sobre quem são os sujeitos que vêm demandando a educação de jovens e adultos”. Homens e mulheres marcados profundamente por suas histórias de vida e por suas maneiras de sobreviver em uma sociedade como a brasileira, profundamente desigual e excludente, que os segrega e os desumaniza. Em tais condições, como evidencia o autor, a juventude se vê cada vez mais vulnerável e sem perspectivas.

Daí a necessidade de reconhecer a EJA, em concordância com Arroyo (2007), como uma política afirmativa de um coletivo cada vez mais preterido socialmente, segregado de participação no conhecimento, no trabalho, na riqueza e na cultura brasileiros. Como um espaço de formação que valorize e potencialize os saberes de seus educandos, que trazem para as salas de aula suas trajetórias, experiências e conhecimentos de vida que não devem

ser ignorados, pois, segundo Libâneo (2008):

> [...] os alunos trazem para a escola e para as salas de aula um conjunto de significados, valores, crenças, modos de agir, resultante de aprendizagens informais, que muitos autores chamam de cultura paralela ou currículo extra-escolar. [...]. A organização escolar e os professores precisam saber como articular essas culturas, ajudar os alunos a fazerem as ligações entre a cultura elaborada e a sua cultura cotidiana, de modo que adquiram instrumentos conceituais, formas de pensar e de sentir, para interpretar a realidade e intervir nela (Libâneo, 2008, p. 61-62).

Ou seja, esse processo educativo vai além da simples aquisição de conhecimentos formais como ler, escrever e calcular. Busca, sobretudo, a formação integral do cidadão, capacitando-o para atuar de maneira crítica e consciente na sociedade em que está inserido. Tal formação constitui-se em um processo contínuo, que envolve a valorização das vivências dos estudantes que muito enriquecem o ambiente de aprendizagem. Ao reconhecer e integrar esses conhecimentos ao currículo, a Educação de Jovens e Adultos não apenas fortalece o processo educativo, como também promove o respeito e a autoestima dos discentes, essenciais para o seu desenvolvimento como seres humanos e cidadãos.

Ademais, a EJA tem um papel crucial na inserção desses sujeitos no mercado de trabalho, ampliando suas oportunidades e contribuindo para a redução das desigualdades socioeconômicas existentes. A educação, nesse contexto, é vista como um instrumento de transformação social, possibilitando aos cidadãos exercerem seus direitos e deveres de maneira plena e participativa, como ressalta Arroyo (2007, 2024).

Assim, a Educação de Jovens e Adultos deve ser compreendida como uma ferramenta de empoderamento, capaz de transformar vidas e comunidades, promovendo a justiça social e a construção de uma sociedade mais equitativa e democrática.

Uma vez destacados o público atual e a importância da referida modalidade como promotora da cidadania, cabe apresentar o seu perfil e o de seus educandos no município de Juiz de Fora, que foi delineado a partir de dados coletados por esta pesquisadora quando da realização de seu Mestrado. Este será o assunto da próxima sessão.

3. CONHECENDO A EJA JUIZFORANA E SEUS EDUCANDOS

A Educação de Jovens e Adultos é ofertada, em Juiz de Fora, na rede pública municipal, estadual e federal. Não foram encontradas, quando da realização da pesquisa, instituições privadas que a oferecessem. Conforme a Sinopse Estatística da Educação

Básica 2020, tal modalidade contava com 9.981 estudantes matriculados. Destes a maioria, 5.113, era do sexo feminino.

Sobre a cor declarada observou-se que, em ambos os sexos, o maior número era de pretos e pardos. Esse dado vai de encontro à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), que mostrou que mais de 70% dos 50 milhões de brasileiros e brasileiras entre 14 a 29 anos que não frequentaram algumas das etapas da Educação Básica no país pertencem a esses grupos. E corrobora, também, com o posicionamento de Ribeiro, Catelli e Haddad (2015), de que jovens, mulheres e negras frequentam, efetivamente, a modalidade em questão.

No que se refere à faixa etária, 6.779 educandos possuíam entre 15 e 29 anos. Levando-se em conta os números em relação ao grupo de 14 a 19 anos, observou-se um total de 3.186 discentes. Isso significa que quase um terço do público atendido possuía idade em que deveria estar cursando o Ensino Fundamental ou Médio regular. Entretanto, por conta de uma trajetória com interrupções e insucessos, acabou migrando para a EJA como forma de completar ou prosseguir os estudos. Fica evidente, pois, a ocorrência do processo de juvenilização, comum no Brasil e em países latino-americanos, observado por autores como Jardilino e Araújo (2014), aqui destacados.

A Sinopse Estatística da Educação Básica 2020 mostrou, ainda, que a maioria dos estudantes juizforanos matriculados encontrava-se em instituições públicas de ensino da rede municipal: eram 7.341, entre as zonas urbana e rural, dos quais 4.933 no formato semipresencial e 2.408 no formato presencial[4].

Importante refletir sobre o atendimento dos educandos da Educação de Jovens e Adultos juizforana se dar prioritariamente em cursos semipresenciais. Apesar de a LDB nº 9.394/96 assegurar essa flexibilização no atendimento, também preconizada no Parecer CNE/CEB nº 11/2000[5], nota-se que a mesma, involuntariamente, acabou permitindo o ingresso de pessoas cada vez mais jovens, portanto, que já frequentavam a escola. Diferente do que ocorria há décadas, em que o atendimento era prioritariamente àqueles que não tiveram acesso na idade considerada adequada.

O fato de a maioria dos discentes cursarem a EJA no formato semipresencial leva a pensar, também, no insucesso do sistema de ensino convencional. Quer dizer, provenientes

4 Conforme informações da Secretaria de Educação, no documento “Contextualização da EJA na Rede Municipal de Juiz de Fora”, Administração 2016-2020.
5 Parecer aprovado em 10 de maio de 2000, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos brasileira.

do ensino presencial, muitos possuem um histórico de repetências, evasão e desmotivação. E, por conta disso, procuram os cursos semipresenciais a fim de obter mais rapidamente a certificação para ter acesso a outros níveis de estudo ou mesmo ao mercado de trabalho.

Todavia, esta modalidade não se resume à recuperação de tempo perdido. Como bem lembra Arroyo (2024), seus educandos devem ser reconhecidos e valorizados como produtores de conhecimento, dotados de saberes e experiências de vida. Deste modo, a escola pode ser uma oportunidade de reflexão crítica, de potencialização de saberes, um espaço para a construção coletiva e colaborativa de um currículo que vá além das necessidades e dos interesses dos grupos dominantes.

A EJA nas escolas municipais de Juiz de Fora, conforme Lemos (2020), possui atendimento organizado em Fases de Escolarização, sendo que a Fase I a IV corresponde às turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e a Fase V a VIII, por sua vez, às turmas do 6º ao 9º ano. A autora destacou em seus estudos, além disso, que a maioria dos discentes estava nessa última fase, que representa o segmento dos anos finais do Ensino Fundamental.

Em relação às escolas da rede estadual, vale ressaltar que os estudantes frequentam as aulas exclusivamente no formato presencial[6]. E, segundo a Sinopse Estatística da Educação Básica 2020, Juiz de Fora contava com 2.566 matrículas, sendo 341 no Ensino Fundamental e 2.225 no Ensino Médio. Verifica-se, portanto, que a maioria dos educandos desta rede de ensino cursava a etapa correspondente ao Ensino Médio[7].

Na rede federal, por fim, a Educação de Jovens e Adultos é ofertada em duas instituições: no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, o IF Sudeste Campus Juiz de Fora, e no Colégio de Aplicação João XXIII, uma Unidade Acadêmica da Universidade Federal de Juiz de Fora. Na primeira, é oferecido o Curso Técnico em Secretariado, na modalidade presencial, interligado ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens a Adultos (Proeja). À época da pesquisa, eram 36 estudantes matriculados, distribuídos da seguinte maneira: 10 no primeiro ano, 14 no segundo e 12 no terceiro[8].

Já no Colégio de Aplicação João XXIII havia apenas o Ensino Médio com três turmas,

6 Ver tabela de escolas estaduais de EJA no estado de Minas Gerais, disponível em: https://www.mg.gov.br/servico/concluir-o-ensino-medio-por-meio-de-cursos-oferecidos-pelos-cesec. Acesso em: 11 maio 2021.
7 Conforme Juliane Silva, à época coordenadora da EJA no IF Sudeste, Campus Juiz de Fora.
8 Dados disponibilizados pelo professor Felipe Bastos, à época coordenador da EJA no Colégio de Aplicação João XXIII (UFJF).

uma para cada ano escolar, com um total de 70 educandos assim dispostos: 21 no primeiro ano, 18 no segundo e 31 no terceiro.

Nesse sentido, a pesquisa realizada demonstrou que a Educação juizforana de Jovens e Adultos também tem se caracterizado pela juvenilização, observada no Brasil e na própria América Latina. Como destaca Resende (2019), a EJA vem se tornando uma EJA com um "J" sobressalente, ou seja, a juventude tem marcado forte presença, trazendo demandas e percepções que não podem ser ignoradas.

Uma vez apresentados os dados coletados, cabe, agora, destacar as conclusões a que se chegou com esse estudo sobre a juventude que frequenta a Educação de Jovens e Adultos em Juiz de Fora, seus desafios e suas possibilidades. Este é o assunto da próxima sessão.

4. PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM JUIZ DE FORA

A pesquisa desenvolvida trouxe, como parte do percurso metodológico, entrevistas semiestruturadas com 6 jovens que se encontravam na faixa etária entre 16 e 26 anos. Estavam cursando os Ensinos Fundamental e Médio nos modelos presencial e semipresencial, na rede pública municipal, estadual e federal, bem como no curso técnico (Ensino Médio) integrado à rede federal. A partir das entrevistas, foi possível elaborar o seguinte perfil dos educandos:

Quadro 1 – Perfil dos jovens entrevistados da EJA juizforana

3 do sexo feminino e 3 do sexo masculino
2 negros, 2 pardos e 2 brancos
5 naturais do próprio município e 1 do Nordeste brasileiro (BA)
Possuem renda mensal entre 1 e 2 salários mínimos
1 de família que teve a renda diminuída por conta da pandemia de Covid-19
2 casados com filhos e 4 solteiros sem filhos
3 trabalham, 2 em trabalho formal (frentista e eventos) e 1 informal (serralheiro)

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os sujeitos da investigação eram jovens, em sua maioria negros e pardos, originários da classe trabalhadora, com renda familiar mensal entre um e dois salários mínimos, moradores das periferias. Alguns possuíam filhos. Outros eram solteiros e moravam com as famílias. Nem todos tiveram apoio e incentivo para estudar. Conforme os entrevistados, os familiares acreditavam que a sobrevivência era mais urgente por conta de suas difíceis condições materiais.

Esse perfil de estudante da EJA juizforana, encontrado na investigação, confirmou os dados oficiais sobre quem é o público desta modalidade no Brasil atual.

Foram encontrados, também, jovens que não trabalhavam, que nunca trabalharam ou que tiveram uma única e rápida experiência no mercado de trabalho, mantidos pelas famílias e que, por conta disso, se dedicavam exclusivamente aos estudos. No entanto, todos tinham em comum um afastamento em relação à escola regular, elencando, para isso, variados motivos: desilusão, repetência, evasão, distorção idade-série, bullying, desinteresse e, até mesmo doenças, incluindo as de fundo emocional. Essas foram as razões apontadas para optarem pela EJA.

Por isso, enquanto integrantes das classes populares, sujeitos a tantas formas de exclusão – social, econômica, cultural – torna-se importante ouvir suas vozes, valorizar suas experiências e seus saberes, como bem destaca Freire (2020). E, partindo do seu mover-se no mundo, é imprescindível promover uma reflexão sobre as suas condições, sobre a realidade em que estão inseridos, de forma a transcenderem as aparências como ensina Kosik (1976), para atuarem de maneira ativa na concretização das necessárias mudanças na sociedade.

Lembrando Mészáros (2008), é possível, ainda que numa conjuntura desfavorável ao vir a ser humano como a hodierna, uma educação diversa, que vá além do simples ensino da leitura, da escrita e do cálculo, da realização de tarefas elementares. Uma educação para além do capital, que reflita sobre a realidade, que promova diálogo, criatividade, criticidade, produção de ideias e de conhecimento, que vislumbre, por conseguinte, transformações.

A pesquisa comprovou que há potencialidades nos processos de escolarização da EJA juizforana. Essa constituía-se, para os entrevistados, em um espaço para se posicionarem e manifestarem as suas opiniões, uma oportunidade de troca de experiências, de aprendizagem, de se socializarem, de se superarem, enfim, de “serem gente” que pensa e que possui valor. O desejo de um futuro promissor era unânime entre eles, que acreditavam

que esse era o caminho para conseguirem um trabalho e, por conseguinte, uma existência diversa de sua dureza cotidiana.

A educação das classes populares e trabalhadoras pode, assim, ser um instrumento a favor dos dominados. Deve denunciar a falsa realidade construída pela burguesia e buscar, coletiva e colaborativamente, práticas que promovam a viável transformação social, visto que, como ensina Freire (2020, p. 108), “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo.”

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo procurou trazer, a partir de um recorte, parte dos resultados de um estudo feito por esta pesquisadora sobre a juventude e seus processos de escolarização nas turmas de Educação de Jovens e Adultos em Juiz de Fora, Minas Gerais. Nele foi possível perceber que o significado que aqueles educandos atribuíam aos seus processos de escolarização constituiu-se a partir das condições materiais e culturais que marcam as suas perspectivas, trajetórias e projetos de vida. Ficou evidente o desencanto em relação à escola regular e a noção de EJA como a oportunidade de serem valorizados e de melhorar suas vidas, marcadas pela precarização, pela exclusão, por direitos negados em uma sociedade como a brasileira, subserviente ao grande capital como mostram Frigotto (2017) e Rodrigues (2023).

Outro ponto relevante foi a diversidade de sujeitos presente na referida modalidade, como vários autores aqui mencionados ressaltaram. A juventude, contudo, tem se destacado cada vez mais, trazendo para as salas de aula seus modos de ser, de sentir e de pensar. Esse processo leva, necessariamente, a uma reflexão sobre como a EJA pode colaborar para a ampliação das concepções de mundo desses educandos, fortalecendo os valores de justiça e de igualdade, tão necessários nesse momento de verdadeira barbárie social imposta pelo capital, como evidencia Alves (2023).

A EJA pode contribuir, assim, para uma formação discente ampla, participativa, acolhedora, em que o diálogo e a troca de ideias entre educandos e educadores estejam presentes, numa oportunidade de compreensão crítica da realidade. Uma forma de superar o senso comum de que o sucesso ou o fracasso escolar são exclusivamente dos jovens que adentram, em número expressivo, essa modalidade da Educação Básica na atualidade. Desvelar a realidade forjada pela burguesia, mostrar as suas contradições e anunciar as lutas sociais depende da ação conjunta entre discentes e docentes, fazendo do

conhecimento escolar instrumento crítico da realidade social.

A pesquisa buscou ser uma alternativa à concepção conservadora que os grupos dominantes, atrelados aos interesses do capital, tentam fazer hegemônica. Daí sinalizar alguns pontos que pudessem subsidiar um futuro projeto de educação e de sociedade voltado para os interesses, trajetórias e expectativas da juventude, diferente do hodierno. É indispensável instrumentalizar os estudantes para entenderem o mundo em que vivem, tal como ele é, com suas contradições e disputas. E mostrá-los que existe, sim, alternativa a esse projeto de sociedade que se quer fazer único e hegemônico.

O capitalismo insiste em conceber todas as formas de vida existentes, inclusive a humana, como objetos, números e mercadorias, consumistas e consumíveis em potencial. É preciso, então, resistir a esse processo de coisificação, adotando práticas cotidianas que garantam a participação popular a fim de fazer da educação, e da EJA, por extensão, um espaço verdadeiramente democrático, a favor das pessoas, formador e de oportunidades para todos.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. O Triunfo De Tanatos: Hipnocapitalismo e Sociometabolismo Da Barbárie. **Trabalho Necessário.** Niterói, UFF, v. 21, n. 44, p. 01-26, abr./2023. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.v21i44.57714>. Acesso em: 02 out. 2024.

ARROYO, M. Perspectivas curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. In: JULIÃO, E. F.; BEIRAL, H.; RODRIGUES, F.; MARQUES, M.; CARBONEL, R. (Org.). **Educação de Jovens, Adultos e Idosos:** questões políticas, curriculares e pedagógicas. Rio de Janeiro, RJ: MPRJ, CAO Educação, UFF, IERBB, p. 76-84, 2024. Disponível em: <https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1161651/livroejacaoeducacao_2024_digital_2.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

ARROYO, M. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, 1(0), 5–19, ago./2007. Disponível em: < http://nedeja.uff.br/wp-content/uploads/sites/223/2020/05/Balano-da-EJA-MiguelArroyo.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 22 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: maio de 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 03/2010**. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 01/ 2000.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2000.
Concluir o Ensino Médio por meio de Cursos oferecidos pelos CESEC. Disponível em: <https://www.mg.gov.br/servico/concluir-o-ensino-medio-por-meio-de-cursos-oferecidos-pelos-cesec>. Acesso em: 11 maio 2021.

DI PIERRO, M. C. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: questões face às políticas públicas recentes. **Em Aberto**, Brasília, v. 11, n. 56, out./dez. 2017.

FILHO, A. A. de S.; CASSOL, A. P.; AMORIM, A. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. **Ensaio:** aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.29, n.112, p. 718-737, jul./set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902293>. Acesso em: 02 out. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola "Sem" Partido.** Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GADOTTI, M. **Educação e poder – introdução à pedagogia do conflito.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020.** Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 02 maio 2021.

JARDILINO, J. R. L.; ARAÚJO, R. M. B. de. **Educação de Jovens e Adultos:** sujeitos, saberes e práticas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **Contextualização EJA na Rede Municipal de Juiz de Fora.** Administração 2016-2020.

JULIÃO, E. F. Diagnóstico da educação de jovens e adultos na Região Costa Verde do estado do Rio de Janeiro: mapeamento do território em subsídio a uma nova agenda política. In: PAIVA, J. (Org.). **Aprendizados ao longo da vida:** sujeitos, políticas e processos educativos. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 19-39, 2019. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/g8qcy/pdf/paiva-9786599036491.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2024.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEMOS, R. A. **Os Círculos de Alfabetização e Cultura (CAC's) de Juiz de Fora/MG (2011-2019):** contexto histórico e institucional, as políticas de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) e a ressignificação político-pedagógica fundamentada no pensamento de Paulo Freire. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. rev. e ampl. Goiânia: MF Livros, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Tradução por Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PAIVA, V. P. Educação de jovens e adultos: um campo de conhecimento e de prática educativa em construção. In: Haddad, Sérgio (Org.). **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea.** São Paulo: Global Editora, 2003. p. 135-149.

PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. **Agência IBGE Notícias**, 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 02 jan. 2021.

RESENDE, A. C. C. **A complexidade curricular no fazer de uma educadora de ciências em uma EJA cada vez mais jovem.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Juiz de Fora, 2019.

RIBEIRO, V. M.; CATELLI Jr.; R., HADDAD, S. (orgs.). **Avaliação da EJA no Brasil: insumos, processos, resultados.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2015.

RODRIGUES, R. L. Escolarização de jovens e adultos: uma análise das políticas educativas brasileiras (2007-2015). **Educação em Foco**, Belo Horizonte, n. 48, p. 01-26, jan./abr. 2023.

FORMANDO CIDADÃOS CONSCIENTES: Educação Fiscal e Financeira nos Anos Iniciais

ANDREIA MORO CHIAPINOTO[1]
https://orcid.org/0000-0002-3797-8235
<andreiamorochia@gmail.com>

ANA PAULA DUMKE[2]
https://orcid.org/0009-0006-8017-2508
<ana.kuster@prof.santamaria.rs.gov.br>

RESUMO
O presente trabalho visa apresentar um relato de experiência, realizado numa escola da rede municipal de Santa Maria/RS. Trata-se de um projeto com o objetivo de ensinar e conscientizar os estudantes sobre seus direitos e deveres como cidadãos em uma sociedade democrática. Ao abordar temas de Educação Fiscal e Financeira por meio de histórias, reflexões e atividades interdisciplinares, buscou-se capacitar as crianças para exercerem sua cidadania e disseminarem o conhecimento adquirido. A metodologia foi aplicada a aproximadamente 58 estudantes de 4º e 5º anos da EMEF Chácara das Flores, utilizando atividades de leitura, interpretação, expressão oral, e compreensão do sistema monetário. Os resultados indicam um envolvimento significativo dos estudantes, que internalizaram e aplicaram os conhecimentos adquiridos, demonstrando compreensão sobre a importância da ética e da cidadania em suas vidas cotidianas. O projeto continuará ao longo dos próximos anos letivos, com os mesmos anos escolares, visando promover a cidadania e a ética entre os alunos e suas famílias.
Palavras-chave: Educação Fiscal. Cidadania. Ética. Educação Financeira

1. APRESENTAÇÃO

O presente trabalho é um relato de experiência de uma prática pedagógica consolidada em uma escola da rede pública municipal de Santa Maria/RS, nos anos de 2023 e 2024. A escola tem executado um projeto de Educação Fiscal denominado “Construindo Pequenos Cidadãos”.

O projeto visa trabalhar, conscientizar e esclarecer as temáticas de educação fiscal e financeira de forma a tornar os estudantes conhecedores de seus direitos e deveres enquanto cidadãos de uma sociedade democrática. Através de histórias, reflexões e produções diversas, as crianças se apropriam desses conhecimentos e de diversos temas e assuntos relacionados à Educação Fiscal e Financeira, sendo capazes de disseminar em casa ou na comunidade essas informações aprendidas, bem como exercer sua participação

1 Universidade Federal de Santa Maria. Graduação em Pedagogia, Doutoranda em Educação. Professora da rede pública municipal de Santa Maria/RS.
2 Universidade Federal de Santa Maria. Graduação em Pedagogia. Professora da rede pública municipal de Santa Maria/RS.

cidadã. A ideia central aborda a compreensão dos alunos sobre o processo de arrecadação, administração e aplicação dos tributos em nossa sociedade. Foram trabalhados, por exemplo, tributos como o Imposto sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbana (IPTU) e o Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS). Os alunos foram conscientizados de que os valores arrecadados retornam à população em forma de serviços públicos, beneficiando a sociedade em geral.

2. CONTEXTO EM QUE OCORRE A AÇÃO

O trabalho vem sendo desenvolvido em uma escola municipal situada em um bairro da zona norte de Santa Maria/RS. A instituição atende aproximadamente 360 alunos, desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental. No entanto, os participantes do projeto são estudantes de uma turma do 4º ano e duas turmas do 5º ano, totalizando 58 alunos com idades entre 8 e 11 anos.

As atividades relacionadas ao projeto acontecem de forma semanal durante o período letivo da aula de quatro horas por turma com uma pedagoga que trabalha exclusivamente os temas de Educação Financeira, Educação Fiscal, Direitos e Deveres dos cidadãos. Os assuntos são trabalhados com sequência de informações, variando com os conteúdos de cada ano escolar.

A professora em questão recebeu formação mediada pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com a Escola de Administração Fazendária, indicando que a profissional possui formação específica para criação e atuação no projeto.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz como um dos seus objetivos, ligados a essa proposta, o de “Resolver e elaborar problemas que envolvam situações de compra e venda e formas de pagamento, [...] simulando situações concretas, envolvendo a Educação Fiscal e Educação Financeira”. (BRASIL, 2017, p. 293)

A proposta utilizada nesse projeto vai ao encontro do que Pinheiro e Batista (2018) defendem no modelo de educação proposto por Carl Rogers. Os autores sugerem o aprendizado centrado no aluno, que permite uma participação ativa, desconsiderando o padrão de ensino pedagógico obsoleto. Nessa perspectiva de ensino, o aluno se torna agente ativo e interventivo das situações, tornando-se responsável pelo seu processo de

aprendizagem.

4. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A primeira etapa relacionada ao projeto iniciou com a exploração da história do dinheiro e como eram realizadas as negociações nos tempos antigos. Os estudantes entenderam o significado das palavras escambo e origem da palavra salário.

Na sequência do projeto, a professora responsável trouxe histórias introdutórias ao assunto a ser trabalhado na aula. Para isso, foram utilizados principalmente gibis da Turma da Mônica, de autoria de Maurício de Souza que exploravam temas pertinentes. Alguns títulos dos gibis são: “De onde vem o dinheiro?”; “Dia de liquidação”; “Orçamento familiar”; “Recompensa de quem sabe economizar”; “Formas de economizar”. Também foram utilizados gibis de outras fontes e editoras com os seguintes títulos: “Comércio Informal, que bicho é esse?” e “O que você tem a ver com a corrupção?”. Além disso, a própria professora produziu e exibiu vídeos animados sobre Educação Fiscal e histórias aleatórias que continham ligação com os temas.

Semanalmente, as aulas iniciavam com uma história, texto ou vídeo que norteava as atividades do dia, fazendo relação com a aula anterior. Logo após, eram desenvolvidas atividades de leitura, interpretação, oralidade, expressão de ideias e opiniões, reflexão sobre os assuntos, relacionando-os às próprias experiências e vivências do dia a dia dos estudantes.

A partir do segundo mês de ações, foi estudado o que são logomarcas e sua importância na sociedade. Durante as aulas, os alunos assistiram vídeos explicativos, realizaram atividades de identificação de logos, fizeram pesquisa e confeccionaram cartazes, bem como exploraram alguns jogos relacionados ao tema.

Imagem 1 e 2 : Confecção de cartazes com recortes de logos encontrados.



Fonte: Arquivo da autora.

Outra atividade significativa do projeto foi a leitura de um gibi da Turma da Mônica denominado “Dia de liquidação”. Após a exploração do material, os alunos foram convidados a imaginar e criar um produto que não existisse e que fosse inusitado. Em primeiro momento desenharam os produtos, depois realizaram a confecção dos mesmos com materiais variados. Alguns produtos que tiveram destaque foram o “spray para deixar o corpo musculoso”, “Safru, sabão para lavar frutas” e “Suco em pó sabor banana”. Nas aulas posteriores, cada um pôde apresentar seu produto criando uma propaganda para ele. A atividade foi tão bem aceita e prazerosa que alguns alunos pediram para registrar em vídeo suas propagandas.

Além de colocar o aluno no centro do processo de aprendizado, a ludicidade perpassa praticamente todas as atividades do projeto. Como forma de tornar as aulas mais atrativas, também são propostos jogos, muitos criados e produzidos pela própria professora. Um jogo confeccionado digitalmente pela professora foi do tipo trilha, conforme ilustrado nas imagens abaixo.

Imagem 3 e 4:Imagem do jogo da trilha e alunos a explorando

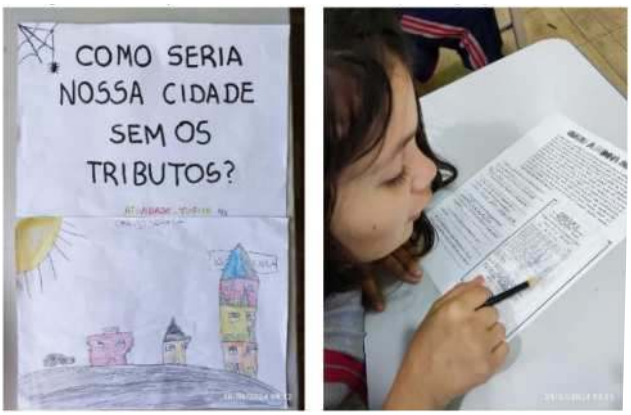


Fonte: Arquivo da autora.

Outra vivência significativa experienciada que aconteceu durante as aulas foi a análise de notas fiscais, onde os alunos de forma crítica identificaram as informações contidas, como por exemplo o estabelecimento comercial pertencente, valores dos itens, formas de pagamento, se na nota continha CPF do consumidor e valor de tributos destinado ao governo.

Na sequência os estudantes foram convidados a imaginar como seria nossa cidade sem a arrecadação dos tributos, levando-os a entender sobre sua importância. Os alunos representaram suas ideias através de desenhos criativos.

Imagem 5 e 6: Ilustração criada por aluno e atividade pedagógica elaborada pela professora



Fonte: Arquivo da autora.

O gibi “Comércio Informal, que bicho é esse?”, elaborado e distribuído pelo Fecomércio, foi utilizado. A partir da leitura e discussão os alunos compreenderam o que é pirataria e os riscos que corremos ao comprarmos um produto falsificado, bem como os prejuízos que o proprietário do produto original tem. Outro gibi explorado foi “O que você tem a ver com a corrupção?”, que permitiu refletir sobre atitudes do dia a dia que não são adequadas, levando a construir uma postura crítica sobre o tema em questão.

Outra atividade elaborada foi uma dramatização, na qual os alunos envolvidos no projeto ficaram responsáveis por encenar algum tema trabalhado durante o semestre e assim apresentar às outras turmas. Uma das turmas de 5º ano realizou um teatro mudo, onde somente com gestos deveriam interpretar de forma que os colegas entendessem que se tratava da origem da palavra salário, sobre pirataria, compras em crédito e débito e como era realizado o escambo. Os alunos responsáveis se envolveram, criaram acessórios para a encenação, e os estudantes que assistiram conseguiram identificar com clareza do que se tratava cada apresentação, sendo muito significativo para todos. Estes também gravaram vídeos que foram publicados nas redes sociais como forma de expandir os conhecimentos à comunidade.

A turma do 4º ano trabalhou com fantoches. Os alunos criaram suas histórias para encenar temas estudados e aprendidos nas aulas.

Para a finalização do semestre, outra turma de 5º ano ensaiou e apresentou um teatro inspirado no vídeo “A fábula da corrupção” (Santos, 2011). Os alunos ficaram motivados, envolveram-se, criaram objetos para usar na apresentação e encenaram para os alunos menores da escola.

Imagem 7 e 8: Registros das apresentações de teatro



Fonte: Arquivo da autora.

Pretende-se seguir com o projeto nos próximos anos letivos, com os próximos quinto e quarto ano, englobando ainda mais assuntos que envolvem cidadania e ética. Pode-se afirmar que os resultados já se mostram gratificantes, pois os próprios alunos relatam sobre as atividades do projeto de forma positiva, da mesma forma que estão disseminando os conhecimentos adquiridos.

5. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

A avaliação da aprendizagem se deu por meio da observação da participação e empenho dos alunos nas propostas do projeto. Pôde-se constatar que, no geral, os alunos participantes se envolveram de forma muito satisfatória nos processos, evidenciando a importância do protagonismo nos processos de ensino e aprendizagem.

Ainda foi disponibilizado aos alunos, ao final de cada trimestre, um formulário avaliativo. Trata-se de um formulário Google contendo questões matemáticas, interpretação textual, perguntas conceituais sobre termos aprendidos nas aulas. O formulário teve como objetivo averiguar o quanto os alunos aprenderam nas aulas. Pôde-se observar um rendimento expressivo na quantidade de acertos dos formulários, bem como a satisfação dos menores na realização da atividade.

Imagem 9 e 10: Alunos realizando uma avaliação digital



Fonte: Arquivo da autora.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, pode-se destacar que o projeto tem atingido seu objetivo principal, que é o de trabalhar, conscientizar e esclarecer as temáticas de educação fiscal e financeira de forma a tornar os estudantes conhecedores de seus direitos e deveres enquanto cidadãos de uma sociedade democrática. O projeto tem se desenvolvido com cerca de sessenta criança com idade entre 8 e 11 anos de forma semanal. É possível verificar o entusiasmo dos estudantes no envolvimento das propostas postas no projeto. Acredita-se que o empenho e participação dos estudantes de forma motivada ocorre devido ao protagonismo do aluno que vem sendo estimulado no decorrer do projeto.

Pretende-se que os alunos, ao se apropriarem dos conhecimentos relacionados à Educação Fiscal e Financeira, sejam capazes de disseminar na sua comunidade as informações aprendidas, bem como exercer sua participação cidadã.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>. Acesso em: 15 set. 2024.

PINHEIRO, M. N.; BATISTA, E. C. O aluno no centro da aprendizagem: uma discussão a partir de Carl Rogers. **Revista Psicologia & Saberes,** 2018, 7.8: 70-85. Disponível em: < https://revistas.cesmac.edu.br/psicologia/article/view/770>. Acesso em 10 de set. 2024.

SANTOS, Lisandro. **A Fábula da Corrupção.** Youtube, 2011. 1 vídeo (8 min). Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=Q-pl-oqK_z8>. Acesso em: 08 set. 2024.

O BRINCAR E AS INTERAÇÕES NO COTIDIANO DO BERÇÁRIO

LUTIANE NOVAKOWSKI[1]
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8792- 6345
nlutiane@gmail.com.br

RESUMO
Este texto apresenta uma experiência desenvolvida em uma turma de Berçário II, a qual intencionou valorizar e potencializar a brincadeira e a interação entre as crianças, ao mesmo tempo em que privilegiou as experiências que emergem no cotidiano. Para tanto, foram adotadas diferentes intervenções na sala de referência e sobre os materiais ofertados para o brincar e para a exploração. Concomitante a isso, foi planejado e proposto diferentes experiências educativas organizadas por sessões, durante o decorrer do ano. Como resultados dessa experiência, percebeu-se que as crianças realizaram novas descobertas, testagens, elaboraram hipóteses, ampliaram seu vocabulário e foram se desenvolvendo demonstrando segurança e confiança durante as variadas experiências de brincadeira e interação. A experiência realizada reafirma que a intencionalidade educativa deve ser pensada, planejada e proposta a partir das necessidades e interesses que emergem do grupo atendido, levando em consideração, sobremaneira, a indissociabilidade entre as ações de cuidar e educar.
Palavras-chave: Brincar. Interações e brincadeiras. Educação Infantil.

1. APRESENTAÇÃO

Observando que a brincadeira é a atividade principal das crianças, principalmente na faixa etária atendida pela Educação Infantil, sendo extremamente importante. Daí a importância dessa proposta em uma turma de berçário II. A turma em que o trabalho foi desenvolvido pertence a uma escola pública de Educação Infantil, de uma rede municipal. O trabalho que aqui apresento, teve como mote, valorizar e potencializar a brincadeira e a interação entre as crianças, ao mesmo tempo em que privilegiou as experiências que emergiam no cotidiano escolar.

Deste modo, a maior pretensão do projeto era o de contribuir para que as crianças pudessem por meio das diferentes situações de brincadeiras e da interação com diferentes objetos, ambientes e educadores, viver experiências de descoberta de maneira prazerosa, adquirindo aprendizagens significativas sobre si e sobre o mundo, no cotidiano da Educação Infantil.

1 Doutoranda em Educação pela UFRGS; Mestre em Educação/ULBRA; Especialista em Gestão da Educação/UFRGS; Especialista em Docência na Educação Infantil/UFRGS; Licenciada em Pedagogia/ULBRA. Professora da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), Brasil.

2. CONTEXTO EM QUE OCORRE A AÇÃO

O relato de experiência exposto refere-se a um projeto desenvolvido em uma turma de Berçário II, pertencente a uma escola municipal de Educação Infantil, na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Essa turma era composta por dezoito crianças com faixa etária entre um a dois anos de idade, sendo doze meninos e seis meninas. Todas as crianças residiam nas proximidades da escola, situada no bairro Sarandi, da referida cidade. Em relação à situação socioeconômica das famílias das crianças, essa era diversificada. A maioria dos responsáveis trabalhavam fora, outras famílias eram assistidas por programas sociais subsidiados pelo Governo Federal, como por exemplo, o Bolsa Família.

Todas as famílias eram participativas e atentas às necessidades e cuidados essenciais para com seus/suas filhos/as. As interações entre escola e família ocorriam de maneira respeitosa e de parceria. Em relação à participação das crianças no projeto, essas se envolviam nas propostas apresentadas com curiosidade e interagiam entre elas, com as educadoras presentes e com os diferentes elementos que eram ofertados.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O brincar é a atividade principal das crianças, principalmente das crianças na faixa etária que constitui o Berçário II, sendo extremamente importante, pois através da brincadeira, as crianças tomam decisões, expressam sentimentos e valores, tomam conhecimento de si mesmas, das outras pessoas e do mundo do qual fazem parte. Para Santos (2001), o espaço do brincar se caracteriza como “um espaço de experiência e liberdade de criação no qual as crianças expressam suas emoções, sensações e pensamentos sobre o mundo; é também um espaço de interação consigo mesmo e com os outros" (SANTOS, 2001, p. 89).

Além disso, ao brincar, as crianças repetem e recriam do seu próprio modo situações prazerosas que vivenciaram e por meio delas expressam situações imaginárias e criativas, expressam sua individualidade e sua identidade, exploram a natureza, os objetos e assim passam a compreender o universo em que vivem. Segundo Barbosa (2015, p. 66),

> Brincar e jogar exigem tempo, e, como diz o poeta, não é perder tempo é ganhá-lo. As crianças brincam todos os dias durante muito tempo, repetem brincadeiras, aprendem novas, inventam variantes, criam roteiros e reconstroem casas, cidades, estradas e castelos.

Além da brincadeira, as crianças também compreendem o mundo e a si mesmas através das interações que vivenciam, sejam elas em suas interações familiares, com suas educadoras no ambiente escolar, com as crianças entre si, com os brinquedos e com o ambiente em que está inserido. Para Barbosa (2015, p. 62), “as interações das crianças com as coisas, mas também com os outros fornecem a elas maneiras de conhecer o mundo, as pessoas e a si mesmas”. Com isto, podemos compreender a importância de se desenvolver propostas educativas que possibilitam a interação entre as crianças e crianças e educadoras.

As crianças, também, aprendem sobre o mundo do qual fazem parte através das próprias experiências no cotidiano. Na escola, existe uma riqueza de ações que, em muitas realidades, não são validadas como aprendizagens culturais. Porém, “o cotidiano é onde as crianças propõem inícios, fazem suas investigações, pesquisas, num espaço de segurança e desafio, pluralidade e diferença” (BARBOSA, 2015, p. 65). Por isso é necessário viver com intensidade as experiências que se constituem diariamente nas escolas infantis e estar atento ao que acontece, realizando intervenções adequadas, possibilitando que os pequenos façam suas próprias descobertas. Segundo Barbosa (2015, p. 65), “é na vida cotidiana que as crianças aprendem aquilo que é fundamental para viver, para serem ativas e protagonistas da sua vida e do mundo: cuidarem-se, cuidarem dos demais, estarem atentas, calmas e ativas”.

4. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O projeto foi pensado a partir da realidade observada no início do ano letivo. Neste momento observou-se que a sala desta turma, não apresentava-se como um espaço prazeroso, aconchegante e acolhedor. Não havia a organização de espaços circunscritos que promovessem a interação e o acolhimento das crianças, as quais estavam ingressando pela primeira vez em um ambiente escolar. Em relação aos brinquedos que existiam nesta sala, eram unicamente, brinquedos prontos, a grande maioria era de plástico e pouco convidativos à exploração e ao brincar.

Assim, num primeiro momento, foi necessário propor algumas intervenções no ambiente da sala do Berçário para proporcionar o acolhimento da turma e a interação das e entre as crianças. Com isso, alguns espaços circunscritos foram pensados e organizados na sala, como por exemplo, um espaço aconchegante para a exploração de livros, no qual foi disposto um tapete, almofadas, fantoches; um espaço que propicia-se a brincadeira de faz-de-conta, onde as crianças tinham a oportunidade de explorar elementos reais, do cotidiano

familiar como panelas, conchas, potes, jarras, entre outros; foi pensado também, um espaço em que as crianças pudessem interagir com as outras, ou permanecer ali de maneira individual se assim preferirem. Neste foi organizado, um tapete, pufes de pneus usados e almofadas. Próximo a este espaço, foi organizado um baú da fantasia, no qual as crianças tinham livre acesso a bolsas e chapéus que favoreceram a brincadeira e a imaginação das crianças. Além destes espaços inicialmente organizados, outros espaços foram sendo pensados e organizados ao longo do ano, buscando atender o interesse da turma. Alguns destes, ainda, foram substituídos por outros ou eram acrescidos de novos elementos com o objetivo de ampliar as formas de brincar.

Concomitante à construção dos espaços circunscritos, foi pensado numa nova proposta em relação aos brinquedos da sala e sua disposição. Os brinquedos de plásticos que existiam na sala, que se mostravam pouco convidativos para a exploração e a interação dos bebês, foram substituídos por materiais que tinham como intencionalidade a interação e a exploração. Estes materiais oportunizaram às crianças diferentes experiências, pois tinham diferentes formas, tamanhos, pesos, texturas, sendo muitos deles considerados sucata, como por exemplo, cones de lã, cones de linha, entre outros. A disposição desses materiais e brinquedos foi mantida na altura das crianças, para que elas pudessem realizar escolhas de acordo com suas curiosidades e interesses.

Após pensar e reorganizar o ambiente da sala do berçário foi planejado e proposto para as crianças diferentes experiências educativas, que eram organizadas por sessões, durante todo o decorrer do ano. Nelas diferentes materiais eram disponibilizados para a exploração das crianças, conforme imagens abaixo.

Figura 1 - Sessão com areia



Fonte: arquivo pessoal

Figura 2 – Sessão com serragem



Fonte: arquivo pessoal

Figura 3 – Sessão com barracas e lanternas



Fonte: arquivo pessoal

Entre essas, as sessões com o “Cesto dos Tesouros”, em que as crianças tinham acesso a diferentes elementos, sendo muitos do nosso cotidiano, porém muitas vezes inacessíveis para elas, seja na escola ou na família. Dentre essas sessões era oportunizada, também, a exploração dos elementos da nossa cultura, a partir da visualização, manuseio e narrativas de imagens, revistas, livros e histórias. Como por exemplo, na semana Farroupilha, em que se utilizaram imagens com os símbolos da nossa tradição, para que as crianças visualizassem e explorassem essas imagens, proporcionando o contato com a nossa cultura, ao mesmo tempo em que, se estimulou o desenvolvimento da oralidade e a ampliação do vocabulário das crianças. Além disso, as sessões propostas possibilitaram momentos de interação entre as crianças e entre crianças e educadoras.

Outras sessões eram dedicadas à manipulação de jogos, os quais foram confeccionados com sucatas e com diferentes recursos. Estes desafiavam a descobertas de cores, tamanhos e formas, além da exploração de outros jogos de construção. É importante ressaltar que as sessões de brincadeiras duravam conforme o envolvimento e interesse da turma. Cada criança interagia de acordo com sua curiosidade. Assim, na mesma sessão era possível observar bebês explorando e brincando de diferentes maneiras, que se diferenciavam de um para outro, seja de forma individual ou em pequenos grupos de pares.

A exploração dos espaços fora da sala referência foi muito importante, sempre que possível, as crianças eram convidadas a explorar outros ambientes, como por exemplo, a sala da informática, o pátio externo, entre outros, como a ida à feira do livro da cidade, juntamente com suas famílias. A interação com outras turmas da escola, também era oportunizada durante o projeto, como na atividade em que o Jardim B realizou uma contação de história para o Berçário II.

No que se refere às manifestações gráfico-plástico, as crianças tiveram acesso a diferentes materiais, as mesmas testaram, manusearam, fizeram descobertas e pesquisas com os mesmos. Desafios motores foram propostos de várias formas e com diferentes elementos. Já em relação às experiências que emergiam no cotidiano da escola, as mesmas eram valorizadas junto às crianças, como por exemplo, a observação dos pássaros cantando do lado de fora da janela da sala, a água da chuva escorrendo pelo vidro da janela ou o som das folhas das bananeiras (que ficam muito próximas da sala referência) ao balançar com o vento, eram momentos ricos em experiências para as crianças, as mesmas mostravam-se atentas e curiosas com tais elementos. Além destes, os momentos da rotina da turma, os quais eram destinados à higiene e alimentação também eram momentos de aprendizagem,

na medida em que favoreciam a construção da autonomia das crianças gradativamente. Nestes momentos as crianças eram estimuladas para que realizassem pequenas ações do dia a dia.

5. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Para finalizar, cabe ressaltar que ao final do ano podemos perceber que as crianças da turma do Berçário II, demonstraram a partir das diferentes situações propostas, novas descobertas e curiosidades, as mesmas fizeram testagens com diferentes formas, pesos, tamanhos e texturas. Tiveram contato e observaram diferentes elementos da natureza. Adquiriram elementos da linguagem, aprimorando a comunicação verbal e ampliando seu vocabulário. Apresentaram e elaboraram hipóteses acerca da realidade e da cultura, em que estão inseridos, a partir das suas interações com os educadores e com as demais crianças, sejam elas da própria turma, ou das demais turmas da escola. Os bebês foram se desenvolvendo demonstrando segurança e confiança durante as variadas experiências de brincadeira e interação.

Outro aspecto que foi observado durante todo o desenvolvimento do projeto, foi que o mesmo favoreceu para que os episódios de mordidas, característica desta faixa etária, fossem diminuindo significativamente durante o decorrer dos meses. É importante destacar, ainda, que as propostas apresentadas durante o projeto foram indissociáveis às ações de cuidado, garantindo o desenvolvimento e o bem-estar das crianças.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desse relato, apontamos para a importância do planejamento e da organização de ambientes acolhedores, criativos e convidativos às interações e as descobertas, na sala referência da turma do Berçário II. Neles a oferta de materiais não estruturados e elementos da natureza que oportunizassem às crianças diferentes manuseios e explorações. Além disso, mostrou-se que a intencionalidade educativa deve ser pensada, planejada e proposta a partir das necessidades e interesses que emergem do grupo atendido, levando em consideração a indissociabilidade entre as ações de cuidar e educar. Esses aspectos acabam por conferir a prática da docência na primeira etapa da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem; FOCHI, Paulo. Os bebês no berçário: ideias-chave. In: FLORES, Maria Luiza R.; ALBUQUERQUE, Simone Santos (Orgs.). **Implementação do proinfânica no Rio Grande do Sul:** perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 57-68.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni. Promovendo o desenvolvimento do faz-de-conta na Educação Infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis Elise (Orgs.). **Educação Infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: ARTMED, 2001.

IMAGENS DA INDEPENDÊNCIA; SENSO COMUM, HISTORIOGRAFIA E USO DE FONTES EM SALA DE AULA

ADEBIANO PEREIRA[1]
https://orcid.org/0009-0003-8643-5717
adebiano.pereira@educacao.mg.gov.br

RESUMO
O trabalho que ora se apresenta é resultado de experiências realizadas em uma aula de História, com três turmas de 8º ano do ensino fundamental, na Escola Municipal CAIC Núbia Pereira de Magalhães Gomes, no ano de 2024. A aula em questão buscou abordar as representações da independência do Brasil a partir de imagens de fontes e personagens históricos. O objetivo do trabalho foi detectar traços do senso comum presentes no corpo estudantil ao tentarem identificar quais fontes estariam ou não relacionadas à independência do Brasil e explorar abordagens diferenciadas para o uso de fontes em sala de aula. A partir da apresentação de cada uma das fontes como documentos/monumentos, ou seja, apresentando seu contexto de produção, os estudantes são levados a reflexão sobre quais motivos os fizeram crer que determinada imagem estaria ou não relacionada ao processo histórico estudado. Assim, são revelados traços do senso comum que nos levam a crer quais personagens consideramos passíveis de serem considerados "históricos" ou não. Acreditamos que tal experimento pode nos auxiliar na reflexão sobre o uso de fontes históricas nas aulas do ensino fundamental, no frutífero debate da relação entre o conhecimento histórico escolar e a "revolução documental", bem como historicizar o presente levando os estudantes a reconhecerem suas determinações sócio-culturais.
Palavras-chave: Ensino de História. Senso Comum. Uso de Fontes em Sala de Aula.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas muito tem se debatido sobre um compasso ou descompasso entre o ensino e pesquisa de História, sobretudo quanto à incorporação de técnicas próprias do campo acadêmico nas salas de aula da educação básica (PEREIRA; SEFFNER, 2008; MARTINS, 2023; MISTURA, 2019). O presente trabalho busca, através de um experimento realizado com fontes imagéticas, explorar tal debate que tem se colocado na ordem do dia ao se tratar dessa imbricada relação entre ensino e pesquisa em história. Assim, nossos objetivos são verificar a ideia de um senso comum hegemonizado nas turmas selecionadas e propor uma reflexão sobre quais motivos os levaram às conclusões apresentadas. Também nos importa explorar formas de uso de fontes históricas em sala de aula que estejam alinhadas à chamada "revolução documental" experimentada pela pesquisa em história desde a primeira metade do século XX (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 114).

1 Adebiano Pereira é graduado em História pela UFJF (2012), instituição onde se tornou mestre (2016). Atualmente é professor da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e professor da rede municipal de Juiz de Fora. Atua com segmentos de Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio e tem desenvolvido estudos e pesquisas sobre ensino de História na educação básica.

O experimento registrado no presente trabalho foi realizado com três turmas do 8º ano do ensino fundamental na Escola Municipal CAIC Núbia Pereira de Magalhães Gomes, no ano letivo de 2024. As três turmas possuem cerca de 20 estudantes matriculados, todos entre 14 e 15 anos de idade. Todos vinham de uma mesma sequência didática retomando temas estudados meses antes como; as guerras napoleônicas, o bloqueio continental, as independências das colônias espanholas na América e o período joanino no Brasil. A sequência didática incluiu ainda uma visita ao Museu Mariano Procópio e a exibição da animação "Dom João Carioca". A atividade foi realizada sem aviso prévio e nas três turmas em sequência, não sendo possível a troca de informações entre os estudantes de turmas distintas.

As imagens foram selecionadas de modo a buscar personagens diversos, desde aqueles pouco lembrados nos estudos de tal objeto, que poderiam parecer inusitados aos olhos dos estudantes, até aqueles personagens e imagens mais tradicionais e presentes na produção cultural sobre a independência. As imagens são as seguintes: primeira, duas representações de Maria Felipa do álbum de figurinhas Eis a Bahia[2]; segunda, a pintura de Maria Quitéria de Domenico Failutti (1920)[3]; terceira, o retrato de Dona Leopoldina de Habsburgo e seus filhos de Domenico Failutti (1921)[4]; quarta, A Proclamação da Independência, de François-René Moreaux (1844)[5]; quinta, Estudo para Estátua equestre de Dom Pedro I de Louis Rochet (1857)[6]; por fim, a imagem do quadro Independência ou Morte! de Pedro Américo (1888)[7].

Nosso procedimento foi buscar uma análise conjunta das obras com um duplo objetivo: primeiro, estabelecer a definição de algo próximo ao senso comum existente no corpo discente e proporcionar uma reflexão sobre as determinações sócio-culturais que

2 MENDONÇA, Gilberto. Representações de Maria Felipa no Álbum "Eis a Bahia". Fotografia. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62353785. Acesso em: 12 de out, 2024.
3 FAILUTTI, Domenico. Maria Quitéria. 1920. Óleo sobre tela 253,5 x 155 cm. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Domenico_Failutti_-_Maria_Quit%C3%A9ria.jpg. Acesso em: 12 de out, 2024.
4 FAILUTTI, Domenico. Retrato de Dona Leopoldina de Habsburgo e Seus Filhos. 1921. Óleo sobre tela 233 x 133 cm. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Failutti,_Domenico_-_Retrato_de_Dona_Leopoldina_de_Habsburgo_e_Seus_Filhos.jpg?uselang=pt#Licenciamento. Acesso em: 12 de out, 2024.
5 MOREAUX, François-René. A proclamação da Independência. 1844. Óleo sobre tela 244 x 383 cm. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Independencia_brasil_001.jpg. Acesso em: 12 de out, 2024.
6 ROCHET, Louis. Estudo para Estátua Equestre de Dom Pedro I. 1857. Bronze Fundido 124 x 125 x 56 cm. Disponível em: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Louis_Rochet_-_Estudo_para_Est%C3%A1tua_equestre_de_Dom_Pedro_I_01.jpg. Acesso em: 12 de out, 2024.
7 AMÉRICO, Pedro. Independência ou Morte! 1888. Óleo sobre tela 415 x 760 cm. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Pedro_Am%C3%A9rico_-_Independ%C3%AAncia_ou_Morte_-_cores_ajustadas.jpg>. Acesso em: 12 de out, 2024.

levam às conclusões encontradas. Segundo, aproximar os estudantes de uma análise crítica das fontes como monumentos, como legados das gerações anteriores sobre as formas as quais gostariam de serem vistos pelas gerações futuras. Assim, nem o senso comum e nem as fontes seriam abordados como algo dado ou inocente, mas carregados de intencionalidade e historicidade. Deste modo, acreditamos trazer para dentro da sala de aula um pouco da revolução documental experimentada pela academia respeitando a natureza e a dinâmica do componente curricular de História.

2. A EXPERIÊNCIA

No início da aula em cada turma, os estudantes foram orientados de que seriam exibidas seis imagens às quais deveriam opinar sobre cada uma delas, se haviam ou não relação com a independência do Brasil. À medida em que apresentava cada uma das imagens fazíamos uma leitura coletiva da fonte identificando elementos e simbolismos presentes. Iniciamos a leitura de cada fonte perguntando o que víamos na imagem, a partir das respostas dos estudantes, colocamos novas questões e ponderações. Somente após julgarmos estar suficientemente explorada a imagem é que apresentamos seu contexto de produção e formulamos um placar no canto do quadro contando quantos julgavam a imagem ter ou não relação com a independência do Brasil.

Exibida a primeira imagem, os estudantes observam duas representações de uma mulher negra, uma fotografia e uma ilustração juntas na imagem. De pronto em uma das turmas uma estudante questiona se não é Dandara dos Palmares. Nego prontamente e já passo a explicação de que a imagem se referia a Maria Felipa, uma mulher da Bahia que do mesmo modo tinha a biografia envolta em mistérios. Sendo a imagem uma representação feita posteriormente e por isso poderiam encontrar a mesma imagem representando ambas as mulheres. Cerca de 80% dos estudantes apontaram que a representação de Maria Felipa não estaria relacionada à independência do Brasil.

Na segunda imagem Maria Quitéria é exibida em trajes militares, essa característica os estudantes captam rapidamente. Alguns argumentam que a imagem estava estranha, ao que alerto se tratar de uma mulher. Explicamos que a mulher se chama Maria Quitéria e teria fugido de uma fazenda no interior da Bahia para se alistar no exército tendo amplo reconhecimento em sua época. A imagem também se tratava de uma representação sem ter uma iconografia que a desse veracidade quanto a sua aparência. Aqui o placar oscilou, em uma turma foram unânimes em apontar que tal imagem não guardava qualquer relação com

a independência do Brasil, já as outras turmas o placar teve empate técnico.

A terceira imagem apresenta Leopoldina com cachos dourados, pele rosada e rodeada por cinco crianças. Ao serem questionados o que a imagem representava, uma estudante logo apontou “essa não tem nada a ver, é uma dona de casa”, ao que questionei; “vocês acham mesmo que essa mulher com essas roupas faria algum trabalho doméstico?” Todos chegaram à conclusão de que se tratava de uma mulher da nobreza, ao que expliquei se tratar da esposa de Pedro I. No placar, menos de 20% apontaram que ela teria alguma relação com o objeto estudado. A turma que na imagem anterior foi unânime em afirmar que Maria Quitéria não estaria relacionada à independência repetiu o placar ao apontar o mesmo sobre Leopoldina.

A partir da quarta imagem Pedro I passa a ser o protagonista. Na primeira de suas representações a tela de Moreaux causa confusão, alguns se antecipam e apontam que não teria como saber se o fato retratado está relacionado à independência ou a outro fato histórico, esclareço que as imagens não possuem a intenção de relacionar com nenhum outro processo histórico. Pergunto sobre quem seria o protagonista; “é aquele carinha lá, filho daquele que foi embora”. Ao que respondo: “sim, este é Pedro I, filho de Dom João VI que vimos anteriormente no final do filme Dom João Carioca”. Alguns concluem que por se tratar de um príncipe estaria relacionado ao processo histórico estudado. Em todas as turmas a afirmativa verdadeira atinge 50% ou mais. Todos concluem que a suposta independência é vista com clima de festa e Pedro I o grande personagem.

Na quinta imagem a falta de cores pode ter confundido muitos estudantes que tiveram maior dificuldade em ler o Estudo para a Estátua Equestre de Pedro I. Expliquei a proposta da estátua e o papel segurado pelo personagem representado. A mesma turma que apresentou rejeição à ideia de mulheres no processo de independência se viu dividida, já as demais deram mais de 90% dos votos afirmando que a imagem estava sim relacionada à independência. Por fim, o quadro Independência ou Morte! de Pedro Américo é apresentado. A imagem é lida em dois momentos, uma antes da votação e outra mais detalhada ao final da experiência. Muitos estudantes identificaram nas roupas da Guarda o capacete exposto no Museu Mariano Procópio. A tela é comparada com a obra de Moreaux, buscando explorar os diferentes sentidos e as sensações que ela evoca. Todas as turmas foram categóricas ao afirmar que a tela seria a representação da independência do Brasil.

Estamos certos de que este experimento sendo realizado em grupo sofre alterações, pois frequentemente os estudantes olham à sua volta antes de apresentar seu

posicionamento. Mas não julgamos ser desprezível a reflexão sobre as concepções apresentadas. De modo geral, o experimento confirma que as imagens relacionadas à figura de Pedro I são mais bem-aceitas como estando relacionadas à independência. No senso comum essa é uma história branca e masculina, não cabendo a participação de mulheres, negros ou pessoas que não estivessem inseridas na elite política e econômica.

Aqui cabe um esclarecimento sobre as circunstâncias sociais presentes no espaço escolar. Inserida em uma comunidade de forte presença negra, a escola tem na educação antirracista uma de suas características. Desde o ensino fundamental anos iniciais e suas oficinas extracurriculares, podemos observar projetos com este viés, acreditamos que por isso os estudantes tenham tido impacto na votação acerca das duas primeiras personagens, Maria Felipa e Maria Quitéria. No caso de Maria Felipa a associação dela com Dandara e a ideia de ser uma guerreira, já no caso de Maria Felipa, as roupas militares. O mesmo não aconteceu com a figura de Leopoldina, retratada de forma maternal. De posse desses resultados, parece claro que o senso comum apontou para a independência que tivesse uma característica majoritariamente masculina e indubitavelmente militarizada. Há ainda a constatação de uma certa confusão ao relacionar personagens da resistência à escravidão com a independência.

Apontei que todos os personagens representados estavam relacionados à independência do Brasil. A afirmativa causou certa celeuma em todas as três turmas. Alguns questionando: “como uma mulher com crianças no colo teria a ver com a independência?” Assim, retornei às três primeiras imagens apontando a participação de cada um dos seus personagens. Nas três últimas relacionadas a Pedro I apresentamos as diferentes formas em que o personagem foi retratado e os sentidos buscados pelos autores das obras. Enquanto repassava imagens fomos identificando o porque eles haviam feito as suas escolhas. Ficou mais claro para todos que, naquele espaço, compreendia-se a história como um ambiente masculino, mas que as mulheres negras (Maria Quitéria na tela de Failutti foi lida como uma mulher parda pelos estudantes) poderiam ter alguma entrada. Aqui nos parece se fazer presente o efeito dos projetos desenvolvidos na escola, visto que mulheres negras são vistas como passíveis de serem personagens históricas.

3. AS REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA E SEUS RESULTADOS

Seguro Pereira e Seffner (2008), o uso de fontes em sala de aula tem sido comumente usado como caráter de prova, ainda segundo os autores não podemos pensar que existe

uma determinação natural para o uso de fontes. Contudo, cremos que no experimento relatado as fontes cumprem um duplo papel; de auxiliar os estudantes a compreenderem suas determinações socioculturais ao expor a reflexão sobre as causas de julgar esta ou aquela imagem como passível de estar relacionada a um evento histórico e, não menos importante, descortinar camadas interpretativas das fontes que as colocam na posição de monumentos deixados por gerações anteriores para a construção intencional de uma determinada memória coletiva. Diante deste duplo papel da fonte em sala de aula, acreditamos que sua presença contribui para aproximar a experiência do estudo da História um pouco mais da ciência do que algo "decorativo".

Ao desvendar o contexto de produção de cada uma das imagens e apresentar contribuições de seus personagens ao objeto estudado, colocamos os estudantes em condições de historicizar seu presente. Visto que estiveram expostos aos motivos pelos quais julgaram quem deveria ou não ser personagem da história estudada. Considerando que a compreensão da historicidade de suas determinações socioculturais fundamenta a compreensão de si mesmos como agentes históricos, entendemos que aqui aproximamos a história escolar de algo que se afasta de uma narrativa dada em direção a uma história enquanto construção social. Tal opção nos parece estar em sintonia com a "atitude historiadora" ao usar fontes para colocar em questão os significados e estimular o conhecimento histórico em sala de aula (BNCC, 2018, p. 394).

Ainda segundo Pereira e Seffner (2008, p. 126) o uso de fontes na sala de aula deve servir para mostrar às novas gerações a complexidade do conhecimento histórico, sua natureza e especificidade. No caso da atividade relatada buscamos encarar as fontes como monumentos, ou seja, como rastros intencionais deixados pelas gerações passadas. A obra Independência ou Morte! de Pedro Américo, é demonstrada ao final do experimento como um instrumento de poder na construção da memória coletiva, ao retomar a obra apresentamos a célebre frase do pintor ao justificar suas escolhas "a história ensina mas não escraviza" e reanalisamos a obra em busca dos sentidos provocados. Esse procedimento serviu como ponto de partida para analisarmos o marco da independência como uma construção. Visto que, segundo Schwarcz, Stumpf e Lima Jr (2022), a data sequestrou o marco da independência em dois momentos singulares no século XX; em 1922, no centenário da independência pelo estado de São Paulo e, a segunda, em 1972, que o evento deixou de ser uma festa cívica e passa a ser protagonizado por paradas militares. Assim, a obra de Pedro Américo despretensiosamente foi alçada à representação mítica de um evento fundador.

Apresentada a trajetória da obra e sua historicidade nos afastamos do senso comum e nos aproximamos de um espaço da história enquanto ciência. Retomamos mais uma vez a Pereira e Seffner (2008, p. 118), que irão apontar que o tempo da disciplina escolar de História se aproxima mais das representações do senso comum do que da academia. Certamente não buscamos formar pequenos historiadores, contudo ousamos levantar uma ponderação, pois acreditamos ser necessário, sempre que possível afastar-se do senso comum no processo de ensino e aprendizagem. Partir dele para ancorar os conhecimentos prévios dos estudantes é fundamental, mas é necessário desconstruí-lo, levar os estudantes a questioná-lo, desnaturalizá-lo. Para tal, a aproximação com a ciência de referência parece ser um caminho profícuo, incorporar a revolução documental experimentada pela academia inserida em uma proposta pedagógica, obviamente respeitados as diferenças de natureza entre os objetivos da academia e da escola. Cremos que seria um bom modo de colocar em crise as noções de história que transitam no senso comum e apresentar a História como um discurso em disputa com outros tantos que auxiliam a situar os sujeitos em um determinado presente produzindo formas de sentir e estar no mundo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face do exposto acreditamos que tal experimento é capaz de incorporar elementos presentes nas inovações experimentadas pela pesquisa histórica em uma proposta pedagógica que dialoga com o senso comum presente no corpo discente. Usando representações hegemonizadas no grupo de estudantes ancoramos o conhecimento histórico buscando afastá-lo do lugar-comum e aproximando das inovações experimentadas pela ciência de referência. Aqui o uso de fontes se coloca como material para construção de suas próprias narrativas e desnaturalização do senso comum. Acreditamos que, deste modo, aproximando o ensino de História das inovações documentais experimentadas pela pesquisa em História, abandonando a ideia de documento-verdade da historiografia tradicional, estamos construindo uma historiografia escolar mais alinhada com o que se espera em seu próprio tempo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

MARTINS, MARCUS LEONARDO BOMFIM. **Conhecimento histórico escolar em tempos de negacionismo: dilemas éticos e experiências democráticas.** FRONTEIRAS: REVISTA CATARINENSE DE HISTÓRIA, v. 41, p. 53-68, 2023.

MISTURA, Letícia. **Entre tensões e proposições: um estado do conhecimento sobre**

a aprendizagem histórica no Brasil em dissertações e teses (2005-2018). 2019. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2019.

LIMA JUNIOR, Carlos.; SCHWARCZ, Lilia M.; STUMPF, Lúcia K. **O sequestro da independência: uma história da construção do mito do Sete de Setembro.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022, 378 p.

PEREIRA, N. M; SEFFNER, FERNANDO. **O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula.** Anos 90, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.113-128, dez. 2008.

SARAUS COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS NA EJA

CÉLIA RITA MACIEL[1]
https://orcid.org/0000-0003-1011-168X
cefeju@gmail.com

RESUMO
Este relato apresenta uma proposta de intervenção pedagógica realizada periodicamente com turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Escola Municipal Antônio Carlos Fagundes. É um projeto de saraus, que tem sido desenvolvido nos últimos anos, com o objetivo de promover uma relação mais estreita dos alunos com as mais diversas manifestações culturais, valorizando seus conhecimentos e habilidades artísticas. A fundamentação teórica prioriza autores que conseguem enxergar a EJA como uma possibilidade real de ensino-aprendizagem. A metodologia utilizada é a descrição resumida de alguns eventos realizados, no intuito de ilustrar um trabalho mais complexo e pormenorizado. É importante afirmar que o projeto nasceu nas aulas de linguagem e, hoje, consegue repercussão em outras disciplinas. O resultado das intervenções têm demonstrado que os alunos trazem muitas contribuições e são capazes de desenvolver um trabalho que vai muito além do conteúdo programático; é uma experiência diferente, rica e inovadora, que precisa ter continuidade e ser cada vez mais aprimorada.
Palavras-chave: Saraus. Aprendizagem. Educação.

1. APRESENTAÇÃO

A formação integral dos estudantes e a construção do processo ensino-aprendizagem devem ser pautadas no desenvolvimento de competências e habilidades, capazes de promover conexões entre a teoria e a prática estando essa prática atrelada à realidade da vida cotidiana do aluno. Na EJA, a vivência dos alunos permite uma visão mais significativa de mundo, alinhada à mobilização dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, a partir de situações vividas, individualmente, ou no coletivo.

A educação de jovens e adultos exige uma prática pedagógica capaz de adequar os conteúdos, de modo a não infantilizar a tessitura dos conhecimentos, levando em conta um perfil, muitas vezes, marcado pelo fracasso escolar, situações de preconceito, discriminação ou vergonha, por não ter conseguido acompanhar os estudos nos moldes previstos pela legislação, no tempo regular.

Este trabalho traz a prática de alternativas encontradas pelo conjunto da EJA da Escola Municipal Antônio Carlos Fagundes, para fazer com que os estudos sejam uma

1 Pós-graduada em Letras (Português e Literatura) pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (FIJ) em 2008. Licenciada em Letras pelo Centro de Ensino Superior (CES) de Juiz de Fora em 1988. Atualmente Professora de Português (EJA) do Ensino Fundamental 2 da Escola Municipal Antônio Carlos Fagundes; Professora de Produção Literária do Ensino Fundamental 2 da Escola Municipal Rocha Pombo e da Escola Municipal Gilberto de Alencar de Juiz de Fora/MG.

experiência significativa para os alunos. O principal recurso que tem sido utilizado, com sucesso, é a organização de saraus periódicos, que contemplem as culminâncias das alternâncias de estudos. A proposta de construção de saraus teve início nas aulas de Língua Portuguesa, dos anos finais, buscando envolver todos os alunos do noturno, inclusive a turma multisseriada dos anos iniciais. A experiência com os saraus mostra que é possível tornar sérias, situações de aprendizagem divertidas, que emocionam, fazem rir, chorar, sonhar e, principalmente, refletir sobre a realidade e seu lugar no mundo.

O projeto dos saraus propicia interação e cria condições para a elaboração de atividades integradoras, capazes de atingir e atender a todos os perfis de estudantes, valorizando talentos e acionando saberes que cada um traz em sua bagagem, sem perder de vista os diferentes níveis de conhecimento e a ampliação de repertórios individuais e coletivos. Os recursos metodológicos são pautados no Projeto Político Pedagógico da escola e contemplam as habilidades e competências exigidas pela Base Nacional Comum Curricular. Quatro tópicos são priorizados na construção dos saraus:

- Eixos temáticos: explorar assuntos em consonância com os eixos temáticos propostos pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora para a EJA.

- **Alternância:** utilizar as temáticas dos saraus para elaborar as atividades de Alternância, ao longo da unidade, do período letivo em questão, utilizando metodologias ativas, como gincanas e jogos online, que precedem os saraus e trazem informações antecipadas sobre o que será abordado nos mesmos.

- **Interdisciplinaridade:** enquanto professora de Português, propor atividades integradoras e incentivar a participação dos colegas de outras disciplinas, para trazerem suas contribuições ao processo de construção e participação nos saraus.

- **Interação:** fazer com que os alunos de todas as turmas possam trabalhar em conjunto, exercitando o espírito colaborativo, bem como trazer pessoas da comunidade e/ou de movimentos culturais da cidade para mostrarem seu trabalho dentro da escola.

2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DA TURMA

A proposta pedagógica dos saraus tem lugar na Escola Municipal Antônio Carlos Fagundes, localizada no Bairro Francisco Bernardino. A Escola funciona nos três turnos, com 27 turmas, 554 alunos (15 destes, com deficiência) contabilizados neste segundo semestre de 2024. A EJA conta com 93 alunos matriculados. A EJA apresenta uma rotatividade grande de alunos, o que impede uma contagem precisa. Neste aspecto, os saraus trazem uma contribuição no processo de busca ativa porque alguns alunos gostam deste movimento e, ao serem solicitados, acabam voltando a frequentar a escola. A clientela atendida pertence ao próprio bairro e adjacências. São bairros que contam com um poder aquisitivo de médio a baixo, com poucas opções de lazer e cultura.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O maior pilar da educação de jovens e adultos é, sem dúvidas, o educador Paulo Freire.

> A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão se comprometendo, na práxis, com a sua transformação; segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (Freire, 1987, p. 40).

O fato dos alunos da EJA estarem de volta, por iniciativa própria ou por pressão dos familiares, os coloca numa condição de querer recuperar o tempo que consideram perdido. No entanto, o tempo não para para ninguém. Enquanto eles estavam fora da escola, ou dentro dela em condições inadequadas, a vida continuou fluindo. Eles estavam adquirindo novas experiências, aumentando a bagagem, quer de forma positiva ou negativa. A verdade é que os alunos da EJA trazem uma vivência de mundo muito diferente dos alunos do ensino regular. A escola precisa converter essa vivência a favor do seu processo de ensino-aprendizagem. Silva (1996) coloca em evidência a complexidade do ser humano e isso fica claro no papel tanto do educador, quanto do educando da EJA.

> A pessoa é uma totalidade aberta a outras totalidades ou, em outras palavras, é um ser relacional. Esta necessidade de relação deriva de suas características humanas: a imperfeição e o amor. Pela imperfeição, o homem é levado a depender estruturalmente dos demais homens, quer para sua sobrevivência física quer para sua sobrevivência humana, para manter-se pessoa. Pelo amor, o homem busca os outros para ajudá-los a sobreviver e para que vivam bem (Silva, 1996, p. 83).

Nesta premissa, o professor da EJA precisa estar consciente do desafio de trabalhar não só com um aluno que está fora do padrão do ensino regular, mas que também traz complexidades e especificidades que não podem ser ignoradas. É necessário exercitar a escuta, respeitar as diferenças, trabalhar com afeto e sensibilidade. Sobretudo, atuar como mediador, agregando valores no processo ensino-aprendizagem não sendo um mero expositor. Atuar na EJA exige perfil adequado, muito boa vontade e estar aberto ao ser humano em sua integralidade (Silva, 1996).

A participação de pessoas e grupos de fora da escola é muito importante para que os alunos se sintam valorizados e observem exemplos e modelos de atividades e atitudes que são possíveis para eles também. O projeto dos saraus almeja a garantia da formação integral, o desenvolvimento pleno do estudante, a articulação dos saberes. As atividades são pressupostos para o pleno exercício da cidadania e desenvolvimento das habilidades e competências requeridas pela BNCC e o PPP da escola. “Pelas linguagens os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura” (Brasil, 1998, p. 22): estas palavras são o cerne da proposta do projeto. Produzir cultura a partir das pesquisas, produções orais e escritas, apreciação da arte, como um todo, que se constrói em torno da criatividade, da resiliência, da positividade e do amor. Porque é assim que construímos nossos saraus, com muita vontade e poucos recursos, a beleza está no desejo de partilhar o belo; é emocionante acompanhar o envolvimento e a adesão dos alunos.

O conhecimento se dá através da apropriação de elementos culturais e conceituais, que têm início nas relações sociais e escolares. Levar os alunos ao teatro, exposições, oferecer oficinas fora da escola faz parte do nosso repertório e permite que todos tenham oportunidade de conhecer e reconhecer que eles também podem expressar seus talentos, sem medo e com desenvoltura. A cada sarau, eles se mostram mais à vontade e mais participativos.

4. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

As atividades dos saraus são planejadas buscando realizar inferências, preencher lacunas, interpretar e produzir textos de gêneros diversos, despertando leitores e escritores autônomos e críticos. Ampliar o repertório linguístico e cultural tem sido uma grande preocupação, pois, ao serem apresentados a manifestações diversas, às quais não tinham pleno acesso, estão ampliando seus horizontes de conhecimento, de pesquisa e de apropriação de bens culturais. Os trabalhos serão detalhados, separadamente, para melhor compreensão da dinâmica utilizada.

- **Sarau do Amor em Gêneros**

O retorno da pandemia e do ensino virtual deixou um déficit a ser preenchido, com relação à sistematização do estudo dos gêneros textuais e este sarau foi uma possibilidade de fazer uma revisão das características e funções de alguns gêneros, de forma rápida e agradável, utilizando como pano de fundo a temática do amor.

Os textos foram explorados em sala de aula, no livro didático, em folhas avulsas, enviados pelo WhatsApp, com atividades de interpretação, produção e gamificação. Foi feita uma seleção dos melhores textos para a confecção de Lapbooks, onde cada turma exemplificou cada gênero estudado, com textos de própria autoria e também de autores renomados.

A literatura tradicional ficou por conta da leitura de obras mundialmente conhecidas: fases 5 e 6 “A Bela e a Fera”; fase 7 “O morro dos ventos uivantes”; e fase 8 “E o vento levou”. Foram trabalhados fragmentos dos livros, filmes, reportagens, videoclipes e músicas. Algumas atividades merecem destaque como a análise de perspectivas históricas, como a Guerra Civil Americana, em “E o vento levou” e os desdobramentos das guerras, em geral; a figura da mulher em cada uma das obras e a contextualização com os dias atuais: Bela e Scarlett venceram as adversidades, cada uma a seu modo, Cath teria sido vítima de abuso psicológico ou foi vítima de sua própria ilusão? Quantas mulheres, hoje, ainda se deixam levar por situações absurdas, em nome do que acreditam ser amor?

Questões sociais, familiares, adoção: Heathcliff foi um vilão ou vítima das circunstâncias? Foram realizados debates e júris simulados, em sala de aula.

Para que todas as turmas pudessem conhecer os livros trabalhados, foi organizada uma gincana virtual, nos grupos de WhatsApp, na semana precedente ao sarau, com atividades gamificadas de kahoot, caça palavras, cruzadinhas, Google forms, etc. É uma

forma de fazer com que aqueles que não sabem lidar bem com as tecnologias, aprendam com os que sabem.

Foram confeccionadas caixas temáticas, em grupos, com cenas dos livros, escolhidas por eles, que foram expostas na decoração do sarau.

- **Sarau Cordel, Cangaço e PelEJA, Uma Saga SertanEJA**:

Este sarau buscou aprofundar as técnicas de interpretação e produção do gênero poesia, conhecendo um pouco mais da cultura do povo nordestino e da história do Cangaço.

Enquanto foram estudados os principais cordelistas e suas obras, também foram estudadas as intervenções do Cangaço na vida social e política da região. Aconteceram debates sobre as atitudes do bando, exercitando a argumentação, inclusive em forma de julgamentos.

Como Lampião e alguns de seu bando eram exímios bordadores, alguns alunos produziram ecobags, fazendo alusão aos bornais, utilizados pelos membros do bando e aos bordados. Os retalhos de tecidos foram doados por uma indústria e as bolsas, bordados e fuxicos confeccionados em oficinas, na escola e em casa.

Além das oficinas de costura, foram realizadas pinturas em garrafas, em tecidos, xilogravuras e cactos estilizados. As oficinas foram realizadas com todas as turmas juntas, sob orientação das professoras de Arte e Português. O material produzido foi utilizado na decoração do sarau e, posteriormente, vendido na reunião pedagógica para os professores, sendo a renda revertida para o fundo de formatura.

- **Sarau Mulheres Protagonistas**

No Sarau do Amor em Gêneros, a temática da mulher foi bastante explorada, daí surgindo a oportunidade de um novo sarau com a temática específica. Foram escolhidas três mulheres de idades, nacionalidades e profissões diferentes como exemplos de mulheres batalhadoras: Frida Khalo, Malala e Conceição Evaristo.

Os gêneros biografia e autobiografia, bem como os textos do gênero jornalístico tiveram ênfase neste trabalho. A temática da autoestima, autoimagem e respeito às mulheres foi bastante explorada e foi organizada uma homenagem dos alunos do sexo masculino a todas as mulheres da EJA: alunas, professoras, diretoras, funcionárias. Um painel com fotos de todas foi parte da decoração do sarau e, ao final, elas receberam as fotos, como presentes.

Na semana pré-sarau tivemos uma conversa com a vereadora Cida, da Câmara Municipal de Juiz de Fora, sobre as políticas públicas que vêm sendo implementadas na cidade em favor das mulheres em situações de risco de segurança e vulnerabilidade econômica. Aconteceram debates sobre as condições de vida da mulher, ao longo da história, no mundo e no Brasil.

5. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

A heterogeneidade dos alunos da EJA faz despontar a singularidade de cada um e a manifestação dos seus talentos. A inserção é interação do sujeito com a cultura que conduz a um novo olhar sobre si mesmo e sobre seu mundo, afirmando sua identidade e a noção de pertencimento.

As metodologias utilizadas privilegiam o conhecimento e reconhecimento de padrões estéticos diversos, de culturas regionais, de abstração e construção de um espaço de aprendizagem condutor de pensamentos e vozes convergentes e divergentes. O mundo globalizado exige essa percepção e domínio de diferentes formas de linguagem advindas das transformações e inovações. Portanto, a escola precisa oferecer um ambiente propício a experiências que contribuam para o acesso não só ao letramento, mas também aos bens culturais que permeiam o universo do aluno.

Tais experiências estéticas levam os alunos à transcendência da concretude do cotidiano, abrindo um leque de percepções subjetivas, alicerçadas na criatividade e na sensibilidade (Álvares, 2012).

Muitos estudantes, ao cursarem a EJA, são capazes de reverter o quadro de fracasso escolar anterior ou a impossibilidade de frequentar a escola no momento propício e mostram-se mais receptivos e comprometidos, resgatando a oportunidade, que, por um motivo ou outro, lhe foi subtraída. O trabalho lúdico, principalmente colaborativo, coloca as pessoas em evidência, e, de início, pode provocar insegurança ou timidez, medo de errar e fracassar, mostrar suas fragilidades. No caso específico desta escola, que atende alunos de 15 a 70 anos, no momento, fazê-los trabalhar juntos pode parecer um desafio hercúleo. Mas, a continuidade do trabalho fez com chegássemos a um patamar de cooperação muito gratificante, onde todos se sentiram mais seguros e confiantes, a cada experiência.

A valorização dos saberes e o resgate da autoimagem abrem um canal de comunicação e aprendizagem concretos, com maiores garantias de êxito. Enxergar a manifestação espontânea dos saberes latentes de cada ser humano, neste contexto, é

construir uma ponte entre a experiência estética, o reconhecimento do eu e a noção de partilha. O processo é uma construção contínua, mas a cada sarau, temos a certeza de que escolhemos um caminho possível para uma aprendizagem consistente e divertida.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto fundamental do trabalho com a educação consiste em compreender que TODOS têm direito a uma educação de qualidade, que ofereça oportunidades de estímulo ao desenvolvimento, de forma individualizada, bem como coletiva. Mas, é um desafio garantir estes direitos em um país, cujas políticas públicas, muitas vezes, não passam de números e estatísticas. Sob essa perspectiva é preciso criar mecanismos, coerentes e possíveis, dentro das possibilidades da realidade da escola. Trabalhar com projetos requer esforço e a certeza de que é uma construção coletiva. A EJA emerge de um contexto de novas oportunidades e é necessário incutir nos alunos essa consciência de construção e de participação e nos professores e demais profissionais envolvidos, um novo olhar, que vai muito além da transmissão de conteúdos, que tem a ver com mediar a construção de um ser humano histórico, político, participativo, consciente do seu valor e das habilidades.

REFERÊNCIAS

ÁLVARES, Sônia Carbonell. **Educação estética na EJA:** a beleza de ensinar e aprender com jovens e adultos. São Paulo: Telos, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** 3° e 4° ciclos do Ensino Fundamental. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 29.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

SILVA, Jair Militão da. **A autonomia da escola pública:** a re-humanização da escola. Campinas: Papiros, 1996. (Coleção Práxis).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: possibilidades e experiências

RENATA HERMÍNIA GARCIA XAMUTALALA[1]
https://orcid.org/0000-0000-0000-0000
renatahermínia@hotmail.com

RESUMO
Este trabalho propõe apresentar um relato de experiência realizado em uma escola da rede municipal de Juiz de Fora sobre Práticas Pedagógicas Inclusivas na Educação Física: possibilidades e experiências, com o objetivo de pensar a inclusão nas aulas de Educação Física a fim de contribuir com a reflexão e realização de práticas pedagógicas inclusivas nesta área. Utilizamos como base a Lei nº 9.394, que legaliza a Educação Física como componente curricular, a Lei 13146 que institui a inclusão da pessoa com deficiência, os Parâmetros Nacionais Curriculares que trazem princípios da Educação Física. Utilizaremos também como referencial, a abordagem do Coletivo de Autores, e referências de autores como Darido (1999 e 2012). Para a realização da ação educativa inclusiva, foi utilizada como estratégia as Metodologias Ativas, que tem como foco de ensino-aprendizagem o estudante e a interdisciplinaridade. Para finalizar apresentamos através de fotos as atividades realizadas e ressaltando a importância de ações inclusivas na Educação.
Palavras-chave: Educação Física. Ensino tradicional. Inclusão. Práticas Pedagógicas.

1. APRESENTAÇÃO

Durante sua história, a Educação Física vem passando por várias tendências e abordagens de acordo com o momento histórico do país. Nem sempre é possível definir com qual abordagem o professor de Educação Física desenvolve as suas aulas. Embora no decorrer dos anos seja possível perceber as transformações didático pedagógicas que vêm ocorrendo na educação e na Educação Física Escolar (EFE).

A sociedade está mudando e requer que a escola também se posicione. Atualmente vivemos um grande desafio, no que diz respeito à Educação Inclusiva. A inclusão envolve mudanças em todas as pessoas e é um trabalho extenso e desafiador. O presente relato tem intenção de não só pensar a inclusão nas aulas de Educação Física, mas compartilhar os desafios, possibilidades, experiências, conquistas, visando contribuir com a reflexão e realização de práticas pedagógicas inclusivas nesta área e promover ações que gerem transformações na Educação Física Escolar.

2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DA TURMA

A escola em questão está situada na região leste, considerado um dos bairros mais carentes de Juiz de Fora, sendo a grande maioria de seus habitantes de baixa renda. A

1 Pós-graduada em Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Educação Física Escolar pela UFJF. Aperfeiçoamento em Metodologias, Práticas Pedagógicas e Tecnologias Educacionais-MPPTE, na modalidade on-line pelo Laboratório Digital/UFC. Aperfeiçoamento em Bem-Estar no contexto Escolar, na modalidade online pelo Ministério da Educação/AVAMEC. Aperfeiçoamento em Metodologias, Inovações e Práticas para o Ensino e Aprendizagem, na modalidade on-line pelo Laboratório Digital/UFC. Professora da Rede Municipal de Juiz de Fora – PJF

escola atende alunos da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I até o 3º ano funcionam no turno da tarde, e do 4º no do Ensino Fundamental I até o 9º ano do Ensino Fundamental II o atendimento é matutino. A escola conta com uma equipe diretiva composta por: direção, vice-direção e dois coordenadores, um para o turno da manhã e outro para o turno da tarde. A escola dispõe de uma quadra esportiva, área recreativa, parquinho, sala de leitura, sala de informática, sala de Educação Física, sala da direção, secretaria com banheiro, sala dos professores, refeitório, cozinha, quatorze salas de aula, um banheiro para os professores, quatro banheiros para os estudantes, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) com banheiro.

As turmas incluídas neste relato de experiência são as turmas do 4º ano do Ensino Fundamental I ao 9º do Ensino Fundamental II, com idade entre 9 e 15 anos, totalizando aproximadamente 180 alunos do turno matutino.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Recentemente uma aluna do 5º ano, que para resguardar sai identidade, neste texto será chamada por Maria Clara, sem noção da importância, apresentou-me o seguinte questionamento: "Professora, você dá aula de Educação Física, mas o que você ensina?". A aluna na sua simplicidade fez uma pergunta que tem sido foco de muitos debates e até livros. A questão levantada por ela é motivo de estudo acadêmico dos alunos de Educação Física e de muitos autores dentro da área da Educação Física, que vêm se debruçando e sendo esta questão, motivo de debates frente àqueles que se debruçam no estudo das transformações didático-pedagógica desta área.

Dentre várias versões e pensamentos de autores que buscam retratar a dúvida da estudante, na obra Coletivo de Autores (1992), a Cultura Corporal é o conteúdo da Educação Física, que vem com o objetivo de superar a perspectiva de aptidão física que tinha historicamente. Na obra, Educação Física trata pedagogicamente de temas da cultura corporal como: jogos, lutas, acrobacias, mímicas, esporte e outros. Sendo que a cultura corporal é resultado da produção social historicamente construída.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997-1998), a Educação Física é a área de conhecimento que trata da cultura corporal do movimento, que fornece ferramentas para os alunos produzirem, criarem movimentos, reproduzirem e transformarem para usufruírem de jogos, danças, lutas, esportes e ginásticas em favor da melhoria da qualidade de vida.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) entende que, a Educação Física tematiza as práticas corporais: "O movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura corporal, e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento

corporal ou de um corpo todo." (BNCC, 2018, p.171). Na BNCC, a cultural corporal do movimento parece em alguns momentos como uma expressão que envolve diferentes práticas, atividades daquilo que deve ser trabalhado pela Educação Física, entendida como práticas corporais: esportes, brincadeiras e jogos, ginástica, lutas e danças e práticas corporais de aventura.

No entanto, muitos professores da área da Educação Física, dentro de uma perspectiva tradicional, trouxeram suas experiências de quando eram alunos do ensino fundamental e médio para as suas práticas pedagógicas (DARIDO 1999, apud DARIDO pág. 129, 2012). Entende-se por visão tradicional, também denominada como esportivista, tecnicista, competitivista e até mecanicista, predominantes nas décadas de 1970 a 1990, e de certa forma, bastantes presentes na atualidade (DARIDO, pág. 21, 2012).

Longhini e Nardi (2007, p. 82, apud Fonseca e Maitê p.192), "confirmam que muitos dos licenciados, ao iniciarem sua prática pedagógica, acabam reproduzindo modelos de ensino baseados nas práticas de ex-professores que tiveram durante sua vivência como aluno"

> [...] é importante minimizar um círculo vicioso excludente, alimentado pela concepção do rendimento técnico, pois a Educação Física escolar não é local de formação de atletas, assim como as faculdades de Educação Física, que formam futuros professores, também não o são. (Fonseca, 2014, p.62,63).

Historicamente a Educação Física Escolar vem atuando com uma perspectiva tradicional, vista também como um celeiro de atletas olímpicos e futuros campeões.

Algumas das principais características das aulas neste período são apresentadas por Darido (2012, p.22):

- destinarem-se apenas aos mais habilidosos ou os muito altos que poderiam representar a escola e ter sucesso em algumas modalidades esportivas (basquete, vôlei, handebol e futebol);
- excluírem os alunos com dificuldades de aprendizagem ou com alguma deficiências;
- determinarem que todos os alunos deveriam cumprir as mesmas tarefas, do mesmo modo, ao mesmo tempo; e caso isso não ocorresse, os alunos eram punidos com castigos e sanções;
- não permitirem ou suportarem o erro do aluno [...].

Estas e outras características traduzem exclusão dos menos aptos, portadores de deficiência e a seleção dos mais habilidosos, privilegiando o saber fazer.

No final da década de 1980, a Educação Física passa a discutir a necessidade de mudanças, de forma a romper com a valorização demasiada do desempenho como único objetivo da Educação Física. Tudo isso nos leva a refletir o porquê de ainda nos depararmos

com muitas resistências quanto à desconstrução da ideia tradicional da Educação Física Escolar, que nos mantém no tecnicismo, conduzindo a aulas que ainda excluem determinados alunos.

Todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência, devem ter acesso ao processo de ensino-aprendizagem e participação nas aulas de Educação Física.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB nº 9.394/96) traz em seu texto a seguinte redação referente à Educação Física, em seu artigo 26, parágrafo 3º: "A educação física como parte integrante da proposta pedagógica da escola, sendo um componente curricular obrigatório para a Educação Básica..." (Brasil, 1996). Assim, a Educação Física sai de uma condição de atividade e se torna oficialmente um componente curricular.

Por ser um componente curricular obrigatório, a Educação Física deve integrar a proposta pedagógica escolar, passando a ser um direito de todos os alunos, de igual importância com as outras disciplinas da escola. Mas aonde entra a inclusão?

A BNCC (2017) ressalta que:

> "[...] Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos [...]".(BRASIL, 2017, p.16 -17)

A Lei nº13.146 de 6 de julho de 2015, institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência), e no artigo 27 dispõe que:

> A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Brasil, 2015)

A referida lei no artigo 28, incube o poder público de assegurar, criar … e avaliar o "acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar". (Brasil, 2015).

Na concepção Freireana (2011) o professor deve atuar de forma problematizadora, questionadora..., desestimulando qualquer forma de discriminação e respeitando a diversidade entre os alunos.

Os PCNs descrevem os princípios da inclusão voltados para o contexto da Educação Física da seguinte forma:

> A sistematização de objetivos, conteúdos, processos de ensino e

> aprendizagem e avaliação tem como meta a inclusão do aluno na cultura corporal de movimento, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas. Busca-se reverter o quadro histórico da área de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência. (PCNs, 1998, p.19).

E ainda, os PCNs enfatizam que:

> [...] é necessário superar a ênfase na aptidão física para o rendimento padronizado, decorrente deste referencial conceitual, e caracterizar a Educação Física de forma mais abrangente, incluindo todas as dimensões do ser humano envolvidas em cada prática corporal. (PCNs, 1997 p.19).

E continuam, propondo que os conteúdos a serem ministrados na Educação Física devem estar embasados no princípio da inclusão, no sentido de todos os alunos estarem incluídos e participarem da aula independente de terem alguma deficiência, de terem habilidade ou não; é no princípio da diversidade, que está relacionado às diferentes possibilidades das práticas corporais que os alunos devem ter acesso; e por fim, que sejam divididos em três dimensões/categorias: dimensão conceitual, que corresponde ao que se deve saber; dimensão procedimental, que corresponde ao que se deve saber fazer; e a dimensão atitudinal, que corresponde a como se deve ser/que atitudes se deve ter.

Desta forma, propõe-se não somente o saber fazer, comum na perspectiva tradicional relacionada à Educação Física, e que como vimos, não atende ao princípio da inclusão, mas abrange todos os aspectos das dimensões do conteúdo propostas pelos PCNs. Portanto, a estratégia pensada para atender a esta proposta, foi através das metodologias ativas, este método tem como foco repensar os métodos tradicionais de ensino, devem adotar a interdisciplinaridade como forma de contextualizar os conhecimentos, evitando assim a fragmentação dos saberes, propõem a participação do estudante com autonomia, e visa colocar o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem, sendo ele responsável pelo seu próprio aprendizado, participante e ativo no processo de construção do conhecimento. Montoan (2003) enfatiza que o ensino tradicional/expositivo foi banido da sala de aula, onde todos interagem e constroem coletivamente conceitos, valores e atitudes.

Algumas metodologias ativas que utilizamos foram: Aprendizagem baseada em jogos (Gamificação); Aprendizagem baseada em problemas; Ensino baseado em projetos; Cultura Maker; O que Aprendi?

No tópico abaixo deste relato de experiência, pretende-se expor algumas das práticas pedagógicas inclusivas promovidas no contexto da Educação Física Escolar da referida escola, voltadas para as dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal.

4. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Este relato de experiência abrange desde as turmas do 4º ano do Ensino Fundamental I até o 9º ano do Ensino Fundamental II.

A Educação Inclusiva é uma realidade e, apesar de apresentar-se como um grande desafio, nós professores, não podemos ficar a lamentar as dificuldades inerentes às mudanças que a sociedade requer. E, como educadores, temos a função de ressignificar nossos saberes de forma a promover um ensino de qualidade, rompendo com o ensino tradicional. Tendo como base o movimento inclusivo, o acesso ao processo de ensino-aprendizagem e participação nas aulas de Educação Física deve estar disponível para todos os alunos.

Diante disso, estruturou-se um cronograma de atividades com o tema: Escola: Expressão e Arte; sendo este o viés que conduziu todas as outras ações educativas realizadas. Neste cronograma constavam também os dias, horários, local para a realização das atividades e profissionais envolvidos.

Para a realização das atividades, toda comunidade escolar (professores, secretários e funcionários) se envolveram. Os professores desenvolveram saberes concernentes à sua disciplina, mas que convergiam para o tema proposto e com eixo no convívio com a diferença.

Predominou a experimentação, a criação, a descoberta, a co-autoria do conhecimento por parte dos alunos e atividades de dialogar, brincar, criar, observar, representar e manipular, que se ajustavam com as especificidades de cada aluno.

Neste período redimensionamos o tempo e o espaço escolar, como por exemplo: parquinho utilizado para a confecção de brinquedos, mesas do refeitório para pintura e confecção de cartazes, na quadra foram colocados os brinquedos reciclados e também experimentados posteriormente pelos estudantes, horários foram alterados para que turmas participassem da mesma atividade, etc. Os trabalhos realizados culminaram com a Semana do Brincar da rede municipal com diversas apresentações, de forma que todos os alunos tiveram uma participação ativa e o desenvolvimento de suas habilidades e talentos. Os brinquedos confeccionados teriam endereço certo, seriam doados para os alunos do Ensino Fundamental I do turno da tarde. A escola forneceu materiais necessários: papel, lápis de colorir, tinta, etc., e os alunos contribuíram para os materiais reciclados para brinquedos. A professora que atua como Professora de Apoio (PDA) a turma do 5ºA, gentilmente e, a partir de suas observações e experiência escreveu uma poesia que foi lida por uma das alunas na abertura do evento: "Brincar é uma inspiração, é algo inexplicável, me ajuda a aprender; contar história, e o mundo conhecer".

Na Educação Física, dentro desta perspectiva das práticas pedagógicas inclusivas, além das atividades práticas como os jogos: dimensão procedimental que corresponde ao que se deve saber fazer; foram propostos conteúdos que abarcavam as dimensões conceitual, relativo ao que se deve saber, como resultado das atividades realizadas durante a prática: O Que aprendi? Pesquisas sobre determinados esportes; desenhos que melhor representassem o tema; e a dimensão atitudinal, que corresponde às atitudes que se deve ter: proatividade dos alunos em apoiar na organização, resolver questões, tomar decisões sobre algum imprevisto ou colaboração na solução de problemas, etc. Após o encerramento dos trabalhos, solicitei aos alunos que fizessem um registro por escrito do tema: O Que Aprendi? Os trabalhos entregues foram expostos no mural da escola.

Imagem 6 – O que aprendi?



Fonte: Fotografia da autora (2023)

Imagem 7 – Esporte, alunos jogam e outros auxiliam como "apontador"



Fonte: Fotografia da autora (2023)

5. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS

A culminância desta prática pedagógica foi durante a Semana do Brincar da rede municipal de Juiz de Fora, que incluiu: exposição dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos com a participação de todos os segmentos envolvidos, Telejornal da EMPOS, jogos, exposição e experimentação de brinquedos confeccionados pelos alunos, cartazes, teatro, doação dos brinquedos reciclados para os alunos do turno da tarde, etc. Trabalhos estes em que todos puderam participar de alguma forma e se viram representados nas produções finais. Avaliamos que a participação ativa alcançou 100% dos estudantes. Confirmando o que os PCNs (Brasil, 1998) afirmam:

> O professor deve ser flexível, fazendo as adequações necessárias no plano gestual, nas regras das atividades, na utilização de materiais e do espaço para estimular, tanto no aluno portador de necessidades especiais como no grupo, todas as possibilidades que favoreçam o princípio da inclusão. (Brasil, 1998, p. 57)

Proporcionamos a expressão de manifestações artísticas e culturais através da dança e teatro; motivamos a criação e doação de brinquedos reciclados para a Educação Infantil; promovemos o uso de diferentes linguagens, permitindo que os alunos expressassem idéias, sentimentos e informações através das danças, teatro, esporte e jogos. O evento foi divulgado no site de comunicação da Prefeitura Municipal de Juiz de

Imagem 2 – Alunos experimentando os jogos confeccionados



Fonte: Fotografia da autora (2023)

Imagem 3 – Apresentação do jornalzinho



Fonte: Fotografia da autora (2023)

Após a conclusão, incentivamos a expressão de aprendizados através de textos ou desenho sobre "O que aprendi?", exibidos nos murais da escola. Em geral os alunos demonstraram atitudes positivas com relação à inclusão e, grande parte deles solicitaram que tivessem outros eventos similares. Os professores e a escola reafirmaram a crença no potencial transformador de práticas pedagógicas inclusivas.

Imagem 4 – Aluno expressando seus sentimentos em forma de cartaz



Fonte: Fotografia da autora (2023)

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão é um direito inalienável do estudante com deficiência aluno e do conhecimento de todos. As ações educativas realizadas trazem a possibilidade de romper com o ensino tradicional onde o professor é o único detentor do conhecimento. A aprendizagem centrada no aluno valoriza a autonomia dos estudantes, oferecendo-lhes a oportunidade de pensarem e refletirem sobre a prática. De forma que a relação entre o aluno e o professor promovem a liberdade do ser e a autonomia. As práticas pedagógicas inclusivas que favorecem a socialização, criatividade, expressão de sentimentos e ideais, entre outros, é um ponta pé inicial para uma Educação e uma Educação Física que proponha aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea.

Como vimos, ainda nos dias atuais ainda há uma forte predominância da perspectiva tradicional/esportivista na Educação Física escolar e, nesta visão, não há um enfoque voltado para a inclusão.

Necessário se faz conhecer quais abordagens vêm sendo trabalhadas pelos professores de Educação Física e de que forma esta sendo abordada a inclusão em suas aulas.

7- REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 01 set. 2024.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental**: 1º e 2º ciclos (1ª a 4ª série). Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental:** 3º e 4º ciclo (5ª à 8ª série). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação Física. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. BRASIL.

BRASIL. **Lei nº13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 01 set. 2024.

DARIDO, Suraya Cristina. **A avaliação da educação física na escola**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 127-140, v. 16.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades.** In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 21-33, v. 16.

FONSECA, M. P. S. **Formação de professores de Educação Física e seus desdobramentos na perspectiva dos processos de inclusão/exclusão**: reflexões sobre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro, 2014. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. RAMOS, Maitê Mello Russo. **Inclusão em movimento discutindo a diversidade nas aulas de Educação Física Escolar**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ Conhecimentos do professor de educação física escolar [livro eletrônico]. Fortaleza, CE: EDUECE, 2017, p. 184-208. Disponível em: http://www.uece.br/eduece/dmdocuments/Conhecimentos%20do%20professor%20de%20Educacao%20Fisica%20escolar.pdf Acesso em: 01 set. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra; 2011

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

SOARES, C.L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez,1992.

APRESENTAÇÃO

Hilda Aparecida Linhares da Silva[1]

No ano de 2023, o curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) foi assumido como uma política de formação da rede municipal de Juiz de Fora, que financiou sua oferta a um público de mais de 500 profissionais: técnicas da secretaria de educação, coordenadoras pedagógicas, gestoras e professoras[2] que atuavam em creches parceiras, escolas de educação infantil e turmas de educação infantil em escolas de ensino fundamental. Anteriormente a essa oferta, já haviam acontecido outras duas experiências de oferta do LEEI no município e, posteriormente, em 2024, o curso foi ofertado em âmbito nacional pelo Ministério da Educação como parte do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada[3]. Desse modo, o município de Juiz de Fora foi pioneiro, juntamente com o Município de Contagem/MG, em assumir o LEEI como uma política de formação de professores da educação infantil. Essa foi uma conquista muito importante das profissionais que atuam no segmento, mas também da população, de modo geral, pois a formação, além de um direito das professoras, é também uma condição fundamental para a garantia da qualidade da educação infantil no município.

As concepções em que se fundamentam as ações do LEEI são aquelas expressas nos documentos oficiais que regulamentam a educação infantil em âmbito nacional – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil[4] e Base Nacional Comum Curricular – e local – Proposta Pedagógica para a Educação Infantil da Rede de Juiz de Fora[5], segundo as quais professoras, bebês e crianças são entendidos como sujeitos de direitos, protagonistas do currículo para a etapa que, em suas ações e interações, dão vida a esse currículo. Em consonância com tais concepções, os relatos trazidos neste material evidenciam a autoria das professoras da educação infantil que, nas interações que estabelecem com as crianças e suas famílias, constroem o currículo, tecendo um diálogo entre os saberes e fazeres que as crianças trazem consigo e os conhecimentos que fazem

1 Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Juiz de Fora. Coordenadora Adjunta do Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), região Sudeste.
2 Aqui, assim como ao longo desta publicação, utilizaremos o feminino para fazer referência aos/às docentes que atuam na educação infantil, pois quase a totalidade de profissionais da etapa são mulheres
3 O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada foi instituído pelo decreto presidencial nº 11.556, de 12 de junho de 2023.
4 BRASIL, 2009.
5 JUIZ DE FORA, 2011.

parte do nosso patrimônio cultural e que cabe à escola assegurar a todas as pessoas.

Um dos princípios estruturantes do LEEI para a formação de professoras é o da articulação entre ciência, arte e vida que, segundo Mikhail Bakhtin (2006), são os campos da cultura humana que se articulam, podendo adquirir unidade na experiência dos sujeitos ou manterem-se cindidos, quando tomados numa perspectiva mecânica. No caso da formação de professores, quando não existe tal articulação corre-se o risco de um mecanicismo, que consiste na crença de que os conhecimentos teóricos poderão, por si só, oferecer respostas a qualquer prática, independentemente da singularidade dos sujeitos. Ao contrário, na formação almejada pelo LEEI, a ciência se faz presente por meio dos conhecimentos teóricos que iluminam a prática e que são por ela (re) significados; a arte diz respeito à dimensão sensível da formação, que precisa oferecer condições para uma abertura ao outro, sem a qual a ciência assume uma dimensão meramente cientificista, que não é capaz de oferecer respostas aos seres humanos reais, históricos, singulares. Nesse sentido, a vida é o que se dá nesse encontro eu-outro que caracteriza a docência, pleno de afetos e afetações.

É com base na premissa da necessária unidade entre ciência, arte e vida na docência e na formação das docentes que as experiências das professoras da educação infantil foram sendo tecidas ao longo do processo formativo do LEEI como um percurso ao longo do qual, no diálogo como os bebês e crianças, com as formadoras e também com outras cursistas, foram sendo criadas as condições necessárias para a articulação entre os campos da cultura humana, a que se refere Bakhtin, numa perspectiva de unidade. Assim, os trabalhos que damos a conhecer por meio desta publicação, expressam esse percurso e, ao mesmo tempo, materializam os produtos da ação docente como um movimento em direção ao outro – os bebês, as crianças, suas famílias – no qual o novo se institui atravessado pela experiência com a literatura.

Ao tratar da literatura na primeira infância, Baptista (2022, p. 11), afirma:

> Se o texto que se destina às infâncias brinca com os sentidos, com os sons, com os ritmos das palavras, também a criança joga com o caráter polissêmico e divertido da linguagem. Se a imaginação, a imitação, a repetição, o apreço pelo processo e pelo encantamento mais do que pelo produto final são características presentes na maneira como a criança experimenta o mundo, também são atributos dos contos de fadas, das histórias cumulativas, dos contos circulares, dos poemas, das parlendas.

Desse modo, a literatura, a um só tempo, dialoga com o modo como a criança atribui sentido ao mundo e potencializa esse processo, ao oferecer elementos que ampliam o

diálogo. A professora tem o papel fundamental de apresentar à criança essas novas possibilidades de atuação com e sobre a linguagem, por meio da literatura. Assim, as experiências trazidas pelos relatos das professoras, que aqui se apresentam, evidenciam como isso foi vivido por algumas das docentes que cursaram o LEEI. Neles, a mediação se mostra como um processo no qual adultos e crianças trazem, em seus gestos, silêncios e palavras, novos sentidos para a leitura, a partir dos quais vão afirmando sua condição de sujeitos de suas práticas, alterando-se por meio delas.

Portanto, é com imensa alegria, só possível entre aqueles e aquelas que acreditam na força transformadora da educação, que damos a conhecer, aos leitores e leitoras, as professoras autoras que compõem esta publicação e suas práticas cotidianas com a oralidade, a leitura e a escrita, na expectativa de que esses relatos inspirem tantas outras docentes a também compartilharem seus saberes e fazeres. É também com um imenso sentimento de gratidão que saudamos à equipe da Secretaria de Educação e todas as formadoras do LEEI que, do lugar que ocupam no cenário da educação infantil pública de Juiz de Fora, responderam, de forma responsável e acolhedora, ao seu compromisso com a formação das docentes e também com a construção de uma educação infantil de qualidade, que assegure aos bebês, às crianças e suas famílias, o acesso à literatura como direito inalienável, como já dizia Antônio Cândido (1995).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Arte e responsabilidade. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** p.XXXIII-XXXIV. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAPTISTA, M. C. Leitura, arte e cultura na primeira infância: distintas vozes de uma aldeia inteira. In: FEDATTO, C. P.; FARIAS, F.; DAHER, J. (Orgs.) **Primeiras leitura: arte e cultura na primeira infância.** Belo Horizonte: Ed. Das Organizadoras. 2022, p. 9-16.

BRASIL. **Decreto nº 11.556**, de 12 de junho de 2023. Institui O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diário Oficial da União, Brasília, 12 jun. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm Acesso em: 14 nov. 2024

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução 05/2009 - Câmara da Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso em: 14 nov. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf Acesso em: 14 nov. 2024.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, A. **Vários Escritos.** São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-263.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **A Prática Pedagógica na Educação Infantil:** Diálogos no cotidiano. Juiz de Fora, 2011. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/pratica_pedagogica_edinfantil.pdf Acesso em: 14 nov. 2024

O MENINO QUE COLECIONAVA LUGARES: memórias e pertencimento

ANA PAULA LENZ E SILVA[1]
https://orcid.org/0009-0007-1562-2661
anapaulalenzesilva2@gmail.com

BIANCA GENEVAIN DALPRA BOLPATO[2]
https://orcid.org/0009-0009-1337-7898
biancagenevaindalprabolpato@gmail.com

RESUMO
O projeto desenvolvido na E. M. Maria José Villela, com foco no "Direito à Convivência Comunitária" (2023), encontrou na obra literária O Menino que Colecionava Lugares, de Jader Janer, um rico ponto de partida para despertar o interesse das crianças do 1º período por sua comunidade e pela preservação de memórias. Este projeto foi desenvolvido na escola com a participação da professora e da coordenadora pedagógica, ambas integrantes do projeto de extensão do LEEI. A narrativa sensível da obra, que aborda a temática da memória e do pertencimento, serviu como fio condutor para reflexões sobre a importância de valorizar os espaços e as relações que os constituem. Por meio de rodas de conversa, atividades de expressão artística e criação de uma caixa coletiva de recordações, as crianças foram convidadas a compartilhar suas próprias experiências e a construir narrativas pessoais, entrelaçando suas vivências com as do protagonista do livro. Os resultados evidenciaram o potencial da literatura infantil como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento integral, estimulando a curiosidade, a criatividade e o senso de comunidade. A experiência demonstrou que, ao explorar o "Direito à Convivência Comunitária" de forma lúdica e significativa, a partir da obra de Jader Janer, é possível fortalecer o vínculo das crianças com seu entorno e fomentar a construção de identidades plurais e narrativas pessoais, essenciais para a formação de cidadãos críticos e participativos.
Palavras-chave: Literatura infantil**.** Memória. Educação Infantil. LEEI. Escola Municipal Maria José Villela.

1. APRESENTAÇÃO

> O exercício da recordação, imperfeito por excelência, serve à perfeição para construir, com todas as correções, a biografia de nossos sonhos ou pesadelos. Sobre os lapsos, lançamos pontes; sobre os recalques, compomos imagens, e vamos montando, à luz do desejo e do imaginário, a narração com que queremos nos ver identificados (Yunes, 2012, p. 37).

Este relato de experiência narra a jornada de uma professora e uma coordenadora da Escola Municipal Maria José Villela na construção de uma prática pedagógica,

1 Doutoranda em Estudos Literários/UFJF. Juiz de Fora, Minas Gerais (MG), Brasil.
2 Mestranda em Educação/Estácio de Sá. Rio de Janeiro (RJ), Brasil.

Fig. 1 - Capa do livro "O menino que colecionava lugares" de Jader Janer



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

O trabalho, realizado com uma turma de 1º período, buscou explorar a literatura como ferramenta para estimular a imaginação e promover o desenvolvimento integral das crianças. A partir do material disponibilizado pelo LEEI, principalmente as apostilas e material on-line, hospedado no site do curso de extensão da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a professora e a coordenadora elaboraram atividades que envolveram a leitura da obra, a criação de narrativas orais, a exploração de diferentes linguagens e a construção de um ambiente acolhedor para o desenvolvimento da proposta.

A culminância da experiência se deu na apresentação do relato na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (Faced/UFJF), em 25 de novembro de 2023, como parte da conclusão do curso de extensão. O entusiasmo e a participação ativa das crianças ao longo do processo evidenciaram o sucesso da iniciativa e reforçaram a importância dos critérios para escolha da obra literária.

Este relato, portanto, busca compartilhar não apenas as atividades desenvolvidas, mas também reflexões e aprendizados construídos ao longo da jornada. Acreditamos que a experiência aqui relatada possa inspirar outros educadores a explorarem o potencial da literatura na promoção de uma aprendizagem significativa para as crianças.

2. CONTEXTO EM QUE OCORREU A AÇÃO

A experiência aqui relatada floresceu no solo fértil da Escola Municipal Maria José Villela, situada no centro de Juiz de Fora. Essa instituição, que acolhe em tempo integral cerca de 107 crianças de 4 e 5 anos, majoritariamente filhos de trabalhadores do comércio local, tornou-se palco de uma jornada de descobertas e aprendizados.

No terceiro trimestre de 2023, a turma do 1º período vespertino, composta de 18 crianças, incluindo duas com autismo, embarcou em uma aventura literária guiada pela obra O menino que colecionava lugares. Sob a orientação da professora referência e da professora do ensino colaborativo, o grupo explorou a narrativa, conectando-a com suas próprias vivências e memórias, em um ambiente de aprendizado inclusivo e acolhedor.

A participação ativa e o entusiasmo das crianças ao longo do projeto evidenciaram o potencial da literatura na primeira infância. A cada atividade proposta, que partiu da contação da história no momento da roda de conversa, emergiram novas descobertas, reflexões e conexões, demonstrando que o "Direito à Convivência Comunitária" pode ser vivenciado de forma lúdica e significativa, despertando nos pequenos o senso de pertencimento e a valorização de suas raízes.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 A Literatura na Educação Infantil sob a ótica do LEEI

> A literatura infantil, como manifestação artística, contribui para a ampliação do universo cultural das crianças, possibilitando o contato com diferentes universos simbólicos e a construção de novos sentidos e significados (Brasil, Caderno 2, 2016, p. 32).

O curso "Leitura e Escrita na Educação Infantil" (LEEI), oferecido pela Universidade Federal de Minas Gerais em parceria com a Secretaria de Educação de Juiz de Fora, norteou a presente experiência. Os Cadernos de Estudos e demais materiais disponibilizados pelo LEEI, com textos de pesquisadores e especialistas, visam à formação de professores da Educação Infantil, assegurando práticas pedagógicas alinhadas às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O curso valoriza os conhecimentos e as experiências das crianças, promovendo um diálogo entre os sujeitos envolvidos e a concepção de infância presente na prática pedagógica, norteada pelo Currículo da Educação Infantil do município de Juiz de Fora. A

formação continuada, essencial para o desenvolvimento de propostas pedagógicas adequadas às especificidades da Educação Infantil, foi conduzida por meio de encontros síncronos e assíncronos, tertúlias literárias, oficinas e seminários, propiciando ricas trocas de experiências entre os participantes (Brasil, 2016).

Nesses espaços de diálogo, discutiu-se o papel da Educação Infantil no acesso à cultura escrita, a formação de leitores e as formas como bebês e crianças pequenas interagem com a leitura e a escrita (Brasil, 2016). O curso ofereceu um sólido referencial teórico para elaboração e implementação da experiência relatada, incentivando a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e a construção de um ambiente de aprendizagem significativo e acolhedor para as crianças.

A literatura infantil, com sua capacidade de encantar, provocar e ampliar horizontes, ocupa um lugar de destaque na Educação Infantil, conforme preconizado pelos Cadernos de Estudos do LEEI. Essa relevância se ancora na compreensão de que a literatura não se limita a um mero entretenimento, mas se constitui como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral da criança, promovendo o crescimento cognitivo, afetivo, social e cultural.

Nesse contexto, os Cadernos de Estudo e demais materiais disponibilizados pelo LEEI enfatizam o papel da literatura como um recurso pedagógico essencial na Educação Infantil. A leitura de histórias, poemas e outros gêneros literários possibilita às crianças o contato com diferentes formas de linguagem, ampliando seu vocabulário, sua capacidade de compreensão e sua expressão oral e escrita. Neste sentido, a literatura infantil, como arte da palavra, possibilita a ampliação das experiências humanas, o que é fundamental para a formação do professor e para o trabalho docente na Educação Infantil (Brasil, 2016). Ao se envolverem com as histórias, as crianças são convidadas a explorar diferentes realidades, a se identificar com os personagens, a refletir sobre seus próprios sentimentos e a construir significados a partir de suas experiências.

Assim, a literatura infantil, como ressalta o LEEI, é um convite à imaginação e à ampliação de horizontes, abrindo portas para que as crianças explorem diferentes mundos e realidades, construam sentidos e ampliem seu repertório cultural. As histórias, com seus personagens cativantes, cenários fantásticos e enredos envolventes, estimulam a criatividade, a curiosidade e o senso de maravilhamento, características essenciais da infância. Ao se envolverem com as narrativas, as crianças têm a oportunidade de vivenciar diferentes emoções, de se colocar no lugar do outro e desenvolver a empatia, habilidades

fundamentais para a construção de relações saudáveis e para a formação de cidadãos éticos e solidários (Brasil, 2016).

As histórias infantis, ao abordarem temas como família, amizade, diversidade e respeito às diferenças, atuam como mediadoras na construção das identidades das crianças. Ao se identificarem com os personagens e suas vivências, as crianças podem refletir sobre seus próprios valores, crenças e atitudes, construindo uma imagem positiva de si mesmas e do mundo ao seu redor (Brasil, 2016).

A literatura infantil abre portas para o mundo, apresentando às crianças diferentes culturas, costumes e modos de vida. Através das histórias, as crianças podem "viajar" por diferentes países, conhecer personagens de diversas origens e se sensibilizar para a riqueza da diversidade humana: "A literatura infantil, ao apresentar diferentes culturas, costumes e modos de vida, atua como uma ponte para o mundo, ampliando o repertório cultural das crianças e promovendo o respeito à diversidade" (Brasil, 2016, Caderno 5, p. 95).

3.2 A Literatura como espaço de diálogo e interação

A leitura de histórias na Educação Infantil proporciona momentos de diálogo e interação entre as crianças e o professor, bem como entre as próprias crianças. No Caderno de Estudos 5, encontramos mais uma contribuição do LEEI quanto ao fato de a literatura infantil proporcionar momentos de diálogo e interação contribuindo para o desenvolvimento da linguagem oral, da capacidade de escuta e da socialização das crianças (Brasil, 2016, p.63-74). As rodas de leitura, as dramatizações e as atividades de produção textual a partir das histórias lidas criam um ambiente propício à troca de ideias, à expressão de sentimentos e à construção coletiva de conhecimentos.

A literatura infantil é, antes de tudo, uma fonte de prazer e encantamento. As histórias, com sua magia e beleza, despertam nas crianças o gosto pela leitura, abrindo caminho para um aprendizado significativo e duradouro. Como experiência estética, a literatura infantil desperta o prazer da leitura, a sensibilidade e a imaginação, abrindo caminho para um aprendizado significativo e duradouro sendo importante dar tempo para olhar, ler e compartilhar: "As crianças da educação infantil precisam viver o acesso ao texto escrito como uma atividade social compartilhada e, ao mesmo tempo, como uma atividade individual na qual possa se concentrar para entender o sentido de textos e imagens." (Brasil, 2016, Caderno 5, p. 111).

O LEEI dedica especial atenção ao papel da literatura na Educação Infantil,

reconhecendo-a como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. A literatura, além de ampliar o vocabulário e estimular a imaginação, contribui para a construção de identidades, a compreensão do mundo e o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva (Brasil, 2016).

O curso enfatiza a importância de se criar um ambiente letrado nas instituições de Educação Infantil, onde livros, revistas, jornais e outros materiais escritos estejam disponíveis e acessíveis às crianças. A leitura compartilhada, realizada pelo professor, é apontada como uma prática essencial para despertar o interesse pela leitura e promover a interação entre as crianças e o texto (Brasil, 2016).

Além disso, o LEEI destaca a importância de diversificar as experiências literárias oferecidas às crianças, explorando diferentes gêneros, autores e ilustrações como é apresentado no Caderno 7:

> [...] "os livros são objetos multimodais. O trabalho pedagógico com livros para crianças deve considerar o projeto gráfico, ilustração, texto, temática, elaboração da linguagem e os diferentes sentidos que as relações entre esses modos de expressão provocam." (Brasil, 2016, p. 60).

Destarte, a literatura torna-se um convite à viagem por diferentes mundos, culturas e realidades, ampliando os horizontes e a compreensão do outro.

3.3 A Literatura escolhida como ponte para a vivência e a convivência

A experiência relatada neste estudo, ao utilizar a obra O menino que colecionava lugares como fio condutor, demonstra como a literatura pode ser uma ponte para a exploração do "Direito à Convivência Comunitária". A narrativa do livro, que aborda a temática da memória e do pertencimento, instigou as crianças a refletirem sobre seus próprios vínculos com a comunidade e a construírem narrativas compartilhadas a partir de suas experiências e lembranças.

O LEEI, ao enfatizar a importância da literatura na Educação Infantil, oferece um rico referencial teórico para a compreensão da experiência relatada. A partir dos princípios e conceitos abordados no curso, como a valorização da escuta atenta e a criação de um ambiente letrado, podemos perceber como a literatura, em conjunto com práticas pedagógicas criativas e reflexivas, pode contribuir para a construção de uma escola mais alegre e inclusiva. Ao proporcionar às crianças o acesso a obras literárias e artísticas de

qualidade, estimulamos nelas a imaginação, a curiosidade e o desenvolvimento de múltiplas linguagens, garantindo que cada criança, independentemente de suas habilidades e particularidades, possa se expressar e aprender de forma plena e significativa.

4. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

No ano de 2023, a Escola Municipal Maria José Villela abraçou o tema "Direitos e Deveres das Crianças", com foco no "Direito à Convivência Comunitária" para o primeiro período, como fio condutor do projeto da escola que culminou em Mostra Cultural, prevista no Projeto Pedagógico da instituição. Em consonância com essa temática, a turma do 1º período vespertino se debruçou sobre o "Direito à Convivência Comunitária", explorando os lugares que frequentam e as memórias que constroem em seu entorno. O livro O menino que colecionava lugares, de Jader Janer, serviu como ponto de partida para essa jornada, instigando as crianças a refletirem sobre a importância de preservar e compartilhar suas próprias histórias. A história do livro foi contada pela professora no momento da "rodinha", onde as crianças estavam sentadas, dispostas em círculo, próximas umas das outras. A roda possibilitou a movimentação das crianças e suas expressões através da fala e do próprio corpo.

A narrativa do livro, que apresenta um menino que coleciona "pedaços" dos lugares por onde passa, ecoou na turma, despertando o interesse e a curiosidade dos pequenos. As crianças, identificando-se com a personagem, compartilharam suas próprias memórias e coleções, guardadas em caixas, roupas ou fotografias. A professora seguiu apresentando perguntas a partir das inferências que as crianças construíram à medida que a leitura acontecia, estimulando o pensamento sobre as relações causais que não estão explicitadas no texto, mas são muito importantes para a construção de sentidos.

Inspiradas pela história, as crianças foram convidadas a explorar uma caixa de recordações da professora, repleta de objetos que contavam suas próprias aventuras e experiências. Essa atividade, além de estimular a oralidade e a imaginação, promoveu a troca de saberes e o reconhecimento da diversidade de vivências dentro do grupo.

Nessa atividade, as crianças também contribuíram com exemplos de objetos que pessoas de seu convívio guardam como forma de recordação e memória. Uma criança relatou que a mãe guarda em uma caixa sapatinhos de quando ela era bebê. Outra criança lembrou que o avô coleciona chaveiros. E, nesse momento significativo de tantas descobertas, uma criança nos surpreendeu dizendo que sua mãe não guarda objetos, mas

tem uma caixa cheia de fotos, o que, da mesma forma, remete à ideia de recordações e memória de pessoas e lugares.

Em seguida, as crianças expressaram suas impressões sobre o livro e a caixa de recordações por meio de desenhos, revelando suas interpretações e emoções de forma criativa e sensível. Essa atividade, alinhada aos objetivos da BNCC para a Educação Infantil (EI02CG02), proporcionou às crianças a oportunidade de "expressar ideias e sentimentos por meio de diferentes linguagens" (Brasil, 2018, p. 35).

O ponto alto da experiência foi a criação de uma caixa coletiva de recordações da turma. As crianças, motivadas pela proposta, decoraram uma caixa com papéis coloridos e, a cada semana, depositavam nela pequenos objetos que representavam suas vivências e aprendizados. Essa prática, além de fortalecer o vínculo com o espaço escolar e com a comunidade, estimulou a reflexão sobre a importância de preservar memórias e construir narrativas coletivas.

A criação desta caixa de recordações da turma, inspirada na história do menino que colecionava "pedaços" dos lugares por onde passava, materializou essa conexão entre a literatura e a vivência comunitária. Ao depositarem seus objetos na caixa, as crianças não apenas compartilhavam suas histórias individuais, mas também construíam uma narrativa coletiva, fortalecendo o senso de pertencimento e a valorização da diversidade.

A experiência vivenciada pela turma do 1º período da Escola Municipal Maria José Villela demonstrou como a literatura e a exploração do "Direito à Convivência Comunitária" podem se entrelaçar de forma significativa, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e a construção de um ambiente de aprendizagem rico em afetividade, respeito e colaboração.

5. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

A experiência de explorar o "Direito à Convivência Comunitária" através da literatura e da criação de uma caixa de memórias coletivas revelou-se um terreno fértil para o desenvolvimento integral das crianças do 1º período. Ao longo do processo, observamos um crescente interesse e envolvimento das crianças nas atividades propostas, evidenciando o potencial da abordagem adotada para despertar a curiosidade, a criatividade e o senso de pertencimento.

A leitura compartilhada do livro O menino que colecionava lugares desencadeou ricas discussões sobre a importância das memórias e dos vínculos afetivos com os espaços que habitamos. As crianças, inicialmente tímidas, passaram a compartilhar suas próprias

experiências e coleções, demonstrando um crescente senso de confiança e autoestima. Esse processo, alinhado aos princípios do LEEI, reforça a importância de criar um ambiente acolhedor e seguro, onde as crianças se sintam à vontade para expressar suas ideias e sentimentos (Brasil, 2016).

A construção da caixa de recordações da turma, por sua vez, materializou o aprendizado sobre a coletividade e a importância de preservar as histórias que nos conectam. A cada objeto depositado na caixa, as crianças demonstravam orgulho e entusiasmo, reconhecendo o valor de suas contribuições para a construção de uma narrativa coletiva. Essa experiência, além de promover a colaboração e o respeito mútuo, estimulou a reflexão sobre a passagem do tempo e a construção da própria identidade.

No entanto, a experiência também nos desafiou a repensar algumas práticas e a buscar novas estratégias para atender às necessidades de todas as crianças. A presença de crianças com autismo na turma demandou adaptações e flexibilizações nas atividades, evidenciando a importância da inclusão e da valorização da diversidade no contexto escolar.

A avaliação dos resultados dessa experiência revela um caminho promissor para a construção de uma educação infantil que valorize a literatura, a memória e a convivência comunitária como pilares do desenvolvimento integral das crianças. Os desafios encontrados ao longo do processo nos convidam a seguir aprendendo e aprimorando nossas práticas, em busca de uma educação cada vez mais inclusiva, significativa e transformadora.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de trabalhar a literatura infantil como ponto de partida para a construção de memórias e o fortalecimento do vínculo com a comunidade revelou-se uma jornada rica em aprendizados e descobertas, tanto para as crianças quanto para as profissionais envolvidas. Ao longo do processo, testemunhamos como a leitura pode se manifestar de forma concreta, despertando a curiosidade, a criatividade e o senso de pertencimento nos novos leitores.

A obra O menino que colecionava lugares serviu como um convite à imaginação, abrindo portas para que as crianças explorassem suas próprias memórias afetivas e dessem asas à criatividade. A cada página virada, surgiam novas conexões, reflexões e diálogos, evidenciando o poder da literatura em promover a construção de sentidos e a

ampliação do repertório cultural, pilares essenciais para a formação de leitores críticos e sensíveis.

Para as crianças, a experiência proporcionou um mergulho lúdico e prazeroso no mundo da leitura, despertando o gosto pelos livros e a valorização das histórias que nos conectam. A criação da caixa de memórias coletivas, por sua vez, fortaleceu o vínculo entre a escola, as famílias e a comunidade, incentivando a construção de narrativas compartilhadas e o reconhecimento da importância de cada indivíduo na teia de relações que nos constitui. Afinal, a literatura na Educação Infantil é um caminho potente para a ampliação de horizontes, a construção de identidades e o desenvolvimento integral das crianças. Ela ajuda os pequenos a dominarem formas cada vez mais complexas de usos da linguagem e da narração, assim como de representação artística (Brasil, 2016).

Para nós, professora e coordenadora, a experiência foi um convite à reinvenção constante da prática pedagógica. O trabalho com uma obra literária que abre espaço para diálogos possibilitou ricas trocas, entre verbalizações e escuta atenta. A formação continuada do LEEI, somada à vivência em sala de aula, aprofundou nossa compreensão sobre a importância da leitura literária na educação infantil e nos motivou a desenvolver estratégias que partem de interesses e necessidades das próprias crianças.

A experiência aqui relatada nos mostrou que a escolha da obra literária, quando trabalhada de forma sensível e criativa, pode ser um poderoso instrumento para a promoção de vivências significativas com a literatura e para a construção de uma educação transformadora na Educação Infantil, abrindo portas para novos mundos, múltiplas linguagens e infinitas possibilidades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica - SEB. **Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil.** Cadernos de Estudos do LEEI, 8 volumes. Brasília: MEC/SEB, 2016.

JANER, Jader. **O menino que colecionava lugares.** Porto Alegre: Mediação, 2019.

YUNES, Eliana. Memórias de Menino: poesia e melancolia. **Revista Palavra**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 3, p. 36-39, 2012. Disponível em http://www.sesc.com.br/portal/publicacoes/cultura/revistas/revista+palavra/revista_palavra_2012/revista_ palavra_2012. Acesso em: 24 nov. 2023.

PROJETO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: aprendendo com nossa amiga, a galinha Maristela

CATIANA APARECIDA RIBEIRO VIDAL[1]
https://orcid.org/0009-0001-9695-5834
catianaaparecida2015@gmail.com

ALINE BELLINI FERNANDES[2]
https://orcid.org/0009-0001-9956-533X
alineisis729@gmail.com

MARIA ROSANA DO RÊGO E SILVA[3]
https://orcid.org/0000-0003-3828-6967
m.rosanaregosilva@gmail.com

RESUMO
O trabalho apresenta o relato de uma experiência vivenciada por crianças de uma turma de 2 anos da Creche Carlos Roberto Ananias do município de Juiz de Fora (MG), no primeiro semestre de 2023. O projeto emergiu da curiosidade das crianças a respeito de uma galinha que visitava a creche diariamente. Acolhendo o interesse da turma, várias ações foram propostas, visando ampliar as aprendizagens das crianças a partir de diferentes linguagens. Estratégias para envolver as famílias também foram implementadas. As ações desenvolvidas no projeto fundamentam-se na perspectiva histórico-cultural, especialmente no pensamento Vigotski. A organização do trabalho se deu a partir da metodologia de trabalho por projetos. O resultado aponta a participação ativa das crianças na construção de conhecimentos, visto que as atividades desenvolvidas fizeram sentido para elas. Destacamos a importância de a professora, que atua nesta etapa educativa, desenvolver uma escuta atenta dos pequenos para propor ações significativas e ampliar o repertório cultural das crianças, incluindo a cultura escrita, considerando as interações e brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil.
Palavras-chave: Creche. Projeto de trabalho. Múltiplas linguagens.

APRESENTAÇÃO

O relato apresentado tem por objetivo compartilhar as experiências de aprendizagens vivenciadas por uma turma de crianças de 2 anos de idade da creche Carlos Roberto Ananias, no município de Juiz de Fora/MG. A organização se deu a partir da metodologia de trabalho por projetos. Como aponta Barbosa e Horn (2008), os projetos de trabalho são uma forma de organização didática muito potente para as professoras e professores que atuam nesta etapa da Educação Infantil.

O projeto surgiu da curiosidade das crianças a respeito de uma galinha que visitava a

1 Professora da Creche Carlos Roberto Ananias.Juiz de Fora-MG,Brasil.
2 Coordenadora Pedagógica da Creche Carlos Roberto Ananias. Juiz de Fora-MG, Brasil.
3 Professora e Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Juiz de Fora-MG, Brasil.

creche diariamente. Acolhendo o interesse das crianças pela ave, a professora, com o apoio da coordenadora pedagógica, planejou uma sequência de atividades objetivando ampliar a aprendizagem das crianças. Diferentes linguagens foram exploradas ao longo do projeto: literatura, música, modelagem, linguagem oral e escrita e linguagem matemática.

Consideramos que a relevância do trabalho está no fato de ter possibilitado ampliar as aprendizagens das crianças em um contexto cheio de significados para elas.

CONTEXTO EM QUE OCORRE A AÇÃO

A Creche Carlos Roberto Ananias fica localizada no Bairro Dom Bosco, zona oeste de Juiz de Fora, atendendo em período integral a 128 bebês e crianças bem pequenas, distribuídos em 11 turmas. O projeto foi desenvolvido com 15 crianças da turma de 2 anos A no ano de 2023. A maioria das crianças eram oriundas de famílias de classes populares, inscritas no programa[4] Bolsa Família do Governo Federal.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Vigotski (2000), o processo de constituição do sujeito se dá na e pela linguagem. A linguagem oral ou escrita é vista como meio preponderante que possibilita o homem se apropriar do universo cultural e tornar-se humano.

Nesse sentido, cabe às professoras da infância ampliar as referências culturais dos bebês e crianças, compreendendo que esta apropriação não ocorre passivamente. Nas palavras de Pereira (2016), as crianças são “dotadas de uma capacidade de experiência frente ao mundo que permite a elas uma forma singular de produzirem as suas memórias e de se inserirem ativamente na cultura” (Pereira, 2016, p. 55).

No que se refere à apropriação da cultura escrita, entendemos como Vigotski, que esta prática “deve ser cultivada com as crianças, em vez de treinada” (Vigotski, 1998, apud Goulart e Mata, 2016, p. 54). Assim, como aponta Galvão e Mata, é importante que a “linguagem escrita seja trabalhada nas instituições infantis de modo significativo para as crianças, exercendo funções sociais relevantes para elas [...]” (2016, p. 26).

Vale destacar a importância de observarmos os interesses e necessidades dos bebês e crianças no cotidiano da Educação infantil, visto que as atividades que propomos a elas devem emergir das relações que estabelecemos neste cotidiano. “É do dia a dia que

4 O Bolsa Família é o maior programa de transferência de renda do Brasil, reconhecido internacionalmente por já ter tirado milhões de famílias da fome.

emergem perguntas, questões que se transformam em pesquisas, em projetos a serem construídos coletivamente" (Juiz de Fora, 2012, p. 10).

Garantir os direitos de aprendizagem das crianças, articulados aos diferentes Campos de Experiências propostos pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), também são prerrogativas que devem ser observadas no trabalho realizado nas instituições de Educação Infantil.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Considerando o interesse das crianças pela galinha que passeava diariamente pela creche, a primeira atividade proposta foi a realização de uma votação para a escolha do nome da nova amiguinha da turma. As crianças sugeriram os nomes que foram escritos em uma folha de papel pardo, conforme ilustrado na imagem Após isso, a professora realizou a leitura dos nomes sugeridos e as crianças faziam um risco na frente do nome que mais gostavam.

Imagem 1 - Crianças observando a galinha



Fonte: Acervo da creche.

Imagem 2 - Criança um nome para galinha



Fonte: Acervo da creche.

Para ajudá-las a construírem noções de quantidade, foi feito um gráfico com os possíveis nomes da galinha registrado com tampinhas de garrafa pet. Dessa forma, com a mediação da professora, as crianças puderam observar, comparar e verificar o resultado da votação de forma mais concreta. Maristela foi a escolha da maioria, intitulando assim, o projeto

Imagem 3 - Gráfico com possíveis nomes para a galinha



Fonte: Acervo da creche.

Avançando, a professora propôs a criação de um mural remetendo ao tema do projeto para decorar a sala. As crianças pintaram o fundo do mural e ajudaram a colar a palha embaixo dos ovinhos com a foto de cada amiguinho da Maristela. Também foi confeccionada uma mascote muito parecida com a galinha real. Durante o tempo em que o projeto foi desenvolvido, a mascote "participava" com as crianças de todas as vivências propostas e na sexta-feira, uma criança a levava para casa com a missão de cuidar e vivenciar experiências com ela, destacando assim a importância do cuidado, da brincadeira e das interações como parte fundamental do currículo da creche.

Imagem 4 - Mural com fotos da turma



Fonte: Acervo da creche.

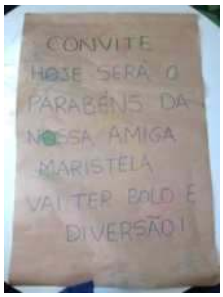
Imagem 5 - Mascote das crianças



Fonte: Acervo da creche.

Para festejar o aniversário da Maristela, as crianças, tendo a professora como escriba, construíram um lindo convite para a festa da galinha, convite este que ficou exposto na entrada da creche para que todos pudessem tomar conhecimento do evento e para que a Maristela pudesse "ler" também - as crianças disseram. No dia da festa, a nutricionista da instituição preparou, junto com os pequenos, um bolo de milho, afinal, segundo eles, o milho era o alimento preferido da nova amiguinha da turma. Outra receita, também preparada junto com as crianças, foi a "Torta salgada de milho da Maristela". Uma verdadeira delícia, aprovada por todos!

Imagem 6 - Convite



Fonte: Acervo da creche.

Imagem 7 - Preparação do bolo



Fonte: Acervo da creche.

Imagem 8 - Receita



Fonte: Acervo da creche.

A leitura literária e o acesso aos livros fazem parte do cotidiano da instituição. Nesse projeto, as crianças tiveram a oportunidade de conhecer algumas histórias que tinham a galinha como personagem, como por exemplo: "A Galinha Choca" de Mary França; "Bruna e a Galinha d'Angola" de Gercilga de Almeida e "Ernestina, a galinha! " de Yolanda Reyes. As narrativas possibilitaram momentos de encantamento, reconto, bem como conhecerem um pouco da cultura africana e outro tipo de galinha.

Além da experiência plástica com a pintura do mural, as crianças tiveram a oportunidade de realizar modelagem com argila. Cada criança reproduziu, do seu jeitinho, a nova amiga da turma, mas antes disso, elas exploraram o material, criando diferentes formas.

Outra ação muito enriquecedora foi quando as crianças visitaram o galinheiro do vizinho. Essa proposta surgiu a partir de uma conversa na rodinha, na qual a professora perguntou ao grupo sobre onde as galinhas moravam, o que elas comiam e bebiam, como seriam seus pintinhos. Algumas respostas foram registradas: Lucca falou que as galinhas dormiam em uma cama igual a dele; Lavynia disse que as galinhas comiam milho e bebiam água e todas as crianças falaram que os pintinhos eram amarelinhos, como na música.

Durante a visita, elas puderam observar pintinhos, outras galinhas e um grande galo marrom. Alimentaram as aves e levantaram hipóteses a partir da observação do espaço. Disseram que as galinhas deveriam dormir em pé, porque no galinheiro não tinha cama e que além do milho, elas também gostavam de comer ovos, alimento encontrado por elas no espaço explorado.

Imagem 9 - Crianças observando as aves



Fonte: Acervo da creche.

Imagem 10 - Professora oferecendo milho para alimentar as aves



Fonte: Acervo da creche.

No projeto, a professora e a coordenadora pedagógica pensaram em estratégias para envolver as famílias nas atividades que estavam sendo desenvolvidas com os filhos. Além da mascote, cuja missão dos responsáveis era registrar o que foi vivenciado ao longo da visita, também foi criado um livro de receitas com o objetivo de que os responsáveis preparassem com os filhos uma receita, sendo o milho um dos ingredientes e depois compartilhassem a receita no livro.

Por último, foi feito o convite para que a família participasse do plantio do milho junto com as crianças. Entendemos que o diálogo e o compartilhamento de responsabilidades com a família são fundamentais para potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês e crianças.

AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Devido ao número reduzido de páginas, não foi possível apresentarmos todas as ações e registros de imagens das experiências vivenciadas pelas crianças, mas acreditamos que a narrativa textual e visual destacada na descrição da experiência mostram situações muito ricas nas quais as crianças tiveram a oportunidades de construírem novos aprendizados em um contexto cheio de significados para elas.

Podemos citar, por exemplo, o desenvolvimento da noção de cuidado com os seres vivos, a galinha, no caso; desenvolvimento da percepção de quantidade; transformação de elementos tanto nas atividades plásticas, como na culinária; ouvir e recontar histórias; imitar personagens das narrativas; perceber a função social da escrita e habilidades socioemocionais.

No nosso modo de ver, as atividades propostas no projeto dialogam com os diferentes campos de experiência preconizados pela BNCC (Brasil, 2018), garantindo às crianças o direito de conviver, brincar, participar, explorar, se expressar e conhecer-se.

Quanto à participação das famílias, tivemos um retorno muito positivo de alguns pais, mas nem todos se envolveram na proposta, revelando a necessidade de maior investimento na relação família e creche.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar a apresentação deste trabalho, queremos dizer que as ações propostas no projeto decorrem das reflexões realizadas no curso Leitura e Escrita na Educação Infantil-

LEEI, o qual tem sido fundamental para o aprimoramento das práticas pedagógicas realizadas na instituição.

O aprimoramento vem acontecendo na medida em que conseguimos fazer a relação entre a teoria e a prática. Essa compreensão foi se ampliando conforme as propostas do projeto foram sendo reflexivamente planejadas.

Destacamos também a importância da formação continuada e a necessidade da professora que atua nesta etapa educativa, desenvolver uma escuta atenta dos pequenos para propor ações significativas e ampliar o repertório cultural das crianças, incluindo a cultura escrita, considerando as interações e brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Gercilga de. **Bruna e a Galinha d'Angola**. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2009.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Armed, 2008.
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

FRANÇA, Mary. **A Galinha Choca.** Coleção Gato e Rato. São Paulo: Editora Ática, 1997.

GOULART, Cecília; MATA, Adriana Santos da. Linguagem Oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações. In: Brasil. Ministério da Educação. **Linguagem oral e escrita na Educação Infantil:** práticas e interações. Brasília: MEC/SEB. Coleção Leitura e escrita na educação infantil, v.4, 2016. p. 45-76.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **A Prática Pedagógica na Educação Infantil: Diálogos no cotidiano.** Juiz de Fora, 2012.

PEREIRA, Rita Ribes. Infância e Cultura. In: Brasil. Ministério da Educação. **Ser criança na educação infantil:** infância e linguagem. Brasília: MEC/SEB. Coleção Leitura e escrita na educação infantil, v.3, 2016. p. 47-77.

REYES, Yolanda. **Ernestina, a Galinha.** São Paulo: Movimenta Editora, 2024.

VIGOTSKI, L. S (1896-1934). **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ressignificando experiências. Meu mundo, minha casa.

ADRIANA APARECIDA SANT'ANA DA COSTA[1]
https://orcid.org/0009-0008-5857-0555
adrianacosta0974@gmail.com

DAIANE CRISTINA MARIA DE OLIVEIRA[2]
https://orcid.org/0009-0007-8657-8215
daiaollive@gmail.com

RESUMO
Este texto tem como objetivo apresentar uma proposta de trabalho com a literatura realizada com turmas da Educação Infantil em uma escola da rede municipal de Juiz de Fora. A atividade fazia parte da proposta de trabalho final do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI). Durante a formação, ficou claro que o papel da Educação Infantil é abrir caminhos e gerar possibilidades de aprendizagem por meio de vivências significativas. O LEEI trouxe para nós a possibilidade de repensar e ressignificar nossas práticas no ambiente escolar, permitiu uma compreensão sobre a formação de leitores, que deve acontecer desde o trabalho com bebês nas creches. Esse olhar para o desenvolvimento infantil e para a formação leitora de bebês e crianças pequenas contribuiu para a compreensão do papel da escola, que vai além da elaboração e execução do planejamento, ao possibilitar a participação e protagonismo das crianças. E, nesse sentido, a literatura pode ser fundamental.
Palavras-chave: Educação Infantil. Literatura. Alfabetização. Prática Docente. LEEI.

1. APRESENTAÇÃO

O curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), oferecido pela Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, em parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), reafirmou que o papel da Educação Infantil é abrir caminhos e gerar possibilidades de aprendizagem por meio de vivências significativas. Ao final da formação, foi proposta a realização de um trabalho de conclusão, cuja atividade era o planejamento e realização de uma prática de leitura literária, a escrita de um relato de experiência e a apresentação oral em um seminário de encerramento da formação.

A proposta de trabalho na Educação Infantil tem como eixos estruturantes a interação

1 Coordenadora Pedagógica na Escola Municipal Dante Jaime Brochado – Prefeitura Municipal de Juiz de Fora(MG). Pedagoga, especialista em Supervisão, Inspeção e Orientação; especialista em Direito Educacional.
2 Professora na Escola Municipal Olinda de Paula Magalhães e na Escola Municipal Carolina de Assis – Prefeitura Municipal de Juiz de Fora(MG). Graduada em Letras, Pós-Graduada em Libras e Pós-Graduanda em Educação Especial.

e a brincadeira. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), as interações durante as brincadeiras são formas de aprendizado e desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, ao organizar o planejamento precisamos considerar nossa intencionalidade pedagógica. Conforme assinala Paulo Freire (1989, p.9) "A leitura do mundo precede a leitura da palavra (...)", sendo fundamental que a escola instrumentalize a criança desde o início de sua formação para que continue desenvolvendo essa habilidade. Por esse motivo, escolhemos duas obras literárias que permitiriam às crianças não só a participação durante a atividade, mas também a possibilidade de estabelecer um comparativo entre os livros e as realidades nas quais estão inseridas.

Entendemos a importância de que o trabalho com a literatura no espaço escolar, seja realizado de forma a garantir às crianças o acesso a livros de boa qualidade e com propostas que os façam refletir acerca da sociedade na qual estão inseridas. O trabalho com a literatura pressupõe considerar a criança como protagonista de sua formação, conforme normatiza a BNCC,

> As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. (BRASIL. 2018 p.42).

Aliado a isso, o acesso contínuo a um acervo literário diversificado possibilita um melhor desenvolvimento da linguagem em uma fase importante da vida das crianças, pois estão construindo seu repertório linguístico. Como ressalta Colomer (MEC /SEB, 2016, v.5, p. 97),

> A literatura na Educação Infantil se transforma em uma verdadeira 'escada' que ajuda os pequenos a dominarem formas cada vez mais complexas de usos de linguagem e narração (...). Isso é feito oferecendo um "corrimão" que se coloca à sua altura e ao mesmo tempo lhes desafia e lhes dá apoio para que subam cada vez mais alto.

Sendo assim, escolhemos a obra "Minha Casa", de autoria de Lorena Kaz, pelas possibilidades do brincar e imaginar que o livro traz. A escolha também se deu diante da possibilidade de permitir que a criança assuma o protagonismo de sua história, pois pode comparar o livro com sua vida e seu meio cultural. Ao longo do curso, percebemos a importância de o professor ser o motivador, aquele que amplia e oferece constantemente recursos diversificados aos estudantes, a fim de compreender as necessidades dos mesmos.

Imagem 1 - Capa do livro Minha casa, Lorena Kaz



Fonte: Arquivo das autoras (2023)

A outra obra escolhida foi “A última árvore do mundo", de autoria de Lalau e Laurabeatriz, cuja escolha se deu em virtude de o assunto dar continuidade ao tema abordado em “Minha casa”, direcionando e ampliando o olhar das crianças acerca das possibilidades de entendimento acerca dos tipos de moradia.

Neste livro, é apresentada uma árvore, que apesar de parecer sozinha está sempre pronta a acolher a necessidade de alguns animais. Além disso, pudemos alargar a discussão a fim de que as crianças refletissem acerca de nossas ações e seus impactos na natureza, bem como nos diversos sentimentos que podem residir em todos nós.

Deste modo, esperávamos que, através das atividades, os alunos pudessem pensar sobre os diferentes tipos de moradia e entender que apesar de morarmos em casas diversas, também moramos em um lugar comum a todos, o mundo. O livro Minha casa, ainda nos permite pensar que além de morarmos em um mundo, ou em uma casa, também habitamos um espaço individual que é o nosso corpo. Outras possibilidades de interpretação e entendimento foram apresentadas no livro A última árvore do mundo, por sugerir ser ela, a árvore, a moradia de sentimentos e de outras formas de vida.

Pretendíamos, de forma lúdica, que essas diversas interpretações pudessem surgir após a leitura dos livros. Temos clareza de que o planejamento é um instrumento vivo e deve garantir às crianças a possibilidade de experienciar novas práticas a fim de que possam não só observar, mas também questionar e expressar suas descobertas.

2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DA TURMA

A escola na qual desenvolvemos a atividade foi a Escola Municipal Bela Aurora, que está

localizada na região Sul da cidade de Juiz de Fora (MG). A escola atende a estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, distribuídos em vinte turmas, sendo dez turmas matutinas e dez turmas vespertinas. O relato descreve as atividades realizadas junto aos alunos do 2º Período A, do turno da manhã, no decorrer do ano de 2023, cujo acesso aos livros literários se dá, em ampla maioria, no espaço escolar.

3. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O início da atividade aconteceu durante a aula mediada pela professora da sala de leitura. Durante o trabalho, pudemos contar com a colaboração das professoras Aline e Angela, referências I e II[3], respectivamente. Por entendermos a importância dos estudantes vivenciarem experiências em diferentes espaços e favorecer uma aprendizagem mais significativa, pensamos na organização de diferentes instalações de leitura, que são "ambientes demarcados, quase sempre itinerantes e temporários" (Perrotti, Pieruccini, Carnelosso, 2016, p.113).

Inicialmente, pretendíamos que a leitura dos livros fosse feita no corredor de acesso à sala de leitura, pois é um espaço que possibilita a visualização de um pequeno jardim e é um espaço onde as crianças demonstram prazer em estar. Contudo, durante a noite anterior à realização da atividade ocorreu uma forte chuva impossibilitando que utilizássemos o espaço. Assim, a primeira leitura aconteceu na quadra da escola. A professora vestiu uma saia gigante utilizada para a contação de histórias, na qual as crianças se assentam sobre ela, e que, também, é usada em festas da escola.

Imagens 3 e 4 - Atividade de leitura do livro Minha casa, quadra da EMBA.



Fonte: Arquivo das autoras. (2023)

3 Professoras referência I e II são regentes de turma, que na educação infantil, trabalham na perspectiva dos campos de experiência, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A experiência de leitura do livro “Minha casa” foi muito gratificante, pois percebemos o interesse dos alunos durante a roda de leitura. Apresentamos o livro, questionando as crianças acerca da história a partir da leitura da imagem da capa, para só depois nomear. Após a conversa inicial, foi feita a leitura que, ao fim, também foi recontada por algumas crianças. O que nos encantou no momento da história foram as possibilidades que os alunos manifestaram após analisarem as imagens. Como exemplo dessas manifestações, citamos uma imagem, que depois de analisada pelas crianças, lemos o texto que se referia a ela: “Minha casa não tem campainha nem porta de entrada”, eles perguntaram por várias vezes se as pessoas eram parentes do Homem Aranha ou se entravam pela janela.

Em outros momentos da leitura também surgiu a curiosidade sobre a “menina se olhar no espelho e estar vestida de princesa”. E apareceram perguntas como:

- “Tia, ela é uma princesa?”

- “Não, isso é fantasia, né tia?”

Ainda durante a leitura diversas outras falas apareceram:

- “Tia, ela tá pulando na cama? Se eu pular na cama minha mãe briga comigo.”

- “Tia, o quarto dela tá uma bagunça!”

- “Mas ela tá brincando!”

Outra curiosidade que foi manifestada já nas páginas finais do livro, foi o questionamento sobre “aproveitar a casa enquanto mora nela“. Diversas outras perguntas surgiram no decorrer da história, mas as próprias crianças formulavam as respostas e possibilidades diferentes de interpretação, tanto do que mostravam as ilustrações, quanto do que dizia o texto lido pela professora.

Ao final convidamos os alunos para continuar a atividade na sala de leitura, mas recebemos um contraconvite de algumas crianças para dançarmos com a saia de festa. Como entendemos a importância de ouvir nossas crianças e a participação delas nas decisões sobre o planejamento, esse primeiro momento terminou com a dança da saia ao som da música “A casa”, de Vinicius de Moraes. Em seguida, na sala de leitura, foi feita pelas crianças uma pintura em tecido.

Imagens 5 e 6 - Sala de Leitura EMBA - Exploração do livro e pintura em tecido.




Fonte: Arquivo das autoras. (2023)

Na semana seguinte, tivemos uma manhã ensolarada e a atividade pôde acontecer nas proximidades do jardim. Em vez de vestir a saia, a usamos como um grande tapete, onde assentamos para observar a vegetação antes da apresentação do livro. Mais uma vez, as crianças puderam expressar seus desejos e fomos convidadas a deitar para que pudéssemos “olhar melhor”.

Imagens 7 e 8 - Observação do espaço.



Fonte: Arquivo das autoras. (2023)

Conversamos sobre o que tínhamos ao alcance dos olhos e, ao observar as árvores, as crianças falaram sobre os pássaros que voavam sobre nós, as cores, quantidades e cores das árvores e suas folhas. Ao olhar mais de perto, identificaram alguns insetos e ficaram se perguntando e formulando respostas sobre o que eles comiam ali.

Na sequência, reapresentamos o livro “A última árvore do mundo”, lido com eles no primeiro semestre daquele ano quando abordamos a temática do meio ambiente. Mais uma vez os alunos foram convidados a observar a capa, folhear o livro e fazer a leitura das imagens. Em seguida, perguntamos quem gostaria de fazer a leitura para os colegas. Vários “eus” ecoaram naquele espaço. E combinamos que faríamos uma leitura coletiva e todos puderam participar. À medida que as páginas eram apresentadas, as crianças se alternavam nas falas, ou por vezes falavam ao mesmo tempo.

Imagens 9 e 10: Leitura dialogada na rampa de acesso ao jardim EMBA.



Fonte: Arquivo das autoras. (2023)

Apesar de ainda não lerem o texto, foi possível perceber que as crianças traziam algumas lembranças da história. Após esse momento a professora realizou a leitura do livro, que foi atentamente acompanhada por todos. Durante a leitura, várias comparações entre as imagens do livro e o ambiente em que estávamos foram feitas. Foi possível ouvir diversas falas como:

_ "O mundo é o planeta Terra".

_ "A árvore devia mudar pra outro mundo, devia ir pra lua"

_ "Se ficar sem árvore no mundo é só plantar semente".

_ "Se ela ficar sozinha no mundo ela pode mudar 'pra' outro planeta. 'Pro' mundo da lua!"

Quantos aprendizados apresentam crianças tão pequenas. Finalizamos a atividade, já na sala de aula, com outra pintura em tecido, desta vez, em vez de pincéis, as crianças fizeram a pintura com os dedos. Durante a pintura, tanto neste dia, como na atividade anterior, foi possível perceber que a história não termina quando um livro é fechado, ela vem durante os diálogos nas mesinhas e, por vezes, ali retorna em diversos outros momentos.

Nosso objetivo inicial era organizar uma exposição com as pinturas realizadas pelas crianças em tecidos individuais. Contudo, preferimos juntar todas as pinturas e as costuramos formando dois murais, que também poderão ser usados como cortinas ou toalhas para os piqueniques literários que pretendemos organizar com a turma.

Imagem 11 - Cortina literária, cabaninha, toalha para piquenique literário ou tapete literário - o nome dependerá do tipo de instalação literária que utilizaremos.



Fonte: Arquivo das autoras. (2023)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim do desenvolvimento das atividades, fervilhavam em nós outras formas de inserção da literatura no cotidiano da escolar. Quantas vezes a palavra entra nas salas de Educação Infantil, e na escola, através da música. Após a formação, percebemos nas crianças o aumento do interesse quando apresentamos os livros durante todo o ano de 2023. Como indicado por Rildo Cosson (CEALE, 2014):

> Na prática pedagógica, o letramento literário pode ser efetivado de várias maneiras, (...). Em primeiro lugar, não há letramento literário sem o contato direto do leitor com a obra, ou seja, é preciso dar ao aluno a oportunidade de interagir ele mesmo com as obras literárias. (...) Também precisa ter como objetivo a ampliação do repertório literário, (...) tal objetivo é atingido quando se oferecem atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária, cumprindo-se, assim, o papel da escola de formar o leitor literário"

O LEEI trouxe para nós a possibilidade de repensar e ressignificar nossas práticas no ambiente escolar. Permitiu que desenvolvêssemos um novo olhar para a Educação Infantil e atualmente entendemos e reconhecemos a formação do leitor literário como uma competência a ser desenvolvida desde o início da vida escolar de nossas crianças. Nossa função na escola vai além da elaboração do planejamento. Não podemos perder de vista que a criança deve ser sempre protagonista em seu desenvolvimento e para tal é fundamental que oportunizemos sua participação nas atividades escolares a fim de que ela fale, ouça, brinque, imagine e, sobretudo, que sonhe e viaje por meio da literatura.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil Acesso em: 28 out. 2023.

COLOMER, Teresa. As crianças e os livros - In: **Crianças como leitoras e autoras**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - caderno 5. Brasília: MEC /SEB, v.6, p. 95-126, 2016. E-book. 132 p. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil). ISBN 9788577832149. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-5-Criancas-Leitores-e-Autores.pdf Acesso em: 28 out. 2023.

COSSON, Rildo. Letramento Literário. **Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores.** Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-literario Acesso em: 28 out. 2023.

FRADE, Isabel C. A.S., VAL, Maria G. C., BREGUNCI, Maria G. C. (orgs). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-literario Acesso em: 28 out. 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em: 28 out. 2023.

KAZ, Lorena. **Minha Casa**. 1.ed. Rio de Janeiro: Fontanar, 2018.

LALAU, LAURABEATRIZ. **A última árvore do mundo.** 3.ed. São Paulo: Scipione, 2018.

PERROTTI, Edmir. PIERUCCINI, Ivete. CARNELOSSO, Rose M. G. Os espaços dos livros nas instituições de Educação Infantil - In: **Livros infantis:** acervos, espaços e mediações. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica – caderno 7. Brasília: MEC/SEB/DEP, v.8, p.113-150, 2016. E-book. 156 p. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil). ISBN 9788577832163. Disponível em: https://livrosabertos.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2022/09/Caderno_7_Livros-Infantis_Acervos-Espacos-e-Mediacoes_2016.pdf? Acesso em: 28 out. 2023

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA - **Educação Infantil: a construção da prática cotidiana.** Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora. Juiz de Fora: Secretaria de Educação, 2011. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/edinfantil.pdf Acesso em: 28 out. 2023.

BAILE À FANTASIA

LAURA FERENZINI ALVES[1]
https://orcid.org/0009-0007-6492-5810
ferenzinilaura@gmail.com

TATIELE DE SOUZA PACHECO[2]
https://orcid.org/0009-0000-6702-3969
tatiele_sp@hotmail.com

GRACE KELLY DOS SANTOS CANDIDO[3]
https://orcid.org/0009-0006-6825-4156
grace.candido.letras@gmail.com

JERUSA PAULINO DA SILVA OLIVEIRA[4]
https://orcid.org/0009-0006-5463-5337
jerusapedagoga@gmail.com

RESUMO
Este relato tem por objetivo narrar a experiência com um texto literário, desenvolvida em uma creche de Juiz de Fora, em que foi possível compartilhar com bebês e crianças pequenas sensações em torno da contação do livro “Bruxa, bruxa, venha à minha festa”, de Arden Druce. A escolha dessa obra decorre da possibilidade de garantir que as crianças possam ter contato com a leitura e com o texto escrito por meio dela, entendendo esse gênero da ordem do narrar como basilar para o estabelecimento de pactos ficcionais. Isso, porque traz ao centro da interação uma personagem que geralmente desperta nas crianças diferentes sensações, desde a curiosidade até um certo medo, por ser uma figura emblemática nas narrativas tradicionais. Na experiência narrada nós trazemos elementos que possibilitam entender significados em torno da escolha do texto literário, promovendo, assim, reflexões sobre o que pode a literatura para a formação do leitor desde bebê.
P**alavras-chave:** Relato de experiência. Texto literário. Pacto ficcional.

1. APRESENTAÇÃO

O texto narra a experiência com o livro “Bruxa, Bruxa, venha à minha festa” realizada com bebês e crianças bem pequenas. A escolha do livro decorreu da observação de elementos como as ilustrações e da repetição dos personagens e das ações em torno do tema do convite para a festa feito pela personagem principal, que dá título à obra. Histórias cumulativas auxiliam na atribuição de significado por crianças pequenas e dão ritmo à

1 Coordenadora da Creche Com. Dr. Ivan Gaudereto de Abreu - AMAC. Juiz de Fora, Minas Gerais (MG), Brasil
2 Professora da Creche Com. Dr. Ivan Gaudereto de Abreu - AMAC. Juiz de Fora, Minas Gerais (MG), Brasil.
3 Bolsista de apoio tecnológico do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (2023) e professora da Escola Municipal Áurea Bicalho, Juiz de Fora. Minas Gerais (MG). Brasil.
4 Tutora do curso Leitura e escrita na educação infantil (2023) e técnica da Secretaria de Educação de Juiz de Fora. Minas Gerais (MG). Brasil.

narrativa, o que, a nosso ver, poderia provocar diferentes sensações nas crianças.

Defende-se nesse relato que na Educação Infantil o foco das práticas pedagógicas pode ser o de promover experiências nas quais as crianças possam interagir por meio de brincadeiras com a leitura e com o texto escrito, sendo o texto literário um que ocupa lugar especial nesse cenário.

Essa concepção tem aporte nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de caráter mandatório, dispostas na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Comissão de Educação Básica (CNE/CEB) de número 5, de 2009. As DCNEI demarcam, em seu artigo 9º, que as práticas pedagógicas da proposta curricular da Educação Infantil, com ênfase nos eixos interações e brincadeiras, devem garantir um vasto campo de experiências, entre elas as que, como consta no inciso II, "favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical" (BRASIL, 2010, s/p) .

Com vistas a fundamentar esse relato, na primeira parte do texto, discorremos sobre a escola e as crianças que compartilharam a experiência com o texto literário. Na sequência, a concepção de leitura literária que guiou o momento literário, serviu de base para as escolhas. Ao final, apresentamos os significados que atribuímos para a vivência compartilhada.

2. CONTEXTO EM QUE OCORRE A AÇÃO

A instituição na qual o projeto foi realizado está localizada na região leste do município, no bairro Linhares, na qual bebês e crianças contam com um espaço adequado para sua faixa etária, com área externa arborizada, parque, jardins com acesso a diferentes texturas (grama, cimento, areia, piso, etc.).

Essa instituição atende em tempo integral, das 7 às 17 horas, tendo por meta o acolhimento a 152 bebês e/ou crianças com idade entre 3 meses e 3 anos, 11 meses e 29 dias, organizadas em 13 turmas e distribuídas da seguinte maneira: i) 2 turmas de Berçário I atendendo um total de 13 bebês; ii) 4 turmas de Berçário II atendendo um total de 34 bebês; iii) 4 turmas de 2 anos atendendo um total de 57 crianças; iv) 3 turmas de 3 anos atendendo um total de 48 crianças.

Contamos com uma equipe de 13 professoras que desempenham as diferentes dimensões do cuidar e educar, tendo a função de garantir o bem-estar, assegurar o crescimento, promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças/ bebês sob sua responsabilidade. Sempre assegurando aos bebês e crianças que sejam atendidos em suas

necessidades de saúde, higiene, nutrição e desenvolvimento. Sempre possibilitando aos pequenos que sejam protagonistas de seu processo de desenvolvimento estimulando o ato de exercer a autonomia de acordo com seu estágio de desenvolvimento.

A caracterização da população atendida e da comunidade na qual a instituição está inserida possui variantes em diferentes áreas. Em relação à escolaridade dos responsáveis dos bebês e crianças, a maioria possui o ensino fundamental e médio completo, no que se refere às profissões das famílias temos artesãos, diaristas, pintores, mecânicos, pedreiros, agente de saúde, educadoras e auxiliares de serviços gerais, apresentando renda média entre 1 a 2 salários- mínimos. Referente à etnia, as pessoas se declaram em sua maioria pardas, porém há a presença também de pretos e brancos. As religiões predominantes são: católica e evangélica.

A unidade está localizada próxima às três instituições de ensino que vão desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, próxima ao CRAS Leste e ao CAEE (Centro de Atendimento Educacional Especializado). O bairro Linhares possui uma infraestrutura que atende às necessidades da comunidade com diferentes comércios, igrejas, Unidade Básica de Saúde (UBS), etc. As construções, em sua maioria, são de alvenaria e boa parte do bairro possui saneamento básico e eletricidade. A paisagem em torno da creche é um misto de características rurais e urbanas, com predominância de área verde, que conta com a presença de cavalos, de bois e de outros animais. Tais características do lugar, por si só, oportunizam importantes experiências com as crianças da creche e costumam ser temas de reflexão nos encontros de formação de professores.

Realizamos a vivência nas turmas de 2 anos B e C que são compostas por vinte e três crianças entre 2 anos e meio e 3 anos. São crianças que estabelecem vínculos afetivos com os adultos que as acompanham e com os colegas, sendo cooperativos, participativos, ativos e parte ativa de seus próprios processos de aprendizagem.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O acesso ao texto literário pode provocar em bebês e crianças experiências nas quais se sintam envolvidos e expressem sensações e vivências, sejam anteriores, sejam aquelas em que compartilharam. Trata-se, portanto, de uma maneira de as crianças expandirem seus repertórios imaginativos, encontrando nos livros formas de dizer o que sentem ao ouvirem as narrativas. O acesso ao texto literário, portanto, ao fazer parte do cotidiano das práticas escolares em creches e escolas de educação infantil, oportuniza experiências estéticas nas

quais as crianças e professores são convidados a estabelecerem pactos ficcionais.

Nesse sentido, defendemos que a formação do leitor pode ocorrer desde que os bebês ouvem histórias, ainda no ventre de suas mães. São narrativas do cotidiano que acolhem um bebê, por exemplo, quando está tomando banho, alimentando-se ou trocando fralda. Essas narrativas do cotidiano são ampliadas quando, por exemplo, os bebês ouvem narrativas que estabelecem pactos ficcionais, possibilitando conhecer personagens e pensar em aventuras, o que pode ocorrer desde que são bebês ou crianças bem pequenas, que é o exemplo da experiência narrada nesse relato. Essa perspectiva de leitura de mundo na Educação Infantil

> […] tem importantes funções: ampliar as experiências das crianças; dar oportunidade para elas narrarem o vivido, o observado, o sentido, o imaginado; criar um coletivo de ouvintes capazes de continuar a história uns dos outros; buscar diferentes formas de registrar as experiências individuais e coletivas do grupo/turma; tratar ciência, arte e vida de forma unificada, ou seja, não fragmentar esses campos da cultura humana e não estabelecer uma relação mecânica entre eles. Como você pode observar, a leitura de mundo que se espera que a Educação Infantil ofereça às crianças é uma ampliação das suas referências culturais de tal maneira que sejam capazes de dar continuidade com a leitura da palavra e de outras linguagens. (Corsino, et al, 2016, p. 22)

Sabemos que bebês e crianças são seres ativos que pesquisam e manifestam curiosidade a todo tempo, sobre tudo que os cercam; assim sendo, o contato com o texto literário no qual possam ouvir histórias tendo acesso ao objeto livro, forma essas crianças como leitores. E pensando no contexto da creche, o professor e o ambiente colocam-se como elementos privilegiados para promover a mediação na tríade livro de literatura - bebê/criança - pacto ficcional.

4. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Sabemos que é crucial para o planejamento a participação efetiva das crianças pequenas e dos bebês. Isso significa ouvi-las, observá-las e estar atenta aos interesses, podendo promover interações lúdicas, que foi o que ocorreu na experiência com a história “Bruxa, bruxa venha à minha festa” (2002) , ocorrida em uma manhã de sol de céu azul.

Assim que chegamos com o livro em mãos e falamos que contaríamos uma história para as turmas, os olhares de curiosidade foram tomando conta do momento. Após essa acolhida inicial, em que foram informadas sobre o que faria parte daquela manhã,

convidamos as crianças para a área externa no solário da sala de referência, em que a grama era um convite a se deitarem ou se sentarem do modo como se sentissem mais à vontade. O ambiente, portanto, foi um dos elementos que pensamos para que a experiência de compartilhamento do momento literário fosse lúdica. Uma experiência lúdica é tão importante para as crianças pequenas quanto para cada um de nós em qualquer etapa de nossa formação. Isso porque o sentido de lúdico é aqui tomado como algo que nos toca, que nos faz pensar, que marca nossa existência. Portanto, trata-se de um componente curricular indutor de experiências metodológicas consistentes, a ser considerado ao lado da continuidade das práticas de contato com o texto literário, pensando nas interações e nas brincadeiras para a atribuição de significados pelas e com as crianças.

Nesse sentido, ao chegarmos, as crianças foram livremente sentando uns mais perto, outros mais afastados e outros no colo. Iniciamos o momento explicando o que aconteceria ali e seguimos para a apresentação do livro, o nome da autora etc. Assim que começamos a contação da história na primeira passada de página percebemos que a turma conhecia a história inteira então passamos a “dar voz” às crianças, que contaram juntos a história, ou seja, já sabiam quem eram os personagens que a bruxa queria convidar.

Ao final disponibilizamos a obra para que cada criança interessada folheasse o livro e conversamos sobre a história, os personagens, perguntamos se alguém ficou com medo da história e quais animais eles gostariam que fossem à sua festa. Após a conversa convidamos todas as crianças para uma festa à fantasia, que estava organizada em outro espaço: um baile de máscaras e acessórios disponibilizados aos que se interessarem.

5. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Essa experiência possibilitou às crianças conviverem e construírem vínculos afetivos entre si e com os adultos, brincando de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, nas interações promovidas pelo texto literário com as crianças, que quanto mais as crianças experienciam atividades lúdicas com a literatura, maior a probabilidade de que a experiência seja significativa, que foi o que constatamos quando as

crianças interagiram com a contação e narraram emoções compartilhadas no “baile à fantasia” da festa da bruxa.

Na continuidade das experiências é que pode vir a residir a força e a vitalidade da ação das crianças em compreender, explorar e aprofundar as suas hipóteses afetivas, cognitivas e sociais sobre o mundo. Trata-se, portanto, de uma integração com o eixo interações e brincadeiras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília, 2010.

CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria; BAPTISTA, Mônica; NEVES, Vanessa; BARRETO, Angela. Leitura e Escrita na Educação Infantil: Concepções e Implicações Pedagógicas In: BRASIL. **Crianças como Leitoras e Autoras.** Brasília: MEC/SEB, 2016.

DRUCE, Arden. **Bruxa, Bruxa, venha à minha festa.** Editora Brinque-Book, 2002.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. Subsecretaria de Articulação das Políticas Educacionais. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora.** 2020. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/index.php Acesso em: 03 de dezembro, 2023.

A CRIANÇA E A LITERATURA: uma experiência com o livro "Uma lagarta muito comilona»

Priscila da Silva Rocha[1]
https://orcid.org/0000-0002-7122-4998
prisr32@gmail.com

Rosângela Veiga Júlio Ferreira[2]
https://orcid.org/0000-0003-4333-0192
rosangelaveiga.ferreira@ufjf.br

Michelle Duarte Rios Cardoso[3]
https://orcid.org/0009-0006-5782-1661
michelledrcardoso@gmail.com

RESUMO
O presente relato trata de uma experiência vivida por uma professora na Escola Municipal Maria Júlia dos Santos, com uma turma de primeiro período. O objetivo deste relato é apresentar uma vivência na Educação Infantil em diálogo com a formação continuada voltada para a prática de leitura nessa etapa da educação. Essa vivência se materializou como um dos produtos dos diálogos realizados no curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) – Edição 2023 de JF. A escolha do livro "Uma lagarta muito comilona", de Eric Carle, ocorreu a partir de um projeto da escola "A criança e a natureza", bem como um contato prévio com a obra por meio do primeiro seminário do curso LEEI. A fundamentação teórica está embasada nos cadernos do LEEI. Com isso, essas interações com a obra e a temática me levaram a perceber uma possibilidade de diálogo entre o texto literário e outras atividades que ocorriam no ambiente escolar. Assim, a narrativa do livro foi significada em diferentes âmbitos, trazendo para a prática outros profissionais da escola. A vivência possibilitou uma compreensão da potência da literatura na Educação Infantil e a importância da formação continuada para o fazer docente.
Palavras-chave: Formação continuada. Educação Infantil. Literatura.

APRESENTAÇÃO

O relato de experiência aqui descrito tem como objetivo mostrar a potência da literatura no contexto da Educação Infantil e como as interações e as brincadeiras, que são eixos orientadores dessa etapa, dialogam com essa construção social e cultural na formação integral das crianças pequenas. Neste sentido, a prática apresentada parte de discussões que ocorreram no âmbito dos encontros do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) em diálogo com a prática na escola. Esse movimento de pensar a teoria observando a

1 Professora da Escola Municipal Maria Júlia dos Santos. Juiz de Fora. Minas Gerais (MG). Brasil
2 Coautora na elaboração deste manuscrito. Coordenadora do curso Leitura e escrita na educação infantil (2023) e Professora do Colégio de Aplicação João XXIII. Juiz de Fora. Minas Gerais (MG). Brasil.
3 Coautora na elaboração deste manuscrito. Tutora do curso Leitura e escrita na educação infantil (2023) e técnica da Secretaria de Educação de Juiz de Fora. Minas Gerais (MG). Brasil.

prática cotidiana foi muito importante para que as docentes refletissem sobre sua atuação na Educação Infantil. Dessa forma, a concepção de literatura e Educação Infantil proposta por essa experiência é a de que:

> Dentre todas as formas de leitura a serem postas em prática entre docentes e crianças nas instituições educacionais, a leitura literária tem um espaço irrefutável, pois é nessa forma de leitura que o sujeito leitor tem seu lugar mais destacado. A leitura literária, que é a leitura da linguagem verbal utilizada de forma artística, ou a leitura estética da palavra, somente pode se produzir se o trabalho do leitor for o de sujeito ativo, que busca a compreensão do texto de forma particular, singular, sua própria. (Baptista et al, 2016, p. 90)

As palavras das autoras traduzem a importância da leitura literária no contexto da Educação Infantil e como nós, docentes dessa etapa, podemos nos relacionar com esse instrumento enquanto sujeitos mais experientes. Com esse entendimento também as docentes podem proporcionar diferentes experiências às nossas crianças, vistas como sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Ademais, esse relato de experiência se faz pertinente, na medida em que apresenta uma vivência que é produto das contribuições à prática docente da formação continuada.

2. CONTEXTO EM QUE OCORRE A AÇÃO

A experiência aconteceu na instituição de Educação Infantil que está localizada na região nordeste de Juiz de Fora, no bairro Parque Guarani. A escola Municipal Maria Júlia dos Santos conta com quatro salas e atende crianças da creche (3 anos) e da pré-escola (4 e 5 anos). O público alvo são as crianças do bairro e das proximidades, oriundas de famílias com diferentes níveis sociais e, na sua maioria, muito presentes na educação das crianças.

A escola apresenta uma estrutura física adaptada, pois foi alocada em uma casa com dois andares, apresentando um pátio no andar superior e outro, no inferior, não tendo nenhuma área verde. Possui uma sala de leitura, refeitório, cozinha, sala de professores, sala de direção e coordenação, e uma secretária, além de banheiros para os funcionários e para as crianças. Os professores, em sua maioria, são contratados e possuem graduação e especialização. No grupo de professores também encontramos alguns com mestrado e doutorado.

A turma em que se deu a experiência foi o 1º período B, com crianças de quatro e cinco anos, sendo cinco meninos e doze meninas, perfazendo um total de 17 crianças. São crianças participativas e muito ativas. A turma é frequente e gosta de interagir nas atividades

propostas. São questionadores e curiosos, apresentando interesse pela literatura, demonstrado pela euforia na escolha do livro que levam para casa no projeto de leitura da escola, no momento de leitura de algum livro em roda e, ainda, quando na hora do uso do cantinho da leitura. Nesse cantinho, dedicam-se à leitura de diversos livros sem se darem conta do tempo que estão ali envolvidos com o acervo.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O envolvimento da criança bem pequena com a literatura é fundamental e necessário, tendo em vista, uma concepção de criança como sujeito ativo que precisa ser ouvido e se apropriar da cultura historicamente acumulada. A partir desse olhar, compreende-se a necessidade de objetivação desta pela literatura, que por meio do livro, um instrumento cultural, contribui com a sua constituição como sujeito, pois:

> A vivência de uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio define como será a influência dessa situação ou meio sobre a criança. Ou seja, não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança. (Vigotski, 2018, p.75)

Além disso, na Educação Infantil, a observação é um elemento fundamental para se propor práticas intencionais e significativas, pensando no desenvolvimento integral das crianças. Assim, os eixos que orientam as propostas pedagógicas devem ser alinhados à literatura e a essa observação constante para que o processo seja potente para o desenvolvimento das crianças.

> Por sua vez, não podemos perder de vista os eixos que orientam as propostas pedagógicas da Educação Infantil: as interações e a brincadeira. É no contexto das interações e interlocuções, nos espaços lúdicos das brincadeiras, dos jogos de linguagem, das cantigas e dos poemas, das histórias e dos relatos que as culturas do escrito são vividas pelas crianças. (Galvão, 2016, p.26)

Assim, é preciso entender a literatura como uma linguagem e que as crianças se constituem como seres de linguagem. Tendo em vista essa compreensão, “a leitura de mundo que se espera que a Educação Infantil ofereça às crianças é uma ampliação das suas referências culturais de tal maneira que sejam capazes de dar continuidade com a leitura da

palavra e de outras linguagens." (Corsino et al, 2016, p. 22). Nesse sentido, o trabalho desenvolvido com o LEEI permitiu uma formação docente em que a reflexão se deu sobre quem são as crianças pequenas e bebês que estão no ambiente da escola e da creche. Essa formação trouxe também aspectos relevantes para se pensar em práticas pedagógicas intencionais e que envolvam a literatura numa perspectiva crítica e dialógica.

4. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A escola estava envolvida em um projeto intitulado "A criança e a natureza", que tinha como objetivo proporcionar às crianças experiências com a natureza. No intuito de envolvê-las com aspectos e elementos da natureza, escolhi o livro "Uma lagarta muito comilona", de Eric Carle, que apresenta a metamorfose da borboleta, ou seja, destaca um elemento da vida na natureza.

O encontro com esse livro aconteceu antes do projeto iniciar na escola. No primeiro seminário do curso LEEI, a professora Suzana Prado (UFJF) apresentou diversos livros de literatura e entre eles estava o livro que escolhi e adquiri, pois ainda era desconhecido e desejava para meu acervo pessoal. Quando surgiu o projeto na escola, o livro veio à tona. Com essa trajetória de escolha do livro, percebi como é importante o diálogo entre a teoria e a prática, a formação continuada se torna o espaço de pensar a prática pedagógica e ao mesmo tempo proporcionar intervenções imediatas no contexto escolar.

Em diálogo com os objetivos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), busquei abordar os gêneros veiculados em suportes conhecidos e a expressão de ideias, de desejos e de sentimentos por meio da linguagem oral e escrita. Assim, corroborando com a proposta do currículo da rede municipal de Juiz de Fora, procurei trazer a experiência com a leitura literária de uma forma dialógica e dialética, proporcionando às crianças experiências múltiplas com a literatura.

Antes de começar a leitura do livro, conversei com as crianças sobre a temática abordada, questionando se conheciam o animal representado na capa e outras questões que surgiram. Durante a leitura, as crianças ficaram bem à vontade para fazerem os comentários que achassem necessários. No decorrer da leitura, fui dialogando com as crianças sobre as partes do livro. Cada uma delas trouxe contribuições que remetiam a experiências já vivenciadas.

Durante a experiência de leitura, observei que as crianças interagiram o tempo todo com o livro e a leitura, questionando e relatando outras situações a partir do que ouviam *"Tia,*

eu gosto de morango!"; "Tia, você sabia que eu comi banana ontem?" "Olha tia, a lagarta comeu muita coisa!". O livro traz uma sequência de contagem dos elementos que a lagarta foi comendo, logo, algumas crianças perceberam e, quando passava para a próxima página, já diziam antes de minha fala o número de elementos apresentados. No final, quando a lagarta está no casulo foi um suspense para alguns, enquanto outros já sabiam o que aconteceria e rapidamente contaram sobre a borboleta.

Depois da leitura, conversamos sobre a história, retomando partes que as crianças destacaram e complementando com o que foi pertinente na leitura do livro. Após esse momento, apresentei a música "Lagarta Comilona", de Shauan Bencks e Aline Meneses, fazendo um momento de brincadeira e dança com as crianças.

Durante a semana, após a leitura do livro, a turma e eu confeccionamos um cartaz com uma tabela com os dias da semana e a alimentação da lagarta, desenhando os alimentos que a lagarta consumiu durante a semana. Depois, as crianças assistiram um vídeo sobre a metamorfose da borboleta e em seguida construíram um móbile demonstrando esse processo. E por fim, desenharam o processo da metamorfose da borboleta.

Para mim, a experiência foi muito gratificante, pois foi possível perceber o envolvimento das crianças em todos os processos de construção, na relação que eles fizeram com a música, ao cantá-la e dançá-la frequentemente, bem como em diferentes espaços da escola. A proposta chegou até a cozinha da escola, quando a cozinheira estava lavando uma verdura, encontrou uma lagarta e separou-a num pote para que as crianças conhecessem o animalzinho "de verdade". Foi um momento divertido e interessante, pois as crianças puderam ver de perto uma lagarta real, estavam curiosos e foram explicando o que aconteceria com aquele bichinho, retomando o que aprenderam anteriormente.

O encontro com a lagarta aconteceu numa sexta-feira e mobilizou outros sujeitos da escola, na tentativa de cuidarmos dela e ver o processo real da metamorfose. No entanto, ao retornarmos à escola na segunda-feira, a lagarta estava morta e foi outro processo de diálogo para pensar com as crianças o porquê dela morrer. Na discussão, falamos sobre o habitat do animal e das necessidades que tinha para sobreviver.

5. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

A experiência com o livro permitiu uma avaliação do processo. Ao longo do projeto foi possível perceber como as crianças compreenderam os conhecimentos abordados a partir das interações. O momento do encontro com a lagarta que a cozinheira guardou para a

turma, deixou claro essa apropriação. A coordenadora da escola passou na sala nesse momento e questionou às crianças o que estavam fazendo. Elas responderam que uma lagarta estava se escondendo na folha. A coordenadora retomou a fala, perguntando o que iria acontecer com o bicho e as crianças responderam que ele se tornaria uma borboleta: “Ela vai fazer seu casulo e depois vai ter asas e virar borboleta”.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da vivência desse projeto com a turma, dois aspectos foram evidenciados: a importância da formação continuada e a relação da literatura na Educação Infantil. O curso LEEI proporcionou momentos de diálogo sobre a prática e permitiu um olhar mais atento para os livros que circulam e que podem circular nos ambientes de aprendizagem. Dessa forma, foi possível perceber como a literatura é importante, primeiro para os docentes da Educação Infantil enquanto leitores para as crianças e os bebês. Essa relação formação-ação foi enriquecedora, pois enquanto discutíamos diferentes aspectos da literatura na prática pedagógica, fui me constituindo também enquanto leitora.

A experiência descrita neste relato, foi uma das muitas práticas desenvolvidas ao longo do ano com a literatura. O livro “Uma lagarta muito comilona” chegou à turma a partir de um projeto mais amplo da escola, mas apresentou desdobramentos significativos. Assim, percebi o quanto o texto literário foi fundamental para o processo pedagógico e a potência que o livro de literatura possui por si só.

A partir desse relato, observei que as práticas pedagógicas que envolvem o livro de literatura apresentam um movimento dialético que promove experiências intencionais e significativas. É possível entender que as relações entre a literatura e os eixos orientadores da Educação Infantil, as brincadeiras e as interações, são elementos essenciais para a formação das crianças. Nesse contexto, evidenciou-se também a necessidade de reflexão-ação da prática por meio da formação continuada. Assim, defendo a continuidade de projetos como o desenvolvido pelo LEEI nas redes de ensino pelo caráter de uma formação crítica e que alcança o chão da escola.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, M. C. BARRETO, A. R. CORSINO, P. NEVES, V. F. A. NUNES M. F. R. Leitura literária entre professoras e crianças. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender.** Brasília: MEC/SEB, 2016. Coleção Leitura e escrita na educação infantil. Caderno 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

CORSINO, P. BAPTISTA, M. C. BARRETO, A. R. NEVES, V. F. A. NUNES M. F. R. Leitura e Escrita na Educação Infantil: Concepções e Implicações Pedagógicas In: BRASIL. Ministério da Educação. **Crianças como Leitoras e Autoras.** Brasília: MEC/SEB, 2016. Coleção Leitura e escrita na educação infantil. Caderno 5

CARLE, E. **Uma lagarta muito comilona.** 1 ed. Callis, 2012.

GALVÃO, A. M. O. Crianças e cultura escrita. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil:** práticas e interações. Brasília: MEC/SEB, 2016. Coleção Leitura e escrita na educação infantil. Caderno 3

SHAUAN, B. MENESES, A. **Lagarta comilona.** Youtube, 14 de maio de 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=U897zsmtLTU Acesso em: 20 de a agosto de 2023.

VIGOTSKI, L. S. Sete aulas de L. S. **Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Organização [e tradução] PRESTES, Z. TUNES, E. SANTANA, C. C. G. 1.ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

EXPERIÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA: Léo e a Baleia

ANA CLÁUDIA NARCISO DIAS[1]
https://orcid.org/0009-0000-0286-4257
anaclaudianarciso33@gmail.com

RESUMO
Neste relato pretendo compartilhar uma experiência de leitura literária realizada em 2023, com 23 crianças entre três e quatro anos da Creche Professora Cleonice Rainho Thomaz Ribeiro, parceira do município de Juiz de Fora. A obra selecionada para a realização da experiência foi "Léo e a Baleia", com texto e ilustração de Benji Davies, tradução de Marília Garcia, editora Paz & Terra. O livro foi escolhido considerando a qualidade textual, imagética e a temática discutida na obra. A relevância deste trabalho, que foi realizado no âmbito do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), está no fato de contribuir para a formação humana das crianças, auxiliar no desenvolvimento do gosto pela leitura e por histórias, ampliar o vocabulário, estimular o lúdico e o faz de conta.
Palavras-chave: Experiência literária. Creche. LEEI

APRESENTAÇÃO

No presente relato pretendo apresentar uma experiência vivenciada por crianças entre três e quatro anos de idade com a leitura literária da obra "Léo e a Baleia"(2014). A atividade foi realizada na Creche Professora Cleonice Rainho Thomaz Ribeiro, em 2023, com 23 crianças, sendo 12 meninos e 11 meninas. As ilustrações artísticas, a qualidade textual e a temática discutida na obra foram os critérios observados para a seleção do livro.

Esta proposição foi feita por mim, coordenadora pedagógica da instituição, e pela professora da turma de três anos, e foi apresentada como trabalho final do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) que, no ano de 2023, foi ofertado como política de formação do Município de Juiz de Fora para as profissionais que atuavam na Educação Infantil da Rede Municipal e nas creches parceiras.

Acreditamos que propostas como esta contribuem para a formação humana das crianças, favorecem a descoberta do universo da literatura infantil, desenvolvem o gosto pela leitura literária, ampliam o vocabulário, além de estimularem o lúdico e o faz de conta (Brasil, 2016).

1 Coordenadora Pedagógica da Creche Professora Cleonice Rainho Thomaz Ribeiro

CONTEXTO EM QUE OCORRE A AÇÃO

A creche em questão fica localizada no bairro Jardim Cachoeira, região norte da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais. Em 2023, a instituição atendeu 83 crianças entre 4 meses e 3 anos e 11 meses de idade, divididas em cinco turmas. De acordo com as fichas de matrículas, a maioria das crianças eram oriundas de famílias de baixa renda inscritas no Programa Bolsa Família do Governo Federal.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Antônio Candido (2011), defende que a literatura é um direito inalienável de todas as pessoas. Compreendemos com o autor que ler literatura para as crianças desde que são bebês é, antes de tudo, oferecer referenciais fundamentais para sua formação humana.

De acordo com Patrícia Corsino et al. (2016), quando o mediador de leitura empresta sua voz ao texto, propicia que as crianças adentrem ao texto escrito. Ademais, ao compartilharmos uma leitura, ela "pode se desdobrar em outras ações quando as crianças são convidadas a falar, argumentar, concordar ou discordar, relacionar com situações, sentimentos, outras histórias e outros textos [...]". (Corsino et al., 2016, p. 25-26).

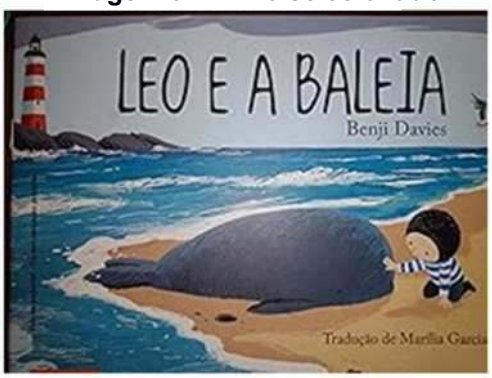
A mediação da leitura literária requer mais do que o ato de ler, envolve a seleção prévia da obra observando os critérios de qualidade, visto que a qualidade é um aspecto muito importante para a formação do leitor, envolve a leitura antecipada da obra e também a organização do espaço no qual a leitura será compartilhada (Brasil, 2016).

Na perspectiva de Sepúlveda e Teberosky (2016, p. 62), ler literatura para as crianças pode contribuir para o "[...] desenvolvimento da linguagem e permitir que as crianças se apropriem de formas cada vez mais elaboradas de conhecimento".

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Atenta aos princípios relacionados ao papel do mediador de leitura literária defendidos pelo curso LEEI (Brasil, 2016), nos preocupamos em selecionar um livro de qualidade cuja narrativa pudesse encantar as crianças. Assim, do pequeno acervo da creche, escolhemos o livro "Léo e a Baleia", considerando a qualidade textual, imagética e a temática discutida na obra.

Imagem 01: Livro selecionado



Fonte: Acervo da Instituição

O livro narra a história de um menino chamado Léo que embora tivesse a companhia dos seus gatos, sentia-se sozinho quando seu pai saia para pescar. Quando encontrou uma baleia encalhada na praia, resolveu levá-la para casa, para lhe fazer companhia e ouvir suas histórias, mas o pai de Léo acabou descobrindo a baleia escondida na banheira. O final dessa história causa um impacto emotivo no leitor, visto a sensibilidade como o autor aborda os sentimentos envolvidos na narrativa: amor, amizade e despedida.

Antes de apresentar o livro para a turma, a professora fez a leitura prévia para exercitar a fluência, o ritmo e a entonação. Também foi preparado um espaço acolhedor para que este momento fosse especial para os pequenos. Para iniciar, leu o nome do autor, do ilustrador e da editora. Em seguida, explorou a capa do livro e solicitou que as crianças falassem o que estavam observando. Elas falaram do menino e primeiro acharam que era um tubarão, mas logo depois falaram que era uma baleia. A professora perguntou sobre o que eles achavam que aconteceria na história, mas eles não disseram nada.

Após isso, cantaram uma música para chamar a história: *Toc, toc, toc. Quem é? Pode entrar. É uma história que acaba de chegar. Conte até três, para a história começar, 1, 2, 3. Era uma vez…* Então, a professora realizou a leitura com as ilustrações voltadas para as crianças. Elas ficaram muito atentas e envolvidas com a narrativa.

Imagem 02: Apresentação do livro



Fonte: Acervo da Creche

Imagem 03: Leitura pela professora



Fonte: Acervo da Creche

Algumas crianças falaram que iam na praia, outras que já tinham ido, que brincaram com a areia, que entraram na areia, uma criança relatou que tinha uma boia. Eles também identificaram a comida da baleia, o peixe. Comentaram quando Léo molhou a baleia com um balde e que na praia tem estrela do mar.

A história possibilitou que uma criança falasse do seu cachorro, talvez porque perceba a importância do companheirismo do seu animalzinho de estimação. Outra criança, se sentiu convocada a relatar que tinha um peixe, mas que ele tinha morrido. A maioria observou com atenção e ficaram surpresos e felizes quando viram a imagem da pequena baleia com sua mãe.

Após a leitura compartilhada pela professora, uma criança quis "ler" para a turma. Ele pegou o livro e à medida que realizava a "leitura", ia apresentando as ilustrações para os colegas. Ao fazer isso, ele mostra que tinha se apropriado de um modo de ler para as crianças. Entendemos que isso só foi possível porque ele já havia participado de vários momentos de leitura, tendo as professoras como modelo leitor.

Imagem 04: Criança lendo para os colegas



Fonte: Acervo da Creche

A experiência acabou se prolongando ao longo do dia, visto que eles quiseram manusear e observar as imagens do livro diversas vezes com atenção, curiosidade, entusiasmo e ainda lembraram e cantaram a música "a baleia é amiga da sereia".

Para ampliar a experiência das crianças com o livro, propusemos uma brincadeira envolvendo elementos que remetessem à história. Fizemos uma grande roda, cada criança segurou uma ponta do TNT que representava o mar e brincaram com a cantiga "A baleia".

Poucos dias depois, foi organizado um banho de mangueira com a turma, eles encontraram algumas baleias de borracha no cesto dos tesouros e resolveram brincar de dar banho nos bichinhos de plástico, lembrando da história que havia sido compartilhada com a turma.

Imagem 5: Brincadeira com tecido



Fonte: Acervo da Creche

Imagem 6: Brincadeira com água



Fonte: Acervo da Creche

AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Entendemos, a partir do que foi discutido no LEEI que a organização dos espaços de leitura, a seleção de uma obra de qualidade, a apresentação da obra, os questionamentos que podemos propor no intuito de que as crianças possam fazer inferências a respeito do que pode acontecer na história, a possibilidade de as crianças apreciarem a obra, expor o que a história os fez pensar, fazer o reconto, ampliar a experiência de leitura por meio de outras linguagens, tudo isso contribui fortemente para a formação do leitor de literatura. Nessa experiência, procuramos observar todas essas possibilidades.

Consideramos, por isso, que a experiência de leitura com a obra “Léo e a Baleia" foi exitosa. Ela mostra um grupo de crianças bem pequenas, atentas e envolvidas por uma narrativa que as fez se deslocarem para outros espaços e reviverem situações pelas quais já haviam passado. Aponta a capacidade que as crianças têm de estabelecer relações e construírem sentidos para as narrativas compartilhadas a partir de suas próprias experiências de vida. Após a leitura, elas também se envolveram em atividades que possibilitaram ampliar a experiência delas com a narrativa compartilhada.

Contudo, ao retomar os registros para a escrita deste relato, percebemos que faltou da nossa parte, enquanto mediadoras, pensar em perguntas mais elaboradas de modo a instigar as crianças a fazerem inferências a partir de elementos apresentados no livro. Percebemos, também, que nossos registros fotográficos não deram conta de narrar tudo o que as crianças vivenciaram a partir dessa experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O LEEI nos possibilitou compreender a importância de a leitura literária fazer parte do cotidiano das crianças, desde o berço. Assim, como coordenadora de uma creche parceira

do município, tenho buscado orientar a equipe de professoras para que esta prática faça parte da rotina dos bebês e crianças que frequentam a nossa instituição.

A partir das reflexões realizadas no curso, também iniciamos o Projeto "Sacola Viajante" na creche. O projeto consiste em compartilhar com as famílias a responsabilidade com a formação leitora dos filhos. Nessa experiência, há a alternância do sujeito mediador da leitura, a professora na instituição e os familiares no contexto do lar.

Pensamos que as ações que estamos desenvolvendo na creche são muito importantes para iniciarmos os bebês e crianças no processo de formação leitora. Mas não podemos deixar de dizer que o acesso aos livros de qualidade, que aos poucos vão sendo adquiridos pela instituição, tem proporcionado encantamento e o desejo de leitura na equipe, especialmente nas professoras, auxiliares de turma e em mim também.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Linguagem Oral e Linguagem Escrita na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB. Coleção Leitura e escrita na educação infantil, v. 4, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diálogos com as famílias:** A leitura dentro e fora da escola. Brasília: MEC/SEB, 2016. Coleção Leitura e escrita na educação infantil, v. 9, 2016.

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. In: _____. **Vários Escritos.** Rio de Janeiro: Ouro sobre o Azul, 2011.

CORSINO, Patrícia, et al. Leitura e Escrita na Educação Infantil: Concepções e Implicações Pedagógicas. In: Brasil. Ministério da Educação. **Crianças como leitoras e autoras.** Brasília: MEC/SEB. Coleção Leitura e escrita na educação infantil, v. 6, 2016, p.11-56.

DAVIES, Benji. **Léo e a Baleia.** 4 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Editora Paz & Terra, 2014.

SEPÚLVEDA, Angélica; TEBEROSKY, Ana. As crianças e as práticas de leitura e de escrita. In: Brasil. Ministério da Educação. **Crianças como leitoras e autoras.** Brasília: MEC/SEB. Coleção Leitura e escrita na educação infantil, v.6, 2016, p. 59-90.

Juiz de Fora
Prefeitura

Juiz de Fora
Secretaria de Educação

anunciar
tempo de cuidar, aprender e transformar

Alfabetização - Educação Inclusiva - Literatura - TDIC
LÊ Mundo