



Trimestral  
Índice de autores e assuntos: n.50 (1971/1984), n.72 (1989), n.84 (1991/1992).  
A partir do n.121 de 2004, foi acrescida a informação de volume, que corresponde ao ano de publicação do periódico.

ISSN 0100-1574  
e-ISSN 1980-5314  
1. Educação. I. Fundação Carlos Chagas. II. Departamento de Pesquisas Educacionais/FCC

#### BASE DE DADOS

*Biblat - Bibliografía Latinoamericana en revistas de investigación científica y social* (México)  
<http://biblat.unam.mx/pt>

*BVS Psicologia Brasil - Revistas Técnico-Científicas - Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia* (Brasil)  
<http://www.bvs-psi.org.br>

*Dialnet - Fundación Dialnet - Universidad de La Rioja* (Espanha)  
<https://dialnet.unirioja.es/>

*Edubase - Faculdade de Educação/Unicamp* (Brasil)  
<http://143.106.58.49/fae/default.htm>

*Educ@ - Publicações Online de Educação* (Brasil)  
<http://educa.fcc.org.br/scielo.php>

*Google Scholar*  
<http://scholar.google.com.br/>

*HCERES - Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur* (França)  
<http://www.aeres-evaluation.fr/Publications/Methodologie-de-l-evaluation/Listes-de-revues-SHS-de-l-AERES>

*Iresie - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa* (México)  
<http://www.iisue.unam.mx/iresie/>

*Latindex - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, en Caribe, España y Portugal* (México)  
<http://www.latindex.unam.mx>

*Microsoft Academic Search*  
<http://academic.research.microsoft.com/>

*OEI - Organización de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura*  
<http://www.oei.es/br7.htm>

*Psicodoc - Base de Datos Bibliográfica de Psicología* (Espanha)  
<http://www.psicodoc.org>

*REDIB - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico* (Espanha)  
[https://www.redib.org/recursos/Serials/Record/oai\\_revista1740](https://www.redib.org/recursos/Serials/Record/oai_revista1740)

*SciELO - Scientific Electronic Library Online* (Brasil)  
<http://www.scielo.br/>

*SciVerse Scopus - The largest abstract and citation database of peer reviewed literatura and quality web sources* (Países Baixos)  
<http://www.scopus.com/home.url>

*UlrichsWeb Global Serial Directory*  
<http://ulrichsweb.serialsolutions.com>

#### PORTAIS ESPECIALIZADOS

*Capes - Portal de Periódicos/Qualis* (Brasil)  
<http://www.periodicos.capes.gov.br/>  
<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/>

*Clase - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades* (México)  
<http://clase.unam.mx/>

*Inep/Cibec - BBE - Bibliografia Brasileira de Educação* (Brasil)  
<http://portal.inep.gov.br/pesquisa-cibec-ocibec>  
[http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024\\_1](http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024_1)

#### BUSCADORES DE LITERATURA CIENTÍFICA OPEN ACCESS

*Diadorim - Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras* (Brasil)  
<http://diadorim.ibict.br/handle/1/1047>

*DOAJ - Directory of Open Access Journals* (Suécia)  
<http://www.doaj.org/>

*ERGO - Education Research Global Observatory - Directory of Open Access Scholarly Journals in Education* (EUA)  
<http://www.ergobservatory.info/ejdirectory.html>

#### CATÁLOGOS DE BIBLIOTECAS

*EZB - Elektronische Zeitschriftenbibliothek/Electronic Journals Library* (Universität Regensburg - Alemanha)  
<http://rzblx1.uni-regensburg.de/ezeit/index.phtml?bibid=A AAA&colors=7&lang=en>

#### VERSÃO ON-LINE

<http://educa.fcc.org.br>  
<http://www.scielo.br>

#### VERSÃO IMPRESSA

Dezembro 2019  
Tiragem: 200 exemplares

#### EDIÇÃO E PRODUÇÃO | FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

Av. Prof. Francisco Morato, 1.565  
CEP: 05513-900 - São Paulo - SP - Brasil  
(11) 3723-3000 [cadpesq@fcc.org.br](mailto:cadpesq@fcc.org.br)  
<http://www.fcc.org.br>

#### SUBMISSÕES ON-LINE

<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/>

#### PROJETO GRÁFICO

Gustavo Piqueira e Samia Jacintho / Casa Rex

#### IMPRESSÃO E ACABAMENTO

PS17 Printing Solutions & Internet 7 S.A.

#### DIAGRAMAÇÃO

Líquido Editorial - Claudio Brites

 Fundação  
Carlos Chagas

APOIO



Ministério  
da Educação

Ministério da  
Ciência e Tecnologia



## CADERNOS DE PESQUISA

Revista de estudos e pesquisas em educação, publicada desde 1971, tem como objetivo divulgar a produção acadêmica sobre educação, gênero e raça, propiciando a troca de informações e o debate sobre as principais questões e temas emergentes da área.

Tem edição trimestral e aceita colaboração segundo as normas constantes do final da revista. A revista não semresponsabiliza pelos conceitos emitidos em matéria assinada a que dê publicação.

Direitos autorais reservados: reprodução integral de artigos apenas com autorização específica; citação parcial permitida com referência completa à fonte.

---

## COMITÊ EDITORIAL

### EDITOR-CHEFE

Moysés Kuhlmann Júnior

### EDITORAS EXECUTIVAS

Albertina de Oliveira Costa

Amélia Artes

Claudia Davis

Gisela Lobo B. P. Tartuce

### NÚCLEO DE DOCUMENTAÇÃO E DIFUSÃO CIENTÍFICA (NDDC)

### EQUIPE DE EDIÇÃO

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira – coordenação

Camila Maria C. de Oliveira – assistente editorial

Marcia Caxeta – assistente editorial

---

## COMISSÃO EDITORIAL

Antonio Flavio Barbosa Moreira  
(Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, RJ, Brasil)

Bila Sorj  
(Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil)

Dermeval Saviani  
(Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil)

Elba Siqueira de Sá Barretto  
(Universidade de São Paulo e Fundação Carlos Chagas, São Paulo, SP, Brasil)

Líliã Katri Moritz Schwarcz  
(Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil)

Lívia Maria Fraga Vieira  
(Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil)

Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos  
(Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil)

Maria Malta Campos  
(Fundação Carlos Chagas, São Paulo, SP, Brasil)

Marli André  
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil)

Menga Lüdke  
(Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil)

Nora Krawczyk  
(Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil)

---

## CONSELHO EDITORIAL

Almerindo Janela Afonso  
(Universidade do Minho, Braga, Portugal)

Carlos Roberto Jamil Cury  
(Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil)

Cristián Cox Donoso  
(Universidad Diego Portales, Santiago, Chile)

Eric Plaisance  
(Université Paris Descartes, Paris, França)

Guillermina Tiramonti  
(Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina)

Helena Hirata  
(Centre National de la Recherche Scientifique, Paris, França)

Jacques Velloso  
(Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil)

José Antonio Castorina  
(Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina)

José Machado Pais  
(Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal)

Luiz Antônio Cunha  
(Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil)

María de Ibarrola  
(Centro de Investigación y Estudios Avanzados, Cidade do México, México)

Maria do Céu Roldão  
(Universidade do Minho, Braga, Portugal)

Marília Pinto de Carvalho  
(Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil)

Nikos Kalampalikis  
(Université Lumière Lyon 2, Lyon, França)

Richard Wittorski  
(École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'Académie de Rouen, Université de Rouen, Mont-Saint-Aignan, França)

Verena Stolcke  
(Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, Espanha)

Walter E. Garcia  
(Instituto Paulo Freire, São Paulo, SP, Brasil)

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira  
(Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil)

# SUMÁRIO

# TABLE OF CONTENTS

# TABLE DE MATIÈRES

# TABLA DE CONTENIDO

TEMA EM DESTAQUE **ISSUE IN FOCUS** THÈME SÉLECTIONNÉ **TEMA DESTACADO**

## **EDUCAÇÃO INFANTIL, PRÁTICAS EDUCATIVAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES – Apresentação 10**

CATARINA MORO, MARIA FERNANDA REZENDE NUNES

## **Escuta da criança em pesquisa e qualidade da educação infantil 16**

Listening to the children in research and quality of early childhood education

Écoute des enfants dans la recherche et qualité de l'éducation

Escuchar a los niños en la investigación y calidad de la educación infantil

SILVIA HELENA VIEIRA CRUZ, SANDRA MARIA DE OLIVEIRA SCHRAMM

## **Definindo uma estrutura para 0 a 6 anos de idade 36**

Defining a 0-6 years framework

Définir une structure pour les enfants de 0 à 6 ans

Definiendo un marco de 0 a 6 años de edad

AGNESE INFANTINO

## **A avaliação da qualidade da brincadeira na educação infantil 52**

The evaluation of play quality in early childhood education

Évaluation de la qualité des jeux dans l'éducation préscolaire

La evaluación de la calidad del juego en la educación infantil

ÂNGELA SCALABRIN COUTINHO, CATARINA MORO, DANIELE MARQUES VIEIRA

## **Formação de professores de educação infantil e o Pibid 76**

Teacher education for early childhood education and Pibid

Formation des enseignants de la petite enfance et le Pibid

Formación de profesores de educación infantil y el Pibid

DANIELA OLIVEIRA GUIMARÃES

## **Leitura e escrita na educação infantil: contextos e práticas em diálogo 100**

Reading and writing in early childhood education: contexts and practices under debate

Lecture et écriture dans l'éducation de la petite enfance : mise en dialogue des contextes et des pratiques

Lectura y escritura en la educación infantil: contextos y prácticas en diálogo

MARIA FERNANDA REZENDE NUNES, PATRÍCIA CORSINO

## **ARTIGOS ARTICLES ARTICLES ARTÍCULOS**

### **Categorias teóricas de Shulman: revisão integrativa no campo da formação docente 130**

Shulman's theoretical categories: an integrative review in the field of teacher education

Catégories théoriques de Shulman: révision intégrative de la formation des enseignants

Categorías teóricas de Shulman: revisión integrativa en el ámbito de la formación docente

PATRÍCIA CRISTINA ALBIERI DE ALMEIDA, CLAUDIA LEME FERREIRA DAVIS, ANA MARIA GIMENES CORRÊA CALIL,

ADRIANA MALLMANN VILALVA

### **Respeto e igualdad de género en la formación inicial docente 152**

Gender respect and equality in the initial teacher training

Respect et égalité des sexes dans la formation initiale de l'enseignement

Respeito e igualdade de género no ensino da formação inicial

ROCÍO SERRANO RODRÍGUEZ, ELISA PÉREZ GRACIA, MONSERRAT BUSTAMANTE CHAN, ANTONIO CARPIO CAMARGO

### **Perfis de estagiários na prática de ensino supervisionada em Portugal 168**

Profiles of trainees in supervised teaching practice in Portugal

Profil des stagiaires dans le cadre de la pratique supervisée de l'enseignement au Portugal

Perfiles de estudiantes en prácticas en la enseñanza supervisada en Portugal

CATARINA TOMÁS, CAROLINA GONÇALVES

### **Pais professores homens e o acompanhamento da vida escolar dos filhos 182**

Male teachers who are fathers and the monitoring of children's school life

Pères enseignants et le suivi de la vie scolaire de leurs enfants

Padres profesores hombres y el seguimiento de la vida escolar de los hijos

ROSILANE KATIA DE OLIVEIRA, MARLICE DE OLIVEIRA E NOGUEIRA

### **Afetividade percebida e sentida: representações de alunos do ensino fundamental 204**

Affection perceived and felt: representations of primary education students

Affectivité perçue et ressentie: représentations des élèves de l'enseignement fondamental

Afectividad percibida y sentida: representaciones de alumnos de enseñanza fundamental

ANDRÉIA OSTI, ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI

### **Escuela y medios digitales: algunas reflexiones sobre el proyecto Transmedia Literacy 222**

School and digital media: some reflections on the Transmedia Literacy project

École et média numérique: réflexions sur le projet Transmedia Literacy

Escola e mídia digital: algumas reflexões sobre o Projeto Transmedia Literacy

ALEJO EZEQUIEL GONZÁLEZ LÓPEZ LEDESMA

### **Intervenção em princípios de contagem: desenvolvimento do programa e aplicação inicial 246**

Intervention on counting principles: program development and initial application

Intervention sur les principes de comptage: développement de programme et application initiale

Intervención sobre principios de conteo: desarrollo del programa y aplicación inicial

ÉVELIN FULGINITI DE ASSIS, LUCIANA VELLINHO CORSO

**Análise da retenção escolar através de modelos multinível:  
um estudo em Portugal 270**

Analysis of grade repetition through multilevel models: a study from Portugal  
Analyse du redoublement scolaire au moyen de modèles multi-niveaux: une étude au Portugal  
Análisis de la retención escolar a través de modelos multinivel: un estudio en Portugal

AMÉLIA BASTOS, MARIA EUGÉNIA FERRÃO

**Educação popular e juventude:  
o movimento social como espaço educativo 290**

Popular education and youth: the social movement as an educational space  
Éducation populaire et jeunesse: le mouvement social en tant qu'espace éducatif  
Educación popular y juventud: el movimiento social como espacio educativo

HADASSA MONTEIRO DE ALBUQUERQUE LUCENA, JOÃO CARLOS PEREIRA CAMELO,  
SEVERINO BEZERRA DA SILVA

**Extensão como ferramenta de aproximação da universidade  
com o ensino médio 316**

Extension programs as a tool to bridge the gap between university and high school  
Activités d'extension universitaire outil de rapprochement entre l'université et les lycées  
Extensión como herramienta para acercar la universidad a la enseñanza secundaria

LOESTE DE ARRUDA-BARBOSA, MÁRCIA CRISTINA SALES, IARA LEÃO LUNA DE SOUZA,  
ALBERONE FERREIRA GONDIM-SALES, GABIANE CRISÓSTOMO NASCIMENTO DA SILVA,  
MÁRIO MACIEL DE LIMA-JÚNIOR

**RESENHAS REVIEWS COMPTE RENDU COMENTARIOS**

**Educação infantil: o currículo, as relações, o ambiente e o brincar 330**

Early childhood education: the curriculum, the relationships, the environment and the play  
L'éducation de la petite enfance: le programme, les relations, l'environnement et les jeux  
Educación infantil: el currículo, las relaciones, el entorno y el juego

GIOCONDA GHIGGI

**Avaliação de contexto e qualidade na educação infantil:  
um processo compartilhado 334**

Context and quality evaluation in early childhood education: a shared process  
Évaluation du contexte et de la qualité dans l'éducation de la petite enfance: un processus partagé  
Evaluación de contexto y calidad en la educación infantil: un proceso compartido

NATÁLIA FRANCINE COSTA CAÑADO

**Infâncias e pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras 340**

Childhood and research in search of decolonizing pedagogies  
Enfances et recherches pour la mise en oeuvre de pédagogies décolonisantes  
Infancias e investigaciones en busca de pedagogías descolonizadoras

ARTUR ORIEL PEREIRA

**AGRADECIMENTOS A PARECERISTAS ACKNOWLEDGEMENTS  
REMERCIEMENTS AUX AVIS AGRADecIEMENTOS A LOS PARECERISTAS 346**

**DIRETRIZES AOS AUTORES GUIDELINES FOR AUTHORS  
LIGNES DIRECTRICES POUR LES AUTEURS DIRECTRICES A LOS AUTORES 354**



TEMA EM D

ISSU

THÈME SÉL

TEMA D

ESTAQUE

E IN FOCUS

LECTIONNÉ

ESTACADO

<https://doi.org/10.1590/198053146969>

## APRESENTAÇÃO

# EDUCAÇÃO INFANTIL, PRÁTICAS EDUCATIVAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Catarina Moro<sup>I</sup>

Maria Fernanda Rezende Nunes<sup>II</sup>

A finalidade do presente dossiê é a de encadear narrativas de estudos e pesquisas sobre Educação Infantil e Formação de Professores – temas que atravessam diferentes perspectivas nas políticas e nas práticas educacionais brasileiras e internacionais – em torno dos direitos das crianças a uma educação de qualidade. Nos dias de hoje, em diversos países, já não se discute a importância da educação para crianças, desde bebês, campo que conquistou legitimidade e reconhecimento social. A problematização atual se insere em como garantir o acesso delas a instituições de qualidade, dotadas de docentes qualificados, espaços, materiais, livros e brinquedos adequados, mas, sobretudo, que sejam reconhecidas em suas especificidades. A palavra do filósofo Mikhail Bakhtin (2003), quando afirma:

[...] tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros [...] A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo,

nos traz a dimensão do desafio. De que modo as crianças tomarão conhecimento de si próprias? E como os professores têm relacionado a experiência da docência com os conhecimentos produzidos? Em que medida as diversas abordagens teórico-metodológicas, construídas em contextos éticos e republicanos, fazem parte do processo de formação? Os sentidos dados à educação são fruto de um tempo histórico, e articular a tríade políticas educacionais, formação e condições para o atendimento à criança é o esforço aqui empreendido – fruto de um refinamento teórico, mas também de interlocução com programas e experiências em curso.

<sup>I</sup> Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba (PR), Brasil; <https://orcid.org/0000-0003-3109-5885>; [moro.catarina@gmail.com](mailto:moro.catarina@gmail.com)

<sup>II</sup> Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Rio de Janeiro (RJ), Brasil; <https://orcid.org/0000-0003-3696-9369>; [nunes.mariafernandarezende@gmail.com](mailto:nunes.mariafernandarezende@gmail.com)

Os estudos evidenciam que não é possível consolidar a concepção de criança como sujeito histórico, social, produtor de cultura, ativo e criativo e fazer valer que o direito é universal sem uma política de formação inicial e continuada. Entende-se que formação é processo e, por isso, os sujeitos (estudantes e professores) ocupam o lugar de autores de um diálogo constante entre teoria e prática. No deslocamento de fundamentos teóricos para propostas curriculares incide a cultura institucional e o contexto ideológico em que o cotidiano se produz. Assim, é consequência inexorável do exercício profissional o entendimento da incompletude do sujeito humano e da dinâmica do processo de conhecer. Pensar a formação significa considerar o sujeito-professor em sua constituição identitária, sua condição no mundo, na forma em que se insere na arena de disputa dos sentidos do conhecimento e nas relações que constrói com as crianças. Tal perspectiva aponta para a inescotabilidade da formação.

No processo de escrita dessa apresentação, os argumentos de Jacques Loew, trazidos por Bosi (1994) em *Memória e sociedade*, de que é preciso que se forme uma comunidade de destino para que se alcance a compreensão plena de uma dada condição humana, foi crucial. Formar essa comunidade significa assumir a irreversibilidade do estado anterior dos sujeitos, em que o retorno à antiga condição não se faz possível, nem para um nem para outro, e envolve um pressuposto a que Bakhtin se refere como alteridade. Ou seja, o processo constante de aproximação e distanciamento do pesquisador e do universo pesquisado, em que ambos, ocupando um lugar exterior, possam ver algo que o próprio sujeito nunca pode ver. Essa atitude comporta um olhar comprometido e ético. Nesse momento, no qual os compromissos sociais estão em risco e são expostas suas fragilidades, é preciso manter acesa a capacidade de pesquisar, monitorar e avaliar, a fim de que os seus resultados possam se configurar como o lugar do não esquecimento. Entendemos com Paulo Freire (1996) a educação como um ato político e um ato de conhecimento. Ato no qual a Ética significa um saber e uma postura, *um testemunho rigoroso de decência e de pureza*, cabendo ao pesquisador tomar ciência de que as palavras muito pouco ou nada valem quando falta a *concretude do exemplo*. Precisamos, nesse momento, de muita vigilância, pois a ética tem muito pouco ou quase nada válido para muitos dos que estão aí, tentando desmontar saberes construídos com tanto rigor!

Reunimos aqui um conjunto de problematizações no campo da educação infantil, em interface com a formação e atuação de professores para essa etapa da educação básica, tendo em vista a necessidade constante e recorrente de reflexão sobre a formação para atuar com crianças, desde bebês, em uma perspectiva de co-responsabilização, seja na definição de processos formativos, como de práticas educativas para e com as crianças, que permitam uma escuta e olhar atentos às potencialidades infantis.

A temática aqui em destaque coloca em articulação a colaboração de nove pesquisadoras, atuando na coordenação e na produção dos cinco artigos apresentados. Nossa intenção é a de colaborar com o aprofundamento do debate nacional sobre perspectivas para o trabalho pedagógico com crianças de até 6 anos em

instituições educativas e sobre a formação docente para atuar nessa etapa. Dentre questões que requerem debates reiterados e processos permanentes de discussão, destacamos na presente proposição a brincadeira, a participação das crianças, as práticas e relações com a cultura escrita, dinâmicas formativas que interconectam a universidade e a instituição de educação básica, os processos de trabalho contextuais, a investigação sobre a qualidade das práticas e saberes docentes implicados. Inúmeros são os desafios de articulação entre essas instituições e ambiências educativas, na perspectiva de construção de uma formação nos contextos reais. O diálogo entre essas instituições permite ampliar o entrelaçamento entre formação inicial e continuada, ao envolver os responsáveis pela educação infantil nas secretarias de educação, nas instituições de educação infantil.

A Seção se descortina com a contribuição das pesquisadoras Silvia Helena Vieira Cruz e Sandra Maria de Oliveira Schramm, de universidades cearenses. Em seu artigo “Escuta da criança em pesquisa e qualidade da educação infantil”, as autoras desvelam pesquisas brasileiras, realizadas num intervalo de dez anos e que ouviram crianças no que se refere à qualidade da educação e dos cuidados que elas recebem nas instituições de educação infantil. Nesse sentido, são trazidas as muitas vozes das crianças, que, diferentemente de ruído, balbúrdia, desordem, agitação, gritaria, vozaria, expressam opiniões, desejos, reclamações, temores, violações sobre temas plurais, como a brincadeira, as relações étnico-raciais, as expectativas dos adultos com a disciplinarização e transição para o ensino fundamental. Vozes que têm o que dizer e devem, para além de serem ouvidas, serem consideradas na construção da qualidade da educação infantil.

O segundo artigo – “Definindo uma estrutura para 0 a 6 anos de idade” –, da professora e pesquisadora Agnese Infantino, da Universidade Milano Bicocca, traz em discussão a nova definição política quanto à promoção de um currículo em continuidade entre creche e pré-escola no cenário italiano. Naquele país, historicamente, os serviços educativos para cada etapa (0 a 3 anos e 3 a 6 anos) foram originados e se mantiveram em setores diferentes. Propor uma continuidade e estreitamento pedagógico entre creche e pré-escola demanda pensar sobre diversas questões, na sua complexidade, como: a formação profissional de educadores e professores (seja inicial ou continuada); o importante papel das coordenações locais nos diferentes municípios e regiões do país; as formas de financiamento diante das demandas por novos prédios e equipamentos, por formação continuada; o estabelecimento de uma nova cultura social e pedagógica acerca das crianças pequenas. Mesmo diante de tão grande desafio, Agnese Infantino realça o significado político e o valor educacional positivos dessa alteração legislativa. Desde 2015, tal feito requer um debruçar-se sobre ações efetivas para uma implementação cuidadosa e que preze por boas vivências educativas para as crianças e suas famílias e por um tratamento ético no que diz respeito às mudanças na profissionalidade docente, decorrentes da Lei.

Ângela Maria Scalabrin Coutinho, Catarina Moro e Daniele Marques Vieira, no terceiro artigo, intitulado “A avaliação da qualidade da brincadeira na educação infantil”, discutem a proposição de um instrumento *ad hoc* sobre a

qualidade das oportunidades de brincadeiras oferecidas às crianças em seus cotidianos educativos. O processo formativo, reflexivo e autoavaliativo teve início com o estudo e debate junto à equipe pedagógica e docente de uma instituição de educação infantil do instrumento da “boa creche lúdica”, proposto por Savio (2011). A pesquisa intervenção empreendida permitiu às autoras realçar a potencialidade formativa da abordagem metodológica utilizada. O instrumento foi percebido pelas participantes como mediador das reflexões oportunizadas nos grupos de discussão e da ampliação da consciência sobre a intencionalidade do seu trabalho implicada na brincadeira das crianças.

O quarto artigo – “Formação de professores de educação infantil e o Pibid”, de autoria de Daniela Oliveira Guimarães, apresenta reflexões acerca do trabalho formativo do Pibid Pedagogia/Educação Infantil, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, entre 2016 e 2017, a partir da análise dos registros individuais e coletivos produzidos no processo, tendo em vista discutir as aprendizagens da docência nesse contexto. As peculiaridades da educação infantil, como o currículo centrado nas crianças, as interações com brincadeiras como eixos do trabalho pedagógico, são tematizadas e problematizadas nesse cenário. Dentre as considerações feitas pela autora a partir da experiência formativa compartilhada, destacamos a consonância com as ideias de André (2016) quanto à necessidade de conceber um professor pesquisador, que reflita, compreenda, revise e reconstrua as teorias implicadas na prática; trabalhe em colaboração, com vistas a um novo desenvolvimento profissional.

Maria Fernanda Rezende Nunes e Patrícia Corsino, com seu artigo “Práticas de leitura e escrita na Educação Infantil: potencialidades e indagações”, fecham essa seção temática com a proposição de trazer para o debate da área questões prementes relativas à interlocução das crianças até os 6 anos, com a cultura escrita. A partir dos resultados da pesquisa “Boas práticas de leitura e escrita na Educação Infantil”, desenvolvida em creches e pré-escolas públicas, nos municípios de Recife, Natal, Campo Grande, Belo Horizonte, Lagoa Santa e Porto Alegre, nas quais foram entrevistadas 27 professoras e analisados os relatórios de observação de suas turmas, as autoras encontraram um contraste sensível entre as práticas educativas de creche e pré-escola e, na pré-escola, uma grande interferência do ensino fundamental e uma profusão de estratégias sistemáticas de alfabetização ou preparo para tal.

Também compõem a seção temática três resenhas de dois livros nacionais e um estrangeiro, de autoras italianas, da Universidade de Pavia. Gioconda Ghiggi apresenta o livro *Educare l'infanzia: temi chiave per i servizi 0-6*, escrito por Anna Bondioli e Donatella Savio, em 2018. Na resenha, a autora enfatiza como questões principais na obra o debate sobre o “novo” currículo para a etapa 0-6 e centralidade da organização dos espaços (ambientes), das relações e da brincadeira. Cabe destaque a referência a uma necessária perspectiva holística quanto à proposição pedagógica para a faixa de 0 a 6 anos, realçada também na discussão de Agnese Infantino (integrante desta seção) e à indissociabilidade entre educar e cuidar tão fortemente demarcada no percurso brasileiro e, assinalada nos nossos

dispositivos legais, orientativos e normativos, e que precisa ser, assim como outros princípios e valores construídos nos últimos vinte e poucos anos, constantemente reafirmados nas ações, reflexões e teorizações da área. No livro resenhado por Gioconda Ghiggi fica demarcada a referência a uma pedagogia participativa, que tem a criança como centro do processo educativo; a relevância do espaço-tempo na promoção de vivências significativas e do brincar como sendo a voz das crianças, mediante o desafio de repensar um currículo para o 0/6.

Natália Francine Costa Cançado disserta sobre o livro *Formação da rede em Educação Infantil: avaliação de contexto*, de 2015, fruto da pesquisa no Brasil acerca da potencialidade e da interlocução de dois instrumentos de avaliação de contexto italianos – ISQUEN (*Indicatori e Scala della Qualità Educativa del Nido* – Indicadores e Escala da Qualidade Educativa da Creche), para instituições educativas para até três anos (creche), e AVSI (*Autovalutazione della Scuola dell'Infanzia* – Autoavaliação da Pré-Escola), para avaliação das instituições educativas dos 3 aos 6 anos (pré-escola) – com a realidade plúrima do nosso país. Natália destaca os princípios da avaliação de contexto e da conceituação de qualidade educativa para essa abordagem. Diferentemente de importar modelos e/ou instrumentos de outra realidade, essa abordagem preza pela definição local, negociada e contextual de qualidade e que preserve e realce a identidade cultural e pedagógica da instituição. A autora, ao expor sobre o conteúdo do livro em seus oito capítulos, revela o movimento de pesquisa realizado pelas equipes locais de cada uma das quatro universidades brasileiras – as federais do Paraná, de Minas Gerais, do Rio de Janeiro e a estadual de Santa Catarina –, na relação com a equipe da *Università Degli Studi di Pavia* e com as instituições de educação infantil municipais envolvidas. Cabe realçar a potencialidade formativa do processo e a importância de se ter (construir) instrumentos de avaliação que permitam uma reflexão dialógica acerca da qualidade das instituições de educação infantil.

Artur Oriel Pereira discorre sobre a coletânea em forma de livro, intitulada *Pedagogias descolonizadoras e infâncias: por uma educação emancipatória desde o nascimento*. Aponta para a importância da compreensão dos marcadores de diferença de raça, gênero, classe e idade que afetam as relações sociais produzidas principalmente num contexto de desigualdade. Em oito capítulos, expõe resultados de pesquisas que investem nos estudos pós-coloniais trazendo para o debate educacional contribuições para a elaboração de uma educação emancipatória para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Mais uma vez com Paulo Freire (2000), reafirmamos a necessidade de investir na unidade entre nosso discurso, nossa ação e na utopia que nos move por uma educação infantil que dialogue com as crianças, reconheça o valor das suas famílias e dos profissionais – pesquisadores e pesquisadoras, professoras e professores, educadoras e educadores – que buscam cotidianamente um agir ético, plural e que lhe recupere vez e voz no desafio contínuo de educar.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 374p.

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

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

<https://doi.org/10.1590/198053146035>

# ESCUITA DA CRIANÇA EM PESQUISA E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Silvia Helena Vieira Cruz<sup>I</sup>  
Sandra Maria de Oliveira Schramm<sup>II</sup>

## Resumo

*A partir da imagem que a Pedagogia da Infância vem construindo das crianças como ricas, competentes, diversas e com direitos, o artigo destaca as perspectivas acerca de experiências educativas. Com base em pesquisas que ouviram crianças e que foram realizadas no Brasil e publicadas entre 2008 e 2018, são trazidas vozes que expressam opiniões, desejos, reclamações, temores sobre temas como disciplina, brincadeiras, relações étnico-raciais e transição para o ensino fundamental. Essas vozes expressam a competência das crianças em avaliar os serviços educativos destinados a elas, e muitas falam de violações de direitos assegurados em documentos oficiais.*

**CRIANÇAS • PARTICIPAÇÃO • QUALIDADE DA EDUCAÇÃO • EDUCAÇÃO INFANTIL**

## LISTENING TO THE CHILDREN IN RESEARCH AND QUALITY OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION

### Abstract

*Based on the image that Childhood Pedagogy has been creating of children as rich, competent, diverse and with rights, the article highlights its perspective about themes related to their educational experiences. Based on researches done in Brazil, published between 2008 and 2018, which heard children, this paper brings voices expressing opinions, wishes, complaints and fears about subjects such as discipline, play, ethnic-racial relations and the transition to elementary school. These voices express the competence of children to evaluate educational services for them and often reveal violations of rights guaranteed in official documents. These voices need to be heard and considered to build the quality of early childhood education.*

**CHILDREN • PARTICIPATION • EDUCATIONAL QUALITY • EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

<sup>I</sup> Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza (CE), Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-3406-3005>; [silviavc@uol.com.br](mailto:silviavc@uol.com.br)

<sup>II</sup> Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza (CE), Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-3631-7638>; [sandra.schramm@uece.br](mailto:sandra.schramm@uece.br)

## ÉCOUTE DES ENFANTS DANS LA RECHERCHE ET QUALITÉ DE L'ÉDUCATION

### Résumé

*À partir de l'image créée par la pédagogie de l'enfance considérant les enfants comme des êtres riches, compétents, divers et détenteurs de droits, cet article met en avant les perspectives au sujet de certaines expériences éducatives. Sur la base de recherches menées au Brésil et publiées entre 2008 et 2018 concernant l'écoute des enfants, des voix se font entendre qui expriment des opinions, des désirs, des plaintes et des craintes sur des thèmes tels que la discipline, les jeux, les relations ethniques et raciales et le passage de l'école maternelle à l'école fondamentale. Elles affirment que les enfants ont la capacité d'évaluer les services éducatifs qui leur sont destinés et que beaucoup parmi eux évoquent les violations des droits garantis par les documents officiels.*

**ENFANTS • PARTICIPATION • QUALITÉ DE L'ÉDUCATION • EDUCATION DE LA PETITE ENFANCE**

## ESCUCHAR A LOS NIÑOS EN LA INVESTIGACIÓN Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

### Resumen

*A partir de la imagen que la Pedagogía de la Infancia está construyendo de los niños como si fueran ricos, capaces, diversos y con derechos, el artículo enfatiza sus perspectivas acerca de los temas relativos a sus experiencias educativas. Con base en investigaciones hechas en Brasil, publicadas entre 2008 y 2018, que han escuchado a los niños, hemos traídos voces que expresan opiniones, deseos, quejas, miedos sobre temas como disciplina, bromas, relaciones étnico-raciales y transición hacia la educación básica. Esas voces expresan la capacidad de los niños para evaluar los servicios educativos destinados a ellos y muchas veces revelan violaciones de derechos que les son asegurados en documentos oficiales. Son voces que necesitan ser oídas y consideradas en la construcción de la calidad de la educación infantil.*

**NIÑOS • PARTICIPACIÓN • CALIDAD DE LA EDUCACIÓN • EDUCACIÓN INFANTIL**

## INTRODUÇÃO: A PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

A educação da criança e do jovem tem tido como objetivo principal conformá-los às normas, promover a sua *socialização*, na acepção formulada por Durkheim nas primeiras décadas do século XX. À Pedagogia caberia contribuir na civilização do adulto e da sociedade. Portanto, a sua referência maior não tem sido a infância, mas o adulto civilizado. Não que a Pedagogia desconheça as peculiaridades das crianças, mas sua ação, de uma maneira geral, visa a adequá-las ao considerado aceitável.

Para realizar a sua missão, a Pedagogia lança mão dos saberes produzidos pelas ciências, especialmente a Filosofia e a Psicologia. Já em meados do século XIX, Herbart propunha que, da Filosofia, se retirasse os fins da educação e, da Psicologia, a indicação do caminho, dos meios e dos obstáculos (WARDE, 1997).

A ideia de infância está ligada aos temas filosóficos fundamentais do pensamento pedagógico. Para Charlot, “em Platão, como em todos os grandes sistemas pedagógicos clássicos, a teoria da infância articula-se com uma teoria da natureza humana e da cultura” (1983, p. 113). E é importante destacar que, tanto para a *Pedagogia Tradicional* como para a *Pedagogia Nova*, a criança é tratada em termos de natureza. Na tradição assumida pela primeira, uma natureza má, já originalmente corrompida (portanto a necessidade de a criança ser domada); na inovadora perspectiva iniciada por Rousseau (1999), uma natureza boa, mas passível de corrupção (portanto, há necessidade de protegê-la). Em ambas, a significação social e econômica da infância e as desigualdades sociais entre as crianças são reduzidas ideologicamente a uma problemática da natureza humana.

Desde o início da constituição da Psicologia, uma forte corrente foi se construindo. Entendendo-se como a ciência do comportamento, baseava-se em valores como a mensuração, a classificação, a normatização, a predição. Assim, trabalhando com certas práticas de investigação, estudou as características “da criança”, isto é, pretensamente universais.

Como aponta Warde (1997), Claparède já reclamava, em 1940, que a Pedagogia deveria basear-se no conhecimento “da criança”. E foi basicamente por essa Psicologia que a Pedagogia foi seduzida: apropriou-se da Psicometria e da Psicologia Experimental para considerar-se “científica” (CARVALHO, 1997; FREITAS, 2002).

No entanto, nas primeiras décadas do século XX, Vigotski e Wallon constroem conhecimentos sobre o desenvolvimento das crianças as situando em ambientes socioculturais específicos e ampliando o foco para além do comportamento observável; trata-se de crianças singulares, posto que marcadas pelas interações que estabelecem. É fácil constatar, todavia, que tal perspectiva não foi incorporada pelos modelos pedagógicos pautados numa concepção transmissiva<sup>1</sup> de educação e numa visão preconceituosa em relação às crianças pobres.

Atualmente, existe a consciência de que “a infância, como construção social, é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 71). No entanto, as pedagogias transmissivas, ainda predominantes, pensam a infância em termos de uma abstração universal, não valorizando as singularidades geracionais e socioculturais das crianças. Portanto, veem o diverso como inferior e culpabilizam as crianças e suas famílias pelo não atendimento de expectativas, negando as condições (ambientais, curriculares, relacionais, sociais, etc.) implicadas nos processos de aprendizagem.

## A IMAGEM DE CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

As primeiras iniciativas de atendimento à criança pobre em nosso país integravam a chamada *assistência científica*, que tinha entre suas funções disciplinar os pobres e os trabalhadores e promover o controle social. Um dos objetivos dessas iniciativas era evitar a criminalidade da “infância desvalida” (KUHLMANN JR., 1998).

Já as instituições que passaram a ser direcionadas às crianças pertencentes às camadas médias e altas mostravam preocupações com o desenvolvimento infantil e a aquisição de conhecimentos escolares. Uma das grandes preocupações era preparar as crianças para o ensino fundamental (EF).

Em alguma medida, ainda hoje boa parte das creches e pré-escolas são herdeiras desse passado. Como indicam vários trabalhos (ANDRADE, 2007; CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006; CRUZ, 2002; MARTINS, 2009; SCHRAMM, 2009), as

<sup>1</sup> Na educação tradicional transmissiva, o objetivo é a transmissão, pelo professor, do conjunto de informações (consideradas importantes pela sociedade) para a criança, tida como “folha em branco” que deve memorizar e reproduzir tais conteúdos (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011).

crianças não são vistas nas suas necessidades e desejos peculiares às diferentes faixas etárias; o disciplinamento é obstáculo à construção da autonomia e da identidade das crianças; a educação das crianças não é voltada para o momento que vivem, mas para um futuro indesejável (centram-se no disciplinamento), ou, mais recentemente, focam o considerado desejável para a sua trajetória escolar (derivando, de forma recorrente, a escolarização precoce). De qualquer forma, a “clientela” à qual a educação se destina define em grande medida a sua qualidade.

É preciso destacar ainda que os muitos estereótipos e preconceitos da sociedade acerca das crianças pobres (especialmente os relativos às pessoas negras) também marcam as relações estabelecidas com as crianças e suas famílias (OLIVEIRA, 2004; CAVALLEIRO, 1998; DIAS, 2007; ROSEMBERG, 1996; SILVA, 2002). Tais estereótipos e preconceitos dificultam uma verdadeira aproximação às crianças concretas que frequentam creches e pré-escolas.

Ainda na década de 1920, Korczak denunciou várias das ideias negativas dos adultos sobre a criança:

[...] ela nada sabe, nada adivinha, nada presente. [...] [É] Fraca, pequena, pobre, dependente [...] Um fedelho, apenas uma criança, um futuro homem, um quase nada no presente, só um dia existirá de verdade. [...] Parece estranhamente atraída pelo mal, tende a dar ouvido aos conselhos perversos [...] Ela não tem direitos, o que ganha é fruto da nossa boa vontade. (1986, p. 72-75)

Então, como consequência, nas palavras do mesmo autor, “menosprezamos a criança”, e “as dúvidas e incertezas infantis nos parecem tão desprovidas de seriedade”. Devemos “combater suas manhas, caprichos e obstinações”, ser “vigilantes, nada de iniciativas próprias”; em suma, é preciso “instruí-la, guiá-la, governá-la, reprimi-la, refreá-la, corrigi-la, alertá-la, protegê-la dos perigos, impor-lhe os valores certos, impedi-la de adotar os errados” (KORCZAK, 1986, p. 72-75).

Pode parecer que essa visão sobre as crianças, marcada pelo que poderíamos chamar de preconceito geracional, esteja sendo trazida de uma forma exageradamente negativa, mas, na verdade, ela se expressa muito frequentemente em grande parte das creches e pré-escolas, nas quais predomina uma educação tradicional transmissiva. No entanto, na contracorrente dessa Pedagogia, vem sendo realizado nas últimas décadas um esforço no sentido de alterar essa imagem da criança e o papel que ela ocupa no cotidiano das instituições escolares.

Tendo como uma das principais referências a abordagem pedagógica construída no norte da Itália, que teve como grande idealizador e coordenador Loris Malaguzzi, vem se constituindo em vários países do mundo uma Pedagogia da Infância ou Pedagogia da Educação Infantil na qual as crianças assumem uma posição central na prática pedagógica. Nessa perspectiva, as crianças, em colaboração com os seus pares, participam com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade da sua aprendizagem e desenvolvimento em todos os momentos da

prática pedagógica, desde o planejamento até a reflexão sobre o que está sendo ou foi realizado. Em grande medida, isso decorre da imagem que se tem das crianças: ricas, competentes, diversas e com direitos.

Essa imagem, juntamente com uma correspondente ideia positiva do professor e das famílias, sustenta o desenvolvimento de uma pedagogia na qual a criança é escutada. De fato, as relações e interações entre as pessoas (crianças e adultos) constituem o meio central de concretização de uma pedagogia participativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011), e é somente na escuta que se efetiva o diálogo, as relações e interações. Apenas dessa forma é possível o desenvolvimento de práticas educativas que respeitem as crianças, considerando os seus genuínos desejos, necessidades, habilidades, curiosidades, etc.

Coerentes com a centralidade da imagem de criança na ancoragem das práticas pedagógicas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam, no seu Artigo 4º:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009c)

Construir uma imagem de crianças como ricas, competentes, diversas e com direitos ainda constitui um desafio numa sociedade em que prevalecem concepções empobrecidas sobre esses sujeitos. Tal construção, no entanto, é absolutamente necessária para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para as crianças, que propicie boas condições de aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar. Consideramos que, lado a lado com outros elementos, as pesquisas com crianças podem contribuir fortemente nesse processo.

## A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PESQUISAS COM CRIANÇAS

As discussões contemporâneas acerca da qualidade na educação infantil indicam a necessidade de participação de todos os implicados no processo de defini-la. Oliveira-Formosinho (2001) considera que esse processo deve ser participativo, problematizador, dinâmico e situado. Também Dahlberg, Moss e Pence (2003) nos remetem à importância do próprio processo de definir a qualidade, um conceito subjetivo, baseado em valores, relativo e dinâmico; daí a necessidade de contextualizar espacial e temporalmente a qualidade, reconhecendo a diversidade cultural e outras. Na mesma direção, Bondioli (2004) defende: não há qualidade sem participação. Portanto, ao se pensar a qualidade da educação da criança, ela

também precisa ser ouvida. Essa escuta se faz no cotidiano das práticas pedagógicas, como já referido, mas também em pesquisas.

Desde o início do século XX, a nascente Psicologia do Desenvolvimento procurou compreender a criança, em suas diferentes dimensões e acerca de vários temas: pensamento, linguagem, brincadeira, emoções, moral. De que modo ela se constitui como pessoa? Qual a relação que ela estabelece com os objetos, com as demais pessoas, com a cultura? Que fatores presidem as transformações observadas? Muitas perguntas foram formuladas, exigiram a elaboração de estratégias de pesquisa e produziram uma grande quantidade de conhecimentos sobre características e processos típicos das crianças (ou “da criança”, numa perspectiva de encontrar elementos comuns a todas as crianças). Portanto, o que é inovador e relativamente recente é a produção científica que foca as crianças não para avaliá-las ou definir alguma de suas peculiaridades, mas para conhecer o que elas pensam e sentem sobre temas que lhes dizem respeito.

As pesquisas *com* crianças consideram a infância como construção social e uma variável da análise social que não pode ser divorciada de outras variáveis, como a classe social, o gênero ou a pertença étnica (JAMES; PROUT, 1990<sup>2</sup> *apud* SARMENTO, 2008); percebem as crianças como competentes para expressar as suas opiniões, receios, desejos, etc.; acreditam numa forma peculiar das crianças apreenderem e se apropriarem das informações e processos do mundo adulto, num processo de *reprodução interpretativa* (CORSARO, 2001, 2009); e têm interesse em captar as perspectivas desses *atores sociais*.

Pesquisas já realizadas com crianças ampliam o nosso conhecimento sobre os contextos educacionais destinados a elas e as nossas possibilidades de melhorar a qualidade da educação nas creches e pré-escolas. Além disso, reforçam a imagem da criança como competente para trazer, em primeira mão, a sua perspectiva sobre a sua experiência escolar, também contribuindo para a construção de uma imagem cada vez mais real e justa das crianças.

## AS CRIANÇAS FALAM SOBRE A CRECHE E A PRÉ-ESCOLA

As pesquisas que fundamentam este artigo foram realizadas ou publicadas no Brasil ao longo de dez anos (período entre janeiro de 2008 e janeiro de 2018) e tiveram por objetivo a escuta de crianças entre 0 e 5 anos de idade, utilizando alguma estratégia de entrevista ou outros recursos para provocar a fala das crianças, isto é, as suas expressões verbais. Contudo, esse recorte não desconsidera a importância de serem analisadas as mais diversas linguagens das crianças e a relevância do aprimoramento de estratégias de pesquisas que as contemplem.

Tais pesquisas foram localizadas nos portais eletrônicos da Scientific Electronic Library Online (SciELO), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de

2 JAMES, Allison; PROUT, Alan (ed.). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: The Falmer Press, 1990.

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Grupo de Trabalho 07 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Foram usadas as palavras chaves: “pesquisa com criança”, “escuta da criança” e “perspectiva da criança” para a identificação dessas pesquisas. Também foi considerado o recente trabalho de Cruz e Martins (2017), que enfoca o que as crianças dizem sobre temas relativos às políticas públicas com base em várias pesquisas nas quais elas foram ouvidas.

Trazemos aqui as falas das crianças procurando organizá-las segundo os principais temas abordados. Iniciamos pelas suas percepções acerca da instituição de educação infantil que elas frequentam, incluindo a questão da disciplina e imposição de regras, assim como a presença de conflitos e agressões físicas. Os demais temas tratados são o recreio, a brincadeira, a imagem da boa professora, a transição para o EF e as relações étnico-raciais.

As crianças, entre 4 e 6 anos de idade, que expressaram a sua percepção acerca de suas experiências numa instituição de educação pública localizada em Fortaleza, Ceará (CRUZ, 2009), trouxeram um contexto educativo no qual se sentiam oprimidas. Suas falas deram indícios de que permanecer na escola não lhes parecia seguro, resultando quase sempre em sofrimento, com o uso das seguintes palavras para expressar como se sentiam na instituição: “sozinho”, “dor de barriga”, “choro”, “raiva”, “zanga”, “mãos presas”, “toda presa”, “acha ruim [a escola, a professora, o dever]”, “trancada”. A rotina era vista como algo entediante e desagradável, marcada pela realização de tarefas e castigos: “todo dia o dever é o mesmo”, “é ruim fazer letra pequena” e “se não fizer o dever, a tia bota de castigo!”.

Outro dado relevante dessa pesquisa foi a constatação do discernimento manifesto acerca do contexto de educação que fosse bom para as crianças: nele, as “aulas” ou “tarefas” seriam importantes, mas bem dosadas com bastantes atividades lúdicas realizadas em lugares amplos, receptivos e equipados para a realização de brincadeiras livres. Uma criança, por exemplo, afirmou acerca de uma situação imaginária: “a menina tá na escola fazendo a tarefa na casinha de brincar”. As crianças reivindicaram aprender de forma significativa e prazerosa e, como destaca a pesquisadora, “muitas das sugestões apontadas pelas crianças [...] constituem as condições básicas que deveriam existir em qualquer instituição de Educação Infantil” (CRUZ, 2009, p. 17).

As crianças de 5 anos de idade ouvidas por Pamphylio (2010) numa instituição educativa da comunidade rural de Anauerapucu, no Amapá, também expressaram uma concepção negativa de escola. Elas fizeram referências a situações que as desagradavam na rotina que vivenciavam na instituição, como os “castigos”. Esse desagrado ficou mais evidenciado ao referirem que gostavam muito de “beber água” ou “do bebedouro”, o que justificava as constantes saídas e a oportunidade de “vaguear pelo pátio da escola”; assim, as crianças expressaram que a “sala de aula” não configurava um espaço agradável de se estar.

Um aspecto que parece contribuir para esses sentimentos é a forte presença e a função que a disciplina assume no cotidiano escolar, transformando-se num

processo de disciplinamento, como se refere Foucault (2005). Esse tema é trazido pelas crianças em várias pesquisas.

Uma das pesquisas nas quais esse tema é abordado (ALMEIDA, 2015) teve o objetivo de apreender as formas de participação das crianças nas rotinas escolares, e foi realizada numa instituição de educação infantil pública na cidade de Estância, em Sergipe. Os resultados apontaram que crianças de 5 anos de idade não compreendiam os significados das regras estabelecidas, consequência de imposições arbitrárias num contexto marcado pelo disciplinamento. Como em outros contextos, havia uma clara falta de compreensão de professores e demais educadores dos direitos das crianças à participação social nas rotinas e de entender o que justifica regras razoáveis.

Seguir regras e obedecer à professora são imposições percebidas como muito ruins pelas crianças. A fala de uma das crianças participantes da pesquisa de Schramm (2009) revela como isso tornava difícil, no papel de criança, conviver num cotidiano escolar que não respeitava o seu direito de ser ouvida e de fazer escolhas: “é ruim porque tem que obedecer” (p. 176).

Da mesma forma, as crianças de 5 anos de idade de uma instituição pública municipal de Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro, ao trazerem as suas perspectivas acerca do direito delas à educação, disseram que do que não gostavam em suas experiências educativas estava relacionado às regras disciplinares a que eram submetidas cada vez que tinham comportamentos considerados inaceitáveis, tais como bagunçar, brigar, bater (TAVARES, 2015). Possivelmente esse desagrado estava relacionado à imposição de regras que parecem sem sentido; pois, como afirmam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), compreender regras é condição básica para as crianças se sentirem participantes e “pertencentes” a um contexto. Além disso, como expressaram as crianças, isso é fundamental para o bem-estar delas e disposição para aprender e se desenvolver.

Afora as práticas de disciplinamento realizadas pelas professoras, as reações que recebem e as tarefas que precisam fazer, outro elemento de que as crianças não gostam no cotidiano escolar é a presença de conflitos entre elas próprias. As crianças ouvidas por Corsi (2010) trouxeram uma contribuição importante para a compreensão de como elas percebem os conflitos que vivenciam. As participantes da pesquisa, que se encontravam entre 5 e 6 anos de idade, frequentavam uma instituição de educação pública na cidade de São Paulo. Elas revelaram que, ao contrário do que os adultos parecem acreditar, para elas, conflito não é só o que machuca fisicamente ou representa um desrespeito às regras, mas também algo que as deixe tristes, frustradas ou com medo.

Crianças de cidades do Brasil, Colômbia e Peru referiram-se com frequência a conflitos e brigas físicas entre elas, além de grosserias e palavrões (CAMPAÑA LATINOAMERICANA POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN, 2013). Relataram empurrões e socos, em especial, dos meninos em meninas, e dos maiores em menores. Trata-se de uma situação tão presente que as crianças incluíram entre as qualidades de um bom amigo o fato de eles serem fortes e as protegerem de possíveis agressões de outros colegas, o que indica a necessidade de um trabalho

educativo que problematize e busque alternativas para essa situação, além da evidente falta de supervisão de adultos em todos os espaços de convivência da escola.

A presença de conflitos e agressões físicas entre as crianças durante o recreio levou as crianças ouvidas por Santos (2015) a denunciarem a falta ou número insuficiente de adultos nos espaços onde essa atividade acontecia. A pesquisadora analisou as concepções de crianças sobre o recreio como atividade da rotina numa pré-escola pública municipal de Fortaleza e, diante da pergunta sobre o que precisaria ter no recreio “para que ele seja bem legal”, as crianças pediram: “Alguma pessoa pra ficar olhando as crianças!”. Outra forte demanda das crianças foi a disponibilização de variados brinquedos e em bom estado de conservação; pois, na concepção delas, um bom recreio precisa ter “eskorregador, patinete, piscina, brinquedo, brinquedo de areia, balde de areia... Que tão quebrado...”. Assim, acreditam que é preciso apelar para a oração: “Pedir a Deus pra ter brinquedo mais novo e um hospital de brinquedos...” (CRUZ; SANTOS, 2016, p. 181).

Nesse ambiente, onde prevaleciam atividades escolarizantes com o objetivo de preparação para o EF, as crianças disseram enfaticamente que o recreio era a atividade mais importante da rotina, sendo as brincadeiras e as interações com outras crianças o que mais valorizavam na instituição. Elas consideravam o recreio tão relevante que, perante a sua hipotética ausência, asseguraram não só que isso causaria muita tristeza, mas “as crianças iam mudar de escola!” (SANTOS, 2015, p. 113)

Em vários outros trabalhos, as crianças reafirmaram a importância central das brincadeiras para elas,<sup>3</sup> relacionando-as às concepções de criança e infância. Na pesquisa realizada por Martins (2009), por exemplo, as crianças de 5 anos de idade de uma instituição da rede municipal de Fortaleza mostraram apreciar muito a brincadeira livre (percebida como “bagunça” pela professora) e buscavam formas clandestinas para que elas acontecessem na sala de referência. A professora, por outro lado, valorizava a brincadeira planejada e dirigida com propósito de promover aprendizagens, mas que as crianças não identificavam como brincadeiras: “Na sala não [não pode haver brincadeira]. Na sala é só falar coisa na roda e fazer tarefa” (p. 169). Assim, esse estudo ampliou os conhecimentos acerca da participação das crianças na constituição da brincadeira e igualmente contribuiu para melhor compreender como elas percebem e sentem o lugar que os adultos conferem à brincadeira na instituição de Educação infantil.

As falas das crianças ouvidas por Schramm (2009) também foram reveladoras de como elas se sentiam desgostosas pelo não atendimento de seus desejos e necessidade de brincar. Estando num ambiente onde as brincadeiras eram bastante restringidas, almejavam essa possibilidade. Brincar foi a atividade apontada por quase todas as crianças como algo que as deixariam contentes na escola,

<sup>3</sup> Embora tenha sido realizada entre 2004 e 2005 (portanto, anterior ao período aqui enfocado), é preciso registrar que, na consulta sobre qualidade na Educação Infantil, pesquisa de abrangência nacional, as crianças apontaram unanimemente a presença de brinquedos em bom estado de conservação e a possibilidade de brincar como itens indispensáveis para uma boa creche ou pré-escola (CAMPOS; CRUZ, 2006)

como disse uma menina explicando um desenho que produziu: “A tia deixando ela [a menina] brincar todos os dias” (p. 183).

As crianças de 5 anos de idade de uma instituição educativa da comunidade rural de Anauerapucu, no Amapá, que participaram da pesquisa desenvolvida por Pamphylio (2010), ligaram as suas concepções de infância com as possibilidades de brincar. As relações com os colegas também estavam presentes ao pensarem sobre a escola: nas suas concepções sobre essa instituição, elas pareciam idealizar um espaço agradável para fazer amizades.

De modo semelhante, ao expressarem suas concepções acerca da escola de educação infantil, as crianças de 5 anos de idade de Ribeirão Preto, em São Paulo, revelaram que ela é, principalmente, um lugar para brincar (MARQUES, 2011). Elas apreciavam, em especial, as brincadeiras que envolviam movimentos amplos, como correr, empurrar e jogos de lutas. Como em pesquisas anteriormente citadas, indicaram também a necessidade de espaços apropriados para realizarem brincadeiras desse tipo.

Mesmo crianças bem pequenas mostram-se muito competentes em discernir o quanto apreciam as brincadeiras. Um exemplo disso está na pesquisa realizada por Cruz e Cruz (2015) numa instituição da rede municipal de Fortaleza, em que as participantes, com apenas 3 e 4 anos de idade, revelaram valorizar muito as possibilidades de brincar, além da alimentação que lá recebiam.

Apesar da grande atração que jogos eletrônicos individuais exercem nas crianças, há indícios de que a interação com os amigos possibilitada pelas brincadeiras tradicionais ainda lhes proporciona um prazer especial. As que participaram da pesquisa de Ferreira (2014) em uma instituição de educação pública em Palhoça, em Santa Catarina, de idades entre 5 e 6 anos, que dispunham de acesso a experiências lúdicas com tecnologias digitais, expressaram que, mesmo assim, também buscavam brincadeiras tradicionais e conviver em grupo com seus pares.

No trabalho de Tavares (2015), já referido, as crianças também revelaram que, na instituição, gostam de brincar, de lanchar, do recreio, de pintar e de aprender a ler. Vale registrar que, ao refletirem sobre o fato de crianças próximas – irmãos, primos, vizinhos – não frequentarem creche por esse serviço não ser oferecido na comunidade onde vivem, elas perceberam que há crianças que são desrespeitadas nesse direito.

Essa centralidade da brincadeira entre os elementos que tornam o contexto educativo mais agradável<sup>4</sup> tem sido recorrente nas pesquisas em que as crianças opinam sobre os serviços oferecidos por creches e pré-escolas, como revelaram Cruz e Martins (2017). As percepções de crianças acerca da importância e do papel da brincadeira nas suas experiências escolares precisam ser consideradas tanto nas propostas pedagógicas e ações docentes cotidianas como nas políticas de construção ou reforma de instituições de educação infantil e compra de brinquedos e materiais usados nas brincadeiras.

4 Vale lembrar também a importância de uma alimentação saborosa nesse contexto, sobretudo para as crianças pobres.

As crianças se manifestaram também acerca do que, para elas, é uma boa professora. As que foram ouvidas por Farias (2013) em duas turmas de pré-escolas da rede municipal de Fortaleza destacaram que uma boa professora “não pode brigar”, “não bota de castigo” e “não grita”, mas “deixa brincar, beber água, usar o banheiro, lanchar e desenhar” e “conta histórias”. Além de ressaltarem essas características acolhedoras, chamou atenção que apontassem, também, que a boa professora “aprende coisas pra ensinar] às crianças” (p. 119), o que revela a competência que possuíam em avaliar um aspecto relevante de uma boa profissional, ou seja, a necessidade de investir na sua própria formação. As falas das crianças também expressaram a compreensão de que o espaço de educação infantil deve ser um ambiente de aprendizagens significativas.

Nesse grupo, em especial as meninas, além de focarem o estado ou modo de ser de uma boa professora (“feliz”, “legal”, “carinhosa”, etc.), também ressaltaram características físicas, como ser bonita. Curiosas foram as falas dessas e outras crianças dizendo que as professoras também devem estar bem vestidas, serem “charmosas”, “lindas de morrer” e “chiques de doer”, o que parece indicar que as crianças se apropriam dos valores de uma sociedade que enaltece a aparência física e o poder de consumo como uma característica pessoal importante.

Vale ressaltar que, nessa pesquisa (FARIAS, 2013), as crianças da instituição cuja proposta pedagógica pareceu mais transmissiva, centralizada na figura da professora, citaram, de forma mais recorrente, situações não compatíveis com uma boa professora, tais como castigos e proibição de brincadeiras ou de utilização de materiais e espaços. Assim, nesse grupo, houve maior ênfase naquilo que uma boa professora *não* deveria fazer.

As crianças também se expressaram acerca da transição da educação infantil para o EF. Ao refletirem sobre as suas expectativas em relação ao primeiro ano do EF, crianças de 5 anos de idade de uma escola pública municipal da cidade de São Paulo enfatizaram “aprender a ler e a escrever” e “aprender matemática” como determinantes na série que iriam frequentar (RABINOVICH, 2012). Essas mesmas crianças elegeram a brincadeira como a atividade mais prazerosa que se poderia viver no contexto educativo, algo que, no entanto, já não esperavam encontrar no ano subsequente.

De forma semelhante, crianças, também com 5 anos de idade de uma escola pública municipal de Fortaleza expressaram reconhecer a escola como espaço legítimo de crescimento, aprendizagem e de ampliação dos conhecimentos, e, ao mesmo tempo, manifestaram o desejo de a escola ser também um espaço para brincar (LIMA, 2013). Elas percebiam e lamentavam que a brincadeira (sua permissão ou negação) muitas vezes fosse usada, ainda na educação infantil, como prêmio ou castigo, e percebiam o primeiro ano do EF como um momento em que se intensificaria ainda mais a ausência da brincadeira, como foi expressa na fala de uma criança: “Tia, tia, aqui [na sala do 1º ano] é só para estudar, não tem brinquedo não!” (LIMA, 2013, p. 120).

Esse temor acerca do não atendimento do seu desejo de brincar também foi expresso por crianças de 5 e 6 anos que frequentavam a pré-escola ou o primeiro

ano do EF de uma instituição do interior do Rio Grande do Sul (FERNANDES, 2014). Para as da pré-escola, embora “ficar grande” e aprender a ler e escrever parecesse um atrativo para o ingresso no EF, temiam que lá teriam ainda menos oportunidade para brincar, já escassas no ambiente que frequentavam, pautado na preparação para a etapa seguinte da educação. Outro aspecto da transição entre essas etapas da educação básica foi enfatizado: elas apontaram que os ambientes desses dois contextos são similares quanto a espaços e oportunidades de experiências.

As crianças foram ouvidas também acerca das relações étnico-raciais no contexto das instituições de educação infantil. Numa dessas pesquisas, crianças do Brasil, Colômbia e Peru exprimiram os valores de que se apropriaram ao longo de suas experiências de vida, inclusive sobre as relações étnico-raciais<sup>5</sup> (CRUZ, 2015). Tais valores tendiam a reforçar a discriminação de grupos minoritários, em especial os negros. No entanto, foi percebido que as concepções negativas acerca de pessoas negras ainda se encontravam em construção, estando suscetíveis a mudanças quando eram oferecidas oportunidades para refletir sobre essas discriminações. Como relatou a autora, “foi possível perceber mudanças de posições a partir das conversas com os colegas, mediadas pelos pesquisadores: uma criança, por exemplo, perguntou: ‘Posso mudar de ideia?’” (CRUZ, 2015, p. 270).

Já as crianças entre 4 e 5 anos de idade de uma instituição de educação infantil da rede municipal de São José, em Santa Catarina (GAUDIO, 2013), manifestaram muitos estereótipos e preconceitos, como apontar aspectos físicos considerados superiores a outros, exaltando características como a cor da pele branca, o tipo de cabelo liso e o corpo magro, o que possibilitou o estabelecimento de uma relação entre corporeidade e relações étnico-raciais. Entre as meninas, era comum a organização de brincadeiras e escolhas de parceiras tendo por base esses padrões estéticos. A pesquisa propiciou a reflexão de que a constituição da identidade das crianças vítimas de discriminações, construídas historicamente, torna-se conflituosa, sendo preciso desconstruir representações que as inferiorizam e romper com os preconceitos acerca de seus corpos.

Concepções negativas acerca de suas próprias características étnicas, que repercutem na construção da autoimagem pelas crianças, também foram manifestadas por meninos e meninas de uma pré-escola da cidade de São Paulo (TRINIDAD, 2011). Essas crianças revelaram conhecer e empregar as categorias étnico-raciais em suas brincadeiras e interações, e, embora não selecionassem seus pares com base na cor da pele, expressaram o desejo de ter características associadas às pessoas brancas. Esse elemento indica que os sentidos e os significados dados a brancos e negros já foram apropriados. Em relação aos filhos de relacionamentos inter-raciais, foi percebido que, quanto mais as crianças apresentavam

5 A pesquisa buscou conhecer como se manifestam as diferentes formas de discriminação nas instituições de educação na primeira infância, mas enfocou mais especificamente discriminações de gênero, étnico-raciais e contra pessoas com deficiências.

traços físicos que se aproximam do fenótipo negro, maior era o desejo de serem brancas.

Tais constatações acerca da presença da discriminação no contexto da educação infantil e suas decorrências no processo de construção da identidade das crianças, assim como o pequeno número de estudos sobre esse tema ouvindo diretamente as crianças pequenas (entre 19 meses e 3 anos e 11 meses), motivaram o trabalho de Cruz (2015), realizado numa creche municipal de Fortaleza. As crianças mostraram-se pouco sensíveis às diferenças étnico-raciais apresentadas; quase não associaram as discriminações narradas ao pertencimento étnico-racial, ou a expressaram, elas próprias, o que levou a autora a aventar a possibilidade de que elas não tiveram na creche experiências em que os traços físicos dos negros ou as pessoas negras tenham sido impregnados afetivamente de conteúdos negativos. Vale ainda mencionar que, como em pesquisa anterior (CRUZ, 2015), as crianças mostraram muita empatia<sup>6</sup> com as vítimas de discriminação, o que foi visto como um elemento importante para evitar a convivência com ela.

Um dado novo foi acrescentado ao conhecimento sobre essa temática pelas crianças de uma turma de educação infantil de uma instituição pública de Recife ouvidas por Silva (2015). Além de meninos e meninas manifestarem a competência para se nomearem racialmente, usando termos que se aproximam bastante das categorias comumente utilizadas no Brasil, mostraram que se percebiam de forma diferente, de acordo com o seu gênero: enquanto os meninos apresentaram um mal-estar com essa condição de negro, as meninas demonstraram orgulho e prazer por essa condição. Uma intensificação das estratégias pedagógicas centradas nas meninas, em especial a valorização da beleza negra feminina, foi apontada pela autora como um fator que pode explicar essa variação.

Reflexões importantes sobre esse tema também foram possibilitadas pelas expressões de crianças negras muito pequenas, de apenas 2 e 3 anos de idade, em um centro de educação infantil de uma cidade da região metropolitana de Campinas, em São Paulo, ouvidas por Santiago (2014). Para o autor, essas crianças manifestavam resistência diante de uma pedagogia da “branquitude” por meio de diferentes linguagens, como choros, gritos e mordidas, expressando a não aceitação dos enquadramentos que as fixavam em posições subalternas em situações vivenciadas na instituição.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia realiza o encontro com as crianças guiada pela missão que assume para si e a partir de “verdades” que vem construindo na leitura que faz dos saberes produzidos por algumas ciências. Os costumes, preocupações (muitas vezes descabidas, como a necessidade de a criança ser alfabetizada numa pretensa “idade

6 Schramm (2009) também identificou empatia e solidariedade das crianças. No caso da sua pesquisa, isso foi manifestado em relação a uma colega submetida a uma regra arbitrária de não poder escolher os companheiros de mesa, quando as crianças disseram que ela experimentou um sentimento “ruim” e “triste”.

certa”), estereótipos e mesmo preconceitos acerca das crianças (especialmente das crianças pobres e negras), que são hegemônicos na sociedade em cada momento histórico, também são trazidos para o contexto escolar e têm dificultado muito a escuta das crianças. No entanto, cada vez mais se tem tornado evidente que ouvir as crianças com as quais trabalha é uma necessidade para que a educação infantil conheça esses sujeitos e possa melhorar a sua qualidade e, assim, cumprir o seu objetivo de promover o bem-estar e as aprendizagens e o desenvolvimento das meninas e meninos que frequentam turmas de creche ou pré-escola.

A construção de práticas pedagógicas de qualidade na educação infantil passa, necessariamente, pelo respeito aos direitos de todas as crianças. Um desses direitos é ser ouvida e ter a sua opinião levada em conta. No cotidiano de creches e pré-escolas, o empenho na escuta das crianças fica bastante evidenciada na documentação pedagógica, prática que, segundo Rinaldi, tem como uma das suas mais primordiais funções garantir escutar e ser escutado, através de “traços/documentos que testemunhem e tornem visíveis os modos de aprendizado dos indivíduos e do grupo” (2014, p. 129).

No âmbito da pesquisa, conhecer a perspectiva das crianças tem ampliado os conhecimentos sobre suas peculiaridades, sentimentos, necessidades e desejos sobre o trabalho desenvolvido nas instituições que frequentam. Também tem fornecido elementos fundamentais para a prática pedagógica, complementando a percepção da escola, além de contribuir para a construção de uma imagem mais positiva das crianças.

Muitas das vozes das crianças ouvidas nas pesquisas aqui citadas, como já destacado, denunciam, muitas vezes, a violação de direitos e os reivindicam; direitos que, na verdade, vem sendo afirmados em estudos diversos acerca da Pedagogia da Infância (ROCHA, 2000, 2013) e da qualidade na educação infantil (ZABALZA, 1998; CAMPOS, 2010) e já assegurados em documentos oficiais (BRASIL, 1995, 2006a, 2006b, 2009a, 2009b, 2009c). No entanto, o que a escuta das crianças revela é que tais direitos ainda não estão garantidos no cotidiano de muitas das instituições de educação infantil brasileiras.

As falas das crianças também manifestam o que lhes agrada na instituição de educação infantil, como o fato se constituir em espaço de aprendizagens. No entanto, suas falas indicam, majoritariamente, elementos que as fariam sentir-se mais felizes nesses contextos de educação coletiva, portanto, como esses ambientes poderiam ter mais qualidade. Elas desejam conviver em um ambiente em que os espaços sejam agradáveis, que tenham muitos brinquedos, e que elas possam brincar quando desejarem. A professora (ou o professor) deve ser alguém que promova experiências significativas e envolventes e que não aja de forma coercitiva nem grosseira, “não gritem”. Todas elas, tanto como os adultos, gostariam de ser respeitadas e valorizadas nas suas diversas características físicas, habilidades, preferências, gênero, religião, pertencimento étnico-racial etc., de modo a construir uma imagem positiva de si. As crianças revelam também receios e expectativas acerca da transição da educação infantil para o EF, especialmente em

relação à possibilidade de ampliação de suas aprendizagens e à manutenção das oportunidades de interações com os amigos e de brincadeiras.

Para que as pesquisas com crianças continuem ampliando o nosso conhecimento sobre o que pensam e sentem as crianças acerca de temas relativos à sua experiência educativa, questões centrais continuam desafiando os pesquisadores: como apreender as perspectivas e as experiências das crianças, desenvolvendo metodologias adequadas à expressão das crianças e enfocando temas que são do seu interesse? Como compreender o que elas dizem, saindo da postura comumente adultocêntrica que assumimos? Como dar visibilidade às suas vozes? Como reverter o maior conhecimento das reclamações, desejos, receios, curiosidades, opiniões das crianças *em favor delas*?

As diversas respostas a essas e outras perguntas certamente possibilitarão novas informações que poderão continuar a municiar organismos e movimentos sociais na defesa dos direitos das crianças e subsidiar políticas públicas para a infância. Portanto, em vários níveis, somar-se-ão a outras contribuições importantes para a construção da qualidade da educação dos bebês, crianças bem pequenas e pequenas.

Para finalizar, é importante registrar o quanto é ainda complexo, difícil e longo o caminho a ser percorrido para que a creche e a pré-escola se possam tornar, mesmo parcialmente, lugares que correspondam aos desejos infantis. Nesse caminho, os grandes problemas, que vão desde a frágil formação dos professores (tanto inicial como continuada) ao subfinanciamento dessa etapa da educação, não serão solucionados com a escuta das crianças, seja nas pesquisas, seja no cotidiano das instituições de educação infantil. No entanto, essa escuta é fundamental para que elas possam transformar-se em “um canal de encontro e diálogo entre cidadãos. Um lugar da práxis ética e política, um espaço para a aprendizagem democrática”, como almeja Peter Moss (2009, p. 425). Essa transformação é fundamental para que a instituição educativa seja um espaço acolhedor e agradável, favorecendo o prazer, as aprendizagens e o encantamento das crianças.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. do E. S. *Participação de crianças nas rotinas da educação infantil*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2015.
- ANDRADE, R. C. *A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.
- BONDIOLI, A. (org.). *O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Indicadores da qualidade na educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEF/DPE/ COEDI, 2009b.

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 5, de 17/12/2009*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil. Brasília, DF, 2009c.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. *Parâmetros nacionais de qualidade para educação infantil*. Brasília: MEC/SEB/DPE/COEDI, 2006a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil*. Brasília: MEC/SEB/DPE/COEDI, 2006b.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Educação Infantil. *Crêches para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEB/DPE/COEDI, 1995.
- CAMPAÑA LATINOAMERICANA POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN *et al.* *Consulta sobre la discriminación en la educación en la primera infancia: un estudio desde la perspectiva de la comunidad educativa en escuelas de Brasil, Perú y Colombia – Informe regional*. São Paulo: Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, 2013.
- CAMPOS, M. M. (coord.) *Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa (Relatório Final)*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2010.
- CAMPOS, M. M.; CRUZ, S. H. V. *Consulta sobre Qualidade na Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos desse direito*. São Paulo: Cortez, 2006.
- CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, W. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.
- CARVALHO, M. M. C. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, M. C. (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 291-310
- CAVALLEIRO, E. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- CORSARO, W. A reprodução interpretativa do brincar. *Revista Educação, Sociedade e Cultura*, Porto, n. 17, 2001.
- CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. (org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.
- CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CORSI, B. R. *Conflitos na Educação Infantil: o que as crianças têm a dizer sobre eles*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- CRUZ, R. C. A. A pré-escola vista pelas crianças. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., *Anais [...] Caxambu: ANPÉd*, 2009. p. 1-19.
- CRUZ, S. H. V. Fala, menino! Uma experiência de pesquisa sobre o cotidiano da creche comunitária na perspectiva da criança. *Educação em Debate (CESA/UFC)*, Fortaleza, v. 2, n. 44, p. 20-35, 2002.
- CRUZ, S. H. V. A percepção sobre a discriminação étnico-racial entre crianças do Brasil, Colômbia e Peru. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 9, p. 249-276, 2015.
- CRUZ, S. H. V.; CRUZ, R. C.A. A perspectiva de crianças sobre a creche. *Eventos Pedagógicos*, v. 6, p. 155, 2015.
- CRUZ, S. H. V.; MARTINS, C. A. Políticas públicas e a voz das crianças. *Laplage em Revista*, v. 3, p. 29-43, 2017.

- CRUZ, S. H. V.; SANTOS, C. O. Perspectivas de crianças sobre o cotidiano da pré-escola: o recreio em foco. *Textura*, v. 18, p. 171-190, 2016.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DIAS, L. R. *No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo*. 2007. 2 v. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- FARIAS, K. C. F. *As concepções das crianças sobre as características de uma boa professora de educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
- FERNANDES, C. V. *A identidade da pré-escola: entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade de frequência*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- FERREIRA, M. G. *A cultura lúdica das crianças contemporâneas na sociedade multímedia*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- FREITAS, M. C. Da ideia de estudar a criança no pensamento social brasileiro: a contraface de um paradigma. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. *Os intelectuais e a história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 345-372.
- GAUDIO, E. S. *Relações sociais na educação infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- KORCZAK, J. Menosprezo e desconfiança. In: DALLARI, D. de A.; KORCZAK, J. *O direito da criança ao respeito*. São Paulo: Summus, 1986. p. 69-75. (Novas Buscas em Educação, v. 28).
- KUHLMANN Jr., M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LIMA, I. M. M. *As experiências educacionais no contexto da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Fortaleza na perspectiva dos diversos segmentos da comunidade escolar*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
- MARQUES, F. M. *Concepções de crianças sobre escola de educação infantil*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- MARTINS, C. A. *A participação de crianças e professora na constituição da brincadeira na educação infantil*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.
- MOSS, P. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 417-436, jul./set. 2009.
- OLIVEIRA, F. de. *Um estudo sobre a creche: o que as práticas pedagógicas produzem e revelam sobre a questão racial?* 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A visão de qualidade da Associação Criança: contributos para uma definição. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. *Associação Criança: um contexto de educação em contexto*. Coleção Mundo universitário. Braga -Portugal: Livraria Minho, 2001, p. 166-176.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. A perspectiva pedagógica da Associação Criança: a Pedagogia-em-Participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; GAMBOA, R. (org.). *O trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto, 2011. p. 11-45.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. A perspectiva educativa da associação criança: a Pedagogia-em-Participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma prática de participação*. Porto: Porto, 2013. p. 25-60.

PAMPHYLIO, M. M. *Os dizeres das crianças da Amazônia amapaense sobre infância e escola*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2010.

RABINOVICH, S. B. *A articulação da educação infantil com o ensino fundamental I: a voz das crianças, dos professores e da família em relação ao ingresso no 1º ano*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ROCHA, E. A. C. A Pedagogia e a educação infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madri, v. 1, n. 22, p. 61-74, 2000.

ROCHA, E. A. C. Educação infantil: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. In: ROCHA, E. A. C. R.; KRAMER, S. (org.). *Educação infantil: enfoques em diálogo*. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 2013. v. 1, p. 367-384.

ROSEMBERG, F. Educação infantil, classe, raça e gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 96, p. 58-65, fev. 1996.

ROUSSEAU, J.-J. *Emílio, ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTIAGO, F. *“O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado”*: hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2014.

SANTOS, C. O. dos. *As concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica sobre o recreio como atividade da rotina em uma escola pública de educação infantil na cidade de Fortaleza*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. de. (org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SCHRAMM, S. M. O. *A construção do eu no contexto da educação infantil*: influências da escola e a perspectiva da criança sobre esse processo. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SILVA, V. L. N. da. *Os estereótipos racistas nas falas de educadoras infantis*: suas implicações no cotidiano escolar da criança negra. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2002.

SILVA, T. R. da. *Criança e negra*: o direito à afirmação da identidade negra na educação infantil. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

TAVARES, L. H. de J. *Educação infantil e direito*: o que dizem as crianças? 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

TRINIDAD, C. T. *Identificação étnico-racial em espaços de educação infantil*. 2011. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

WARDE, M. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: FREITAS, M. C. (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 311-332.

ZABALZA, M. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**NOTA:** As autoras participaram igualmente na elaboração e revisão do artigo.

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO

CRUZ, Silvia Helena Vieira; SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira. Escuta da criança em pesquisa e qualidade da educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 16-34, out./dez. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053146035>

Recebido em: 12 SETEMBRO 2018 | Aprovado para publicação em: 24 MAIO 2019



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.



<https://doi.org/10.1590/198053146092>

# DEFININDO UMA ESTRUTURA PARA O A 6 ANOS DE IDADE

Agnese Infantino<sup>I</sup>

TRADUÇÃO DE Fernando Effori de Mello<sup>II</sup>

## Resumo

*A nova perspectiva legislativa italiana sobre o atendimento da creche e pré-escola – conforme estabelecido pela Lei n. 107/2015 e pelo Decreto n. 65/2017 – prevê um “sistema integrado de educação e instrução, desde o nascimento até os seis anos”, introduzindo, assim, mudanças importantes no sistema existente, tanto do ponto de vista organizacional/administrativo quanto do ponto de vista cultural/pedagógico. A definição da continuidade educacional, do desenvolvimento profissional de educadores e professores, da coordenação local do atendimento e da criação de centros de atendimento à infância [“Poli dell’infanzia”] são temas novos, que precisam ser explorados e traduzidos em realidade concreta. A nova estrutura regulatória abre caminho para uma nova onda de experimentações e inovação, mas, ao mesmo tempo, levanta questões críticas para o atendimento de creche e pré-escola, as quais, se não forem abordadas, podem impedir a criação efetiva de oportunidades educacionais novas e de maior qualidade para as crianças.*

INFÂNCIA • EDUCAÇÃO INFANTIL • PEDAGOGIA • ITÁLIA

## DEFINING A 0-6 YEARS FRAMEWORK

### Abstract

*The new Italian legislative perspective on early childhood education and preschool services – as laid down in Law 107/2015 and Decree 65/2017 – provides for an “Integrated education and schooling system from birth to six years”, thereby introducing key changes to the existing system from both the organization/management and cultural/pedagogical points of view. The definition of educational continuity, professional development of educators and teachers, local coordination of services, and setting up of childhood service hubs [“Poli dell’infanzia”] are all new themes that need to be explored and translated into concrete reality on the ground. The new regulatory framework paves the way for a new wave of experimentation and innovation, but at the same time raises critical issues for early years education and preschool services, which if unaddressed, may impede the effective creation of novel and higher quality educational opportunities for children.*

CHILDHOOD • EARLY CHILDHOOD EDUCATION • PEDAGOGY • ITALY

<sup>I</sup> Universidade de Milão Bicocca, Milão Itália; <https://orcid.org/0000-0002-7659-9131>; [agnese.infantino@unimib.it](mailto:agnese.infantino@unimib.it)

<sup>II</sup> Freelancer, São Paulo (SP), Brasil; [feffori@gmail.com](mailto:feffori@gmail.com)

## DÉFINIR UNE STRUCTURE POUR LES ENFANTS DE 0 À 6 ANS

### Résumé

*La nouvelle législation italienne, établie par la loi n.107/2015 et le décret n. 65/2017, concernant la prise en charge de la petite enfance et de l'éducation préscolaire, prévoit un "système intégré d'éducation et d'enseignement dès la naissance jusqu'à l'âge de six ans". Elle introduit des changements importants dans le système existant, aussi bien du point de vue organisationnel et administratif que du point de vue culturel et pédagogique. La définition de la continuité de l'éducation, du développement professionnel des éducateurs et des enseignants, de la coordination locale des centres d'accueil ["Poli dell'infanzia"], sont de nouveaux thèmes qui doivent être exploitées et se traduire dans le concret. Le nouveau cadre réglementaire ouvre la voie à une nouvelle vague d'expérimentations et d'innovations, tout en soulevant des questions cruciales pour les services à la petite enfance et à l'éducation préscolaire qui pourraient, si elles ne sont pas abordées, empêcher la mise en place efficace de nouvelles opportunités éducatives d'une plus grande qualité pour les petits.*

**ENFANCE • ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE • PÉDAGOGIE • ITALIE**

## DEFINIENDO UN MARCO DE 0 A 6 AÑOS DE EDAD

### Resumen

*La nueva perspectiva legislativa italiana sobre educación infantil y preescolar, según lo establecido por la Ley no. 107/2015 y por el Decreto no. 65/2017 - prevé un "sistema integrado de educación y enseñanza desde el nacimiento hasta los seis años", introduciendo cambios importantes en el sistema existente, tanto desde el punto de vista organizativo / administrativo como desde el punto de vista cultural / pedagógico. La definición de la continuidad educativa, del desarrollo profesional de educadores y maestros, de la coordinación local de la atención y de la creación de centros de atención a la infancia ["Poli dell'infanzia"] son temas nuevos que deben explorarse y traducirse en una realidad concreta. El nuevo marco regulatorio allana el camino para una nueva ola de experimentación e innovación, pero al mismo tiempo plantea problemas críticos para el cuidado de la educación infantil y preescolar que, si no se abordan, pueden impedir la creación efectiva de oportunidades educativas nuevas y de mayor calidad para los niños.*

**INFANCIA • EDUCACIÓN INFANTIL • PEDAGOGÍA • ITALIA**

## AS MUDANÇAS INTRODUZIDAS PELO NOVO ARCABOUÇO LEGISLATIVO ITALIANO

Há tempos, o atendimento educacional e escolar a crianças pequenas – após anos de efervescência inovadora e investimentos em experimentação que assistiram, por exemplo, ao lançamento de serviços complementares para crianças pequenas, com a abertura do primeiro *Tempo per le famiglie* [centros educacionais da infância e da família] em Milão em 1986 e, uma década depois, a um grande número de projetos realizados com o financiamento previsto na Lei n. 285/97 – vem passando por um período de estabilidade e consolidação, sem grandes inovações. Embora tenha havido, nos níveis italiano e europeu, um esforço constante para identificar soluções educacionais de qualidade – especialmente à luz dos desafios sociais e culturais contemporâneos – foi somente com as recentes mudanças legislativas que o debate nacional realmente se reacendeu, tanto no âmbito do atendimento educacional quanto na academia.

A discussão tem se concentrado no tema – não desprovido de aspectos críticos e controversos – da nova perspectiva inerente ao “Sistema Integrado de Educação e Instrução desde o nascimento até os seis anos”, introduzido pela Lei n. 107/2015 e pelo subsequente Decreto n. 65/2017 (ITALIA, 2017). Essa nova perspectiva implica mudanças em vários aspectos da organização dos serviços de creche e pré-escola, formação inicial e continuada para educadores e professores,<sup>1</sup> planejamento educacional e curricular e política geral para o desenvolvimento desse setor. A principal novidade diz respeito ao fato de que a creche e

1 Nota da revisão técnica da tradução: Na Itália a educação das crianças entre 0 e 6 anos está organizada em dois segmentos sob responsabilidade de setores distintos, tendo seus profissionais, carreiras e formações distintas. Para a creche (asilo nido) (Lei nº 1044/1971), o profissional é o educador (educatore/educatrice) para o qual não se exigia formação universitária; enquanto para a pré-escola (scuola dell’infanzia ou scuola materna) (Lei nº 444/1968), o profissional é o professor (insegnante), sendo requerida a formação superior desde 1991 (Decreto Ministerial). Com os novos dispositivos – Lei nº 107/2015 e Decreto nº 65/2017 – em discussão no presente artigo, há indicação para alterações nas exigências de formação inicial dos profissionais para ambos os segmentos, principalmente para aqueles que venham a trabalhar com crianças até os 3 anos. Ver: Piano quinquennale per l’istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato. Legge 6 dicembre 1971, n. 1044.; Ordinamento della scuola materna statale. Legge 18 marzo 1968, n. 444.; Orientamenti dell’attività educativa nelle scuole materne statali Decreto Ministeriale 3 giugno 1991.

a pré-escola sempre tiveram histórias distintas e, até o momento, têm seguido padrões diferentes de desenvolvimento em nosso país; agora, no entanto, foram convocados a definir um futuro comum, no qual se requererá que vislumbrem e experimentem maneiras de se conectar e trabalhar em conjunto que sejam mais profundas, sistemáticas e estruturais do que as iniciativas existentes – embora significativas –, concebidas para proporcionar continuidade entre a creche para crianças de 0 a 3 anos de idade e o ensino pré-escolar para crianças de 3 a 6 anos.

Ao instituir um sistema integrado no qual a creche se torna parte da oferta educacional supervisionada pelo Ministério da Educação, Universidade e Pesquisa – a nova mudança radical –, a nova lei deve, na prática, estimular o desenvolvimento de uma cultura educacional compartilhada, cujo campo específico de intervenção são os primeiros seis anos de vida da criança, dentro de uma estrutura orgânica e coerente que não é a soma, mas uma sinergia original e inovadora entre as respectivas experiências e os conhecimentos em educação de crianças pequenas detidos pelos setores de educação de crianças de 0 a 3 anos e de 3 a 6 anos de idade.

De fato, além de exigir a colaboração e o compartilhamento sistemáticos de projetos entre esses contextos educacionais, a nova estrutura legislativa também prevê a estruturação de “*Poli per l’infanzia*” ou “centros de creche e pré-escola” especializados. Esses centros visam a incorporar, na prática, a continuidade desejada ao longo do período de 0 a 6 anos, oferecendo atendimento de creche e pré-escola em um único local ou em um grupo de locais próximos entre si, facilitando, assim, uma cooperação concreta e eficaz em áreas como as de serviços gerais e recursos profissionais, com o objetivo de identificar e implementar um caminho educacional compartilhado. O Decreto n. 65/2017 define os polos propostos como “laboratórios permanentes de pesquisa, inovação, participação e abertura à sua base territorial”. O artigo 1º do referido decreto explicita esses objetivos, enfatizando a necessidade de promover a

[...] continuidade da educação e da escolarização [...] apoiando o desenvolvimento da criança ao longo de um processo unificado, no qual as diferentes partes do sistema integrado de educação e escolarização atuam juntas, por meio de atividades conjuntas de planejamento, coordenação e desenvolvimento profissional.<sup>2</sup>

Esse enunciado sugere implicitamente que a nova cultura educacional de crianças de 0 a 6 anos evocada pela estrutura legislativa ainda está, em grande parte, por ser desenvolvida, necessitando ser construída, ao longo do tempo,

2 No original: “continuity in education and schooling [...] supporting children’s development across a unified process, in which the different parts of the integrated system of education and schooling work together through joint planning, coordination, and professional development activities.”

através do investimento em planejamento, coordenação e formação conjuntos, os quais, por sua vez, podem ser alcançados através da criação de grupos de trabalho permanentes formados por profissionais da educação infantil e da educação pré-escolar. Ainda mais profundamente implícita está a ideia – que também representa um desafio – de que esses dois grupos de profissionais da educação trabalhem cada vez mais próximos, de maneira contínua e sistemática, tanto na preparação quanto em paralelo ao seu trabalho educacional com as crianças.

Essa é, claramente, uma mudança que oferece um grande potencial, mas que, ao mesmo tempo, envolve complexidade e obstáculos (nos níveis organizacional, gerencial, contratual e cultural). Embora o decreto naturalmente não se refira a essas dificuldades, reconhece-se amplamente, no atual debate no setor educacional, que a situação atual dos serviços de creche e pré-escola está muito distante desses objetivos. Ou seja, a nova legislação prevê uma “estrutura de 0 a 6 anos” para uma série de inovações prescritas, as quais, para se tornarem efetivas, exigirão a implementação de mudanças pelos profissionais no exercício da docência, diretores, coordenadores e todos os envolvidos na educação infantil e pré-escolar, em função de seus diferentes papéis, conhecimentos e responsabilidades. Enfrentar esse desafio implicará iniciar uma mudança fundamental – principalmente cultural – em termos de redefinição e construção dos sentidos pedagógicos atribuídos à educação e à escolarização da criança nos primeiros seis anos de vida, um processo que atualmente se encontra apenas parcialmente em andamento em contextos selecionados, e que sem dúvida exigirá tempo e um investimento considerável de energia e recursos, inclusive em nível material. A nova lei, em outras palavras, não reflete a situação atual, como tem sido frequente ao longo da história do setor educacional, mas impulsiona a implementação de um novo projeto de educação e escolarização que somente se realizará plenamente no futuro.

Nos parágrafos a seguir, descrevo e analiso as implicações pedagógicas do complexo processo previsto pela lei, argumentando que a nova estrutura regulatória italiana enseja uma reflexão mais ampla sobre o significado político e o valor educacional do atendimento que oferecemos às crianças, tomando como premissa que a qualidade de vida das crianças é um poderoso indicador da qualidade de vida geral em nossas sociedades.

## DEFININDO A INFÂNCIA NO PERÍODO DE 0 A 6 ANOS

A nova estrutura legal induz uma linha reflexiva que nos leva a reexaminar algumas questões básicas, que sempre foram relevantes ao atendimento educacional a crianças pequenas, embora talvez permanecessem em um nível mais oculto e implícito.

Segundo Bondioli e Savio, podemos identificar dois principais domínios de questões: “primeiro, se e em que termos podemos falar em uma educação concebida especificamente para crianças de 0 a 6 anos; segundo, se [...] é possível identificar princípios e práticas transversais” (BONDIOLI; SAVIO, 2018, p. 11). De fato, a perspectiva de 0 a 6 anos nos obriga a questionar e esclarecer as

representações de infância que orientam a nova estrutura unificada e, assim, identificar os principais aspectos da creche e pré-escola a serem especificamente concebidos para se adequarem a esse período de vida em especial, com seus ritmos, temas, dinâmicas e potencialidades únicos e peculiares. Ao mesmo tempo, reconhecer e respeitar as peculiaridades das diferentes etapas do desenvolvimento ao longo do período de vida do nascimento aos 6 anos, se visto como recurso, não deve impedir a identificação de aspectos transversais e recorrentes da educação de 0 a 6 anos, com base nos quais conceber novas ofertas educacionais. Esses dois domínios de reflexão – quer dizer, os aspectos específicos e transversais da educação para crianças de 0 a 6 anos – são igualmente essenciais, se quisermos reafirmar e apresentar com mais clareza os conhecimentos educacionais e psicológicos que atualmente informam a concepção educacional e as ofertas e abordagens para a infância em nossos serviços educacionais. No entanto, a perspectiva de 0 a 6 anos também levanta outras questões sobre a infância e sobre como os vários serviços institucionais para essa faixa etária têm sido organizados até o momento. Especificamente, os serviços para crianças pequenas foram divididos em categorias distintas: educação infantil, incluindo creches e outros serviços educacionais complementares para crianças nos três primeiros anos de vida e suas famílias; serviços sócio-psicoeducativos, incluindo instalações de assistência residencial e outros projetos e serviços de prevenção, bem-estar e proteção para crianças e pais; e, finalmente, a educação pré-primária na forma de jardins da infância.

Essas três áreas ou categorias distintas nas quais os serviços para crianças pequenas foram estruturados ao longo do tempo em nosso país correspondem a três culturas distintas e três diferentes visões de infância que, por sua vez, apoiam-se em princípios disciplinares, fundamentos teóricos, conjuntos de metodologias, linguagens e códigos altamente diferenciados. Essas diferenças nem sempre facilitam o diálogo fluido e construtivo entre as três diferentes áreas. Além disso, essa divisão tripartite de serviços e ambientes institucionais para crianças pequenas, divisão esta que pode ser resumida como “os mundos da educação, do bem-estar e da escolarização”, reflete uma divisão e segmentação mais profundas nas representações institucionais da infância, produzindo pelo menos três definições diferentes de “criança”: a criança entendida do ponto de vista educacional, a criança cujo bem-estar e proteção precisam ser atendidos, e a criança como receptora de conhecimento e aprendizado.

É claro que as crianças reais não podem ser segmentadas dessa maneira, mas expressam identidades pessoais, familiares e culturais de tal modo que a história singular de cada criança é o resultado unificado de suas experiências, conhecimentos, afetos e relacionamentos. Na realidade, são os serviços infantis e as culturas profissionais que os caracterizam que tendem a separar e classificar de forma reduzitiva aquilo que na vida e nos fenômenos humanos está inextricavelmente entrelaçado.

Alguns anos atrás, Riccardo Massa (1987) resumiu esse paradoxo absurdo de um modo muito eficaz, argumentando que é impossível conceitualizar educação

sem instrução e, inversamente, instrução sem educação. Provocativamente, em seu conhecido trabalho “Educar ou instruir? O fim da pedagogia na cultura contemporânea”, Massa sugeriu que a saída para esse impasse seria adotar uma nova e corajosa perspectiva pedagógica. Não sei se as novas medidas legislativas de hoje clamam implicitamente por uma nova mudança em termos pedagógicos. O certo é que elas nos levam a encarar uma série de perguntas fundamentais: Qual a nossa visão da infância na faixa de 0 a 6 anos a que se refere a nova legislação? Em quais crianças estamos nos concentrando? Sobre quais aspectos de suas vidas? Que conhecimentos serão necessários? Podemos encontrar orientações para responder a essas perguntas no artigo 1º do Decreto 65/2017 – sobre os princípios e finalidades subjacentes à lei –, que afirma que:

[...] o sistema integrado de educação e escolarização: a) promove a continuidade da educação e instrução [...]; b) ajuda a reduzir as desvantagens culturais, sociais e relacionais e promove a inclusão de todas as crianças [...]; c) acolhe crianças com deficiência [...]; d) respeita e acolhe a diversidade [...]; e) apoia a função educacional primária das famílias [...]; e) ajuda a combinar as jornadas e tipos de trabalho dos pais com o atendimento [...]; g) melhora a qualidade da oferta educacional.<sup>3</sup>

A ideia é definir uma trajetória na qual, ao mesmo tempo em que se perseguem esses objetivos, seja possível reunir e manter a continuidade ao longo das fases de educação e instrução. Isso implica, como afirmado acima, a necessidade de transcender a divisão entre educação e instrução através do desenvolvimento de uma nova abordagem pedagógica que atenda organicamente a ambas. No entanto, identificar nossos objetivos nessas áreas também significa definir a visão de infância que sustenta o sistema integrado de 0 a 6 anos. Que cultura educacional e escolar ela promove? Ela aceitará as diferenças individuais (e não apenas as de natureza cultural ou social) e a vulnerabilidade relacional ou psicológica (não apenas nos casos de deficiência): enfim, lidará com situações difíceis que se afastem da “norma”, exigindo intervenções direcionadas em termos de educação preventiva ou reparadora? O decreto estabelece disposições legais para o desenvolvimento de uma cultura compartilhada ao longo das fases da creche e da pré-escola. No entanto, essa mudança corre o risco de ser perigosamente parcial e redutiva se impedir a possibilidade de desenvolvimento de uma cultura da infância mais ampla e abrangente, omitindo um foco sócio-psicopedagógico na criança que: esteja aberto a todas as formas e expressões da diferença; promova

<sup>3</sup> No original: “the integrated system of education and schooling: a) promotes continuity of education and instruction [...]; b) helps to reduce cultural, social and relational disadvantage and promotes the inclusion of all children [...]; c) welcomes children with disabilities [...]; d) respects and welcomes diversity [...]; e) supports the primary educational function of families [...]; e) helps to match parents’ working hours and types of work with care [...]; g) enhances the quality of the educational offering.”

conscientemente o bem-estar necessário ao desenvolvimento saudável, seguro e protegido; e ofereça a cada criança a oportunidade de se envolver ativamente consigo mesma, com os outros e com o mundo, recebendo atenção personalizada de figuras adultas.

Parece, pelo contrário, que a busca pela continuidade entre a creche e a pré-escola resultará em um limite nocional a delimitar não mais três, mas duas áreas de intervenção com crianças: a saber, os domínios educacional-instrucional e sócio-psicoeducativo. Em outras palavras, a creche e a educação pré-escolar serão agrupadas, mas mantidas distintas do mundo dos serviços de prevenção, proteção e bem-estar. É sempre interessante examinar como os ambientes de intervenção são organizados, pois isso revela significados mais amplos do que aqueles declarados explicitamente. Portanto, é útil investigar os processos e as novas estruturas organizacionais que caracterizam a reestruturação do atendimento a crianças pequenas e o repensar a pedagogia de 0 a 6 anos, porque isso, por sua vez, nos leva a examinar os sentidos e representações correlatos da infância. O que se fará, nessa nova estrutura, do princípio da diferença, do respeito a ele, de sua valorização? Sabemos que, ao longo da história da educação, aceitar a diferença de que cada criança é expressão, não apenas quando ela tem uma história pessoal complexa, requer investimento consciente no desenvolvimento de relacionamentos individualizados e intervenções educacionais. Na nova estrutura de 0 a 6 anos, como a individualização será interpretada? Quais significados lhe serão atribuídos e através de quais práticas educacionais ela será incorporada na prática cotidiana?

Philippe Merieu alerta contra uma cultura que pode ser identificada em uma certa maneira tecnocrática de entender e oferecer escolarização, a qual emprega a individualização como meio de categorizar as diferenças e eliminá-las, posicionando-as fora da sala de aula e fora do contexto educacional. Em relação ao sistema escolar francês, Merieu (2018, p. 96) observa que

A individualização não é entendida como meio de ajudar os indivíduos de um grupo a superar suas dificuldades. Pelo contrário, tornou-se um meio tecnocrático de gerenciar diferenças entre os indivíduos, um meio de organização social, um modelo político.

A atenção individual, que sempre representou um foco teórico e experimental essencial para a educação, não é um princípio válido por si, se não definirmos claramente como ela é interpretada e implementada no cotidiano escolar, por meio de ações e práticas concretas; somente estas podem revelar as intenções e os valores implícitos no sistema educacional e na intervenção de um professor/educador. Portanto, precisamos reconhecer que existem diferentes maneiras de interpretar e praticar a educação individualizada e a aprendizagem.

Quando, voltando à análise de Merieu, as abordagens individualizadas servem para “identificar dificuldades e encaminhar indivíduos com problemas a instituições ou serviços que deles se ocuparão através da aplicação de formas

padronizadas de tratamento”, as escolas e serviços educacionais abdicaram de seu papel educacional ao afastar crianças com uma clara necessidade de atenção personalizada e intervenção específica, a fim de se concentrar em trabalhar com aquelas que estão alinhadas ou próximas da “norma”, cuidando da turma ou grupo como conjuntos homogêneos de crianças.

Tal abordagem penaliza indubitavelmente (todas) as crianças, mas também resulta no empobrecimento educacional e cultural do profissionalismo de professores e educadores, restringindo seu campo de ação a situações “padrão”, lineares e apromáticas, correspondendo a um ideal ilusório de criança adequado a um modelo de referência adulto. Claramente, o risco que se corre é que os professores/educadores deixem de intervir, optando por esperar, e delegando a responsabilidade pela ação a outros especialistas, em situações em que as crianças, na realidade, não necessitam (somente) de intervenção especial, mas também da oportunidade de serem ativamente envolvidas em relacionamentos significativos com um adulto que assuma a responsabilidade por suas necessidades educacionais individuais e esteja aberto a se envolver em um contato autêntico e não padronizado com elas. A definição de uma fronteira clara entre educação/escola, de um lado, e prevenção/proteção/bem-estar, de outro, pode levar a papéis mais rigidamente especificados e especializados para serviços educacionais e escolas, mas também a uma presunção mais rígida, por parte de educadores e professores, de uma “normalidade” inexistente, que utiliza a individualização não como princípio educacional, mas como critério de seleção que leva a tratamentos especializados (fora do ambiente educacional/escolar) para crianças que, por várias razões mais ou menos graves, possuem histórias de vida e trajetórias de desenvolvimento diferentes.

Assim, quando o Decreto n. 65/2017 exige uma relação mais estreita entre a creche e a pré-escola dentro de um atendimento educacional integrado de 0 a 6 anos, sem abordar questões culturais e a dimensão sócio-psicoeducacional da prevenção e proteção, ele corre o risco de gerar maior distância entre as culturas da infância e grupos de profissionais que trabalham com crianças, sendo que apenas o diálogo e a cooperação podem dar origem a uma compreensão mais holística e respeitosa da infância como um todo. Se, portanto, a infância é um estágio específico da vida, talvez seja também porque – mais do que qualquer outra fase da existência humana – ela é caracterizada por uma dinâmica holística, na qual afetos, conhecimentos, relações e percepções se desenvolvem e se fomentam em um fluxo de conexões recíprocas. Somente pelo desenvolvimento de formas plúrais e complexas de acesso, o mundo adulto pode tentar entrar em contato com o mundo das crianças.

Essas considerações levam a um exame atento de outra questão crucial levantada pelo Decreto n. 65/2017: a do desenvolvimento e das competências profissionais.

## FORMAÇÃO INICIAL, FORMAÇÃO CONTINUADA E HABILIDADES PROFISSIONAIS

Até agora, os educadores que trabalham com bebês e crianças pequenas só precisavam possuir um diploma de ensino médio. O Decreto n. 65/2017 colocou todos os serviços de educação para 0 a 3 anos e creches sob responsabilidade do Ministério da Educação, estabelecendo que, assim como os professores, os educadores de creche devem possuir pelo menos um bacharelado, especificamente na modalidade “infantil” dos cursos de graduação em Ciências da Educação.

Para nós, interessa aqui nos concentrarmos rapidamente nas características dos percursos atualmente existentes de formação inicial em nível universitário para professores de pré-escola e educadores de creche. Trata-se de dois percursos separados, dentro de dois cursos diferentes, seguindo programas diferentes, que não coincidem em nenhum momento. Eles também têm durações diferentes: a formação do professor dura cinco anos, com a oportunidade (cumprindo-se 60 créditos a mais) de se obter também a licença para trabalhar em instituições de educação e cuidados infantis; em contraste, a formação do educador dura três anos (atualmente, não se prevê o acesso direto a cursos que lhe permitam qualificar-se como professor). Segue-se que os professores de pré-escola, ao realizar estudos adicionais, também podem optar por trabalhar no segmento educacional de 0 a 3 anos, mas o contrário não é possível.

Exigir que todos os que trabalham com crianças de 0 a 6 anos de idade tenham uma qualificação de nível superior é um passo fundamental na direção certa, mas a acentuada diferenciação entre a formação universitária de docentes para 0 a 3 anos e a de docentes para 3 a 6 anos não é tão positiva. É realmente uma pena que essa oportunidade de repensar completamente a formação universitária de profissionais que trabalham com crianças tenha sido desperdiçada. Se, como afirmado anteriormente, a infância é hoje unanimemente reconhecida como um estágio específico e peculiar da vida e do desenvolvimento da pessoa, a formação dos profissionais que trabalham nesse campo também merece ser tematizada através da identificação das dimensões e habilidades transversais que entram em jogo no período de 0 a 6 anos, e que precisam ser incluídas na formação inicial de educadores e professores, possivelmente por meio de módulos compartilhados de aprendizado.

Nessa perspectiva, o componente de estágio/prática de ensino da formação universitária (INFANTINO, 2013, 2015; INFANTINO; ZUCCOLI, 2015), entendido como oportunidade de os futuros educadores/professores adquirirem conhecimentos práticos (INFANTINO, 2014) no ambiente de trabalho, oferece uma oportunidade valiosa para que se formem grupos mistos e se estimule o intercâmbio e a discussão, com base em situações vividas através da observação e interação com as crianças na pré-escola e na creche.

No quadro de uma nova cultura da infância, seria muito interessante repensar como se dá a formação inicial, bem como responder à necessidade, cada vez mais percebida como urgente, de refletir sobre os modelos, paradigmas e metodologias que tradicionalmente caracterizaram a educação em todas as suas

formas, mas que agora exigem aprimoramento, à luz das mudanças no próprio setor educacional e das necessidades educacionais em evolução.

A conexão entre formação e profissionalismo merece ser plenamente explorada, a fim de redefinir os sentidos anteriormente atribuídos, por exemplo, à relação entre teoria e prática, entre ação e reflexão, e, principalmente, entre a universidade e o mundo dos serviços de educação infantil e pré-escolar. Nas profissões educacionais e docentes, considera-se que o desenvolvimento da competência exige necessariamente experiência e intervenção práticas: ou seja, não repousa exclusivamente no conhecimento teórico, intelectual e conceitual transmitido nas aulas expositivas, mas exige processos ativos de aprendizagem nos quais são mobilizadas conexões e interconexões dinâmicas entre pensamentos, percepções, ideias e a dimensão material.

Quando falamos em desenvolvimento infantil, enfatizamos o valor cognitivo da experiência, que entendemos como oportunidade de praticar o acesso ao mundo (relacional, simbólico, empírico, cultural) por parte do sistema mente-corpo unificado; essa oportunidade é progressivamente retirada dos adultos, como se desejássemos reduzir o poder do conhecimento experiencial (JEDLOWSKI, 2008), interpretando a aprendizagem em termos abstratos e distantes da vida material. A formação inicial pode se tornar mais eficaz ao desenvolver combinações mais híbridas e fluidas entre o aprendizado formal em sala de aula e a experiência profissional em campo, e ao oferecer, de forma explícita, fluidez e continuidade de formação ao longo dos contextos educacional e pré-escolar de 0 a 3 anos e de 3 a 6 anos (tanto em nível material quanto conceitual).

A educação universitária dos estudantes pode ser interpretada e oferecida como formação intelectual e prática, no intercâmbio de pontos de vista e cooperação que se mostrará crucial quando eles ingressarem na prática educacional infantil e pré-escolar, mas que não se desenvolverá imediatamente em habilidades profissionais plenas se eles não adquiriram as competências e habilidades necessárias enquanto estudantes.

É difícil imaginar que percursos de formação inicial separados e não comunicantes possam formar mentes dialógicas, orientadas para a continuidade ao longo do período de 0 a 6 anos, abertas a perspectivas plurais e a intercâmbios interdisciplinares imediatamente após o ingresso na prática educacional. A lei trata da questão de como desenvolver bases de conhecimento compartilhadas, deslocando-a da formação inicial para a continuada, e prevendo a participação de educadores e professores em cursos de formação comuns, organizados pelas autoridades locais e financiados por um Fundo Nacional, que, no entanto, não se destina exclusivamente a atividades de desenvolvimento profissional, mas também a custear a construção ou reforma de instalações e a gestão de serviços de creche e pré-escola.

Assim, como apontado anteriormente em relação a uma cultura da infância de 0 a 6 anos, no que tange à formação, o novo quadro legislativo prevê novamente a inovação, mas, ao mesmo tempo, não fixa critérios e diretrizes organizacionais claros para garantir que as necessárias experimentações e mudanças

se efetivem. Deve-se ressaltar que, na Itália, a gestão do sistema educacional está dividida entre os governos central, regional e local, de maneira altamente complexa, sendo que, para complicar ainda mais a situação, os serviços de creche e pré-escola são oferecidos por vários tipos de prestadores (público, privado, privado oficialmente reconhecido, sem fins lucrativos), geralmente sujeitos a diferentes restrições administrativas e estruturas contratuais. Portanto, a questão do financiamento da implementação do “sistema integrado de 0 a 6 anos” é crucial e, ao mesmo tempo, controversa. O desenvolvimento de cursos adequados de formação continuada dependerá de planejamento e investimento cultural em nível local, por parte dos responsáveis pela gestão dos serviços educacionais de 0 a 6 anos, mas, em termos do financiamento dos recursos apropriados, esse desenvolvimento deverá ser atribuído às esferas regionais e nacional.

A formação continuada pode funcionar como “tecido conjuntivo” entre as diferentes culturas que atualmente caracterizam os serviços educacionais para crianças pequenas, mas seus limites inevitáveis significam que ela apenas facilitará o desencadeamento de processos culturais, concepções educacionais inovadoras, intercâmbio profissional, etc., os quais, para serem totalmente eficazes e duradouros, exigirão necessariamente outras formas de contato diário e contínuo entre educadores infantis e professores de pré-escola. Além disso, a formação continuada conjunta pode favorecer e revitalizar a cultura da infância de educadores e professores, se oferecer oportunidades de compartilhamento prático no ambiente de trabalho, e não apenas nas salas ou no interior das turmas nas quais o mundo das ideias e das boas intenções domina, enquanto a realidade cotidiana da intervenção profissional se desenrola em linhas diferentes, que podem ser muito distantes e até contrastantes com o que é pensado e expresso através da comunicação verbal.

Os formadores de professores frequentemente se deparam com tais contradições. A título de ilustração, podemos dar um exemplo extraído da documentação de um curso de formação com um grupo misto de educadores de creche e professores de pré-escola em uma cidade do norte da Itália, no qual emerge de forma clara a distância entre os valores declarados de uma professora de pré-escola pública e sua prática educacional real.

*Primeiro encontro.* O grupo discute a questão da autonomia por parte das crianças. Os educadores e professores são convidados a expressar seus pontos de vista e a compartilhar exemplos e situações de seu relacionamento direto e cotidiano com as crianças. Uma professora afirma de modo convicto que, para ela, é de suma importância que as crianças sejam independentes e que, com esse valor em mente, os adultos devem dispor ambientes para crianças em que tudo não seja preparado e planejado de antemão, deixando espaço para a intervenção espontânea das crianças, mostrando, assim, que eles têm total confiança nas habilidades delas.

*Segundo encontro.* O grupo passa para a prática na escola, porém, depois do expediente, e com o objetivo de examinar e discutir a organização dos espaços e materiais do ponto de vista do incentivo à autonomia das crianças. A mesma

professora aponta com veemência um móvel com arestas e quinas retas, que ela vê como um risco potencial para as crianças. Ela também convida seus colegas a mover algumas peças de mobiliário que considera perigosas, porque as crianças podem derrubá-las e se machucar. Os colegas ouvem sem dizer nada.

*Terceiro encontro:* Após examinar a disposição dos espaços, observamos a reencenação ao vivo de uma atividade realizada com as crianças durante o período de inserção, enquanto os pais estavam presentes. A mesma professora descreve uma atividade realizada no dia anterior (o primeiro dia para o grupo de crianças novas), em que ela convidou as crianças a se sentarem em torno de uma mesa e lhes ofereceu massinha colorida para manusear. Ela ficou satisfeita em encontrar as crianças prontas a responder adequadamente ao seu convite. Ficaram na mesa por quase meia hora.

Essas breves notas permitem observar que a mesma professora que, no ambiente de treinamento formal, declara fé inabalável nos princípios da educação ativa, demonstra, na prática, a tendência de controlar o comportamento das crianças e direcionar sua experiência a partir de uma perspectiva adultocêntrica.

Como os processos de desenvolvimento profissional podem entrar em contato com essas profundas dimensões subjacentes às abordagens profissionais de educadores e professores? A mudança e o crescimento profissional que os processos formativos visam a suscitar dizem respeito, acima de tudo, a ajudar os professores e educadores a estabelecer conexões consistentes e um *feedback* circular entre suas crenças teóricas declaradas e seus conhecimentos práticos implementados na ação docente, e assim desenvolver uma consciência pedagógica mais sólida. Esse aspecto parece ainda mais importante em se tratando do diálogo e compartilhamento de culturas entre educadores infantis e professores de pré-escola, pois uma nova perspectiva de 0 a 6 anos deve necessariamente se basear na experiência cotidiana real dos profissionais em compartilhar responsabilidades educacionais no ambiente de trabalho, em contato direto com crianças.

Mesmo processos de formação eficazes e consistentes podem não ser o único meio de apoiar as mudanças; de fato, a legislação enfatiza o papel fundamental da coordenação local de área no pretendido sistema integrado de 0 a 6 anos.

## A QUESTÃO CRUCIAL DA COORDENAÇÃO

A coordenação é definida como uma função nodal particularmente crítica, o que significa que ela é necessária para amarrar e entretecer as múltiplas vertentes da creche e pré-escola presentes em uma área e que, de outra forma, permaneceriam desconectadas ou, na melhor das hipóteses, fragilmente conectadas. O primeiro objetivo principal da coordenação é, portanto, conectar os diferentes serviços, reunindo-os numa estrutura orgânica e num projeto de desenvolvimento coerentes. Mesmo esse primeiro nível de intervenção deve impactar positivamente a qualidade dos serviços: ele aprimora o nível de conhecimento mútuo entre as diferentes agências dentro do mesmo sistema, e expande a capacidade do sistema

de atender à demanda, coordenando e otimizando os tipos de serviços oferecidos. Além disso, pertencer a uma rede facilita o agrupamento de energias, potencialidades e recursos, permitindo que o investimento seja canalizado a novas áreas ainda não oferecidas pelo sistema. Claramente, a coordenação é também uma função valiosa de um ponto de vista estritamente pedagógico, na medida em que incorpora sistematicamente as agendas educacionais dos serviços individuais em uma visão holística. Não por acaso, o Decreto n. 65/2017 se refere à coordenação em termos de coordenação pedagógica, sugerindo que os aspectos administrativos, gerenciais e organizacionais da coordenação, embora igualmente intrínsecos e pertinentes à função, são incompletos sem o aspecto pedagógico.

A coordenação é, portanto, uma função extremamente importante e sensível, capaz de desempenhar um papel pedagógico influente na definição e desenvolvimento de uma nova perspectiva de 0 a 6 anos e no desenvolvimento profissional correlato de educadores e professores. A coordenação pedagógica pode ser efetivamente decisiva em promover, apoiar e coordenar a criação de grupos profissionais mistos compostos por educadores infantis e professores de pré-escola, ajudando, assim, a identificar áreas e questões prioritárias para uma nova agenda de 0 a 6 anos. A legislação identifica, assim, a coordenação pedagógica como um objetivo estratégico a ser perseguido de acordo com as diretrizes mais gerais estabelecidas nas políticas europeias (LAZZARI, 2016). A tarefa específica de criar e promover órgãos de coordenação pedagógica em nível local é de responsabilidade dos governos regionais, mas a legislação não especifica explicitamente quais critérios, competências profissionais ou qualificações os coordenadores devem possuir. Novamente, embora a lei evite ser excessivamente rígida e prescritiva, e isso é bom, por outro lado, há o risco de que a margem de interpretação deixada pela legislação possa se traduzir em vazios operacionais e em um consequente estado de imobilidade.

Os vários pontos pouco claros da legislação correspondem a áreas críticas que podem restringir ou impedir o sistema integrado de 0 a 6 anos de ser definido e implementado até a plenitude de seu potencial inovador e transformador.

Essas considerações nos levam a concluir que, durante essa difícil e complexa primeira etapa da implementação da nova estrutura legislativa, é essencial criar condições culturais que incentivem os docentes da creche e da pré-escola a observar com novo interesse e curiosidade profissional as crianças com quem trabalham todos os dias, e a começar a explorar os desafios e as possibilidades associadas à estrutura de 0 a 6 anos. Além das possibilidades e limitações que identificamos na legislação, a introdução de uma perspectiva de 0 a 6 anos é uma inovação fundamental que pode ser aproveitada por educadores e professores como uma oportunidade valiosa para ampliar seu olhar profissional, engajar-se em experimentações e empreender projetos heurísticos sustentáveis e imediatamente praticáveis, como parte de sua prática cotidiana, e em benefício das crianças.

## REFERÊNCIAS

- BONDIOLI, A.; SAVIO, D. *Educare l'infanzia: temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci, 2018.
- INFANTINO, A. Estágio e formação na prática pedagógica em creches públicas italianas. *Olh@res*, Guarulhos, v. 1, n. 1, p. 7-39, maio 2013.
- INFANTINO, A. *Pratiche educative nei servizi per l'infanzia*. Milano: Franco Angeli, 2014.
- INFANTINO, A. Qual formação no trabalho educativo com a primeira infância? *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.40, n. 4, p. 987-1004, out./dez. 2015.
- INFANTINO, A.; ZUCCOLI, F. A arte como ferramenta de exploração e conhecimento. *Revista Eventos Pedagógicos: Educação de 0 a 3 anos em espaços de vida coletiva*, Mato Grosso, v. 6, n. 3, edição especial temática, p. 75-94, ago./out. 2015.
- ITALIA. Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65, "Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107." *Gazzetta Ufficiale*, 16 maggio 2017, n. 112, S.O.
- JEDLOWSKI, P. *Il sapere dell'esperienza: fra l'abitudine e il dubbio*. Roma: Carocci, 2008.
- LAZZARI, A. *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. Bergamo: Zeroseiup, 2016.
- MASSA, R. *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli, 1987.
- MERIEU, P. *Pedagogia: dai luoghi comuni ai concetti chiave*. Roma: Aracne, 2018.

### COMO CITAR ESTE ARTIGO

INFANTINO, Agnese. Definindo uma estrutura para 0 a 6 anos de idade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 36-50, out./dez. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053146092>

Recebido em: 13 OUTUBRO 2018 | Aprovado para publicação em: 4 ABRIL 2019



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.



<https://doi.org/10.1590/198053146174>

# A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ângela Scalabrin Coutinho<sup>I</sup>

Catarina Moro<sup>II</sup>

Daniele Marques Vieira<sup>III</sup>

## Resumo

*O presente texto expõe e discute uma investigação qualitativa sobre a avaliação da brincadeira em uma instituição de Educação Infantil de Curitiba. Foi proposto um percurso de avaliação interna, participativo e formativo junto ao corpo docente, coordenação, direção e assessoramento pedagógico de uma instituição educacional para crianças de 4 meses a 6 anos incompletos. Fez parte desse processo a construção ad hoc de um instrumento que deu suporte para as reflexões e discussões em grupo, visando a uma “participação protagônica”. Ao final, evidenciou-se a ampliação da consciência das perspectivas individuais e coletivas acerca da brincadeira. A construção coletiva do instrumento a partir de um processo de investigação permitiu o aprofundamento de conceitos ligados ao tema e consistiu em um processo de formação continuada singular.*

**EDUCAÇÃO INFANTIL • BRINCADEIRA • QUALIDADE • AVALIAÇÃO**

## THE EVALUATION OF PLAY QUALITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

### Abstract

*From the production about the Context Evaluation on Child Education and the research experience in this field, this text presents and discusses a qualitative research about the evaluation of play at a child education institution in Curitiba. It was proposed and realized an internal evaluation course, participatory and formative with the faculty, coordination, direction and pedagogical advice, of an educational institution for children, since babies, from 4 months to 5 years and eleven months. Part of this process was the ad hoc construction of an instrument that served as a support for the reflections and discussions, in group, aiming at “protagonist participation”. There was an increase in awareness of the individual and collective perspectives on the play. The collective construction of the instrument from a research process allowed the deepening of concepts related to the theme, consisting of a process of singular continuous formation.*

**EARLY CHILDHOOD EDUCATION • PLAY • QUALITY • EVALUATION**

<sup>I</sup> Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba (PR), Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-3709-8561>; [angelamscoutinho@gmail.com](mailto:angelamscoutinho@gmail.com)

<sup>II</sup> Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba (PR), Brasil; <https://orcid.org/0000-0003-3109-5885>; [moro.catarina@gmail.com](mailto:moro.catarina@gmail.com)

<sup>III</sup> Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba (PR), Brasil; <https://orcid.org/0000-0001-6866-7053>; [danielemarquesvieira@gmail.com](mailto:danielemarquesvieira@gmail.com)

## ÉVALUATION DE LA QUALITÉ DES JEUX DANS L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

### Résumé

*Ce texte concerne une enquête qualitative sur l'évaluation des jeux dans un établissement d'éducation préscolaire à Curitiba. Une démarche d'évaluation interne, participative et formative a été proposée au corps enseignant, à la coordination, à la direction et au conseil pédagogique d'un établissement d'éducation préscolaire destiné aux enfants de 4 mois à 6 ans. La construction ad hoc d'un instrument s'est inscrite dans le cadre de ce processus, afin de soutenir la réflexion et la discussion du groupe et d'encourager une "participation engagée". Les résultats de cette enquête ont mis en évidence l'élargissement de la prise de conscience des perspectives individuelles et collectives concernant le jeu. La construction collective de cet instrument à partir d'un processus de recherche a permis d'approfondir les concepts liés au thème et de développer un processus singulier de formation continue.*

**ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE • JEU • QUALITÉ • ÉVALUATION**

## LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL JUEGO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

### Resumen

*Este artículo expone y analiza una investigación cualitativa sobre la evaluación del juego en un centro de Educación Infantil en Curitiba. Se propuso un itinerario de evaluación interna, participativo y formativo con el profesorado, con la coordinación, dirección y con el asesoramiento pedagógico de una institución educativa para niños de 4 meses hasta 6 años. Fue parte de este proceso la construcción ad hoc de un instrumento que apoyó las reflexiones y las discusiones grupales, con el objetivo de una "participación protagonista". Finalmente se demostró la ampliación de la conciencia de las perspectivas individuales y colectivas sobre el juego. La construcción colectiva del instrumento a partir de un proceso de investigación permitió profundizar los conceptos relacionados con el tema y consistió en un proceso de formación continuada singular.*

**EDUCACIÓN INFANTIL • JUEGO • CALIDAD • EVALUACIÓN**

**PROCESSO AVALIATIVO, QUE DISCUTIREMOS NESTE ARTIGO, TEM COMO PREMISSAS**

constituir-se como autorreflexivo, negocial, transformativo e participativo-democrático (BONDIOLI; SAVIO, 2013). Isso significa que entendemos esse movimento a partir do engajamento dos profissionais de uma determinada instituição ou rede educacional interessados em autoavaliar algum aspecto ou dimensão do trabalho que realizam *para* e *com* as crianças e suas famílias.

No cenário brasileiro, a educação infantil tem como finalidade oferecer condições e recursos para o usufruto dos direitos das crianças, complementando e compartilhando as competências das famílias, e ampliar as possibilidades de boas interações entre adultos e crianças e entre elas e seus pares. Além disso, deve ampliar seu acesso a novos saberes e conhecimentos, salvaguardadas as vivências diversas da infância. Atingir essas finalidades na educação de crianças até 6 anos implica distintas dimensões que precisam ser constantemente melhoradas no cotidiano educativo das instituições. A proposta pedagógica; a gestão da unidade; a equipe docente e demais profissionais; os serviços de coordenação pedagógica; a relação com serviços externos; a infraestrutura dos espaços; o ambiente relacional e social entre os profissionais; a segurança; a atenção em situações educativas de higiene, alimentação e sono; as experiências educativas propostas, envolvendo as linguagens e demais dimensões do currículo; a organização do trabalho e a documentação pedagógicos; as relações com as famílias; e as oportunidades

e condições para as crianças brincarem constituem exemplos de um conjunto de aspectos que determinam o tipo de experiência formativa que a instituição de Educação Infantil oferece às crianças e suas famílias.

Nesse sentido, concordando com Bondioli (2008), entendemos o contexto educativo constituído de elementos concretos (pessoas, mobiliário, materiais, etc.) que compõem as dimensões materiais, relacionais e simbólicas, articulam-se e se definem de modo dinâmico, recíproco e contínuo. Tomar para si a avaliação de contexto, enquanto atribuição coletiva e colegiada, significa buscar respostas a indagações que vão além de sabermos se estamos fazendo “bem ou mal o nosso trabalho”. Bondioli (2004) propõe dois questionamentos inerentes a esse movimento de autoavaliar, de refletir sobre o trabalho que se realiza: “por que faço aquilo que faço?” e “o que, de fato, obtenho com aquilo que faço?”.

Nessa perspectiva, propomos, neste artigo, discutir um processo avaliativo e formativo desenvolvido, desde 2017, junto à equipe pedagógica (coordenação e professoras) de uma instituição de educação infantil, assentado na proposta da avaliação de contexto. Dentre as dimensões do trabalho pedagógico, elegemos, no grupo, a brincadeira como o objeto a ser avaliado. Escolhemos construir um instrumento *ad hoc*, envolvendo todo o corpo docente e gestão da escola, para apoiar a observação do cotidiano educativo e a reflexão coletiva e compartilhada. Optamos, ainda, por fazer um recorte e discutir, neste texto, uma das dimensões relacionadas à brincadeira, o espaço, constitutiva do instrumento.

## BRINCADEIRA E EDUCAÇÃO INFANTIL

A brincadeira na relação com a infância e no que diz respeito à oferta educativa em instituições para crianças pequenas é, há tempos, tema de debates e pesquisas, em âmbito nacional e internacional. Há diversas abordagens, específicas de determinadas áreas da ciência, com destaque para a Antropologia, Pedagogia, Psicologia, Sociologia, assim como interdisciplinares.

A brincadeira das crianças é um tema complexo e fulcral para o debate do cotidiano educativo e da qualidade das experiências oportunizadas às crianças nas creches e pré-escolas. Muitos questionamentos despontam quando há a intenção de contemplar a brincadeira em contextos educativos. Por exemplo, perguntamo-nos constantemente qual o significado da brincadeira para as crianças, quais tensões e dimensões atravessam as suas brincadeiras, como contemplar a brincadeira no cotidiano educativo em creches e pré-escolas de modo que se constituam boas experiências para as crianças.

Documentos que tratam dos direitos das crianças e de diretrizes do trabalho em contextos educativos do público com idade desde o nascimento até os 6 anos, incidem também sobre questões relativas ao brincar. A Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1989, reconhece o direito das crianças à brincadeira em seu Art. 31. Também o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, atualizado com a Lei n. 13.257 de 2016, trata, no Capítulo II, “Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade IV – brincar, praticar esportes e divertir-se;

[...]” (BRASIL, 1990). Ainda antes da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), na Lei n. 9.939/1996, publicada pelo Ministério da Educação (MEC) intitulada *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 1995), a brincadeira é defendida como um direito fundamental dentre os doze apresentados e discutidos no documento.

Ressalva-se que, nesse documento, os critérios explicitados constituem indicativos a serem contemplados na oferta educativa em relação ao direito das crianças à brincadeira, ao propor que no interior das unidades de educação infantil devemos considerar a disponibilidade e acessibilidade dos brinquedos às crianças; organização e cuidado no acondicionamento dos brinquedos e a participação da criança nesse processo; necessidade de longos períodos para vivência das brincadeiras livres pelas crianças; necessidade de orientar os familiares sobre a importância das brincadeiras; organização e uso dos espaços internos e externos a fim de propor e incentivar brincadeiras espontâneas e interativas; importância da participação dos adultos (professores) nas brincadeiras das crianças, propondo novas brincadeiras, ajudando-as com brinquedos não conhecidos; a importância das crianças se envolverem em brincadeiras distintas e não genderizadas.

Para a consecução dos aspectos elencados anteriormente e de seus intentos, as políticas e programas de educação infantil precisam prever orçamento para compra e reposição de brinquedos, outros materiais e mobiliário, considerando o número de crianças atendidas e as faixas etárias; profissionais na proporção compatível com a promoção de situações interativas e lúdicas; formação em serviço que reconheça e valorize a brincadeira no percurso educacional da criança. Também, quando houver construção de novos prédios, é essencial prever a demanda de boas condições estruturais para as brincadeiras em espaços interno e externo. Esses são alguns parâmetros que certamente podem ser acrescidos, ou melhor detalhados, no intuito de reafirmar e incorporar o direito das crianças à brincadeira no cotidiano educativo das instituições de educação infantil.

Mais recentemente, no ano de 2009, o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009a), reconheceu a importância do estatuto da brincadeira, considerada juntamente com as interações, eixo norteador do trabalho pedagógico a ser planejado e efetivado nas instituições educativas. Ao concebermos a instituição de Educação Infantil como *locus* de formação e ampliação dos repertórios culturais das crianças (e de suas famílias) e as compreendermos como sujeitos sociais, de cultura, de história e de direitos, o brincar se coloca como elemento central da ação pedagógica. Surgem inúmeros desafios quando se parte dessa compreensão para organizar o trabalho pedagógico, começando pelo próprio conceito de brincadeira.

De acordo com Spréa, a “brincadeira é um lugar de esforço criativo e contínuo, em que os participantes têm que se organizar coletivamente, de modo a conjugar experiências ainda não conhecidas” (2010, p. 225). Tais experiências propiciam a confrontação dos interesses das crianças, o consenso na definição de regras, o envolvimento em uma cumplicidade criativa. Essa compreensão está

relacionada à concepção de reprodução interpretativa (presente no brincar de faz de conta das crianças) de William Corsaro (2002). Para o autor, as crianças produzem coletivamente uma cultura de pares que tem como marca a reprodução dos mundos adultos, mas não só, “as crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto, para produzir a sua própria cultura de pares” (p. 114), ou seja, as crianças são atores sociais que participam ativamente dos seus processos de socialização ao produzirem cultura por meio da brincadeira com seus pares.

Ainda em 2009, o MEC publicou os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009b), nos quais, por considerar a brincadeira e sua oferta em âmbito educativo como direito das crianças, propõe a autorreflexão sobre como as instituições têm correspondido a esse direito e uma autoavaliação desse processo. Assim, questões sobre o brincar na ambiência institucional das creches e pré-escolas estão presentes em diferentes partes do instrumento em articulação com quatro das sete dimensões que o constituem (Planejamento, Multiplicidade de experiências e linguagens, Interações e Espaços, materiais e mobiliários).

Dentre as referências de instrumentos de avaliação dos espaços educativos para crianças e bebês, podemos citar a *Infant/Toddler Environment Rating Scale* (ITERS-R) e a *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS-R), elaborados por pesquisadores estadunidenses, como também o *Quality Improvement and Accreditation System* (QIAS),<sup>1</sup> produzido pelo Conselho Nacional de Credenciamento de Creches australiano e utilizado em pesquisas no Brasil (CAMPOS *et al.*, 2011; SOUZA; CAMPOS-DE-CARVALHO, 2005; ZUCOLOTO, 2011; PIOTTO *et al.*, 1998) e, ainda, o *Avaluació de centres d'educació infantil* (ACEI) (DARDER; MESTRES, 2000), não utilizado no Brasil. Esses instrumentos constituem exemplos de avaliação da educação infantil que também incluem indicadores relativos à brincadeira e aos brinquedos como parte das investigações acerca da qualidade do trabalho pedagógico cotidiano.

Quanto a um instrumento específico para avaliação da brincadeira, Savio (2013a, 2011) realizou uma pesquisa-ação junto à rede de creches de Módena, na Itália, com base na avaliação de contexto, formativa, como proposta por Bondioli e Ferrari (2004), Bondioli e Savio (2013), Bondioli (2015) e Savio (2013b) e fundamentada em uma questão inicial e principal para aquele grupo, naquela ocasião: “o que, ou quais condições são as melhores para a brincadeira infantil?”

## A QUALIDADE DA OFERTA LÚDICA DIANTE DA AVALIAÇÃO DE CONTEXTO

O reconhecimento da brincadeira como crucial para o bem-estar e o crescimento infantil, de acordo com Savio, “prevê a participação ativa da criança e indica a brincadeira, como ‘voz’ autêntica da infância, o instrumento principal para poder realizá-la” (2013a, p. 257). A autora também refere que um dos principais motivos

1 Em 2009, o QIAS foi reformulado e atualmente existe na Austrália o National Quality Standard (NQS) (TAYLER, 2014).

das creches de Módena colocarem a brincadeira em primeiro plano foi o fato de as educadoras terem considerado que essa atividade tinha sido negligenciada nos percursos recentes de formação e que era necessário reafirmar a brincadeira como elemento central da relação educativa (SAVIO, 2013a, 2011), sendo assim, era importante especificar a qualidade lúdica das creches naquele contexto.

Savio recorreu à abordagem de avaliação de contexto, que, entre seus traços distintivos, coloca-se como formativa, participativa, autorreflexiva e de promoção interna, por intermédio de “um *feedback* contínuo entre ação de campo e reflexão crítica das experiências efetuadas, com a intenção de padronizar o processo avaliativo e de testar sua eficácia” (BONDIOLI; SAVIO, 2015, p. 23). Em termos metodológicos, essa perspectiva prevê o encadeamento de algumas etapas e ações em meio ao percurso avaliativo prenhe de processos reflexivos e negociais. As diferentes etapas que brevemente apresentaremos na sequência (Quadro 1) podem contar “com um ou mais momentos de trabalho, segundo as exigências particulares da realidade educativa específica considerada” (BONDIOLI; SAVIO, 2015, p. 29).

**QUADRO 1**  
**ETAPAS DO PERCURSO METODOLÓGICO DA AVALIAÇÃO DE CONTEXTO**

ETAPAS	AÇÕES
I	O coletivo ou um dos participantes de dada instituição educativa ou rede se manifesta na busca por efetivar um percurso avaliativo de contexto. Negocia-se quem participará (de modo ativo) do grupo de trabalho, que, a depender das escolhas, pode compor-se também de familiares, gestores técnicos e políticos, além da equipe profissional do contexto educativo a ser avaliado. O grupo de trabalho deve ter no máximo 20 participantes. Havendo um número superior, a indicação é de se trabalhar em paralelo com mais de um grupo.
II	O grupo ou os grupos de trabalho constituídos especificam e negociam os objetivos, assim como os aspectos em questão no percurso avaliativo. O objetivo pode ser tanto avaliar a instituição educativa como um todo, a fim de se refletir sobre “o que se faz e por que se faz”, como avaliar elementos ou aspectos, parte da oferta educativa que se realiza <sup>2</sup> nessa instituição. Essa escolha é aberta, podendo ser renegociada ao longo do percurso para melhor refletir a identidade educativa daquela realidade, perspectivando projetos de melhorias.
III	O grupo identifica, negocia, (re)constrói o instrumento avaliativo a ser usado para coletar informações sobre a realidade/aspecto a ser avaliado. Cabe considerar como parte constitutiva desta etapa a análise crítica do instrumento. Cada participante do processo avaliativo irá explicitar seus acordos e desacordos com os indicativos da qualidade educativa proposta pelo instrumento escolhido.
IV	Realização da avaliação propriamente dita, por intermédio da observação do cotidiano educativo utilizando o instrumento escolhido, bem como fazendo uso de outras estratégias de levantamento de dados – consulta a documentos, entrevistas e outras. Essa etapa se faz de modo individualizado. O tempo será comum para cada participante, por exemplo, uma semana, para que se observe a realidade em comparação ao que está descrito no instrumento, atribuindo os critérios de qualidade ou descrevendo a qualidade encontrada e atribuindo as pontuações correspondentes.
V	Etapa de reflexão sobre os registros e dados avaliativos individuais, elaborados e restituídos ao grupo pelo formador, com particular atenção aos aspectos que emergem como “pontos fortes” ou “fracos”, e às eventuais diferenças de avaliação, chegando a negociar um perfil, ao menos em parte, compartilhado da identidade educativa da própria instituição.
VI	Negociação e tomada de decisões acerca da efetivação de um projeto de melhorias, com base na discussão dos dados levantados pelo grupo.
VII	Como finalização (mesmo parcial) do processo, avalia-se o percurso avaliativo realizado. Essa ação reafirma a potencialidade formativa de todo o processo.

Fonte: Elaboração das autoras com base em Bondioli e Savio (2015) e Coutinho, Moro e Souza (2015).

2 Bondioli e Savio referem que: “Seja como for, a tarefa tem sempre a ver com a reflexão sobre a identidade educativa da instituição em exame, por exemplo, a escolha de avaliar os espaços para a brincadeira do próprio contexto educativo significa refletir sobre sua qualidade em relação às ideias pedagógicas dos participantes e, portanto, definitivamente, significa refletir sobre as identidades educativas individuais e do próprio grupo” (2015, p. 30).

Para o andamento adequado dos procedimentos metodológicos dessa abordagem avaliativa, a presença e o papel do formador/avaliador externo são essenciais.

Metodologicamente, [o formador] tem a responsabilidade de todo o percurso e do seu cumprimento, que se traduz na tarefa de facilitar o desencadeamento dos processos de reflexão, debate e negociação, mas também do processo de avaliação verdadeiro e próprio, que exige o uso dos instrumentos nos quais é especialista. [...] chama em causa pessoalmente os participantes; utiliza uma linguagem e propõe conexões congruentes com as perspectivas educativas que emergem do grupo; mantém a direção visando à realização da tarefa compartilhada; provoca para estimular a explicitação de pedagogias latentes; contém a frustração provocada por descobrir fragilidades educativas e diferenças de opiniões; mostra como se faz para refletir em profundidade e para negociar, explicitando significados somente intuídos pelos participantes, além de fazer conexões possíveis entre diversos pontos de vista. Ao ativar tais funções, mantém um papel diferente, mas paritário em relação ao grupo dos “pares”: tem competência no método, mas não na identidade educativa investigada, da qual os únicos especialistas são os profissionais educadores que compõem o grupo de trabalho. Além disso, é neutro, aberto e curioso em relação a qualquer ponto de vista expresso. (BONDIOLI; SAVIO, 2015, p. 32)

Mediante estudos na realidade brasileira, Coutinho, Moro e Souza (2015, p. 63) explicitaram de modo veemente o quanto a função do formador ao longo de um percurso avaliativo de contexto é desafiadora. Essa função implica um papel de paridade, já que o avaliador externo/formador é especialista em relação à metodologia do processo de avaliação, enquanto os participantes do contexto avaliado – avaliadores internos – são os especialistas naquela realidade educativa.

A metodologia dessa abordagem requer que o formador/avaliador externo levante “questões a fim de que o ponto de vista do outro revele concepções e ideias latentes”, sem julgamentos do ponto de vista de outrem, externando uma curiosidade autêntica e abertura para a escuta. Nessa perspectiva, Savio (2013a, 2011), na condição de formadora em sua pesquisa-ação, convidava as professoras para que refletissem a respeito do assunto, pensando quais condições seriam demandadas pelas crianças para suas brincadeiras e, em um sentido mais amplo, para seu bem-estar. Tal movimento no coletivo representa um esforço de participação para debater e compartilhar os diversos pontos de vista sobre a “voz da criança”, ou seja, acerca da leitura das suas necessidades, das suas curiosidades, das preocupações e das convicções expressas na brincadeira infantil.

O processo avaliativo experimentado em M3derna implicou v3rios encontros, nos quais estiveram envolvidos 88 profissionais de 12 das 18 creches municipais e 4 das 24 creches conveniadas, separados em dois grupos. Partiu-se de um question3rio aplicado individualmente sobre a import3ncia da brincadeira na primeira inf3ncia e na creche; depois houve reuni3es para elaborar o primeiro esboço do instrumento, discuti-lo e, em seguida, transform3-lo em uma vers3o mais completa (SAVIO, 2013a, 2011). Nesses encontros, discutiu-se, a import3ncia de dar voz 3 criança na brincadeira em diferentes contextos l3dicos, entrar em consenso para adquirir um vocabul3rio comum para os diversos tipos de brincadeiras e acordar alguns crit3rios para estabelecer o conceito da constru3o da “boa creche l3dica”. Para Savio (2013a, p. 277), o crit3rio de qualidade estabelecido no instrumento se deve ao fato de que a observa3o da brincadeira da criança seja utilizada para “revelar as compet3ncias, os interesses, as necessidades l3dicas, e a tom3-los como refer3ncia no planejamento e avalia3o das v3rias dimens3es de contexto que se referem 3 brincadeira”.

Inspiradas nessa experi3ncia, sobretudo na perspectiva participativa adotada, desenvolvemos a pesquisa de avalia3o da qualidade da brincadeira em uma institui3o de educa3o infantil. Na sequ3ncia, inicialmente, apresentamos essa pesquisa, as suas etapas e as escolhas feitas para avaliar a qualidade da brincadeira. Na parte seguinte, desvelamos aspectos sobre o processo investigativo-formativo, e, como decorr3ncia, expomos uma an3lise do que pensam as professoras acerca da brincadeira pela dimens3o do espaço. Finalizamos com considera3es para ampliar o di3logo sobre o tema proposto.

## A PESQUISA-FORMA3O: PROCESSO, ESCOLHAS E ETAPAS VIVIDAS

No 3mbito da forma3o continuada da institui3o de educa3o infantil participante deste estudo, logo no in3cio do ano letivo de 2017, durante a Semana Pedag3gica, com a presença de toda a equipe – gestoras, pedagogas, professoras e formadoras externas – com o prop3sito de fomentar a reflex3o sobre os princ3pios que regem o projeto pol3tico pedag3gico da institui3o e os eixos do trabalho na educa3o infantil, percebeu-se a necessidade de aprofundar a compreens3o sobre as rela3es sociais e a brincadeira na constitu3o das crianças dos 4 meses aos 6 anos. Na ocasi3o, a equipe era composta por 12 professoras, uma coordenadora pedag3gica, duas diretoras, uma assessora pedag3gica e uma formadora externa; e, em 2018, o grupo foi acrescido com mais tr3s professoras e uma coordenadora pedag3gica, totalizando 21 participantes.

Inicialmente, propusemos que as professoras observassem momentos do cotidiano, no per3odo compreendido entre o m3s de fevereiro e a primeira quinzena de março, tendo como foco aspectos relativos 3 *rela3es sociais*, questionando como as crianças estabelecem e constituem suas rela3es no contexto da educa3o infantil, com quem elas se relacionam, quem s3o os outros da rela3o, como os adultos-profissionais podem potencializar as rela3es das crianças entre elas

e como e se temos contemplado as relações nos planejamentos. Questionou-se, também, aspectos atinentes à *brincadeira*, partindo de perguntas como: do que brincam nossas crianças? Quais repertórios são revelados nas suas brincadeiras? Como se organizam? Qual a função das materialidades e dos repertórios apresentados? Qual a relação com o tempo? Qual o lugar dos adultos?

Buscando maior aproximação aos modos pelos quais as crianças constroem suas relações no contexto educativo, propôs-se que cada professora dos diferentes grupamentos ou turmas da escola<sup>3</sup> elegeisse uma situação observada para descrever e relacionar aos conteúdos dos textos eleitos e indicados para estudo (SARMENTO; 2004; FERREIRA, 2004; BRASIL, 2015). Essas escolhas deveriam enfatizar: a) as culturas infantis e seus aspectos constitutivos, como os elementos comuns que podem ser observados nas produções das culturas infantis, aspectos que demarcam a singularidade de dada cultura, como o caso da instituição; b) a brincadeira como uma experiência complexa que envolve corpo, linguagem e rotinas de brincar, buscando compreender essa experiência para as crianças e o papel do adulto, tendo em vista a sua participação direta nos modos de organização das brincadeiras (FERREIRA, 2004) e uma indicação de aspectos a serem considerados sobre a brincadeira quando o foco é a experiência educativa no âmbito da instituição de educação infantil (BRASIL, 2015).

Tendo como referência esse exercício, a equipe pedagógica da instituição (gestão, assessoria pedagógica<sup>4</sup> e coordenação) selecionou três registros para a análise compartilhada, quando foi discutido com a formadora externa o propósito do registro – relações e efetividade enquanto recurso para o estudo da brincadeira. Ao refletir sobre os relatos a partir da proposição da análise compartilhada, foram delimitados três critérios para a organização do processo: descrição da situação educativa em foco; relação teórico-prática e reflexão.

Desse debate, definiu-se como foco da formação continuada a elaboração *ad hoc* de um instrumento para avaliar a brincadeira no cotidiano da instituição. Na continuidade do processo formativo, percebeu-se que a perspectiva mais pertinente para avaliar a brincadeira seria por meio da Avaliação de Contexto. Com isso, o grupo estudou o material produzido a partir da pesquisa nacional *Formação da rede em Educação Infantil: avaliação de contexto* (SOUZA; MORO; COUTINHO, 2015) e o texto “A brincadeira e a participação da criança: um desafio educativo e seus pontos nodais” (SAVIO, 2013a) – esta uma pesquisa acerca da “boa creche lúdica” e a experiência de Módena, para pensar a brincadeira no cotidiano da educação infantil (SAVIO, 2013a, 2011).

A intenção foi construir um percurso de valorização, conhecimento e avaliação da qualidade da brincadeira na instituição, focalizando: i. Estudo sobre a brincadeira; ii. Observação das crianças e das suas brincadeiras; iii. Elaboração de

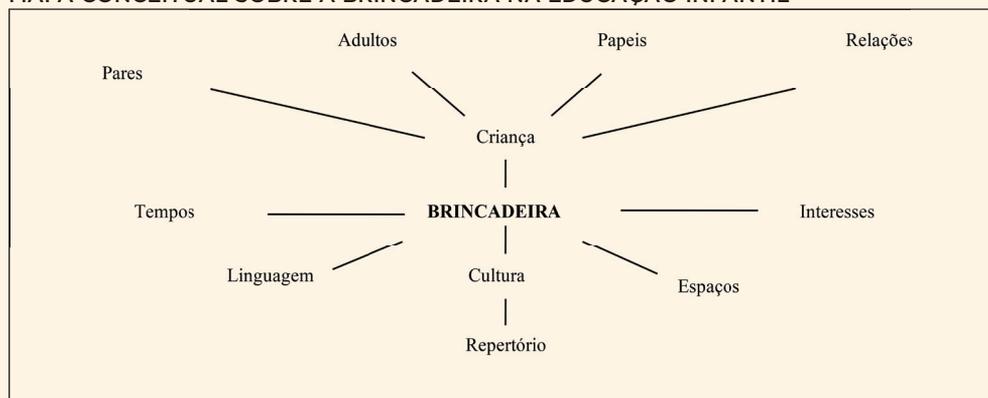
3 Na ocasião, existiam os seguintes grupamentos na escola: G1 (4 meses a 2 anos), G2 (2 a 3 anos), G3 (3 a 4 anos), G4 (4 a 5 anos) e G5 (5 a 6 anos).

4 A assessora pedagógica propõe juntamente à equipe – gestão e coordenação pedagógica – o programa de formação continuada, cumprindo o papel de mediadora dos processos formativos que têm a participação de colaboradores – formadores externos.

um instrumento de avaliação. A título de problematização da referência utilizada para este estudo, a indagação de partida foi: “podemos partir da experiência de Módena, na qual a brincadeira foi tomada sob a ótica da participação infantil, para pensar a brincadeira no nosso contexto?”

Nesse sentido, a tarefa constante ao voltar-se para observar o brincar na instituição foi de se permitir olhar cada situação como oportunidade para pensar sobre os aspectos dessa brincadeira que nos atravessam como experiência e o que somos capazes de escutar das crianças. Dessa discussão, foi elaborado um Mapa Conceitual (Figura 1) que resultou de uma construção do coletivo de professoras, pedagogas, gestoras e assessora pedagógica:

**FIGURA 1**  
**MAPA CONCEITUAL SOBRE A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**



Fonte: Elaboração das autoras a partir dos dados disponibilizados pela instituição de educação infantil.

Dando continuidade à compreensão da brincadeira e da construção de uma ideia comum que pudesse constituir a referência para a avaliação coletiva, seguiu-se com um exercício reflexivo a partir das seguintes proposições ou questões:

1. Pense na brincadeira infantil e descreva a primeira imagem que vem à sua mente.
2. Na sua opinião, que papel tem a brincadeira na primeira infância?
3. Na sua opinião, quais são as características de uma “boa creche” em relação à brincadeira infantil?

Na sequência, propôs-se discutir indicadores pertinentes à construção de um instrumento. Mediante as respostas, a formadora apresentou os entendimentos diversos acerca do significado da brincadeira, explicitados pelas professoras, e então sistematizados, o que propiciou um diálogo negociado a fim de concluir uma definição do eixo brincadeira, fruto da discussão coletiva das profissionais da instituição.

A brincadeira constitui um dos eixos da escola, acontece nos diferentes momentos do cotidiano e perpassa diferentes

linguagens, para isso se garantem as condições para o envolvimento das crianças em contextos permanentes e flexíveis, a fim de que possam interagir consigo, com o outro e em grupos de diferentes idades. A brincadeira é uma ação social de escolha da criança, o que ela faz com seriedade. Pela brincadeira, a criança organiza seu pensamento e constrói cultura, ao mesmo tempo em que, por meio dela, extrapola a realidade, fantasia e estabelece relações entre o real e o imaginário, ampliando sua compreensão do mundo. A brincadeira é expressão máxima do que é ser criança, oportunidade que-lhe permite aprender sobre si, pela percepção do corpo na construção de sua identidade; delinea espaço e tempo aos sentidos que tornam a criança protagonista; propicia vínculos; forma pares; consolida significados; e favorece o estabelecimento de relações com o outro, o meio físico e os objetos. (INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2017)

Configurada essa definição da brincadeira, construída pelo coletivo, discutiram-se critérios de qualidade à sua efetivação na prática cotidiana, cuja finalidade fosse a vivência plena pelas crianças. A definição desses critérios ocorreu a partir do confronto entre as indicações dos estudos realizados no processo formativo com o projeto pedagógico da instituição, o objetivo era tê-los como ponto de partida para elaborar itens de avaliação que considerassem as especificidades do contexto a ser avaliado.

Vale demarcar que o processo de construção do instrumento avaliativo se deu pela organização de pequenos grupos de professoras, tendo como critério a aproximação da idade de seus grupos de referência, que se debruçaram sobre os indicadores do instrumento de avaliação “boa creche lúdica” (SAVIO, 2011), para discutir o que implicava cada ponto. As professoras ainda discutiram o que era próprio da instituição, considerando o espaço físico, as marcas culturais, escolhas de cunho pedagógico, e as relacionaram ao instrumento estudado. Desse movimento resultaram as dimensões: 1) relações; 2) tempos; 3) espaço; 4) materiais; 5) repertórios; e 6) linguagens.

Antes do uso do instrumento em sua completude, propusemos começar, em 2018, pela dimensão espaço (Quadro 2). A escolha se deu em virtude de o espaço ser a dimensão que permite a apreciação do contexto pela observação direta dos seus elementos constitutivos e pela relevância do espaço na proposta pedagógica da escola (ZABALZA, 2002; VIÑAO-FRAGO; ESCOLANO, 1998; VIEIRA, 2016).

**QUADRO 2****DIMENSÃO ESPAÇO, PARTE DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, PRIMEIRA VERSÃO**

DIMENSÃO 3: ESPAÇO
PRIMEIRA VERSÃO
3.1 O espaço proporciona encantamento e curiosidade?
3.2 A organização do espaço convida a brincar?
3.3 São garantidas diferentes configurações espaciais para a ampliação dos repertórios?
3.4 O espaço favorece a formação de vínculos e interações (entre pares, com objetos, com os adultos)?
3.5 Os espaços são delimitados para favorecer as brincadeiras (entre pares, com objetos, com os adultos)? Como?
3.6 As crianças conseguem acessar os materiais no espaço com autonomia?
3.7 O espaço provoca brincadeiras de desafio corporal?
3.8 No espaço há ambientes ou objetos que oferecem a continuidade das brincadeiras?
3.9 Quais contextos ou espaços disponibilizamos para as crianças vivenciarem diferentes papéis sociais?
3.10 Que brincadeiras são recorrentes: espaços internos, espaços externos, outros:

Fonte: Instrumento de avaliação da qualidade da brincadeira na educação infantil; elaboração colegiada pela equipe da instituição de educação infantil.

Nessa perspectiva, cada grupo elegeu um local da instituição organizado para a brincadeira (dentro e fora das salas de referência de cada grupo) e realizou mais de uma observação das crianças a partir dos itens do instrumento. Após essa etapa, realizou-se um encontro de discussão sobre os registros das observações, de modo colegiado e transparente. Ao tornar público no Grupo de Trabalho com as professoras todos os registros, constatamos a grande diferença entre eles – apareciam respostas bastante objetivas, que se restringiam a responder de modo direto os itens do instrumento e outras mais detalhadas, que apresentavam mais elementos para pautar reflexões posteriores.

No item “O espaço favorece a formação de vínculos e interações (entre pares, com objetos, com os adultos)?”, duas professoras responderam do seguinte modo<sup>5</sup>:

*Sim. Pude perceber que houve uma interação, entre Bento e Téo, enquanto brincavam com as bolas. (Professora 4)*

*Sim. Através da observação de como a Maria “cuidava”/ brincava com a boneca a Ana, que adora bonecas, ficou observando-a. Assim como a relação entre Maria e Francisco, ao agitarem o chocalho, olharem-se e convidarem-se a esta brincadeira. Além da relação estabelecida durante uma brincadeira com bambolês entre Maria e Francisco e a Ana (que prefere relacionar-se com adultos) com a Yara. E a relação entre as crianças do G1 e do G2<sup>6</sup> pela porta de vidro. (Professora 2)*

<sup>5</sup> Os nomes apresentados nas descrições que seguem são fictícios, a fim de preservar o anonimato das pessoas envolvidas, tanto crianças quanto adultos.

<sup>6</sup> G1 refere-se à turma de crianças que estavam no espaço observado, e G2 refere-se à turma de crianças que ocupavam outro espaço, sendo esses espaços divididos por uma porta de vidro.

A apresentação das respostas para cada item do instrumento permitiu que as professoras confrontassem seus registros e tomassem consciência de que o modo como registravam os acontecimentos observados implicava mais ou menos possibilidades para a reflexão.

As características das respostas tendem a variar significativamente quando a opção pela constituição do instrumento é por respostas qualitativas abertas. Nesse sentido, as professoras apontaram que, por um lado, ter esse tipo de proposta de item e resposta é interessante, pois permite que exercitem algo que é central na docência, observar e registrar, mas, por outro, se a questão não exige uma descrição mais detalhada, alguns podem fazer uso do instrumento de modo bastante sucinto, restringindo muito o detalhamento da resposta para as questões explicitadas. Apresentar apenas a resposta sim ou não seria possível, embora ela não satisfaça o objetivo do uso do instrumento, o que já havia sido amplamente discutido no grupo, mas, a depender da motivação de quem realiza a observação, respostas curtas e evasivas podem surgir.

Para avançar nesse aspecto identificado pelo grupo, a formadora externa retomou a proposição do exercício de responder a três questões sobre os itens que compunham o instrumento e, nesse caso, a dimensão espaço: sua pertinência, necessidade de exclusão ou reescrita e necessidade de inclusão de novo item. Esse exercício havia sido proposto logo no início do uso do instrumento, pois ainda que ele tenha sido elaborado pelo mesmo grupo de professoras, somente seu uso é que, possivelmente, permitiria identificar seus limites e potencialidades, o que de fato ocorreu. Contudo, as professoras se ativeram, em um primeiro momento, ao registro dos dados solicitados pelos itens. E a percepção dos seus limites foi-se manifestando à medida que sentiam dificuldade para identificar ou registrar o que era solicitado, sem uma preocupação inicial em também registrar os limites na formulação dos itens.

Esse processo ocorreu entre um encontro de discussão e outro, e a apreciação das professoras permitiu reelaborar os itens tornando-os mais apropriados ao processo de observação e registro. Nessa perspectiva, ao identificar o que poderia ser retirado, a professora 3 sugere:

*Perguntas que as possíveis respostas sejam apenas “sim” ou “não”. Considero que esse tipo de pergunta não suscita reflexões sobre o contexto observado, mas fecha as questões, por exemplo, o item 3.1 diz: O espaço proporciona encantamento e curiosidade? Provavelmente a resposta será simplista, sem tensionar aspectos do espaço, da brincadeira, do encantamento e da própria curiosidade. (Professora 3)*

O desenvolvimento da discussão e análise do instrumento permitiu que as professoras participantes do processo de avaliação se questionassem acerca do quanto esse movimento permitia de fato problematizar a realidade a ponto de refletir sobre ela e avançar na sua melhoria. Dessa maneira, como resultado do

processo, naquela ocasião, chegamos a uma nova configuração do instrumento, que, para a dimensão espaço, passou a caracterizar-se como vemos no Quadro 3.

### QUADRO 3

#### DIMENSÃO ESPAÇO, PARTE DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, VERSÃO FINAL

DIMENSÃO 3: ESPAÇO
VERSÃO FINAL
3.1 O espaço proporciona encantamento e curiosidade? Como?
3.2 A organização do espaço convida a brincar? Como?
3.3 São garantidas diferentes configurações espaciais para a vivência de quais repertórios?
3.4 O espaço favorece a formação de vínculos e interações? Como? Descreva situações. - entre pares - com objetos - com os adultos
3.5 Os espaços são delimitados para favorecer as brincadeiras? Como? - entre pares - com objetos - com os adultos - Como o espaço está delimitado? - Quais brincadeiras ele favorece?
3.6 As crianças conseguem acessar os materiais no espaço com autonomia? Como?
3.7 O espaço provoca brincadeiras de desafio corporal? Como?
3.8 No espaço, há ambientes ou objetos que remetem à continuidade de brincadeiras?
3.9 Quais contextos ou espaços disponibilizamos para as crianças vivenciarem diferentes papéis sociais? Não convencionais ou diversificados?
3.10 Que brincadeiras são recorrentes: - Espaços internos - Espaços externos
3.11 As crianças organizam o espaço para a brincadeira? Como?

Fonte: Instrumento de Avaliação da Qualidade da Brincadeira na Educação Infantil, elaboração colegiada pela equipe da instituição de educação infantil.

Ao longo do ano de 2018, a utilização do instrumento teve o objetivo de orientar o processo formativo e a organização do trabalho pedagógico das professoras na instituição<sup>7</sup>. Essa proposição considerou que o processo de avaliação é sempre uma aposta cujos sujeitos envolvidos decidem implicar-se ou não, que a relação dos sujeitos com esse processo avaliativo é o que determina sua efetividade, e que essa atitude de coenvolvimento é um dos princípios da abordagem avaliativa de contexto.

O processo descrito e em análise revela um movimento que foi construído com a participação efetiva das professoras, que apontaram a necessidade de aprofundamento da abordagem sobre a brincadeira em um contexto de educação infantil e aceitaram a proposta de empreender tal processo de estudo e problematização das experiências cotidianas mediante a avaliação de contexto. É justamente nesse sentido que Bondioli (2013, 2004) refere o processo avaliativo como potencialmente *formativo*, na perspectiva de educar e transformar aqueles que dela participam dando-lhes recursos, ferramentas de conscientização, autodeterminação, senso de responsabilidade e capacidade profissional. A autora assevera

<sup>7</sup> Para 2019, previmos a finalização da avaliação perfazendo todas as dimensões com a reavaliação do instrumento como um todo.

que “O escopo é também o de tornar as pessoas mais autônomas, mais responsáveis, mais capazes de realizar escolhas meditadas, mais aguerridas e sólidas nas próprias convicções e orientações” (BONDIOLI, 2013a, p. 38).

*Construir coletivamente um instrumento de reflexão demandou diálogo, confrontos, planejamento, tentativas, o que fez do processo orgânico e real. Elaborar nos coloca dentro do processo, faz com que mais perguntas surjam, um caminho mais árduo, mas que gera pertencimento “autoria” e produz conhecimentos. (Professora 1)*

É imperioso nesse processo a participação colegiada e “protagônica” “que convoca um coletivo a agir conjuntamente, discutindo, refletindo e identificando os objetivos comuns pretendidos”, reconhecendo “a importância do entrelaçamento da experiência coletiva e pessoal” (MORO; COUTINHO; BARBOSA, 2017, p. 37). Encontramos em Cussiánovich a referência sobre “participação protagônica” como exercício de “expressão, desenvolvimento e aprofundamento da experiência coletiva e pessoal de ir sendo protagonista no exercício da cidadania em todos os níveis da vida da sociedade e das pessoas” (2005, p. 18). Interessa enfatizarmos que a “participação protagônica”, nesse processo de autorreflexão e discussão sobre as práticas educativas precisa “ser promovida e assegurada e ainda que seja desejada não significa que implementá-la seja tarefa fácil” (MORO; COUTINHO; BARBOSA, 2017, p. 37).

Como participantes do processo avaliativo, as professoras se deparam a cada momento com elementos que não se mostravam evidentes desde o início, o que suscita a reafirmação da escolha de participação mediante a tomada de consciência dos aspectos implicados, dentre eles o significado de autoavaliar as práticas e confrontar o próprio ponto de vista com o dos pares. Esse movimento de tomada de consciência tem consequências paradoxais, pois enquanto promove um conjunto de descobertas sobre algo que parecia conhecido e se mostra uma novidade, também gera incômodo, tendo em vista que o confronto e o dissenso, elementos centrais da metodologia de avaliação de contexto, não é algo “bem acolhido, facilmente aceito” em nossos espaços de formação.

A estratégia, que elegemos, de realizar uma longa discussão sobre o que precisaria ser revisto na redação dos itens e a opção por considerarmos todos os pontos apresentados e ao final um pequeno grupo realizar a síntese das propostas e traduzi-las na reescrita do instrumento pode parecer, em primeira análise, “pouco produtiva”. Contudo, mesmo considerando o tempo despendido e, até mesmo, muitas vezes, a sensação de um trabalho em círculos, entendeu-se que mantê-la foi fundamental em respeito ao princípio participativo-democrático da avaliação de contexto, em que o protagonismo das professoras é princípio fulcral.

No contexto de discussão das observações realizadas pelas profissionais, destacamos dois pontos que incidem diretamente na qualidade do processo e na perspectiva de transformação da realidade assentada na qualidade negociada. O

primeiro, mencionado anteriormente, refere-se à exigência da participação dos sujeitos, o que oscilou ao longo do processo, exigindo das formadoras manter vivo seu papel de promover a participação de todas, incentivando a fala, a apresentação dos pontos de vista de cada uma e provocando a reflexão sobre quanto o processo dependia da manifestação de quem constituía o grupo. Ao final de um dos encontros, avaliamos o processo, no sentido de ouvir das professoras se era interesse do grupo manter os encontros de discussão e formação ou encerrá-los. Na fala das professoras, destacava-se o desejo de continuar o processo, contudo, elas indicavam o quanto a dinâmica era nova para elas e que as observações, registros e reflexões somavam-se às demandas já extensas da docência com as crianças pequenas.

*As implicações que envolvem a aplicação do instrumento são a organização dos materiais, tempo, clima, a preocupação com as crianças que ficarão com a auxiliar, se a auxiliar virá, se auxiliar ficará sozinha, se o grupo de crianças dará certo, etc. (Professora 5)*

Tal manifestação das professoras nos fez perceber que a avaliação de contexto ainda não é entendida como atividade constitutiva da educação infantil, e que a sua inserção exigirá o estabelecimento de um percurso que leve em consideração as características de cada contexto e a necessária reconstrução da concepção de avaliação para tomá-la como uma atividade que compõe o trabalho pedagógico e institucional e não é externa a ele. Outra mudança de concepção necessária é compreender que a avaliação de contexto não se volta à classificação das instituições em boas ou ruins, mas busca contribuir com a reflexão interna, com a identificação do que vai bem e do que merece atenção dos sujeitos envolvidos nas experiências avaliadas, no sentido da melhoria da qualidade. Nessa perspectiva, cabe reafirmar que “participar e negociar a qualidade são faces da mesma moeda” (BONDIOLI, 2013, p. 34).

O segundo ponto de destaque é a identificação de temas que exigem um aprofundamento teórico. No recorte trazido para este artigo, referente à dimensão espaço, em dois itens surgiram dúvidas no momento da observação, e, na discussão em grupo, ficou evidente a necessidade de um estudo aprofundado sobre o que tais temas significavam e implicavam na prática com as crianças. Os dois itens tinham o seguinte enunciado: “3.3 São garantidas diferentes configurações espaciais para a ampliação dos repertórios?”; “3.8 No espaço, há ambientes ou objetos que oferecem a continuidade das brincadeiras?” Ao discutir as respostas dadas aos itens, além da necessidade de revisão da escrita, as professoras pontuavam a dificuldade de identificar o que de fato significava “ampliar repertórios” e “a continuidade das brincadeiras”. Desse modo, após intenso debate, concluíram que seria necessário retomar a discussão em outro momento, buscando um aprofundamento teórico desses temas e sobre o “protagonismo” (das crianças), termo bastante utilizado nos registros e nas discussões no grupo.

O movimento do grupo a fim de problematizar a compreensão acerca dos temas a partir dos diferentes pontos de vista e indicar a necessidade de aprofundamento teórico em torno das questões levantadas reitera o caráter formativo altamente destacado por Bondioli e Savio (2013) ao referirem a “promoção interna”, pois foi mediante o descentramento da sua ação e intercâmbio de ideias e pontos de vista de cada uma que as professoras conseguiram pensar sobre dimensões que no dia a dia estão presentes, mas são pouco problematizadas, justamente pela dinâmica do trabalho pedagógico. Permitindo, ainda, ponderar sobre as condições para que uma educação infantil de qualidade se efetive, em que tempos e espaços para o estudo no coletivo são condição *sine qua non*.

## A AVALIAÇÃO DA BRINCADEIRA E A VISIBILIZAÇÃO DAS AÇÕES DAS CRIANÇAS

O processo aqui apresentado e analisado constituiu, também, oportunidade de produção de dados referentes às ações das crianças, observadas e relacionadas à compreensão das professoras sobre o que consiste a brincadeira, dada como eixo desse processo avaliativo. A possibilidade de observar os pequenos e seus modos de se relacionar, pelo olhar do outro, provocou o grupo a pensar como se caracteriza a brincadeira quando não predomina a palavra, insurgindo o gesto e outras linguagens.

*Com a avaliação a partir do uso do instrumento passei a olhar de uma forma mais criteriosa as brincadeiras das crianças e o que oferecemos. Observando com outros olhos a maneira que as crianças brincam. (Professora 4)*

Entendendo o registro enquanto construção de uma narrativa adulta sobre a brincadeira, selecionamos itens do referido instrumento utilizado pelas professoras do G1 que envolvem os bebês e crianças bem pequenas, os quais revelam uma perspectiva presente nos diferentes olhares sobre um espaço comum – Sala de Movimento –, cujos grupos de crianças com idades distintas – entre 7 meses a 1 ano e 10 meses – vivenciavam situações as quais as professoras significaram como brincadeira. O primeiro item a destacar é “São garantidas diferentes configurações espaciais para a ampliação dos repertórios?”, cujas respostas sugerem entendimentos acerca da brincadeira pelas professoras, os quais se mostram recorrentes em outras respostas.

*Sim. O espaço foi organizado com elementos que proporcionam movimentação corporal, explorações e experimentações com cestas, garrafas sensoriais, bolas, chocalhos, bambolês, macarrão para natação e bonecas e carrinhos convidando ao jogo simbólico. (Professora 2, destaques nossos)*

As palavras destacadas no registro da Professora 2 – movimentação, explorações e experimentações, jogo simbólico – também aparecem nos registros das demais professoras, ora de modo explícito, ora implícito, pelo detalhamento das ações observadas. Tal como referido anteriormente, pela Professora 2, em relação ao item “O espaço favorece a formação de vínculos e interações?”, o que também se evidencia no registro realizado pela Professora 3:

*Sim. A Elisa e a Isadora estavam brincando de cuidar dos bebês com as bonecas [jogo simbólico], a Elisa veio me trazer uma boneca para brincar com as duas [jogo simbólico], Isadora pegou uma garrafa sensorial e me ofereceu água [jogo simbólico], em outro momento Tadeu e Isadora entram na caixa e pedem para que eu puxe a caixa de papelão como uma brincadeira recorrente do pátio coberto [movimentação]. (Professora 3)*

A identificação dos modos de interação – movimentação, explorações e experimentações, jogo simbólico – com referência a formas de brincar nos permite pensar que as professoras sinalizam a percepção de ações diferenciadas de bebês e crianças bem pequenas na sua relação com o meio, pelo domínio e especialização da ação à execução de uma finalidade relativizada como brincadeira. A observação do que os bebês e as crianças bem pequenas fazem nesses momentos que caracterizamos de brincadeira também constituem campo imensurável de investigação, o que a presente análise apenas sugere como possibilidade e enseja ao aprofundamento e à crítica, como também aparece denotado no depoimento da Professora 2.

*O instrumento me permitiu refinar e aprofundar o olhar sobre o brincar das crianças e me possibilitou pensar as relações que existem a partir dele. Me fez construir saberes sobre a prática e enriquecer a investigação sobre os interesses do grupo. (Professora 2)*

Dessa maneira, além do processo vivido na instituição campo dessa pesquisa-intervenção quanto à produção de um instrumento de avaliação de contexto da brincadeira, que por si só já se revela contundente como investigação, o significado de brincadeira, expresso no instrumento, pelas professoras de bebês e crianças bem pequenas implica constante processo de debate coletivo e estudo para o fortalecimento de uma perspectiva interpretativa da avaliação da brincadeira, dada a sua dimensão iminentemente cultural.

*Como pedagoga, observo que o principal impacto deste instrumento na minha prática pedagógica foi a qualificação do diálogo com as professoras. A partir do instrumento, elas*

*passaram a ter elementos para discussão nas reuniões, assim como eu pude estabelecer relações com o coletivo devido às observações e reflexões de professoras. (Coordenadora Pedagógica 2)*

Com esse depoimento da coordenadora pedagógica, e a partir do que foi avaliado no Grupo de Trabalho, evidencia-se uma perspectiva de continuidade, a possibilidade de investigação dos conceitos identificados pelas professoras durante o processo de avaliação como prementes para o estudo da brincadeira. Tendo em vista que implicam a compreensão do papel do adulto na oferta de oportunidades pensadas a partir das observações, exigindo um maior refinamento da percepção das ações das crianças, interpretação e correlação de acordo com outros momentos de brincadeira observados e outros momentos de uso do instrumento, de modo que se assegure um processo sistemático de formação e melhoria da qualidade.

## CONSIDERAÇÕES PARA AMPLIAR DIÁLOGOS

Para a instituição campo dessa pesquisa-intervenção, o uso de um instrumento avaliativo era algo novo, portanto, todo o processo, desde apropriar-se do que significa avaliar o contexto, conhecer um instrumento que seria tomado como base, elaborar seu próprio instrumento, utilizá-lo, discutir os resultados, avaliar e discutir a sua estruturação, tornar a utilizá-lo, discutir os resultados, planejar temas de estudos e ações para melhoria da qualidade, constituiu-se um intenso e rico processo formativo, confirmando a constatação de Bondioli (2004), quanto a um processo participativo e formativo de avaliação de contexto ser capaz de educar e transformar os sujeitos que estão nele empenhados, contribuindo para a constituição da sua profissionalidade.

O processo de pesquisa intervenção analisado permitiu problematizar alguns elementos pertinentes da avaliação de contexto e, mais especificamente, da brincadeira na educação infantil. O primeiro ponto de destaque é a constatação de que, para avançar no protagonismo por parte das professoras, é preciso assegurar processos contínuos e sistemáticos de participação, visando de fato a “uma participação protagônica em que as ações dos participantes têm influência no contexto”. Ficou evidenciado no processo realizado a ampliação da consciência sobre participação no coletivo, sobre como e por que participar e das perspectivas individuais acerca da brincadeira, pelo compartilhamento e troca de ideias no grupo. A experiência de participação requereu e permitiu a cada uma assumir compromisso com os interesses comuns do grupo, numa postura investigativa e dinâmica, negociando pontos de vista distintos a fim de atingir os objetivos pretendidos, que difere de decidir pelo que a maioria opta, mas pelo que o grupo, tendo ouvido as diferentes vozes, entendeu como qualidade educativa.

Nesse sentido, a compreensão acerca da brincadeira e a qualificação da sua vivência na instituição foi o mote da avaliação, mas, a partir dele, as profissionais

tiveram a oportunidade de aprofundar a concepção sobre o brincar na educação infantil, refinar a sua capacidade de observar e registrar as experiências das crianças, confrontar as especificidades da brincadeira para os diferentes grupos etários, exercitar a autoria, por meio da elaboração de um instrumento de avaliação que precisava traduzir as concepções elaboradas pelo coletivo e, coerentes com a proposta da unidade e reconstituir suas práticas educativas no tocante às ofertas lúdicas, consideradas as particularidades, os interesses das crianças e as especificidades de cada grupamento.

Quanto às especificidades dos grupos etários, destaca-se o fato de o grupo de profissionais ter decidido elaborar um instrumento único para avaliar toda a instituição, perfazendo a faixa dos 4 meses aos 6 anos, e tal escolha ter permitido que as professoras identificassem as marcas da brincadeira presentes entre os bebês e as crianças bem pequenas – “movimentação”, “explorações e experimentações”, “jogo simbólico” – tanto pela recorrência de ações como pelo aprimoramento compartilhado com outros sujeitos – pares e adultos de referência. O exercício de elaboração dos itens, de observação, registro e discussão fez com que reconhecessem a brincadeira como elemento da cultura que atravessa as experiências das crianças, desde bebês, e que o uso de um instrumento para avaliar o contexto sobre como as brincadeiras são oportunizadas implica intencionalidade no olhar e compromisso com o coletivo, que discute, negocia e elabora uma concepção de qualidade (BONDIOLI, 2013).

## REFERÊNCIAS

BONDIOLI, Anna. “Promuovere dall’interno”: un’estensione dell’approccio del “valutare, riflettere, restituire”. In: BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella (org.). *La valutazione di contesto nei servizi per l’infanzia italiani: riflessioni ed esperienze*. Parma: Junior-Spaggiari, 2015. p. 25-49.

BONDIOLI, Anna. Construir compartilhando a qualidade: a contribuição das partes interessadas. In: BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. *Participação e qualidade em educação da infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos*. Curitiba: Editora da UFPR, 2013. p. 25-49.

BONDIOLI, Anna. L’AVSI e la sua “filosofia”. In: BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica (org.). *AVSI: Autovalutazione della Scuola dell’Infanzia: uno strumento di formazione e il suo collaudo*. Azzano San Paolo (Bg): Edizioni Junior, 2008, p. 13-55.

BONDIOLI, Anna. Valutare. In: BONDIOLI, Anna.; Ferrari, Monica (org.). *Verso un modello di valutazione formativa*. Azzano San Paolo (Bg): Edizioni Junior, 2004. p. 11-58.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella (org.). *Verso un modello di valutazione formativa*. Azzano San Paolo (Bg): Edizioni Junior, 2004.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. Elaborar indicadores de qualidade educativa das instituições de educação infantil: uma pesquisa compartilhada entre Itália e Brasil. In: SOUZA, Gizele de; MORO, Catarina; COUTINHO, Ângela Scalabrin (org.). *Formação da rede em educação infantil: avaliação de contexto*. Curitiba: Appris, 2015. p. 21-49.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. *Participação e qualidade em educação da infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos*. Curitiba: Editora da UFPR, 2013.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto*. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI, 2015.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Resolução CNE/CEB n. 05, de 28 de maio de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Indicadores da qualidade na educação infantil*. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2009b.
- BRASIL. *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianas*. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 1995.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Brasília, 1990.
- CAMPOS, Maria Malta *et al.* A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 20-54, abr. 2011.
- CORSARO, William. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Educação, Sociedade e Cultura*: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.
- COUTINHO, Ângela Scalabrín; MORO, Catarina; SOUZA, Gizele. A pesquisa em rede: marcas do percurso acerca da avaliação de contexto em Educação Infantil. In: SOUZA, Gizele; MORO, Catarina; COUTINHO, Ângela Scalabrín. *Formação da rede em educação infantil: avaliação de contexto*. Curitiba: Appris, 2015. p. 51-71.
- CUSSIÁNOVICH, Alejandro. Participación ciudadana de la infancia desde el Paradigma del protagonismo. In: CONGRESO MUNDIAL DE INFANCIA ADOLESCENCIA “CIUDADANIA DESDE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA Y EXIGIBILIDAD DE SUS DERECHOS”, 2. Lima, Peru, 2005. [digitalizado]. Lima: Child Rights International Network, 2005, p. 1-29. Disponível em: [http://www.crin.org/docs/Perú\\_Congress\\_IFEJANT\\_Alenjandro\\_Cussianovish.doc](http://www.crin.org/docs/Perú_Congress_IFEJANT_Alenjandro_Cussianovish.doc). Acesso em: 2 dez. 2005.
- DARDER, Pere; MESTRES, Joan. *Autovalutazione dei servizi educativi per l'infanzia*. Gusmini, Milano: FrancoAngeli, 2000.
- FERREIRA, Maria Manuela Martinho. Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituintes(s) das crianças no Jardim-de-Infância. In: SARMENTO, Manoel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA, 2004. p. 55-104.
- INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL. A avaliação da qualidade da brincadeira. Curitiba: Instituição de Educação Infantil, 2017 [digitalizado].
- MORO, Catarina; COUTINHO, Ângela Scalabrín; BARBOSA, Etienne B. L. Avaliação de contexto em educação infantil: a participação e o protagonismo docente. *ReLadEI: Revista Latino Americana de Educación Infantil*, v. 6, n. 1, p. 23-37, enero/jun. 2017.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Declaração Universal dos Direitos da Criança. 1989.
- PIOTTO, Débora Cristina *et al.* Promoção da qualidade e avaliação na educação infantil: uma experiência. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 105, p. 52-77, nov. 1998.
- SARMENTO, Manoel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA, 2004.
- SAVIO, Donatella. *Il gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia: un percorso di valutazione formativa partecipata nei nidi di Modena, Bergamo*. Azzano San Paolo (Bg): Edizioni Junior, 2011.
- SAVIO, Donatella. A brincadeira e a participação da criança: um desafio educativo e seus pontos nodais. In: BONDOLI, Anna; SAVIO, Donatella. *Participação e qualidade em educação da infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos*. Curitiba: Editora da UFPR, 2013a.

SAVIO, Donatella. La valutazione come "promozione dall'interno". *ReLadEI – Revista Latino Americana de Educación Infantil*, v. 2, n. 2, p. 70-85, jul./dic. 2013b.

SOUZA, Tatiana Noronha de; CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara. Qualidade de ambientes de creches: uma escala de avaliação. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 1, p. 87-96, jan./abr. 2005.

SOUZA, Gizele; MORO, Catarina; COUTINHO, Ângela Scalabrin. *Formação da rede em educação infantil: avaliação de contexto*. Curitiba: Appris, 2015.

SPRÉA, Nélio E. *A invenção das brincadeiras: um estudo sobre a produção das culturas infantis nos recreios de escolas em Curitiba*. 2010. 303 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

TAYLER, Collette. Avaliação da qualidade da educação infantil na Austrália. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 126-150, maio/ago. 2014.

VIEIRA, Daniele Marques. *Imagens da experiência educativa de professores da educação infantil no espaço-ambiente do Proinfância*. 2016. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

VIÑAO-FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ZABALZA, Miguel Antonio. *Didáctica de la educación infantil*. 5. ed. Madrid: Narcea, 2002.

ZUCOLOTO, Karla Aparecida. *Educação infantil em creches: uma experiência com a escala ITERS-R*. 2011. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

**NOTA:** As autoras participaram igualmente na elaboração e revisão do artigo.

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO

COUTINHO, Ângela Scalabrin; MORO, Catarina; VIEIRA, Daniele Marques. A avaliação da qualidade da brincadeira na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 52-74, out./dez. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053146174>

Recebido em: 11 NOVEMBRO 2018 | Aprovado para publicação em: 15 OUTUBRO 2019



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.



<https://doi.org/10.1590/198053145997>

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E O PIBID

Daniela Oliveira Guimarães<sup>1</sup>

## Resumo

*Este artigo tem como objetivo compreender peculiaridades da formação de professores da educação infantil e discutir especificidades da docência nesse contexto. Para tal, apresenta reflexões acerca do trabalho formativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) Pedagogia/Educação Infantil numa universidade federal nos anos de 2016 e 2017, a partir da análise dos registros produzidos no processo. Os interlocutores privilegiados são: Mikhail Bakhtin, na consideração do caráter alteritário da formação; e, paralelamente, Maurice Tardif, Antonio Nóvoa e Maria do Céu Roldão, que sublinham a centralidade da prática na formação e a profissionalidade dos professores. Nesse cenário, são tematizados desafios da docência na 1ª etapa da educação básica; de modo especial, a construção de práticas pedagógicas centradas nas crianças.*

EDUCAÇÃO INFANTIL • ALTERIDADE • FORMAÇÃO DE PROFESSORES • PIBID

## TEACHER EDUCATION FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND PIBID

### Abstract

*This article aims to understand specificities of early childhood teacher education and the specificities of early childhood teaching. To this end, it reflects on the formative work of PIBID [Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência] Pedagogy/Early Childhood Education in a federal university in 2016 and 2017 by analyzing the records produced in the process and by dialoguing with the ideas of Mikhail Bakhtin for considering the alterity of education, as well as those of Maurice Tardif, Antonio Nóvoa and Maria do Céu Roldão, who emphasize the centrality of practice in teacher education and professionalism. In this framework, the article discusses the challenges of teaching in early childhood education and particularly the construction of child-centered pedagogical practices.*

EARLY CHILDHOOD EDUCATION • ALTERITY • TEACHER EDUCATION • PIBID

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro (RJ), Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-7358-230X>; [danguimaraes@uol.com.br](mailto:danguimaraes@uol.com.br)

## FORMATION DES ENSEIGNANTS DE LA PETITE ENFANCE ET LE PIBID

### Résumé

*Cet article vise à comprendre les particularités de la formation des enseignants de la petite enfance et à discuter les spécificités d'un tel enseignement. À cette fin, il présente des réflexions sur le travail de formation du PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência [Programme Institutionnel de Bourses d'Initiation à l'Enseignement]) Pédagogie/Éducation de la Petite Enfance dans une université fédérale en 2016 et 2017, à partir de l'analyse des notes prises au cours du processus. Les interlocuteurs suivants ont été privilégiés: Mikhaïl Bakhtin, pour les considérations sur le caractère altéritaire de la formation; Maurice Tardif, Antonio Nóvoa et Maria do Céu Roldão, parce qu'ils mettent en relief la centralité de la pratique dans la formation et la professionnalité des enseignants. Ce contexte rend possible la thématisation des défis qui se posent à l'enseignement de cette première étape de l'éducation de base, en particulier la construction de pratiques pédagogiques centrées sur les enfants.*

**ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE • ALTÉRITÉ • FORMATION DES ENSEIGNANTS • PIBID**

## FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EL PIBID

### Resumen

*Este artículo tiene el objetivo de comprender peculiaridades de la formación de profesores de Educación Infantil y discutir especificidades de la docencia en este contexto. Para ello, presenta reflexiones acerca del trabajo formativo del PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) Pedagogía/Educación infantil en una universidad federal en los años 2016 y 2017, a partir del análisis de los registros producidos en el proceso. Los interlocutores privilegiados son Mikhaïl Bakhtin, en la consideración del carácter de alteridad de la formación y, paralelamente, Maurice Tardif, Antonio Nóvoa y Maria do Céu Roldão, que subrayan la centralidad de la práctica en la formación y profesionalidad de los profesores. En este escenario, se tematizan desafíos de la docencia en la 1ª etapa de la Educación Básica; de modo especial, la construcción de prácticas pedagógicas centradas en los niños.*

**EDUCACIÓN INFANTIL • ALTERIDAD • FORMACIÓN DE PROFESORES • PIBID**

O saber dos professores é profundamente social [...] relação entre mim e os outros repercutindo em mim, relação com os outros em relação a mim, e, também, relação de mim para comigo mesmo quando essa relação é presença do outro em mim mesmo. (TARDIF, 2014)

**E**STE TRABALHO TEM COMO PROPÓSITO DISCUTIR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA educação infantil e as especificidades da docência nesse contexto, a partir das experiências do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) em Pedagogia-Educação Infantil, numa universidade pública federal ao longo dos anos 2016 e 2017. Na discussão, destaca-se a qualidade alteritária e formativa do projeto, tanto para os licenciandos do curso de Pedagogia como para os professores supervisores das escolas parceiras no Programa.

O Pibid foi criado em 2007, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), ligado ao Ministério da Educação (MEC). Trata-se de um Programa que oferece bolsas para estudantes de cursos de licenciatura, professores supervisores de escola de educação básica e coordenadores, professores universitários, tendo em vista fomentar a formação inicial para a docência a partir da interação com a prática pedagógica. Os licenciandos planejam e coordenam ações pedagógicas no contexto escolar, experimentando-se ativamente na profissão e discutindo com professores supervisores e coordenadores os sentidos das experiências vividas (ANDRÉ, 2016).

O Pibid destaca-se como política pública federal de formação de professores com impacto importante na valorização da prática como terreno formativo. Por outro lado, é um programa episódico, de acesso restrito nas universidades, não universal, o que enseja a discussão sobre a inserção mais ativa dos licenciandos

nas escolas ao longo dos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas. Coloca-se como questão: como irradiar algumas peculiaridades do Pibid nas disciplinas curriculares, de forma especial nos estágios? De fato, no contraponto das relações hierarquizadas, o Programa potencializa o diálogo da escola de educação básica com a universidades, provocando as duas instâncias para a construção de um espaço híbrido de formação, possibilitando a todos os envolvidos novas aprendizagens, o que poderia estar presente de forma efetiva nos cursos de licenciatura (ANDRÉ, 2016).

Na universidade aqui referida, o Pibid no curso de Licenciatura em Pedagogia inicia-se em 2011, envolvendo os anos iniciais do ensino fundamental. Em 2014, a educação infantil passa a integrar também o Programa, com 13 alunos licenciandos, três professores supervisores e uma coordenadora.

Ao longo de quatro anos de vigência do Programa na Pedagogia/Educação Infantil (de 2014 até 2017), participaram cerca de 30 alunas licenciandas em Pedagogia e sete professoras supervisoras em duas escolas federais, a Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI/UFRJ) e o Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (Creir), do Colégio Pedro II.

O presente trabalho focaliza os últimos anos do Projeto, 2016 e 2017, quando participaram do trabalho 13 licenciandas e três professoras em três turmas de crianças de três a seis anos.<sup>1</sup> As licenciandas eram todas mulheres, entre 20 e 25 anos, estudantes de Pedagogia. As professoras, também mulheres, entre 35 e 45 anos, eram pedagogas e especialistas em educação infantil.

No ano de 2016, foram produzidas 26 atas dos encontros semanais coletivos que compunham o trabalho formativo. Em 2017, foram produzidas 24 atas. Além disso, ao longo dos dois anos, foram compilados registros reflexivos individuais mensais de licenciandas e professoras. Neste trabalho, esse material é compreendido como documentação do processo formativo, mobilizador de novos olhares e perspectivas sobre cada situação vivida, e parte dele será analisada, tendo em vista a discussão das especificidades da docência e da formação dos professores da educação infantil.

Nesta reflexão, consideramos que a formação acontece a partir da experiência alteritária; ou seja, nas relações entre estudantes de Pedagogia e professores experientes que desafiam, tensionam perspectivas sobre as práticas e produzem deslocamentos em cada participante do Projeto. A perspectiva da alteridade alinha-se com as proposições da Filosofia da Linguagem, especialmente o trabalho de Mikhail Bakhtin (2003). Para o autor, constituímos-nos na relação com o outro. A palavra do outro e seu tom afetivo-volitivo vão ao encontro de nossa autossensação interior, nomeando-a, dando-lhe acabamentos, formando-a:

[...] o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, do seu ativismo que vê, lembra-se, reúne, e unifica,

<sup>1</sup> Referimo-nos às licenciandas e supervisoras no feminino, pois, ao longo dos anos de trabalho aqui focalizados, havia somente mulheres participantes no Projeto.

que é o único capaz de criar para ele uma personalidade externamente acabada; tal personalidade não existe se o outro não a cria. (BAKHTIN, 2003, p. 33)

Essas ideias coadunam-se com as discussões sobre a dimensão social do saber docente e da formação de professores. A dimensão alteritária e relacional da formação e da profissão docente ganha relevo na valorização do professor como profissional reflexivo (SCHON, 1983). Também se relaciona com a visão da formação de professores a partir de dentro (da prática e da profissão), valorizando o conhecimento docente numa vertente pública, tendo em vista a construção de conhecimento sobre a prática pela análise e problematização desta entre pares (NÓVOA, 2013).

De modo especial, a partir do diálogo com Nóvoa (2013), é importante considerar a presença da profissão na formação, pela valorização do conhecimento docente e pelo reforço da educação numa dimensão pública e coletiva. Trata-se de dar relevo à teorização da prática e aos espaços de reflexão sobre as experiências cotidianas que as desviam do automatismo, da alienação, do praticismo. A prática é assumida como lugar privilegiado de formação num trabalho crítico e colegiado que envolve a construção da intencionalidade pedagógica num movimento de interlocução entre professores experientes e entre eles e outros em formação.

Para Nóvoa (2013), esse movimento ganha força a partir da criação de uma nova realidade organizacional. De modo especial, na construção de um *professor coletivo* e na constituição de modos de produção e regulação do trabalho por equipes de professores, no contraponto das tradições individualistas e da tendência às ações com forte regulação externa. Nessa perspectiva, uma nova realidade organizacional implica a criação de um espaço de integração entre os formadores da universidade, os professores da educação básica e os licenciandos em formação inicial. Entendemos que o Pibid representa um caminho nessa direção pela integração de professores universitários, professores da educação básica e licenciandos em espaços e tempos comuns de reflexão e organização da prática pedagógica.

Em consonância, Tardif (2014) afirma que, no contexto da pluralidade dos saberes docentes, ganham destaque os saberes experienciais que têm origem na prática cotidiana e tornam-se conscientes para o professor a partir de um movimento de organização deles no discurso, na relação com o coletivo. Para o autor, “é através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores que os saberes experienciais adquirem certa objetividade” (2014, p. 52). Nessas situações, os professores olham suas práticas de outras maneiras, a partir do olhar dos outros (colegas, licenciandos, etc.) e “retraduzem” sua formação inicial. Ou seja, “a experiência provoca um efeito de retomada crítica dos saberes adquiridos antes e fora da prática profissional” (TARDIF, 2014, p. 53). Ao mesmo tempo, os estudantes em formação, quando em diálogo com professores regentes, vivem a oportunidade de contato com o saber em construção, participando com suas interrogações, seus encantamentos, suas interpretações.

Esse foi um movimento experimentado de forma intensa no Pibid/Educação Infantil aqui focalizado. O cotidiano do trabalho formativo foi marcado pela construção de espaços e tempos de diálogo, confronto de pontos de vista, concretizados nos planejamentos coletivos, exposições de práticas, análises conjuntas dessas exposições, textos reflexivos sobre as experiências observadas e vividas nas escolas. Assim, ver-se pelo olhar do outro e produzir novas visões sobre práticas compartilhadas constituíam a formação tanto das licenciandas como das professoras supervisoras no processo experimentado em grupo.

O movimento formativo acontecia tendo em vista fortalecer a docência como profissão, o que, de acordo com Gatti (2016), envolve a capacidade de usar conhecimentos teóricos e práticos apropriados em situações relevantes, recriando-os no processo reflexivo constante.

Essa perspectiva tem especial relevo no campo da educação das crianças de 0 a 6 e na formação de seus professores. A educação das crianças pequenas nasce no Brasil no final do século XIX e início do século XX, aliada à filantropia, à subordinação, às ideias de guarda, proteção e tutela, sob influência jurídico-policial, médico-higienista e religiosa (KUHLMANN, 1998). Hoje, a construção do perfil do/a professor/a de educação infantil no plano profissional é um importante desafio político e formativo em nosso país, tendo em vista desviar-se dos sentidos da maternagem, do trabalho doméstico, e ao mesmo tempo, das peculiaridades do ensino fundamental (MICARELLO, 2013).

Desde a Constituição de 1988, a educação é compreendida como direito das crianças e, na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a educação infantil é institucionalizada como a primeira etapa da educação básica. Esses instrumentos legais provocam a discussão sobre as especificidades pedagógicas nas creches e pré-escolas e fomentam a valorização da formação de professores, tendo em vista analisar as práticas e compreender suas particularidades. De fato, a educação como direito das crianças, a responsabilidade dos sistemas de educação por esse trabalho, em vez dos órgãos de assistência somente, e a demanda de formação para a docência com as crianças pequenas provocam as universidades e as políticas de formação de professores no sentido de focalizarem as crianças como atores sociais e as práticas como espaços e tempo de diálogo que dilata as experiências culturais.

Kramer (2002) enfatiza a formação como direito dos profissionais de educação infantil, afirmando que a história contada e a prática refletida são as substâncias vivas dessa formação. Assim, contrapõe-se aos modelos informativos e prescritivos de formação docente. Enfatiza a importância de políticas públicas de formação em que os professores não se tornem escravos de métodos ou receituários pedagógicos, contribuindo para sua profissionalização; por outro lado, ressalta a importância da formação cultural, a partir do reconhecimento da responsabilidade social sobre gerações de crianças, jovens e adultos, que, em nosso país, são reiteradamente expropriados de direitos elementares.

Gomes (2009) reitera essa visão, a partir das reflexões e narrativas de estagiários de Pedagogia e professores regentes, em um processo de pesquisa-formação.

A autora afirma que a formação de professores de educação infantil envolve constituição de pertencimento institucional, cuidado, reconhecimento, socialização profissional, contribuindo para enfrentar o desafio da construção da identidade do professor:

[...] a ambiguidade de papéis inerentes ao exercício profissional de educação e cuidado de crianças pequenas em creches e pré-escolas reforça a ideia de que o apoio a processos de trabalho coletivos e reflexão permanente sobre as teorias subjacentes às práticas, aliada à problematização destas últimas, contribuem para romper com algumas práticas cristalizadas. (GOMES, 2009, p. 64)

Kishimoto (2002, p. 110) dialoga com essa compreensão, afirmando a urgência na superação da tradição verbalista e disciplinar da academia. A autora explicita que, se a criança apreende o mundo de modo integrado, a formação de profissionais deveria passar por processo análogo, além de favorecer experiências em contexto, na própria escola. Nesse sentido, “a pesquisa pedagógica só pode ser feita no ambiente natural da prática, não no recinto fechado da Universidade”, o que envolve aliar formação e investigação sobre a prática na construção do profissional professor da educação infantil.

Vale ressaltar que, desde a publicação, pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, Coordenação Geral da Educação Infantil (MEC/SEF/COEDI), do primeiro documento que expõe diretrizes para a formação de professores de educação infantil no Brasil, *Por uma política de formação do profissional de educação infantil* (BRASIL, 1994), a formação é reconhecida como direito dos profissionais, contemplando as especificidades do campo, desviando de uma preparação instrumental para o ensino fundamental e das práticas domésticas. No entanto, as iniciativas de formação ainda enfrentam a descontinuidade, dispersão, fragmentação, o que prejudica a possibilidade da prática reflexiva, da construção de coletivos fortes, da consistência dos fazeres teorizados (MICARELLO, 2013).

Campos (1999), ao discorrer sobre os desafios da formação de professores das crianças de 0 a 10 anos no Brasil, enfatiza quatro aspectos. Primeiramente, o equacionamento do peso que se deve dar à formação prática e à formação teórica, entre a imagem do professor artesão e do professor liberal, formado na universidade. O segundo aspecto diz respeito à importância do conhecimento dos conteúdos do ensino e do conhecimento dos alunos e de como eles aprendem. No caso da educação infantil – na medida em que o trabalho não é centrado no professor, mas nas crianças e na expansão de suas experiências culturais –, para além do saber sobre os conteúdos, é importante o conhecimento do desenvolvimento das crianças e de suas realidades socioculturais. O terceiro aspecto a ser considerado é o nível de ensino no qual se deve oferecer o curso de formação. Segundo a LDB, o ensino médio é a terceira etapa da educação básica. A formação para o magistério deveria ser pensada a partir desse nível básico, seja complementarmente ao

ensino médio, seja em nível superior. Cada vez mais as universidades se responsabilizam por esse trabalho, o que confere aos cursos de Pedagogia novas provocações e contornos curriculares, fortalecendo a importância de programas como o Pibid, que enfoca a aprendizagem da docência e oferece inspiração para os currículos da licenciatura. Enfim, como quarto aspecto, focaliza-se a especialização por faixa etária, dentro do intervalo mais amplo do nascimento aos seis anos. Importante considerar diferenças entre as crianças pequenas, desde os bebês, tendo em vista a organização de oportunidades de aprendizagem condizentes com as suas potências e demandas.

A partir da promulgação das *Diretrizes curriculares nacionais para a graduação em Pedagogia* de 2006, assumindo de forma especial a formação do professor das crianças de 0 a 6 anos dentro do curso de Pedagogia, esses desafios são intensificados. Por um lado, o enfrentamento de relações verticais entre escola básica e universidade; por outro, desconstrução de relações lineares entre teoria e prática, na valorização da formação como processo reflexivo, experiência científica e cultural.

O Pibid como política pública de formação de professores, no campo da educação infantil, apresenta-se como caminho de problematização dos modelos transmissivos e hierárquicos de formação. A experiência aqui relatada constituiu-se na forte relação entre formação inicial e formação continuada, permanente exercício de narrativa, registro e reflexão sobre as práticas, o que permitia redimensioná-las constantemente. A formação universitária acontece conectada com a escola, teoria e prática redimensionam-se mutuamente, saberes sobre as crianças e sobre os modos de ser professor estão em jogo, assim como a construção da identidade docente.

A seguir, como já anunciado, vamos explicitar o funcionamento do Subprojeto Pedagogia/Educação Infantil em uma universidade pública federal, mostrando como momentos de observação da prática, protagonismo das licenciandas em atividades com as crianças na escola, registros e momentos de estudo e interlocução na universidade mobilizaram a análise crítica sobre a intencionalidade pedagógica na educação infantil, a criação de práticas e como foram potencializadores de alterações nas licenciandas e nas professoras, no sentido da aprendizagem da docência.

## NA ESCOLA E NA UNIVERSIDADE: ESPAÇOS E TEMPOS DE ENCONTRO E ALTERAÇÃO

O Pibid Pedagogia/Educação Infantil concretizou-se em diversos espaços de troca e de estudo. Semanalmente, cada licencianda participava em um turno (manhã ou tarde) das atividades de uma turma da educação infantil sob responsabilidade de uma supervisora em uma das escolas parceiras. Um dos objetivos dessa participação era observar as experiências, focalizando tanto as ações docentes como as ações das crianças.

Entendemos que as observações não se restringem a um olhar passivo diante das cenas em foco. No diálogo com Bakhtin (2003), consideramos esse

espaço/tempo de observação na perspectiva de uma compreensão ativa dos processos. Para o autor:

[...] toda a compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); **toda compreensão é pre-nhe de resposta**, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente; o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2003, p. 271, grifos do autor)

Compreender as supervisoras e as crianças em interações no cotidiano gerava interpretações, perguntas e inquietações nas licenciandas. Produzia uma atividade delas que necessitava ter espaço e tempo para ser acolhida, manifestada. Assim, tanto ao final de uma jornada na escola como em meio ao trabalho com as crianças, e especialmente nas reuniões semanais na universidade, os sentidos construídos pelas licenciandas nas observações eram discutidos e problematizados. As outras estudantes e as próprias supervisoras sempre apresentavam uma contrapalavra, uma outra possibilidade de compreender o ocorrido, que expandia a experiência de quem narra uma situação.

Nesse plano das observações, destacava-se a aprendizagem de “ver as crianças” e seus movimentos de significação do mundo para o planejamento de situações ampliadoras de suas experiências. Essa era uma perspectiva central do trabalho formativo, apontada como desafio e conquista nos relatos reflexivos, como destacaremos mais adiante.

Como analisa Ostetto (2011, p. 87), referindo-se à experiência do estágio que se alinha com o que é experimentado no Pibid, no espaço formativo do educador da infância, é fundamental “olhar com uma pauta para as diversas manifestações infantis, enfocando os movimentos das crianças, com atenção a seus gestos, suas falas e expressões; documentar, analisar e compartilhar impressões do observado”. Esse movimento justifica-se especialmente porque fundamenta escolhas que se seguirão, referentes ao planejamento do trabalho pedagógico.

No cotidiano do Pibid, os momentos na escola eram também de condução, por parte das licenciandas, de atividades planejadas anteriormente com as professoras. Nessas ocasiões, as estudantes assumiam o protagonismo da turma e coordenavam a construção de jogos, leitura literária, exploração de linguagens artísticas, organização de espaços e interação com as crianças, dentre outras situações pedagógicas. Nessas oportunidades, a “mudança de posição” provocava deslocamentos tanto nas estudantes como nas professoras, que viam a si mesmas nas ações das outras. As licenciandas traziam para o seu modo de atuar com as crianças o que compreendiam das ações docentes e as professoras elaboravam novas visões sobre si mesmas, sobre o trabalho, sobre as crianças e as próprias estudantes.

Enfim, na universidade, todo o grupo se reunia uma vez por semana por quatro horas para leitura e discussão de textos previamente lidos, tendo em vista aprofundar referenciais teóricos sobre o trabalho. Mas sobretudo para o diálogo

sobre as observações/compreensões da semana e a exposição de práticas que tinham sido coordenadas pelas licenciandas. Do ponto de vista da fecundidade da experiência alteritária na formação, tanto na discussão das observações da semana como na exposição de práticas, organizar o vivido para apresentar ao outro fazia com que as graduandas refletissem sobre os caminhos trilhados, dando a eles novos contornos. Para comunicar ao grupo, colocavam-se de forma exterior ao que viveram na escola, experimentando o que Bakhtin (2003) identifica como exotopia, movimento de olhar de fora a experiência e, a partir do excedente de visão que essa situação provoca, construir sentidos que só desse lugar são possíveis.

Para o autor:

[...] devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2003, p. 23)

Os momentos na escola eram de empatia com professoras e crianças, na medida em que as estudantes experienciavam a ação docente. Na universidade, era possível experimentar-se num espaço distanciado, com possibilidade de análise e produção de sentidos ou acabamentos sobre o vivido, a partir das trocas de impressões, tendo em vista a palavra do outro.

De modo particular, a metodologia de exposição de práticas promoveu aprendizagens significativas, como será mostrado adiante. Depois das sequências de atividades vividas com as crianças na escola e a partir dos registros em vídeo, foto e por escrito realizados no decorrer do processo e depois dele, as estudantes construíam um *powerpoint* para apresentar ao grupo na reunião geral. Discorriam sobre as etapas da experiência e sobre os efeitos nas crianças. Também justificavam teoricamente as escolhas e os caminhos seguidos. O momento de organizar o *powerpoint* e falar das situações da prática provocavam novas reflexões sobre as ações experimentadas.

Outro instrumento importante nesse processo foi a ata/registro dos encontros semanais na universidade. Todas as participantes revezavam-se na tarefa de anotar as discussões e redigir um texto descritivo para a leitura no encontro posterior. Após a leitura, a autora fazia alterações, a partir das contribuições do grupo. A escrita também possibilitava a (re)organização da experiência, propiciando visibilidade dos temas tratados e novas reflexões na leitura que ocorria no início do encontro seguinte. A autoria configurava-se de forma coletiva. No próximo item, alguns extratos dessas atas serão expostos tendo em vista explicitar o movimento relacional e dialógico dos encontros, além das aprendizagens concretizadas.

Tal como afirma Ostetto (2017, p. 21), os registros escritos são textos vivos, traduzem a experiência, oportunizam comunicação e troca, constituem espaços de construção de autorias, afirmando o papel do professor como narrador. Portanto, são caminhos férteis para a formação de professores num viés reflexivo, na medida em que “registrar é escrever sobre a prática, tecer memória da experiência com anotações que serão matéria de análise e reflexão”.

Podemos dizer que a análise das práticas com continuidade e sistematicidade, tal como ocorria nesta experiência, constitui o que Zeichner (2010, p. 1) chama de terceiro espaço ou *espaço híbrido* na formação de professores, no qual “conhecimento empírico e acadêmico e o conhecimento que existe nas comunidades estão juntos de modo menos hierárquico...”. Não se tratava de um terceiro espaço físico, mas de um espaço de troca, de centralidade nas práticas. A partir da participação das estudantes na escola básica, da experiência das docentes regentes e do movimento reflexivo por dentro das práticas, ampliavam-se as conexões entre a escola, o fazer pedagógico que nela ocorre e a formação docente.

## NA EXPERIÊNCIA FORMATIVA, APRENDIZAGENS SOBRE OS SENTIDOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao longo do trabalho formativo, era comum as professoras supervisoras nomearem a inserção no Programa como uma “chance para respirar”. Sair da escola ou deslocar-se do lugar da relação com as crianças para pensar sobre ela, na medida em que abria espaços novos, provocava mudanças, novos olhares, reconhecidos com a qualidade de “respiração”. Frequentemente, as professoras afirmavam que estar no Pibid era sair da “zona de conforto”, dando visibilidade ao trabalho delas com as crianças, permitindo que pudessem ser interrogadas.

Por outro lado, as professoras também afirmavam o quanto a experiência do Pibid diferia da formação que tiveram na licenciatura. De modo geral, relatavam a passagem por estágios em que eram observadoras passivas e concretizava-se uma concepção de educação infantil preparatória, instrumental, focada na modelagem de habilidades nas crianças. A revisão dessas visões acontecia na experiência de formação continuada e fortalecia-se na oportunidade de estudo e troca no Pibid, nos momentos em que suas ações com as crianças eram focalizadas e ressignificadas, para elas mesmas. Em consonância com Tardif (2014), a experiência na prática e o Programa oportunizavam a perspectiva crítica e a “retradução” da formação inicial delas.

Para o autor:

A experiência provoca um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los. (TARDIF, 2014, p. 53)

Uma das questões vividas de modo intenso era a aprendizagem de uma intencionalidade pedagógica que passa pela atenção às ações das crianças, ou seja, um novo modo de compreender o ensino. O que é ensinar na educação infantil? Era comum as licenciandas indagarem sobre o conteúdo, as disciplinas, o planejamento fechado e focado nos produtos. Tornava-se um desafio explicitar uma prática centrada nas crianças, como propõem as *Diretrizes curriculares nacionais da educação infantil* (BRASIL, 2009), no desvio de perspectivas adultocêntricas ou instrucionais; ou seja, considerar o ensino, tal como indica Tardif (2014, p. 13), como “agir com outros seres humanos”, um modo de relação social atravessado pelo reconhecimento de que alguém ensina e outro aprende, em perspectivas negociadas tacitamente. Neste caminho, o conhecimento não é uma substância, algo fechado, pré-determinado necessariamente, mas manifesta-se através de relações complexas entre quem ensina e quem aprende.

Para Roldão (2007, p. 94), o conceito de ensinar, próprio da profissão docente, é atravessado por uma tensão profunda “entre o professar um saber e o fazer outros se apropriarem de um saber – ou melhor – fazer aprender alguma coisa a alguém”. Neste caminho, é importante localizar um conhecimento profissional específico que exige o reconhecimento da necessidade de uma formação própria. Quando nos referimos à educação infantil, essa tensão assume contornos peculiares, tendo em vista que o trabalho pedagógico é focado nas crianças e o papel do professor coloca-se como ampliador de suas experiências culturais.

Rocha (2001) discute as especificidades de uma pedagogia da educação infantil a partir do foco nas crianças e nas relações educativas e não no aluno em processos de ensino que se configuram na aula, numa versão transmissiva, o que não significa que não haja ensino na educação infantil e nem que os conhecimentos legitimados não estejam em cena no processo educativo:

[...] a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas encontra-se extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, ou seja... as suas cem linguagens. (ROCHA, 2001, p. 31)

Essas ideias desdobram-se nas definições das *Diretrizes curriculares nacionais da educação infantil* (BRASIL, 2009). De acordo com as *Diretrizes*, o currículo da educação infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico da humanidade (BRASIL, 2009). Ou seja, o compromisso do professor é promover oportunidades para as crianças se apropriarem da cultura, o que se desvia de ações informativas, transmissivas. Trata-se de saber escutar as crianças, organizar materiais e atividades que ampliem seus interesses e experiências, na perspectiva das diferentes linguagens e áreas do conhecimento.

Num processo de pesquisa-formação com professores de educação infantil, a partir de suas narrativas e experiências, Micarello (2006) identifica como saberes de referência na constituição da identidade docente o saber brincar, saber narrar e saber acolher, que desafiam as realidades institucionais geralmente marcadas pela fragmentação do tempo e das relações interpessoais. Ser professor de educação infantil implica a disponibilidade corporal-afetiva do adulto, a valorização do brincar, a escuta e consideração das linguagens das crianças.

O campo da Pedagogia da Infância ou Pedagogia da Educação Infantil, que se constitui no Brasil desde o final da década de 90 do século XX, compromete-se com as ideias da participação e da ação das crianças na construção de conhecimentos sobre si mesmas e sobre o mundo (ROCHA, 2001; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). Quando o sujeito da aprendizagem é a criança de 0 a 6 anos, é importante considerar as possibilidades de ação, relação e agência social, no contraponto de uma visão de criança passiva, receptora e reprodutora. Trata-se de focalizar o interesse e a ação da criança para além do conteúdo ou do currículo prescrito. Para tal, constituem-se como vetores: a organização de ricos contextos físicos de aprendizagem, isto é, reflexão sobre a potência pedagógica dos tempos, espaços e materiais; contextos sociais diversos, com oportunidade de escuta e observação ativa das crianças. Nessas situações, o ponto final da aprendizagem não está pré-fixado antes da relação com as crianças, mas o papel ativo e relacional do professor é central.

É papel do professor promover a entrada das crianças em novas semióticas, provocar estranhamento e tensão entre saberes anteriores e experiências presentes, a partir da compreensão da aprendizagem como problematização e não somente reconhecimento de um mundo já dado. Nessa perspectiva, ensinar é apontar numa direção, *en-signar*, organizar possibilidades de encontros das crianças com os signos, na medida em que compreendemos que aprender é interpretar signos, verbais e não verbais (KASTRUP, 2001).

De fato, diante dessa perspectiva, quando compreendemos que não é o objetivo da educação infantil ensinar conteúdos, ensinar algo pré-determinado, a formação de professores também precisa ser problematizada. Se considerarmos a multiplicidade de aspectos, saberes e experiências em jogo na relação da criança com a cultura e o conhecimento, quais domínios devem fazer parte dessa formação?

Na qualificação do conhecimento próprio da profissionalidade docente, Roldão (2007) localiza o desafio da contraposição tanto em relação a uma discursividade humanista, como no que diz respeito a uma especificação operativa. Não se trata nem da romantização da ação dos professores, nem da redução dela a uma dimensão técnica. No caminho da clarificação dessa profissionalidade, a autora identifica a sua complexidade ligada à miscigenação de elementos pessoais e profissionais no desempenho docente; também ligada ao nascimento da atividade profissional docente antes que sobre ela se produzisse conhecimento sistematizado, o que lhe confere certa “praticidade” que, se não for teorizada, não se converte em ação profissional.

Nessa perspectiva, a autora afirma que a formalização do conhecimento profissional ligado ao ato de ensinar

[...] implica na consideração de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas-científicas, científico-didáticas, pedagógicas (*o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos*), que, contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – *como ensinar aqui e agora* –, que se configura como prático. (ROLDÃO, 2007, p. 98)

Essa compreensão demanda a reconfiguração do que se entende como relação teoria-prática, na contramão do aplicacionismo ou do academicismo teórico. A referida autora afirma que a função de ensinar é socioprática, mas requer um saber teorizador, compósito e interpretativo; ou seja, liga-se a uma prática teorizada, discutida coletivamente, reconceitualizada nas situações reais (ROLDÃO, 2017).

A formação de professores no campo da educação infantil enfrenta esses desafios de forma contundente, como já foi exposto. A informalidade, a perspectiva doméstica e custodial da relação institucional com as crianças ainda atravessa o trabalho pedagógico e provoca a formação de professores no sentido de tornar-se espaço e tempo de construção de uma intencionalidade pedagógica refletida, a partir da prática, mas não a ela restrita.

Nesse panorama, colocam-se as questões: como ensinar a licenciandas em formação inicial as peculiaridades de uma docência onde é central escutar as crianças, mas onde isso se coloca num lugar profissional e não do improvisado? Como compreender a importância da abertura aos sentidos das crianças, mas também da ação provocadora e intencional do professor? Como compreender o ensino a partir do movimento de aprendizagem e desvendamento do mundo por parte das crianças?

Escutar as crianças é uma metáfora para a atenção a todos os seus sentidos, o que implica a escuta não só do que dizem, mas a observação de seus movimentos, ausculta de suas ações, ao mesmo tempo em que se registram e planejam novas situações instigadoras, o que se configura como mobilizar o ensino. O desafio que se coloca é formar pedagogos professores para ocupar um papel propositivo e, ao mesmo tempo, dialógico com as crianças, o que envolve: organizar contextos promotores da expansão do que as crianças sabem, perguntam, daquilo por que se interessam; provocar experiências de problematização e não somente reconhecimento do mundo.

Nessa trilha, nas experiências do Pibid, o registro por parte das professoras de suas experiências como formadoras com as licenciandas e com as crianças abria possibilidades de compreensão e objetivação do que é pedagógico na educação infantil, dos caminhos da ação docente, das possibilidades da formação na prática. Algumas situações do contexto formativo do Pibid/Pedagogia/Educação

Infantil mostram as peculiaridades da formação a partir da prática que é narrada, registrada e, assim, ressignificada/teorizada no coletivo.

Segue abaixo um relato reflexivo da professora Kelsiane e as reflexões que gerou no grupo:

*Certa vez estávamos na roda para planejar o dia e apresentar algumas propostas que pensamos para o grupo de crianças de quatro anos [...] quando uma aranha-bebê passou desengonçada pelo meio da roda. Uma criança apontou para o “miserável” bichinho que, obviamente, despertou interesses e curiosidades. Rapidamente o grupo se voltou para a aranha e, com postura investigativa, começaram a fazer perguntas e suposições sobre o inseto. **Troquei olhares com as pibidianas e me voltei para o bichinho, entrando no jogo de perguntas e devolvendo algumas para o grupo** a fim de perceber os interesses e os rumos que aquele encontro inesperado poderia nos levar. As propostas que trouxera, guardei para outro momento, retomamos a roda, e aproveitamos para ouvir as crianças sobre os animais de estimação e/ou preferidos delas e os afetos que suscitam. (Professora-supervisora Kelsiane/2016; grifos da autora)*

A partir da discussão dessa e de outras situações, as licenciandas e as próprias professoras davam-se conta com mais clareza dos saberes profissionais envolvidos na prática docente: acolher, narrar, considerar as crianças, levantar com elas saberes e hipóteses sobre experiências compartilhadas, suscitar diálogos e trocas de pontos de vista. As estudantes espantavam-se com os modos de fazer acontecer o encontro das falas no grupo e fortaleciam nas supervisoras a identidade de professoras da educação infantil. A troca de olhares na roda pontua cumplicidade na identificação do momento em que algo se alterava e provocava nelas também alteração.

A seguir, apresentamos extratos de duas atas/registros de reuniões na universidade, onde se apresenta a aprendizagem da docência na observação ativa das crianças e da professora. Também se evidencia como vai sendo compreendido o movimento de planejar a partir da consideração das ações das crianças. Esta situação aconteceu na turma da professora Kelsiane com crianças de três e quatro anos:

Cláudia/licencianda trouxe como destaque a experiência que vivenciou de uma brincadeira simbólica sendo construída pelas crianças. Com toda receptividade, criatividade e imaginação, as crianças insistiram em preparar uma refeição apetitosa para ela. Assim, com toda gesticulação e empolgação, as crianças se empenhavam calorosamente em seus feitos culinários e, com a massinhas de modelar da cor azul

claro, prepararam arroz, estrogonofe, lagosta e panquecas. Neste cenário, Claudia relata que a professora Kelsiane teve a sensibilidade de trazer como proposta de todos realizarem panquecas na próxima semana para o almoço. (Ata do encontro de 19 set. 2016)

Claudia falou sobre a experiência culinária [...]. Ficou encantada com a participação das crianças na preparação do alimento. O processo contou com a leitura da receita, a mistura dos ingredientes, transformação das panquecas líquido/sólido, passar manteiga na frigideira, o chiado da frigideira, tudo isso foi apreciado pelas crianças. E não faltou a brincadeira de jogar a panqueca para cima. (Ata do encontro de 26 set. 2016)

Nas reuniões na universidade, esclarecia-se que a *intencionalidade* pedagógica na educação infantil passa por certa *atencionalidade* e pela capacidade de resposta da professora aos movimentos das crianças. Trata-se de uma intencionalidade dialógica (GUIMARÃES; GUEDES; BARBOSA, 2013).

No contexto relatado, no “acabamento” das situações apresentadas, era muito importante nomear o que as crianças estavam aprendendo ou o que a professora estava fazendo-as aprender de forma não diretiva. Nesse caso, estava em jogo a aproximação do gênero textual receita, a transformação dos ingredientes e, sobretudo, a participação social; ou seja, num momento posterior, distante da prática, mas a partir dela, era possível compreendê-la e teorizá-la, na análise, tal como sugere Roldão (2007), do que se fez, por que se fez, como se fez.

Na mesma trilha, segue outro registro que mostra a apropriação das licenciandas em relação ao planejamento de uma situação de aprendizagem onde tornava-se presente o envolvimento e participação das crianças. Trata-se da turma de crianças de cinco anos da professora Vera, num projeto sobre Zeus e a mitologia grega:

Tais falou com entusiasmo da sua participação na atividade proposta pelas crianças de confecção de dois mapas para saírem à procura de mais uma pista de Zeus. Falou da aventura, da brilhante sugestão de dividir a turma em dois grupos para percorrerem uma área maior em menos tempo, dos desenhos com os locais a serem investigados, da organização das figuras no papel quarenta quilos, da numeração sequenciada do trajeto, etc... Neste momento, a coordenadora nos convidou a pensar quais eram os conhecimentos envolvidos nessas atividades. Então, listamos: autonomia, criação, autoria, leitura e escrita, exercício da interpretação, noções espaciais, o mapa como registro, solução de problemas, construção de hipóteses de investigação, entre outros. (Ata do encontro de 26 set. 2016)

O relato de observação das práticas gerava teorização do vivido, explicitação das camadas de aprendizagem experimentadas com as crianças (áreas do conhecimento em foco, diferentes linguagens em desenvolvimento). Era comum, depois dos relatos, a pergunta: qual foi o papel compreensivo e ativo da professora? O que e como as crianças aprenderam?

Abaixo, na apresentação de um planejamento, era possível colher sugestões e alterar o plano em função da participação de todos. O coletivo como lugar de planejamento e exposição de perspectivas ampliava as possibilidades e ações com as crianças. A dimensão alteritária da formação apresentava-se também nos processos a construir concretamente. Essa situação refere-se ao trabalho com uma das professoras na sala de leitura da escola que recebia as crianças de 0 a 6 anos:

Adriane começou a apresentar o planejamento do grupo da Priscila. Ela explicou que o planejamento foi feito em cima do livro *O Presente da Vovó Loba*, em seguida leu os objetivos que são ampliar o repertório literário do grupo, despertar nas crianças o gosto pela leitura, favorecer o momento de socialização e contribuir para o incremento da imaginação das crianças. Adriane relatou que a licencianda Lorraine teve a ideia de fazer do momento de chegada do livro, uma ocasião especial. A atividade seria a chegada do livro pelo sedex e, em seguida, a leitura do livro em roda; depois haveria uma conversa em busca das opiniões das crianças sobre o que seria o presente da vovó loba. Após a conversa e as hipóteses levantadas pelas crianças, seria feita uma carta em conjunto para enviar para a vovó e essa carta seria de fato enviada nos correios e na semana seguinte chegaria a resposta [...]

Após a leitura do planejamento, surgiu a ideia de que a construção da carta seja feita de maneira coletiva, que enquanto uma das licenciandas escrevem em letra bastão, as crianças ditam o conteúdo da carta. As crianças podem também produzir desenhos para enviar para a vovó loba. Surgiu ainda a ideia de solicitarem autorização aos responsáveis para levarem as crianças para a agência dos correios para postar a carta; talvez o grupo do Pedro II empreste o uniforme dos correios... (Ata do encontro de 27 mar. 2017)

Outras cenas registradas nas atas, a partir do relato das licenciandas, mostram o movimento de aprendizagem da docência. A observação dos sentidos que as crianças produzem nas interações mostrava-se fundamental na construção de uma prática dialógica, em que o “ensinar” acontece a partir do movimento de aprendizagem das crianças. No entanto, estava sempre presente a indagação:

quando e como intervir? Como ampliar os sentidos das crianças sem sermos muito diretivos, mas implicados com o interesse e envolvimento delas?

Adriane fala de uma vivência no pátio da escola, onde as crianças exploravam todo o ambiente também com bastante autonomia. Um grupo brincava no parquinho, outros subiam na árvore, outro grupo descobriu uma formiga e começou a questionar sobre o que a formiga comia. Daí veio a ideia de um menino: dar bolo para a formiga. Eles prenderam uma formiga dentro de um caminhão de brinquedo; quando ela ia saindo, ficavam eufóricos para prender novamente [...] Ficamos pensando sobre o papel do professor na observação desta cena [...] quando se vê um grupo de crianças de 3, 4,5 anos andando numa linha ou em fila fica muito claro que ali tem um professor, mas quando se vê um grupo de crianças soltas brincando num pátio não fica claro que ali tem um professor. (Ata do encontro de 3 abr. 2017)

A pibidiana Milena contou que as crianças queriam brincar de castelo e que a professora Kelsiane levou uma caixa de papelão para o pátio para que explorassem. Um menino de outra turma se aproximou e pediu para brincar. Uma criança da turma da Kel disse que ele era “muito preto” e que por isso não podia brincar. A licencianda Ingrid foi quem presenciou a situação e sinalizou para Kelsiane, que se aproximou e entrevistou perguntando o que estava acontecendo. Para a professora, a criança não repetiu a afirmação que fizera antes. Kelsiane acolheu o menino da outra turma, ajudando-o a introduzir-se na brincadeira. Milena continuou contando que a criança quis sair do castelo, alegando que estava muito cheio. Outras pibidianas que atuam na turma lembraram de outros episódios parecidos no ano anterior como, por exemplo, a rejeição de bonecas negras. As pibidianas disseram ainda que pretendem focar o próximo planejamento nas questões que dizem respeito às diferenças étnico-raciais. A coordenadora comenta que existem pelo menos dois caminhos para abordar a questão: a valorização da cultura negra ou africana (brinquedos, materiais e brincadeiras, são exemplos) e a intervenção direta, objetiva, em rodas e nas situações como a que ocorreu. Taís falou sobre a experiência na outra escola com o livro *As tranças de Bintou* e contou como usou o próprio cabelo para fazer intervenções nas situações de preconceito. (Ata do encontro de 28 ago. 2017)

Milena relata sobre o planejamento que vamos iniciar com uma cesta com elementos africanos, a boneca abayomi,

livros com personagens negros, instrumentos musicais. No segundo momento, faremos a leitura de um livro escolhido pelas crianças. No terceiro momento, estamos em dúvida se colocamos as crianças para tirar fotos dos tipos de cabelos deles, ou o salão na sala, ou a oficina da boneca abayomi, a decisão vai depender da acolhida e interação com o material inicialmente exposto. (Ata do encontro de 25 out. 2017)

Nos registros acima, tanto quando a professora leva a caixa de papelão para incrementar a ideia das crianças de construir castelos, como quando as licenciandas pensam em estratégias para lidar com situações de preconceito e racismo na turma, que aparecem nas brincadeiras, percebemos o caráter dialógico do planejamento, além de uma possibilidade de ensino que não passa por “dar aula” sobre um tema, mas por ampliar o universo de significações das crianças sobre os temas emergentes.

O mesmo ocorre na situação relatada a seguir:

A pibidiana Taís observou que constantemente as crianças brincavam de médico, realizando partos e consultas nos cantos da sala. Tal observação culminou na realização do planejamento de um espaço na sala de referência das crianças que potencializasse o brincar. Assim, através de escuta e olhar atento das pibidianas e da Professora Vera, o grupo construiu na sala um espaço de consultório médico. Levaram instrumentos e aparelhos reais para o espaço, como por exemplos, chapas de raio-x, caixas de remédio, ataduras, etc. (Ata do encontro de 4 dez. 2017)

Nessa situação, o espaço é compreendido como interlocutor das crianças (GANDINI, 1999). As ações da professora e das licenciandas mostram que a docência na educação infantil se concretiza principalmente de modo indireto; ou seja, o planejamento de ambientes instigadores, a inserção de novos materiais, o relevado às situações de faz de conta como espaços/tempo de ampliação de experiências e aprendizagem colocam-se como ações docentes intencionais, propositivas, mas não diretas ou *sobre* as crianças.

A seguir, apresentamos o registro de uma ata em que podemos perceber, no momento de exposição de práticas, como as licenciandas vão se dando conta das aprendizagens que ocorrem nas interações e como vão percebendo suas próprias ações ao colocarem-nas em discurso, para o outro:

As licenciandas do grupo da Vera relatam as etapas das atividades no Projeto Lobo com as crianças de 3 anos. Na primeira etapa, as licenciandas colocaram pegadas fictícias do lobo no chão, tendo em vista aguçar a imaginação das

crianças [...] no final das pegadas, colocaram uma caixa (de pizza) com um livro e uma carta dentro dela. O livro era “Este é o lobo” de Alexandre Rampazo. As crianças, então, seguiram as pegadas e encontraram a caixa. Quando abriram, as pibidianas leram a carta em roda. Tais afirma que ao assistir ao vídeo desse momento, percebeu o quanto ela “corta” as pessoas, não abre muito espaço para as crianças falarem de suas impressões. Essa foi uma crítica da sua prática. Ela refletiu e afirmou que necessita mudar [...]

Durante a leitura do livro de imagens, as crianças gostaram bastante, pois as ilustrações são muito interessantes e instigadoras. Surgiram algumas falas das crianças: “O lobo era mau?”; “ele comia as pessoas?”; “o lobo estava ficando pequeno”; “o que aconteceu com o chapeuzinho? ela foi comida?”; [...] “ele comeu muita coisa e está diminuindo?”; “o lobo não quer brincar porque ele é mau?”.

*Vera/professora pergunta: “Por que ele é mau?”*

As crianças responderam: “porque ele tem um olhar mau, um olho mau”.

Depois as crianças foram para o lado de fora e encontraram uma caixa de areia deixada ali por outro grupo, ficaram perguntando se era a casa do lobo, se ele ficava ali, ficaram seguindo as pegadas da brincadeira anterior. Relacionavam o que tinham vivido com a nova situação. Então, Tais e Andressa propuseram às crianças fazerem uma carta com as perguntas para o lobo. As crianças faziam a pergunta e elas escreviam na carta. Abaixo, algumas indagações das crianças.

Mariana: Boa tarde, seu lobo; essa areia é sua cama de noite para você dormir e brincar?

Miguel: Seu Lobo, você comeu o carteiro, vestiu a roupa dele para nos entregar a carta?

Maria Clara: Seu Lobo, você vai parar de comer a pizza?

Nathalia: Seu Lobo, quanto você calça?

(Ata do encontro de 3 abr. 2017)

Na reunião posterior, indagamos sobre o lugar do adulto, o lugar das crianças e do conhecimento. Destacou-se a análise da ação problematizadora da professora quando, diante das falas das crianças, que ressaltam a maldade do lobo, pergunta “por que ele é mau?”. Também a proposta de escreverem cartas com perguntas para o lobo instaurou uma iniciativa propositiva a partir da observação ativa das crianças. A pergunta, tanto da professora como das crianças, indica a importância da aprendizagem de lidar com essa abertura. Por um lado, o adulto que espera a resposta da criança, desviando da simples aquiescência diante de suas impressões. Por outro lado, a promoção da ação indagadora das próprias

crianças. É importante perceber esses movimentos como oportunidades para que as crianças distendam seus discursos.

Nessa cena, percebemos também o trabalho com o gênero textual carta, as diferentes possibilidades de produção por parte das crianças, o texto oral, o texto escrito (em que as graduandas eram escribas, mas com autoria das crianças), a brincadeira de faz de conta como componente do trabalho.

Também ações como a construção das pegadas, a colocação no pátio da caixa de pizza com o livro dentro, a sugestão de “escrever uma carta para o lobo” mostram a aprendizagem das licenciandas de aspectos importantes da docência na educação infantil, ou seja: a ludicidade; o movimento de provocar a surpresa, a indagação, o encantamento; a ação propositiva dialógica, que parte da observação das crianças e compromete-se com sua ampliação.

Por fim, nas discussões, as professoras também iam se dando conta de suas práticas e de novas possibilidades de entendimento do que é pedagógico no cotidiano. Tal como sugere Nóvoa (2013), reflexão em equipe, a prática e a profissão como pontos de partida, horizontalidade entre o professor da universidade e o professor da educação básica eram aspectos e movimentos que qualificavam a formação de todos os envolvidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, explicitamos a experiência formativa no Pibid Pedagogia com ênfase na educação infantil numa universidade pública federal entre os anos de 2016 e 2017, sublinhando a aprendizagem da docência nesse contexto. Focalizamos o processo como oportunidade de problematização da prática pedagógica, em novas articulações entre teoria e prática, na contraposição de hierarquias e valorização de um polo em detrimento do outro. Também discutimos a formação no movimento de construção de uma profissionalidade docente, num contexto dialógico e coletivo, onde todas – graduandas e professoras experientes – estavam em movimento de aprendizagem.

Destacamos que a reflexão sobre a formação de professores no âmbito da educação infantil desdobra-se na discussão sobre a identidade da docência nesse contexto, o que é especialmente relevante, tendo em vista a frágil consideração da profissionalidade dos professores na educação as crianças de 0 a 6 anos, que ainda é associada às práticas domésticas ou compreendida como arremedo ou simplificação das práticas do ensino fundamental.

Também destacamos que a metodologia de formação constituída no Programa concretizou-se a partir de uma prática de interlocução, em que os discursos de professores regentes e licenciandas tensionavam-se ou complementavam-se, construindo espaços de constituição de sentidos sobre a prática pedagógica. Esse processo indica a importância da interlocução como metodologia formativa, no contraponto de práticas enciclopedistas e instrucionais de formação.

Noutro prisma, caminhamos na linha do que propõe ANDRÉ (2016, p. 32), quando afirma que a formação para um novo desenvolvimento profissional

“baseia-se na concepção de um professor pesquisador, que vai se orientar para compreender as teorias implícitas na ação”, fundamentando-as, revisando-as, reconstruindo-as. Trata-se de perguntar-se sobre o porquê das suas ações, desnaturalizando-as, problematizando-as. No processo aqui relatado, essa situação presentificou-se tanto para as licenciandas em formação inicial como para as professoras, tendo em vista a constante indagação sobre quais conhecimentos estavam em jogo e qual a qualidade do ensino e da intencionalidade pedagógica envolvidas nas ações desenhadas e concretizadas com as crianças.

Convém sublinhar que esse movimento sintoniza-se com o que Tardif (2014, p. 111) nomeia como a construção de uma “epistemologia da prática docente”, ou seja, “um trabalho que tem como objeto o ser humano e cujo processo de realização é puramente interativo”, baseado fortemente no saber experiencial, sincrético, plural e heterogêneo que compõe a prática dos professores.

É importante considerar que os efeitos formativos do Pibid, como política pública federal de formação de professores de caráter pontual, podem mobilizar licenciaturas, de modo particular a Pedagogia, a construir espaços horizontais, permanentes e efetivos de discussão de práticas e teorização de fazeres. Como sugerem Pimenta e Lima (2011), os estágios podem ser oportunidade de aprendizagem na prática, formação de todos os envolvidos, a partir da valorização do lugar de onde os professores falam, na interação ente os cursos de formação e a escola.

No campo de trabalho aqui discutido, a observação ativa, o planejamento e a exposição de práticas na relação entre licenciandas e supervisoras/professoras regentes foram caminhos metodológicos fecundos na mobilização de experiências formativas atentas ao que produzem as crianças e ao papel ativo do professor.

Neste panorama, a contribuição de Bakhtin (2003) também é relevante quando o autor afirma o entrelaçamento entre o conhecimento, o agir ético e a arte na consideração do humano. Para o autor, arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular na experiência de cada um, na unidade da responsabilidade. Entendemos que a educação e a formação de professores envolvem um agir ético, criativo e implicado com a vida dos adultos e crianças, agir coletivo, dialógico e responsável. Nesse agir, o conhecimento se produz como processo de criação de caminhos, criação de práticas. Arte, criação, conhecimento e vida estão imbricados nesse processo.

No que se refere à educação infantil, essa reflexão é importante, tendo em vista a urgência de enfrentar formas de trabalho pedagógico historicamente construídas; ou seja, os modelos domésticos, de cuidados automatizados e serializados, por um lado, e os modelos instrucionais, preparatórios, de outro lado. Como afirma Micarello (2005), em pesquisa no campo da formação de professores de educação infantil, é fundamental repensar as relações entre teoria e prática na formação, constituindo na formação inicial momentos em que as práticas sejam focalizadas, provocando reformulação delas e reconstrução das teorias, considerando condições concretas de trabalho crítico e reflexivo, além do foco na infância como construção social. Trata-se de criar um agir formativo ético, implicado

com o coletivo, comprometido com as crianças, promotor da autoria e autonomia dos professores, ao mesmo tempo que com o conhecimento já produzido.

O Pibid/Pedagogia/Educação Infantil, ao proporcionar dois anos de experiência na formação de cada licencianda, mergulhada na prática, e dois anos de formação para as professoras, tendo em vista enunciar e refletir sobre suas práticas, produziu, nos espaços interlocutivos e reflexivos, alteração dos fazeres com as crianças, objetivação desses fazeres, ampliação de experiências e qualificação do trabalho pedagógico.

Nesse caminho, clarifica-se o que é pedagógico na educação das crianças de 0 a 6 anos e a qualidade da docência nesse contexto. No desvio das práticas instrucionais e transmissivas, a escuta das crianças, a valorização de diferentes manifestações da linguagem no cotidiano, o planejamento de ações dialógicas e ampliadoras de suas experiências, o espaço e o contexto como formadores emergem como pistas de uma ação indireta mas intencional do professor.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli (org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papirus, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral da Educação Infantil. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/Coedi, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução 1/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Brasília, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 126-142, dez. 1999.
- GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 145-158.
- GATTI, Bernardete A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: ANDRÉ, Marli (org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas/SP: Papirus, 2016.
- GOMES, Marineide de Oliveira. *Formação de professores na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2009.
- GUIMARÃES, Daniela; GUEDES, Adrianne Ogeda; BARBOSA, Silvia Neli. Cuidado e cultura: propostas curriculares para o trabalho com crianças de até três anos. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina. *Educação infantil: formação e responsabilidade*. Campinas: Papirus, 2013.
- KASTRUP, Virginia. Aprendizagem, arte e invenção. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação de profissionais da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia (org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 107-116.
- KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia (org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 117-132.
- KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. Formação de professores de educação infantil: sair da teoria e entrar na prática? In: KRAMER, Sonia (org.). *Profissionais da educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.
- MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. *Professores da pré-escola: trabalho, saberes e processos de construção de identidade*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. 212 p.
- MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. Formação de professores da educação infantil: puxando os fios da história. In: KRAMER, Sonia; ROCHA, Eloisa Acires Candal. *Educação infantil: enfoques em diálogo*. São Paulo: Papirus, 2013. p. 211-228.
- NÓVOA, Antonio. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernardete A. et al (org.). *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Unesp, 2013.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Monica. *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. Deslocamentos, aproximações, encontros: estágio docente na educação infantil. In: GOMES, Marineide de Oliveira (org.). *Estágios na formação de professores*. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica*. São Paulo: Papirus, 2017.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, jan./fev./mar. 2001.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.
- SCHÖN, Donald. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010.

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO

GUIMARÃES, Daniela Oliveira. Formação de professores de educação infantil e o Pibid. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 76-99, out./dez. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145997>

Recebido em: 26 AGOSTO 2018 | Aprovado para publicação em: 28 JANEIRO 2019



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

<https://doi.org/10.1590/198053146109>

# LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTOS E PRÁTICAS EM DIÁLOGO

Maria Fernanda Rezende Nunes<sup>I</sup>

Patrícia Corsino<sup>II</sup>

## Resumo

*O artigo analisa relatórios de entrevista e observação de 27 escolas e turmas da pesquisa “Boas práticas de leitura e escrita na educação infantil”, em sete municípios de regiões brasileiras. Boas práticas são aquelas nas quais infância e experiência, educação e cuidado constituem binômios de criação, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) 2009. Apresenta-se um perfil das escolas e são analisados os registros de observação segundo as categorias espaços e materiais e interações e interlocuções. Revela-se, nas conclusões, a busca de uma identidade para a educação infantil, na forma dialógica como as professoras escutam e respondem às crianças. Na creche, predominam práticas de cunho lúdico-simbólico, enquanto na pré-escola estas ainda convivem com outras mais diretivas, pautadas em conteúdos relacionados à alfabetização.*

**EDUCAÇÃO INFANTIL • LEITURA • ESCRITA • PRÁTICAS EDUCATIVAS**

## READING AND WRITING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CONTEXTS AND PRACTICES UNDER DEBATE

### Abstract

*The article reports an analysis of interviews and observations carried out in 27 schools by the research team in charge of project “Boas práticas de leitura e escrita na educação infantil” [Good reading and writing practices in Early Childhood Education], which encompasses 7 counties in different Brazilian regions. Good practices are the ones in which childhood and experience, education and care are creation binomials based on the Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil [National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education] (DCNEI – 2009). The article introduces the profile of the assessed schools and analyzes the observation records according to space and materials and interaction and interlocution categories. Based on the results, it is essential to seek an identity for early childhood education based on the dialogic way teachers listen and respond to children. Ludic-symbolic practices prevail in daycare centers, whereas these practices are added with more directive practices in pre-schools, which are substantiated by contents linked to literacy.*

**EARLY CHILDHOOD EDUCATION • READING • WRITING • EDUCATIONAL PRACTICES**

<sup>I</sup> Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Rio de Janeiro (RJ), Brasil; <https://orcid.org/0000-0003-3696-9369>; [nunes.mariafernandarezende@gmail.com](mailto:nunes.mariafernandarezende@gmail.com)

<sup>II</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro (RJ), Brasil; <https://orcid.org/0000-0003-4623-5318>; [corsinopat@gmail.com](mailto:corsinopat@gmail.com)

## LECTURE ET ÉCRITURE DANS L'ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE : MISE EN DIALOGUE DES CONTEXTES ET DES PRATIQUES

### Résumé

*Cet article analyse des rapports d'entretiens et d'observation de 27 classes de différentes écoles dans le cadre de la recherche sur les "Boas práticas de leitura e escrita na educação infantil" [Bonnes pratiques de lecture et d'écriture dans l'éducation de la petite enfance], menée dans sept communes de plusieurs régions brésiliennes. Les bonnes pratiques sont celles où enfance et expérience et éducation et soins constituent des binômes de création, conformément aux Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI – 2009) [Lignes Directrices du Programme National pour l'Éducation de la Petite Enfance]. Un profil des écoles est dressé et les comptes rendus d'observation en fonction des catégories espaces et matériaux et interactions et interlocutions sont analysés. Les conclusions révèlent une quête d'identité pour l'éducation de la petite enfance dans la forme dialogique avec laquelle les enseignants écoutent et répondent aux enfants. Les pratiques ludiques et symboliques prédominent dans les crèches tandis que dans les maternelles elles coexistent avec des pratiques plus directives, basées sur les contenus de l'alphabétisation.*

**ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE • LECTURE • ÉCRITURE • PRATIQUES ÉDUCATIVES**

## LECTURA Y ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: CONTEXTOS Y PRÁCTICAS EN DIÁLOGO

### Resumen

*El artículo analiza informes de entrevista y observación de 27 escuelas y grupos de la investigación "Boas práticas de leitura e escrita na educação infantil" [Buenas prácticas de lectura y escritura en la educación infantil], en siete municipios de regiones brasileñas. Las buenas prácticas son aquellas en las que la infancia y la experiencia, la educación y el cuidado constituyen binomios de creación, conforme a las Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil [Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil] (DCNEI – 2009). Se presenta un perfil de las escuelas y se analizan los registros de observación según las categorías espacios y materiales e interacciones e interlocuciones. Se revela, en las conclusiones, al buscar una identidad para la educación infantil, en la forma dialógica, como las profesoras escuchan y responden a los niños. En la guardería, predominan prácticas de cuño lúdico-simbólico, mientras que en la preescolar éstas todavía conviven con otras más directivas, basadas en contenidos relacionados con la alfabetización.*

**EDUCACIÓN INFANTIL • LECTURA • ESCRITURA • PRÁCTICAS EDUCATIVAS**

O que tenho observado, sentido nas crianças (e em mim), como reflexo do nosso trabalho, é um grande entusiasmo, os desafios sendo enfrentados com alegria e prazer. O que nos dá a certeza de que a busca do conhecimento não é, para as crianças, preparação para nada, e sim vida aqui e agora. (FREIRE, 1983, p. 50)

# M

**ADALENA FREIRE, NO FINAL DOS ANOS 1970, AO DESENVOLVER NA PRÉ-ESCOLA UM**

trabalho articulado a partir dos interesses das crianças, conclui seu relatório com a certeza de que, para as crianças, a busca de conhecimentos é “vida aqui e agora”. Não é preparação para nada, afirma a autora convicta, respondendo ao que estava posto na época como finalidade da pré-escola. A atualidade do seu relato, registrado no livro *A paixão de conhecer o mundo*, está nas concepções de infância e de educação infantil, que possibilitaram um trabalho autoral, desafiador e, sobretudo, vivido com entusiasmo num tempo-espaço onde histórias se juntaram e se entrelaçaram coletivamente. O relato é lido hoje com questões que persistem: como o conjunto de práticas educativas de uma turma de educação infantil pode articular experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico de maneira significativa, lúdica, relacional, participativa e que tudo isso seja vivido com alegria e prazer? O que pode a educação infantil no pulsar do aqui e agora vivido por crianças e professores?

Entendemos que essa dinâmica é espaço e tempo de desvio, do movimento de romper com o preestabelecido e idealizado. Deslocamentos que incluem a acolhida do imprevisível e do inusitado. Movimento próprio das interações, interlocuções de vozes pronunciadas e ouvidas e que, dessa forma, pode acontecer

tanto no processo educativo quanto nas trajetórias das pesquisas em ciências humanas.

Este artigo tem como objetivo analisar os relatórios de entrevista e observação de 27 escolas e turmas de educação infantil no âmbito da pesquisa “Boas práticas de leitura e escrita na educação infantil”, desenvolvida nos municípios de Recife (PE), Natal (RN), Campo Grande (MS), Belo Horizonte (MG), Lagoa Santa (MG) e Porto Alegre (RS),<sup>1</sup> que faz parte de um projeto interinstitucional. A pesquisa toma como boas práticas aquelas nas quais infância e experiência, educação e cuidado constituem binômios de criação, tal como definem as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009), assumindo o risco do julgamento de valor.

No ensaio “Palavra na vida e a palavra na poesia”, Volochínov (2013) dá particular relevância ao julgamento de valor. Para o autor do círculo bakhtiniano, o julgamento de valor, quando aparece no discurso extraverbal e é entendido apenas por um grupo, acaba por se tornar dogmático, pois é, nessa comunidade, tido como coisa certa, não admitindo réplicas, mas, quando é pronunciado, verbalizado e justificado, já se torna duvidoso e pode ser contestado. Nesse sentido, nossa intenção é explicitar o que está sendo entendido como boas práticas e analisar suas condições de produção para discutir questões que interpelam as políticas e as práticas educacionais voltadas para a qualidade da oferta de educação infantil.

Rosemberg (2015), ao discutir política pública e qualidade na educação infantil, analisa o quanto o debate sobre qualidade na educação é antigo – presente na mobilização pela EI antes mesmo de ser nomeada ou se transformar em objeto/problema de pesquisa e de política. A autora evidencia que há um descompasso entre o real e o ideal e que muito já foi conquistado, embora sempre exista um caminho a ser trilhado. Falar sobre qualidade, adverte Rosemberg, significa enfrentar tensões num cenário em que o debate e a conceituação sobre o tema são avançados, mas se situam numa sociedade ainda desigual e antidemocrática, que discrimina por razões econômicas, raciais, regionais, de localização e de idade – discriminação que afeta as crianças, principalmente os bebês, e as unidades escolares. Ela aponta, ainda, a presença do tema qualidade nos documentos oficiais do Ministério da Educação, desde 1993, como, por exemplo, em *Política de educação infantil: proposta*, que afirmava, dentre outros objetivos, “promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas” (BRASIL, 1993, p. 21). Esse documento provocou muitas réplicas, dentre as quais se destaca *Consulta nacional sobre a qualidade da educação infantil* (CAMPOS; CRUZ, 2006), além de estudos, pesquisas e seminários sobre avaliação da qualidade de contextos de educação infantil (BRASIL, 2015; SOUZA; MORO; COUTINHO, 2015; CAMPOS, 2013).

Assim é que a qualidade almejada, ao se deparar com as condições objetivas de uma sociedade desigual, enfrenta contradições e descompassos. Mantivemo-nos atentos a isso e reconhecemos que cada escola encerra a sua

<sup>1</sup> Esta pesquisa é um subprojeto da pesquisa interinstitucional “Leitura e escrita na educação infantil”, desenvolvida de 2014 a 2018, por pesquisadores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), UFRJ e Unirio.

própria realidade social, da mesma forma que os atores que dela fazem parte. Como alerta Bourdieu (2009), nenhum conhecimento é transcendente, mas histórico e produzido a partir de determinadas experiências. As réplicas se atualizam em diferentes momentos da história e da política. Entendendo que a qualidade é um conceito polissêmico e atravessado pelo contexto histórico-cultural, foi nosso objetivo dar visibilidade a experiências e sentidos singulares produzidos por professores que trabalham em turmas de creche e de pré-escola, em escolas de educação infantil, de diferentes localidades brasileiras, sobre o que consideram boas práticas no campo da linguagem, em especial da linguagem escrita.

O tema da leitura e da escrita desde há muito habita o universo de professores, famílias, crianças, sistemas de ensino e legislação. Presentes nos embates políticos, sob diferentes enfoques, várias áreas de estudo têm se dedicado à alfabetização, à leitura e à escrita das crianças. Visões distintas em disputa buscam lugar em estudos, políticas e também em práticas, exigindo dos educadores reflexões e retomadas de conquistas e posições. A título de exemplo, podemos citar que, no Brasil, algumas ondas vêm banhando o cotidiano das escolas com intensidades diversas, dependendo do contexto e dos atores envolvidos, tais como: a discussão dos métodos, nos anos 1970; a teoria da Psicogênese da língua escrita, baseada na visão construtivista de Emília Ferreiro, a partir das décadas de 1980 e 1990; as questões relacionadas ao letramento e à escola; e o período que tem sido chamado de “reinvenção da alfabetização”, dos anos 2000, que tem trazido novamente discussões metodológicas sobre o tema.

O mesmo podemos dizer da educação infantil, em que concorrem distintas formas de relação com o ensino fundamental, que vão desde a busca por funções e práticas específicas à subordinação de conteúdos e metodologias adotados no ensino fundamental. Nas sociedades contemporâneas, as práticas de leitura e escrita na educação infantil materializam grande parte dessas disputas, tanto pelo valor dado à alfabetização, devido ao viés grafocêntrico no qual se organizam, quanto pela ideia de produtividade, de abreviação do tempo livre, de exigência de produtos que comprovem resultados de investimentos feitos.

Este artigo analisa os relatórios de entrevista e observação de 27 escolas e turmas de educação infantil da rede pública, que vêm desenvolvendo práticas que, explícita ou implicitamente, expressam consensos produzidos no campo da educação infantil (BRASIL, 2009). O primeiro item apresenta a pesquisa, suas etapas e escolhas feitas para identificar e analisar escolas de educação infantil da rede pública que vêm desenvolvendo boas práticas de leitura e escrita, os sujeitos envolvidos e instrumentos utilizados. O segundo traça um perfil das unidades escolares que desenvolvem práticas de leitura e escrita consideradas mobilizadoras do processo educativo, mostrando características do conjunto das escolas e das equipes pedagógicas. Em seguida, analisam-se os registros dos relatórios de observação a partir de duas categorias: espaços e materiais; e interações e interlocuções. Por fim, são traçadas as considerações acerca do universo encontrado e apontam-se indícios da identidade que vem sendo construída, no campo da

leitura e da escrita, na educação infantil no Brasil, no contexto de obrigatoriedade escolar aos quatro anos de idade.

## A PESQUISA: ETAPAS E ESCOLHAS

O projeto interinstitucional, ao fazer o levantamento bibliográfico sobre a produção acadêmica relacionada à alfabetização, à leitura e à escrita na educação infantil, nos últimos 40 anos (1973-2013), constatou que foram produzidas na área educacional – que participa com 60% das produções – 139 pesquisas, das quais 80% concentradas na última década. Essa constatação evidencia o quanto houve de lacunas e descontinuidades na produção científica e o quanto é recente a presença mais substantiva do tema nas investigações, o que traz indagações diante da expansão do campo e da meta de universalização da pré-escola. Assim, perguntamos: como tem sido a articulação desses trabalhos com a formação de professores e com as práticas pedagógicas? Pesquisas da área educacional (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011) têm evidenciado uma forte tendência instrucional e preparatória, especialmente na pré-escola. Mas será que esse viés de subordinação e de pressão do ensino fundamental estaria também presente nas práticas consideradas boas por secretarias de educação, diretores e professores?

Tendo em vista que os conceitos analíticos são construídos a partir dos discursos e não constituem um *a priori* dos mesmos, os procedimentos metodológicos da investigação buscaram conhecer percepções sobre boas práticas de leitura e escrita na educação infantil dos diferentes atores envolvidos (todas mulheres pela própria característica da área), o que inclui as responsáveis pela educação infantil nas secretarias municipais de educação, as diretoras de escolas indicadas, as professoras e, ainda, as próprias pesquisadoras, professoras de universidades públicas. Estas últimas foram escolhidas por desenvolverem pesquisas nas áreas da educação infantil e/ou da alfabetização, leitura e escrita, em diferentes regiões brasileiras. Conhecendo as desigualdades territoriais do país, foi nosso intuito abarcar escolas de diferentes regiões e de diferentes bairros de cada capital investigada.

A pesquisa contou com cinco etapas. Na primeira, foi realizado um encontro para discussão, familiarização e crítica dos instrumentos elaborados pela equipe de coordenação do projeto – roteiros de entrevistas e de observações. Após a validação dos instrumentos pelas pesquisadoras locais, coube a elas a pesquisa de campo nos municípios. Na segunda etapa, foram entrevistados membros da equipe da Secretaria Municipal de Educação dos municípios de Natal (RN), Recife (PE), Campo Grande (MS), Belo Horizonte (MG), Lagoa Santa (MG) e Porto Alegre (RS), sendo solicitada a indicação de unidades de creches e pré-escolas, no município, que desenvolvessem boas práticas de leitura e escrita. Na terceira etapa, cada pesquisadora entrevistou diretoras de cinco instituições de educação infantil selecionadas na primeira etapa (exceto Porto Alegre, onde foram realizadas entrevistas com seis diretoras, e em Minas Gerais, que acrescentou uma escola de Lagoa Santa). Na quarta, foram entrevistadas professoras – indicadas pela direção

– que trabalhavam com as diferentes faixas etárias da educação infantil, chegando-se ao total de 27 entrevistas. Na quinta, observaram-se as práticas educativas das professoras entrevistadas.<sup>2</sup> Por fim, foi organizado um seminário, com a presença das pesquisadoras e das entrevistadas (membros das secretarias, diretoras e professoras), quando foi possível socializar e debater sobre os resultados. Para conseguir garantir uma unidade entre as cinco equipes regionais, optamos por roteiros estruturados, que foram analisados qualitativa e quantitativamente.

Ressaltamos que a equipe de coordenadoras do projeto se debruçou na construção de um manual para a pesquisa de campo, o qual apresentou princípios do que seriam “boas práticas”. A revisão bibliográfica sobre o tema da leitura e da escrita na educação infantil, os estudos desenvolvidos pelas pesquisadoras deste projeto, bem como os documentos legais e normativos do Ministério da Educação (MEC) (Art. 9º das DCNEI 2009), constituíram a base para tal definição. O objetivo foi criar um espaço de troca sobre concepções e práticas de leitura e escrita na educação infantil junto às pesquisadoras e buscar alguns consensos. Foram consideradas boas práticas aquelas que:

- pressupõem um sequenciamento de atividades sustentadas em objetivos, que têm continuidade e desdobramentos construídos nas interações que se estabeleceram no grupo/turma;
- ocorrem de maneira constante e contínua, integrando o cotidiano da turma e das instituições, configurando-se não como atividades isoladas, ainda que interessantes, mas sim como proposta pedagógica consistente;
- apresentam interação dialógica entre adultos e crianças – o que significa um processo discursivo de fato, no qual o professor acolhe o que a criança traz, numa escuta atenta e interessada, que responde e se altera;
- têm as interações e as brincadeiras como eixo do trabalho. Interações dialógicas e brincadeiras compreendidas como elemento fundante da cultura infantil e não reduzidas exclusivamente à estratégia de ensino e aprendizagem;
- incentivam as crianças a falar de si, possibilitando experiências de narrativas de situações vividas ou imaginadas e inventadas;
- a linguagem escrita acontece de forma integrada e equilibrada em relação à oralidade e às outras formas de expressão;
- a leitura e a escrita acontecem em situações reais e significativas, isto é, que estejam inseridas em práticas sociais, em situações interativas, portanto, necessárias para a comunicação entre os interlocutores;
- favorecem a inserção das crianças na cultura letrada pelo convívio com diferentes suportes e gêneros discursivos orais e escritos;

2 Para a realização das observações foi elaborado um roteiro guia contendo indagações sobre espaços, materiais, rotina, práticas e interações das crianças entre elas, com as professoras, e com a proposta em curso. A fotografia foi também um importante instrumento, mas não foi tomada como evento por questões éticas de pesquisa com crianças.

- concebem a linguagem numa perspectiva discursiva, intimamente relacionada ao pensamento e à consciência, portanto, constituinte do sujeito e não como mera ferramenta ou área de trabalho.

Os roteiros de entrevista e observação constaram de perguntas abertas e fechadas e, ainda, registros fotográficos. As respostas fechadas foram tabuladas e as abertas organizadas em eventos e agrupadas em coleções. Entendemos com Bakhtin (1992) o evento de pesquisa como um fragmento capaz de condensar uma unidade de sentido e assegurar o contexto enunciativo. Trata-se de recortes dos registros que, quando agrupados por afinidade, passam a compor categorias ou coleções, que possibilitam apreender e atribuir novos significados às situações registradas.

No item a seguir, trazemos um panorama das escolas que fizeram parte deste estudo, abordando suas condições de trabalho, o perfil dos entrevistados e as ações coletivas de que participam seus diretores e professores.

## ESCOLAS, CONTEXTOS E FORMAÇÃO

A análise dos roteiros permite traçar um perfil das unidades que desenvolvem práticas de leitura e escrita consideradas mobilizadoras do processo educativo, mostrando características e tendências do conjunto das escolas e das equipes pedagógicas, a partir de quesitos quantificáveis, tais como data de inauguração da escola, características e regime de funcionamento, etapas de atendimento, perfil dos profissionais, vínculo empregatício, tempo de magistério e de atuação na educação infantil, formação, relação com a leitura e a escrita no cotidiano, além das condições para o planejamento, o registro e a avaliação do trabalho realizado.

No que diz respeito ao início das atividades, 65% das instituições pesquisadas foram inauguradas antes de 2005, ou seja, têm mais de dez anos de funcionamento, o que evidencia uma trajetória de trabalho construída na educação infantil. Quanto à especificidade, 80% das escolas são consideradas exclusivas de educação infantil, isto é, dedicadas à creche e à pré-escola. Mas o segmento da creche, em alguns casos, é incompleto, pois inicia-se para as crianças de um ou dois anos de idade. O maior percentual de matrículas (55,9% do total das escolas estudadas) incide sobre as crianças com idade igual ou superior a 49 meses (quatro anos ou mais de idade). As crianças na faixa etária de até dois anos representavam 11,5% das matrículas. Quanto à jornada de atendimento, para as crianças de 0 a 3 anos, a maior oferta das escolas é de período integral (70%), predominando o horário parcial para aquelas de 4 a 6 anos (60%). Esses dados corroboram a tendência de concentração do atendimento direto da educação infantil na pré-escola (ABRAMOWICZ; TEBET, 2017) e o horário integral na creche (ARAÚJO, 2015).

Em relação ao vínculo empregatício de diretoras, orientadoras pedagógicas e professoras, percebe-se que a quase totalidade é concursada, situação oposta à dos auxiliares que estão, majoritariamente, presentes nas creches. Campos (1994, 2013), em pesquisas realizadas nas três últimas décadas, vem mostrando

como o profissional de creche se constituiu historicamente de forma não integrada: funções indefinidas e/ou voltadas ao que é considerado menor ou não pedagógico; cargos com nomenclaturas diversas, enfraquecendo o que seria uma categoria profissional; e trabalho precarizado.

Todas as diretoras têm ensino superior completo e 77% possuem alguma especialização, mestrado ou doutorado, o mesmo acontecendo com as orientadoras e as professoras, sendo estas últimas, em sua maioria, formadas em Pedagogia e com especialização. Portanto, trata-se de um corpo docente com qualificação acima da média nacional, segundo os dados do Censo Escolar 2017, que indicam ter nível superior completo 66,4% dos professores que atuam na creche e 68% daqueles na pré-escola.

Verifica-se, também, que as diretoras não são jovens, pois 87,5% delas têm idade igual ou superior a 41 anos. Não foram encontradas diretoras com menos de 30 anos. Ressalta-se que todas as professoras entrevistadas são do sexo feminino e que a maioria (90,9%) tem idade entre 31 e 50 anos. Não foi entrevistada qualquer professora com menos de 30 anos ou com mais de 60 anos.

No que diz respeito ao tempo de experiência, observamos que a quase totalidade das professoras investigadas possui mais de dez anos no magistério (81,5%), com exceção das que atuam em Mato Grosso do Sul, onde esse índice é de 50%. Na educação infantil, 77,8% delas têm mais de seis anos de docência.

Quanto à jornada de trabalho, 77,8% das professoras entrevistadas atuam em período integral, das quais mais da metade (62%) na mesma instituição. Merecem destaque as professoras de Pernambuco, pois 83,3% delas trabalham em horário integral numa só escola. Sobre a experiência docente das professoras, a maioria já exerceu a função em outra escola (70,4%), sendo significativa a parcela daquelas que já atuaram como orientadora pedagógica (25,9%). Algumas já foram diretoras (7,4%). Chama a atenção o percentual de professoras do Rio Grande do Norte que já foram coordenadoras pedagógicas (80%).

Com esses dados já se pode obter alguns elementos importantes que subsidiam o desenvolvimento de boas práticas – corpo docente estável, concursado, com formação em Pedagogia e pós-graduação, com tempo de experiência e ainda em processo de investimento, jornada em uma mesma instituição, além de unidades que garantem a especificidade do atendimento para a creche e pré-escola.

Indagadas sobre o gosto pela leitura, todas as professoras disseram que gostam de ler. Além disso, 63% delas estão sempre lendo alguma coisa e constantemente buscam um tempo para ler, o que já não ocorre com os outros 37% que frequentemente não conseguem encontrar tempo para a leitura. Tal como verificado em outras pesquisas (FANFANI, 2007; ANDRADE *et al.*, 2004; CORSINO, 2003), o tipo de leitura mais exigido são os livros de pedagogia e educação (85,2%), embora a literatura alcance significativo percentual (74,1%). Os livros religiosos aparecem em 30% das demandas de leitura e as biografias em 25% delas.

No que se refere à média de alunos por turma, com exceção das escolas de Campo Grande (MS), cuja média foi de 26 alunos, em todas as outras a média de crianças por turma ficou abaixo de 20, sendo que em Natal corresponde a

14 crianças por turma. Ressalta-se que o trabalho das professoras é desenvolvido, quase sempre, com o apoio de uma auxiliar (70,4%) e poucas contam com o apoio de outra professora (7,4%). Isso significa uma proporção adulto/criança bastante favorável às interações, à atenção individual e coletiva e à organização de espaços e materiais.

Todas as escolas da pesquisa têm proposta pedagógica, sendo que, para a maioria delas (85,2%), a proposta já estava pronta e sistematizada e nas demais se encontrava em fase de elaboração (14,8%). A participação das professoras na elaboração da proposta pedagógica ocorreu na maioria das escolas pesquisadas (73,9%).

As reuniões coletivas para planejamento e avaliação, momentos de suma importância para discussão e reflexão a respeito do trabalho, são privilegiadas pela quase totalidade das escolas, com exceção de uma delas. Sua ocorrência é predominantemente semanal (34,6%) e mensal (30,8%) e, em 19,2% das unidades, é quinzenal. As entrevistadas apontaram a existência de reuniões coletivas de estudo na maioria das escolas investigadas (88,5%). Nessas reuniões, a maior participação é de diretoras (70,4%), professoras (70,4%) e orientadoras pedagógicas (55,6%). Técnicos ou outros funcionários da Secretaria de Educação e consultores participam muito pouco e não há presença de crianças e familiares. Chama a atenção, em 40% das escolas da pesquisa em Minas Gerais, a participação de consultores nessas reuniões.

Na quase totalidade das escolas pesquisadas (96,3%), as diretoras ou orientadoras pedagógicas observam e avaliam o trabalho desenvolvido junto às crianças por professoras e auxiliares. E, praticamente em todas as escolas (96,3%), as professoras registram os trabalhos que desenvolvem com suas turmas de creche e pré-escola.

Em síntese, observa-se que as condições de trabalho das professoras, a infraestrutura das escolas, o investimento em formação – seja continuada, seja na própria escola –, a presença de uma aposta coletiva com propostas pedagógicas elaboradas e acompanhamento do trabalho docente indicam um ambiente favorável ao desenvolvimento de práticas de qualidade. Entretanto, muitos são os aspectos que tensionam e tornam complexo o cotidiano, já que concepções de infância, educação infantil e também de linguagem e alfabetização se articulam e disputam lugares diferentes, como analisaremos a seguir.

## PRÁTICAS EM QUESTÃO

Ao nos debruçarmos sobre os relatórios de observação e as fotografias das turmas, organizamos os eventos em duas grandes coleções que se inter-relacionam, a saber: espaços e materiais; e interações e interlocuções. A separação entre as duas coleções é uma forma de enfatizar características mais específicas de cada uma, bem como as concepções que lhes são subjacentes. Bondioli e Montovani (1998) afirmam que os espaços e materiais assumem significados e provocam interações contínuas, que abarcam os aspectos afetivo, social e simbólico das experiências que aí se realizam. O ambiente é concebido como processo, pois se modifica

continuamente pelo efeito das ações, aspirações e relações dos sujeitos que ali operam, e tais transformações influenciam também o agir dos sujeitos. A organização dos espaços das escolas e das turmas, o mobiliário e toda sorte de materiais trazem marcas das ações dos sujeitos e dizem das interações e interlocuções que podem se realizar. Dizem também dos valores e concepções que movem as pessoas que circulam naquele ambiente, porque, como Bakhtin (1992) salienta, a realidade é sógnica e todo corpo físico e toda imagem artístico-simbólica é um produto ideológico, portanto há um intenso diálogo entre contextos e práticas. Nessa perspectiva, analisaremos, a seguir, eventos das duas coleções, com o objetivo de dialogar sobre boas práticas de leitura e escrita na educação infantil.

## ESPAÇOS E MATERIAIS

Os registros sobre os espaços das escolas observadas, narradas e fotografadas indicam que, na maioria delas, as crianças circulam em áreas internas e externas. Quase todas as salas das turmas apresentam flexibilidade na organização, comportam diferentes arranjos, consentem que as crianças desenvolvam atividades coletivas e atividades diferenciadas, de forma simultânea – sozinhas ou em pequenos grupos – e têm lugar para brincar. Muitas são organizadas em cantos, com estantes expondo os materiais da turma, que são de fácil acesso das crianças. A maioria tem também espelho e estantes altas e/ou armários fechados para uso das professoras. Em relação aos tipos de materiais pedagógicos, todas as turmas indicaram a existência de brinquedos e jogos, quase a totalidade tem livros e materiais para atividades de artes (81,5% das turmas), mais da metade possui revistas e histórias em quadrinhos (63,0%) e há fantasias em algumas (40,7%). Esta breve descrição mostra que grande parte das escolas indicadas como tendo boas práticas de leitura e escrita na educação infantil se constitui daquelas que também apresentam uma infraestrutura básica capaz de sustentar as propostas.

Os eventos a seguir mostram a materialidade dos espaços e da atuação das professoras na organização e criação de possibilidades e reinvenções de funções para mobiliário e objetos nas interações com as crianças. Trata-se de relatos<sup>3</sup> que evidenciam um movimento que predominou nas 27 turmas observadas e dão indicações do que está sendo entendido como boas práticas.

Em relação aos espaços destinados para bebês e crianças pequenas, encontramos relatos que apresentam um olhar sensível para a organização e distribuição dos materiais:

*Há, na sala, berços virados com o objetivo de criar obstáculos, caminhos e cantinhos. Os materiais são diversificados e ao alcance dos bebês. (B3)*

3 No âmbito desta pesquisa, os relatórios de observação das turmas foram organizados por estado e por escola, utilizando letras e números, respectivamente, para sua identificação.

*O espaço da sala como um todo é organizado para promover a ação autônoma dos bebês e a interação entre eles, não há berços e os bebês circulam livremente pela sala. Nas paredes e no chão há brinquedos e materiais produzidos constantemente pelas educadoras, os quais promovem encontros dos bebês a partir do interesse despertado pelos objetos. Nesses momentos, observou-se, também, que as educadoras intervêm, quando oportuno, favorecendo a interação já iniciada pelos bebês. Quando conversam com eles, alimentando brincadeiras e exploração de objetos, acabam promovendo a aproximação de outros bebês, facilitando a interação entre eles. (E1)*

Também constatamos que, na maioria das escolas pesquisadas, o espaço da turma é mutável. Conforme a proposta, a professora organiza e reorganiza o espaço para apoiar e fomentar as brincadeiras das crianças, como pode ser observado a seguir:

*A professora monta uma tenda na sala para as crianças brincarem de caverna. Além disso, ela ia acompanhando o movimento das crianças, ou seja, observando e apoiando as brincadeiras das crianças como, por exemplo, quando aproximava um colchonete e um tecido para ser a cama de um grupo de crianças que brincava de cuidar o neném, davam comidinha, iam ao mercado, etc. Também foi observado a monitora perceber o movimento de um menino e ajudá-lo a montar com cadeiras o que seria inicialmente seu carro. Ele e ela foram colocando cadeiras uma ao lado da outra. A monitora disse que iria encontrar uma “direção” para o carro. O carro virou um ônibus e outras crianças aderiram à brincadeira. O menino criador da brincadeira dizia que ia para o Centro, que tinham que se apressar. (E3)*

*O berçário é montado com livros e brinquedos (comprados e produzidos pelas professoras) que estimulam os sentidos das crianças (exploram som, cor, textura, forma). As crianças exploram esses materiais livremente e em parceria uns com os outros. No chão da sala há tapete, almofadas e uma boia grande que estimula o movimento das crianças. (D2)*

Essas práticas, além de promoverem interações diversas, apoiam o diálogo da professora com as crianças e mostram que “elas estão habituadas e participam ativamente, estão sempre narrando algo que lembraram, que ocorreu, que estão fazendo” (E3). Embora em menor incidência, também houve relatos apresentando outro caminho, pois a realidade é dinâmica e, muitas vezes, contraditória, como o que se segue: “o tamanho da sala possibilitaria diferentes arranjos, mas

não foi observada a diversificação de atividades concomitantes, com exceção do momento da brincadeira livre” (E1).

Há muitas descrições que indicam a importância da rotina como organizadora da experiência das crianças e das professoras. Notamos que, em algumas turmas, a rotina é concebida de forma bem diferente daquela apontada por outras investigações, que salientam um itinerário fixo e previsto, no qual os momentos “vão se cumprindo ordenadamente e a passagem de um período para o seguinte parece marcada pela ausência de uma linguagem capaz de reconstruir e recordar os tempos experienciados” (RICHTER; VAZ, 2010, p. 682). A ideia, ao contrário, é promover diálogos, narrativas e lembranças.

*A monitora<sup>4</sup> pediu que cada criança trouxesse para escola seu brinquedo preferido. Em roda, colocaram os brinquedos no centro, a monitora conversou com as crianças e, aos poucos, foi retomando a história do Lobo Mau Mau, as crianças participaram evocando fatos ou falando sobre o personagem (“ele era bonzinho porque cuidava das crianças”; “não, ele assustava as vezes”; “era muuuito peludo”) e a conversa seguiu até as crianças lembrarem que na história (já lida para a turma) o personagem tinha um brinquedo preferido. Após essa retomada, lançou o convite para que as crianças descobrissem de quem é cada brinquedo. Num clima de brincadeira, conforme as crianças iam conversando e descobrindo a quem pertenciam os brinquedos, a monitora ia fazendo algumas perguntas, tais como: “Por que tu gostas dele?”; “Qual o nome dele?”; “Quem te deu a boneca?”; “Em qual lugar na tua casa ele fica?” (E2)*

Em algumas das escolas pesquisadas a rotina parece ser vivenciada como importantes situações de interação entre adultos e crianças. Muitas crianças partem de uma dependência total até construírem, com a ajuda do outro, uma autonomia que, sem dúvida, lhes é muito necessária. As observações a seguir mostram o quanto esse processo pode ser criativo, alegre, engraçado.

*Antes da entrada da professora de música na sala, quando as crianças estavam bem apreensivas por sua chegada, a professora inventa uma narrativa com a ideia da personagem bruxa, que é muito apreciada pelas crianças. Ela diz: “já sei, vamos assustar a prof. Joana... a bruxa me deu uma poção mágica e morriiiiiii”. Dramatizando cada ação com o corpo e voz, ela cai ao chão. As crianças entram na ideia da brincadeira e pedem também a poção mágica, ela simboliza*

4 Nesta escola, a auxiliar é denominada monitora e exerce função docente.

*ter uma taça na mão e dá na boca das crianças, elas deitam-se ao chão. A monitora apaga a luz, eles murmuram e riem baixinho. A professora diz: “acho que a Joana vai chorar muito”. Joana abre a porta, a monitora diz “socorro, Joana, a bruxa esteve aqui e envenenou toda a turma!”. Joana: “acho que vou ter que cantar uma música mágica”. (E3)*

*Há na rotina um horário no pátio externo que é bastante amplo, com areia, árvores e brinquedos em bom estado. Ao sair do pátio as crianças foram para a sala onde estavam disponíveis brinquedos diversos. Enquanto brincavam na sala, grupos de três iam saindo para o banho. Essa sequência ocorreu nos dois dias de observação. Antes do pátio as crianças brincaram com o Lego, material recém-adquirido pela prefeitura. (B5)*

O apoio de materiais diversos mostrou-se fundamental para as ampliações das experiências das crianças. São coautores do contexto: livros, personagens das histórias narradas, desenhos, jogos de montar, panos, entre outros que enriquecem as interações e experiências vividas no cotidiano das escolas.

*Na sala, há atividades de desenho das crianças sobre vulcões e um vulcão esculpido com argila em uma das estantes – como uma produção das crianças. (A5)*

*A professora colocou papel 40 kg<sup>5</sup> no chão e as crianças receberam lápis de cor e hidrocor para desenhar. Enquanto desenhavam, ela interagia com as crianças sobre os rabiscos que faziam. Também vimos nas paredes da sala papéis com essa mesma atividade, fixados na parede da sala, o que mostra que essa é uma proposta que a professora costuma fazer. (B4)*

*A turma organiza com frequência o mural informativo, no qual as crianças socializam trabalhos e atividades dos projetos desenvolvidos ao longo do ano. Em períodos diferentes, foi possível observar o uso de diferentes recursos e linguagens como forma de expressão. (D3)*

*Foi observado que as crianças têm liberdade de buscar no armário papel e material para desenhar e/ou escrever sempre que sentem vontade. Além disso, as crianças foram*

*convidadas a manipular cola colorida na reprodução de uma cena e personagem do livro lido a elas A Polegarzinha (Hans Christian Andersen). (E6)*

*Na estante encontramos uma caixa com alfabeto móvel e jogos de encaixe. Há também livros de literatura, revistas e livros didáticos do Lego [...] Há ainda materiais diversos como cola, tesoura, papel, hidrocor, potes com números, potes com letras soltas, entre outros. (B1)*

Espaços mutáveis, cantos para promover brincadeiras e interações, livre acesso das crianças à exploração de brinquedos e materiais, possibilidades de diferentes agrupamentos, materiais e brinquedos diversos, inclusive feitos pelas professoras, espaço para promover a ação autônoma das crianças, intervenções criativas para ampliar o jogo simbólico das crianças são possibilidades de ação, interação e interlocução entre crianças e adultos.

Como os relatos, as fotografias também retratam os espaços habitados por crianças e adultos nas escolas, mostrando muito da diversidade de cada turma, mas também evidenciando aproximações entre escolas de diferentes regiões do Brasil. São recorrentes imagens de bebês e crianças brincando com blocos de construção, lendo livros em diferentes lugares, ouvindo leituras de histórias em salas e bibliotecas, pintando, desenhando com giz no pátio, sentados no chão, na rodinha ou em grupos. Mostram que as crianças do berçário têm seus objetos pessoais identificados com os nomes e agendas para comunicação com as famílias. São muitas as descrições sobre elas, conforme mostra o relato a seguir: “há vários quadros de avisos sobre as crianças a partir dos quais é feita a comunicação com a equipe (cardápios, tabela de necessidades fisiológicas, tabela de alimentação, etc.). Há, também, um quadro de aviso aos pais” (B3).

Na maioria das fotografias, os bebês aparecem no chão sobre almofadas, engatinhando, explorando, mas também há fotos em que estão sentados nos carinhos, aguardando o leite. Murais e portfólios apresentam fotografias de bebês e crianças pequenas fazendo atividades na creche e as legendas informam sobre o que está sendo retratado.

Nas turmas de pré-escola, as pesquisadoras tiraram muitas fotos de murais com desenhos, quadro de chamada e fichas com os nomes, calendário, aniversariantes do mês, registros de histórias coletivas, poemas, listas e receitas. Algumas salas apresentam muitas informações nas paredes, além de imagens de personagens midiáticos e desenhos estereotipados que se juntam às produções infantis. Também existem muitos registros de crianças brincando com bingo de nomes, lendo, escrevendo seus nomes e, embora apareçam em poucas escolas, há também crianças usando caderno, sentadas em cadeiras e mesas individuais. O abecedário está presente em quase todas as turmas, inclusive de creche. Crianças de todas as idades foram retratadas lendo, mas a escrita sobressai na pré-escola como uma marca de diferenciação. O contraste entre creche e pré-escola é visível,

principalmente, no que diz respeito à presença de mesas e cadeiras e ao que está fixado nos murais que exibem práticas de escrita. Vejamos a descrição de uma sala de pré-escola:

*Em todas as paredes há produção dos dois grupos que fazem uso da sala. Há cartazes informativos (calendário, ajudante do dia, coletânea de formatos diferentes de registro dos calendários, avisos, bilhetes, notícias), registro do trabalho que é feito com o sistema de escrita alfabética (pesquisa de letras, pesquisa de palavras parlendas, alfabeto) registro do trabalho que é desenvolvido no projeto coletivo da escola (relatos das atividades, fotos, imagens). Todos materiais expostos nas paredes são colocados na altura das crianças. (D5)*

Esse corte entre creche e pré-escola chama a atenção, uma vez que a maioria das turmas pesquisadas está em escolas exclusivas de educação infantil. Algumas imagens nos fazem pensar se o ensino fundamental estaria mesmo em outro prédio.

As fotografias mostram o que chamou a atenção das pesquisadoras no campo. São escolhas que fizeram e as imagens capturadas criam possibilidades discursivas que anunciam a realidade e também a refratam, reportando a concepções tanto das professoras investigadas quanto das próprias pesquisadoras. Nos instantâneos dos espaços e materiais, intuímos que as práticas possibilitaram momentos mais descontraídos e outros mais diretivos, inovadores e criativos, bem como rotineiros e clichês. Entre luzes e sombras, as frestas percebidas parecem indicar um movimento que busca positivities e acertos. Crianças brancas, negras, mestiças, meninos e meninas, sorrindo, lendo, desenhando, brincando, concentradas, envolvidas. Seriam o centro das propostas, como postulam as DCNEI? Espaços e materiais presentes na maioria das turmas investigadas mostram ter potencial de se tornarem ambientes-processos em constante e mútua afetação e consequente alteração. Entretanto, indagamos: que tempos se abrem às interações e brincadeiras? Como a ação dos adultos potencializa e suporta as interlocuções? Como as crianças vivenciam as práticas que ali se realizam?

## INTERAÇÕES E INTERLOCUÇÕES

O princípio de que a materialidade é signíca leva ao entendimento de que ela enuncia um discurso que se dirige a um outro que responde. A resposta, como Bakhtin (1992) assevera, é uma réplica, resultado da compreensão. Portanto o autor nos instiga a entender as interações como interlocuções de um sujeito ativo e criativo que constitui e é constituído nesse processo de mútua afetação. Há uma complexidade nessa relação sujeito e mundo e vice-versa. Assim é que as apropriações e produções dos sujeitos se dão num intenso processo dialógico e a riqueza do contexto não se reduz à quantidade, mas sim à qualidade das relações,

isto é, às possibilidades de produção de sentido. “Qualidade que se efetiva pela presença dialógica, ativa e responsiva do outro. Pensar o contexto educativo – que está nas crianças e as crianças nele – exige considerar esta complexidade relacional” (CORSINO; GUIMARÃES, 2017, p. 72).

Para Vigotski (2001), essa produção de sentido se refere a todos os elementos psicológicos que operam na consciência com a palavra, ou seja, o sentido é produzido não apenas pela compreensão cognitiva, mas também de forma integrada com o afetivo e o emocional. Portanto, essa complexidade relacional inclui tanto os repertórios quanto os vínculos, afetos, clima de cooperação mútua. Nessa perspectiva, entendemos o adulto na relação com a criança como um importante agente dialógico, que atua de forma indireta ao organizar os espaços, os materiais e as propostas, e de forma direta nos processos interlocutórios ao observar, perguntar, ouvir, responder, replicar.

Na educação infantil o papel da professora na relação com as crianças é fundamental, pois é ela que planeja e organiza os espaços e materiais, oportuniza os tempos, articula as diferentes vozes, põe os pontos de vista em interação, favorece as atividades lúdico-simbólicas das crianças, propõe diferentes formas de expressão, entre outras. Seu papel não consiste apenas em apresentar o mundo aos recém-chegados (ARENDDT, 1997), mas em possibilitar, favorecer, sustentar o diálogo entre as crianças, delas entre si e delas na relação com os conhecimentos e saberes do mundo. Foi em função desses pressupostos que elaboramos um roteiro para observação das práticas com várias perguntas que adentram e refinam o olhar para as interações-interloquções. Também houve questões sobre a presença de outras linguagens – da música, do corpo, das artes visuais – para traçarmos um panorama amplo do trabalho desenvolvido no campo da linguagem, já que na educação infantil é fundamental que as crianças tenham a oportunidade de desenvolver diferentes formas de expressão e, portanto, há que se buscar um equilíbrio entre elas. Também foram elaboradas perguntas sobre a existência, na rotina, de um tempo destinado para brincadeiras geridas pelas crianças e aquelas propostas pela professora.

Foi possível apreender a presença de várias práticas interativas, pois na maioria dos itens observados os percentuais de respostas afirmativas superaram 70%, chegando a 100%, nos casos em que se indagava se a professora olha para a criança enquanto fala com ela e a chama pelo nome. As menores percentagens referem-se aos itens: a professora incentiva as crianças a explorarem instrumentos musicais e outros objetos sonoros (apenas 33,3%); a professora conta histórias usando diferentes recursos (37%); e além de livros de literatura a professora lê textos informativos para sustentar a curiosidade das crianças (25,9%), que são itens mais específicos. Sabemos dos limites da observação durante um tempo predeterminado e nem tudo foi possível acontecer no período. Entretanto, as respostas indicam que a maioria das professoras parece estabelecer relações dialógicas com as crianças e esse pode ter sido um dos pontos que justificou a indicação dessas docentes pelos diretores entrevistados. Como, então, ocorrem essas interações-interloquções? Que práticas se destacam nos relatos das pesquisadoras?

Os registros mostram que a hora de conversa, geralmente organizada em forma de roda, é o momento em que as professoras fazem intervenções mais sistêmicas na produção oral das crianças. A roda é onde a professora informa, faz circular narrativas diversas, conta histórias, explica, corrige, fala sobre inúmeras situações vividas, organiza os turnos de fala das crianças e as estimula a se expressar com mais clareza.

*Na discussão sobre o relato escrito que a professora apresentou à turma sobre a visita à pracinha, a professora pergunta: “O que vamos desenhar hoje?” Uma criança responde: “está falando que tem... que tem... que o Noa tropeçou no buraco do passeio”. A professora retoma a fala da criança, se dirigindo também para o grupo: “Nós vamos desenhar o que está escrito nessa parte do texto. E nessa parte do texto está escrito que o Noa tropeçou no buraco do passeio. É isso mesmo. Muito bom” – a discussão aconteceu numa roda de conversa. Como já foi mencionado, a roda de conversa é uma estratégia pedagógica muito comum nas práticas observadas. Nelas se organizam relatos de experiências, discussões diversas, combinados e planejamentos de trabalho no desenvolvimento dos projetos. (D5)*

Vários relatos apresentam interlocuções das professoras com as crianças relacionadas à temporalidade dos acontecimentos. Presente, passado e futuro são evocados de diferentes formas. Com os bebês, foram recorrentes narrativas acompanhando as ações, ou seja, narrativas que buscam dar significado ao que está acontecendo no momento da relação. O passado é abordado para retomar situações que viveram, é uma forma de chamar a memória, retomar percursos e dar continuidade às propostas. O tempo futuro explica e apresenta às crianças o que será feito, sendo uma forma de inseri-las no processo educativo. Essas narrativas do cotidiano se mostraram um recurso importante na produção de significados partilhados:

*A professora, assim como a monitora, conversa bastante com os bebês, utilizando a linguagem para ir narrando o que está acontecendo, além de interagir com os bebês por meio dela. Durante a troca, vai conversando, antecipando o que vai fazer (ex. colocar calça), trocando sorrisos e, às vezes, cantando. (E4)*

*Durante a retomada do que foi feito no dia anterior na produção do bolo, enquanto as crianças diziam o que havia sido feito, a professora complementava as informações. Uma criança chamou logo a atenção para o cartaz onde haviam*

*escrito a receita do bolo e ela foi lendo o cartaz, sempre estimulando a participação das crianças, clareando o que diziam e formulando perguntas e incentivando a expressão oral de todo o grupo. (B5)*

*Na visita à biblioteca, quando as crianças chegam no espaço, a monitora conversa antecipando o que irá acontecer: “Hoje nós vamos ouvir uma história e, depois, vamos ver quem vai levar livro para casa. Cada um vai escolher um livro”. (E2)*

Também foram observados momentos em que as interações entre professoras e crianças aconteciam em situações imaginárias, numa sintonia entre gesto, palavra e jogo lúdico-simbólico:

*Um bebê pega para brincar a cesta com panelinhas e outros objetos de cozinha, e retira um copo, senta-se próximo ao boneco de meia do lobo. A professora, em determinado momento, interfere dizendo “Vamos colocar suco?” (faz de conta que coloca e que bebe). Em seguida, faz que oferece suco ao lobo e diz: “Você quer lobo?” O bebê faz também, aproxima o copo da boca do lobo. Um pouco depois, a professora convida: “Vamos cantar música do lobo?”, enquanto canta, mexe com o boneco do lobo e o bebê a acompanha com olhar, movimenta o corpo e balbucia. (E1)*

Quando a forma linguística das crianças é ainda pouco articulada, foram observados momentos em que as professoras restituem à criança a sensação de ser compreendida e, com isso, enriquecem sua capacidade comunicativa.

*Alguns bebês estão explorando o cesto dos tesouros, a professora levanta-se e dirige-se ao trocador. No caminho encontra Giovana e, ao perceber que ela a olha e balbucia, a professora abaixa-se e pergunta “O que, Gi?”, enquanto vai sentando e estendendo a mão na direção da bebê, que se aproxima e senta no colo da educadora. A professora se inclina (costas e pescoço colocando ouvido mais perto dela) para ouvir o que a bebê sussurra. Depois, a professora, ao conversar com a monitora, fala: “É que ela estava falando alguma coisa e eu não estava entendendo, aí eu chamei ela para falar perto de mim. Era xixi.*

*Em outro momento observado, a professora fala: “Vamos chamar o lobo para ouvir uma história”, Leonardo balbucia e sorri, a professora retoma “Ah sim, vamos Leonardo!” (E1).*

*A professora perguntou: “quem quer ser bailarina?” Um menino disse que não queria e ela perguntou: “você quer ser o quê?” Ele falou “super-herói”. Ninguém conseguiu entender, mas ela insistiu até entender o que o menino queria dizer e repetiu a palavra para o grupo. (B2)*

A música é uma linguagem que se mostrou presente de diversas formas nas turmas investigadas. No berçário, as crianças se movimentam ao ritmo das músicas, as professoras cantam para as crianças em diferentes momentos e com diferentes funções: narrar, fazer com que as crianças observem algo, acalmar o choro, embalar, brincar, chamar os personagens das histórias, entre outras. A música se apresenta como fundo, como ampliação de repertório, como marcação do tempo e das atividades da rotina, para propor tarefas e ações:

*Nos dias de observação, em um período da tarde, estava tocando um CD com música instrumental com volume bem baixo. As educadoras também relataram que procuram diversificar os CDS (música clássica, Mozart, acalantos, sons da natureza, coleção de cantigas, conversa de bicho, Palavra Cantada, canções indígenas, etc.). Há também a Caixa de música, em que com os bebês sorteiam os bichos de feltro e, então, as educadoras cantam as músicas relacionadas a eles. (E1)*

*A professora também cantava músicas para marcar a rotina como na saída para o lanche ou no momento da história (“Toc, toc. Quem é? Pode entrar. É a história que acaba de chegar”). Na chamada com cartões com os nomes das crianças, a professora apresentava o cartão, perguntava de quem era o nome, dizia o nome e entregava o cartão para criança ou guardava na caixa que tinha trazido junto com livros de literatura. No momento de entregar o cartão ela cantava: “O seu nome é ... pra vocês eu vou dizer. O seu nome é ... e o seu quero saber” e apresentava outro cartão. (B4)*

Outra forma recorrente foi a relação da música com a literatura. Histórias puxam músicas, gestos, movimentos corporais e se entremeiam às leituras:

*As educadoras cantam bastante e, aos poucos, vão complexificando gestos, segundo elas: “Trabalhamos a literatura*

*com as músicas, e com as músicas trabalhamos poesias". Cabe destacar que isso não ocorre como momento de reprodução de gestos, e sim de maneira tranquila como um convite a cantar, em espaços e momentos individuais na relação com os bebês. Sobre esses momentos, observou-se que os bebês gostavam e sentiam-se contentes, sorrindo, alguns acompanhavam balançando o corpo, e em partes específicas de canções (que pareciam já conhecer) ficavam atentos participando com reações e alguns gestos e expressão de alegria. (E1)*

A música parece provocar momentos de interação, que ora faz ponte com as palavras, ora dispensa a palavra e estabelece elos interpessoais pela fruição, entrando também no espaço estético, ético e político da arte.

A pesquisa mostrou que a literatura está muito presente nas turmas observadas. Em todas elas, as professoras leram ou contaram histórias para as crianças nos dias de observação. Livros acessíveis nas salas, organizados em bibliotecas, que as turmas frequentam, dispostos em estantes baixas, cestos e caixas circulam nas mãos de crianças e adultos, são lidos na sala, no *hall*, na biblioteca, na roda, em mesas, em almofadas no chão, no grupão e também em pequenos grupos e individualmente. São levados para casa em sacolas customizadas para serem lidos com as famílias. Algumas fotografias mostram bibliotecas bem organizadas e com um vasto acervo de livros, além de fantoches e outros bonecos, palcos, televisão, aparelho de som, materiais que podem expandir as leituras. Uma ciranda de histórias tradicionais como Três Porquinhos, Dona Baratinha, Chapeuzinho Vermelho, de histórias de autores brasileiros consagrados, como Sylvia Orthof, Ziraldo, Ana Maria Machado, e também de estrangeiros foi citada ao longo dos registros das observações das professoras. Podemos afirmar que nas turmas pesquisadas há livros – grande parte deles parece ser de qualidade e estar em bom estado – e eles são lidos. Observa-se, entretanto, um contraste entre a leitura para e com os bebês e crianças pequenas da creche e a leitura para as crianças da pré-escola:

***Creche:** Destaca-se neste grupo a atividade de leitura e contação de histórias. Foi observado que esta faz parte da rotina: as crianças sentam quando a profa. mostra o livro que vai ler/contar. Em outra situação foi observado que uma criança pega um livro e insistentemente mostra a profa. como se pedindo para que ela lesse. A profa. entende o gesto da criança e lê o livro em seguida. Também destaca-se o planejamento da leitura feito pela professora ao compor a caixa surpresa com objetos que dão suporte a sua contação. Durante a leitura de histórias também estimula as crianças a interagir com o texto. Por exemplo, no livro Cadê Pedrinho?, o personagem fica atrás de uma árvore e*

*vai mostrando apenas partes do seu corpo até, finalmente, aparecer de corpo inteiro. A professora vai, então, perguntando: “cadê o pé de Isabela? E o de Ana Clara?” e, assim por diante, seguindo a sequência do livro. (B3)*

**Pré-escola:** *Ao concluir a história, a professora começa a fazer perguntas sobre seu enredo e personagens. As crianças vão falando o que lembram, como compreenderam, suas impressões. Ela vai questionando-os sobre as características dos personagens; “corrige” algumas falas que distorcem a história, ao mesmo tempo que contém as crianças mais inquietas. Ela elogia a roda. Pergunta: como se escreve a palavra baratinha? E vai colando letras metálicas em um quadro magnético que está no seu colo. Ela vai pegando as letras em uma bolsinha que tem junto ao quadro e vai mostrando a palavra, perguntando qual a letra que vem depois, qual vem no final. Monta bem rápido a palavra BARATINHA, com hidrocor. Então, fala que vão agora desenhar a Baratinha; as crianças correm rápido para as mesas.*

*A professora mostra o papel com a tarefa e explica o que irão fazer: escrever o nome da história e, depois, desenhar. As crianças vão se organizando para fazer a tarefa; umas andam pela sala. Ela vai ajudando-os. As crianças vão desenhando (a professora vai retomando, falando o que é para desenhar e escrever o nome da baratinha). (A3)*

Esse último evento apresenta uma sequência presente em relatos de várias turmas: leitura da história no coletivo, seguida de perguntas de compreensão, solicitação da sequência temporal dos acontecimentos da narrativa e de informações explícitas no texto verbal e/ou no visual, depois há o destaque de alguma palavra da história para uma microanálise da escrita e, por fim, uma tarefa gráfica relacionada à história, geralmente desenho, escrita e/ou cópia da palavra. A proposta de leitura tem claramente como objetivos a checagem de uma compreensão linear – portanto, qualquer desvio é corrigido – e a alfabetização. Há uma nítida ruptura com o jogo ficcional, com o espaço simbólico da imaginação e criação.

Observamos nos relatos uma recorrência de observações de atividades relacionadas à chamada. Com as crianças da creche, a chamada é feita com fotografias e, com as da pré-escola, com a escrita dos nomes em fichas que servem para muitas atividades de leitura, identificação de letras, comparações das sequências das letras, contagem de número de letras e de sílabas.

**Creche:** *Na chamadinha, professora pega fantoches confeccionados com palitos de picolé e a imagem do rosto das crianças, convida as crianças para ver quem está na escola. Professora: “Quem veio hoje?”. Então, pega um dos*

*fantoches na mão e sem mostrar a foto pergunta: “quem chegou à escola foi?”, nesse momento mostra a foto, as crianças dizem o nome do colega. As crianças gostam de serem reconhecidas na foto, elas sorriem tanto ao apontar para quem veio quanto a criança que está na foto. Quando a criança não está na escola, ela questiona onde será que ele(a) está? Por saber do motivo da ausência de uma das crianças, a professora diz: “ela foi passear com a Mamãe dela”. Uma criança diz: “de binu”. Prof.: “sim, ela foi passear de ônibus para ver a Vovó dela lá em Osório”. (E5)*

**Pré-escola:** *A roda inicial foi um longo momento de diálogo/conversa onde as crianças falam com cada um – ouve, retoma suas falas. No nome de Rafael, a professora pergunta se termina igual a Natanael. Explora outras palavras com som semelhante. As crianças falam: pastel, Gabriel. Aparece, enfim, o nome de Natália. Ela pergunta qual nome será ao aparecer a sequência NATÁ. Pergunta qual nome tem esse “acento”: elas dizem Natália e Nataly, ela pergunta à Natália se o nome dela tem esse acento, ela diz que sim e a professora retoma com todos: “esse é o nome Natália, tem esse acento para ficar forte o Tá”. A professora mostra outro nome começando com a letra A, ela diz Ana Júlia e segue mostrando e ela descobre o D. Pergunta que letra é essa. (A5)*

Vários relatos de observação apresentam diálogos e procedimentos das professoras de pré-escola em práticas relacionadas à análise das palavras, tais como jogos para percepção/identificação de sons iniciais e finais de palavras, para correspondência entre letra e/ou sílabas a sons de palavras. Foi uma preocupação das pesquisadoras detalharem tais procedimentos mais do que diálogos depois de uma leitura de histórias, uma conversa na rodinha sobre algum tema trabalhado, conversas de crianças, entre outros.

*A professora propõe atividades de análise da palavra oral, relacionando-a à sua forma escrita (ex. caixa de surpresa). Através delas as crianças têm oportunidade de observar e apreender aspectos do sistema de escrita alfabética (quantidade de sílabas da palavra oral, quantidade de letras, identificação das letras que compõem a forma escrita das palavras, letra inicial e final, etc.). A produção de escrita de palavra e os procedimentos de análise das palavras (identificação de letras, comparação do número de letras e de sílabas, identificação e segmentação de sílabas, dentre outros)*

*que constituem o cotidiano das crianças concretizam o caminho metodológico da prática da professora. (D5)*

*A professora pergunta: “qual desses é arte?” A criança pega ATIVIDADE – ARTE. As professoras perguntam como começa e as crianças dizem: A; “e como termina?” As crianças dizem: E. “E agora? Como vamos saber qual será ARTE?” A professora lembra: “uma criança falou que era a palavra menor”; a criança com as duas fichas olhando-as fala as palavras. (“Dou uma dica: pensar qual a letra que vem depois”). Até que elas descobrem e falam: R, depois do A de ARTE. (A5)*

Observamos que práticas relacionadas ao processo de alfabetização, em turmas de pré-escola, foram compreendidas como bons exemplos de leitura e escrita também por algumas pesquisadoras, conforme o evento a seguir:

*São muitos os bons exemplos de práticas de leitura e escrita nessa sala. Além das atividades diárias de escrita coletiva da Agenda do dia e do Ajudante do dia, já citadas aqui, foram observados dois jogos bastante interessantes. Um deles foi o “bingo de nomes” em que as cartelas eram nomes de comidas típicas do São João (MILHO, MUNGUZÁ, CANJICA, etc.). A professora chamava o nome de uma letra retirando de um saquinho e as crianças riscavam a letra correspondente em sua cartela. O outro jogo está na caixa de Jogos de Alfabetização, distribuída pelo MEC para escolas do ensino fundamental. O jogo é o Bingo de sons e o objetivo é levar as crianças a prestarem atenção para os sons das palavras. Nesse caso, elas devem observar o som inicial da palavra chamada pela professora (por exemplo, “MELECA”) e ver se combina com o som inicial das figuras que estão em sua cartela. Trata-se, portanto, de um jogo que estimula a consciência fonológica, uma habilidade essencial para a alfabetização. (B1)*

Uma questão que o evento nos coloca não diz respeito às propostas em si, mas ao sentido dado pelas crianças a elas, ao tempo que ocupam na jornada escolar, às escolhas que podem mais estreitar do que dilatar os horizontes simbólicos, linguísticos e culturais das crianças. O contraste entre creche e pré-escola e a estreita relação entre pré-escola e alfabetização presentes na pesquisa nos remetem às relações entre creche e o ensino obrigatório e entre educação infantil e ensino fundamental.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM DIÁLOGO EM ABERTO

Os achados mostram a importância de se deter e aprofundar na reflexão sobre essa complexa relação produzida dentro de um sistema de ensino. Em artigo que aborda o tema, Moss (2011) mapeia, analisa e classifica a maneira pela qual os diferentes países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) concebem essa relação. O pesquisador faz conjecturas a respeito dos fatores que a influenciam, como, por exemplo: o crescimento do número de crianças em serviços educacionais anteriores ao ensino obrigatório, a correlação da aprendizagem desde o nascimento com o desempenho escolar e o argumento de que o investimento educacional mais produtivo é aquele feito nas crianças com idade inferior à do ensino obrigatório (MOSS, 2011). O autor considera que se destacam, nesses países, quatro tipos de relação: preparação das crianças para a escola, distanciamento dessas etapas, preparação da escola para as crianças e, por fim, a busca de convergências, a partir do diálogo e da construção conjunta. Esta última visa a uma parceria forte e igualitária criada pelo trabalho conjunto em um projeto comum. Moss (2011, p. 146) conclui que, a despeito das positivities que podem surgir quando essa relação é mais estreita e cooperativa, há o risco de que a educação infantil seja considerada uma etapa preparatória, sem levar em conta as especificidades das crianças e desse período, pois “essa relação não é apenas uma questão de proximidade, mas também de poder”.

A noção de crianças como sujeitos históricos, produtores de cultura ativos e competentes foi ganhando espaço nos estudos do campo, nos documentos elaborados no âmbito do Ministério da Educação, sendo que as DCNEI 2009 reafirmam essa concepção, colocando as crianças como centro da proposta educativa. Isso significa que as propostas na educação infantil devem ser fruto das observações dos professores das brincadeiras, conversas e indagações das crianças. A lógica em questão não é do conteúdo preestabelecido, que vem de fora para ser ensinado, mas sim de ampliações das experiências, repertórios e conhecimentos das crianças a partir dos seus interesses, de forma contextualizada e articulada. Aí está o cerne da nossa questão: em que medida, especialmente na pré-escola, tem se conseguido manter as crianças no centro das propostas? Como o poder exercido pelo ensino fundamental tem sido enfrentado pela educação infantil?

As coleções apresentadas mostram a riqueza do campo e conquistas em busca de uma prática mais próxima ao discurso que foi sendo formulado ao longo dos últimos anos. Os resultados evidenciam que são imprescindíveis algumas condições para o desenvolvimento de boas práticas de leitura e escrita – tempo de experiência, formação, jornada de trabalho em um único estabelecimento, reuniões sistemáticas para planejamento e organização coletiva do trabalho, número de crianças por turma mais reduzido em relação ao ensino fundamental. Observou-se muita leitura literária de professoras e crianças: leitura diária, livros acessíveis nas salas, circulando nas mãos das crianças, lidos de diversas maneiras na escola e em casa, organizados também em bibliotecas frequentadas pelas turmas. Verificou-se, também, que as práticas de leitura e escrita nas turmas de creche assumem um lugar lúdico-simbólico, se integram à música e às outras

linguagens. Já nas turmas de pré-escola há muitos registros nas salas que evidenciam a professora como escriba de narrativas diversas das crianças. Entretanto nas observações predominaram práticas mais diretivas, mais pautadas em conteúdos relacionados à alfabetização *stricto sensu*, preocupadas com a identificação de letras, sons iniciais e finais de palavras, etc., práticas mais próximas das que ocorrem no ensino fundamental.

Por fim, embora reconheçamos que o tempo de observação é sempre limitado e que as atividades desenvolvidas não encerram, em si, uma positividade, mas dependem de um projeto que as sustentem junto às crianças, ao espaço e ao período de realização, podemos afirmar que nas 27 turmas pesquisadas há um movimento de busca de uma identidade para a educação infantil na organização dos espaços e materiais, nas interações e interlocuções, na forma dialógica como as professoras escutam e respondem às crianças e no trabalho com projetos, que pareceu predominar nas turmas. Entretanto há um contraste entre creche e pré-escola que nos faz pensar se seria o advento da escolaridade obrigatória aos quatro anos, e com isso a ideia de que essa escola obrigatória deveria se constituir como guardiã da razão, pautada pelo pensamento científico, lógico e seriado. Assim, enquanto a creche parece caminhar em direção a uma reinvenção criativa, nos indagamos sobre por onde irá caminhar a pré-escola: seguirá pelos caminhos da magia, do mito, da criação e da fruição ou será incorporada aos caminhos da razão? O diálogo continua aberto.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. G. de C. Educação infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. *Pro-posições*, v. 28, supl. 1, p. 182-203, dez. 2017.
- ARAÚJO, V. C. de. O tempo integral na educação infantil: uma virtude pública? *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, v. 19, n. 42, p. 13-28, jul./dez. 2015.
- ANDRADE, E. R.; NUNES, M. F. R.; FARAH NETO, M.; ABRAMOVAY, M. (org.). *Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...* Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Moderna, 2004.
- ARENDDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. *Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BOURDIEU, P. *O senso prático*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Política de Educação Infantil: proposta*. Brasília: MEC/SEF/Coedi, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Contribuições para a política nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto*. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: MEC/SEB/Coedi, 2015.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional da educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Por uma política de formação do profissional da educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/Coedi, 1994.

CAMPOS, M. M. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 22-43, jan./abr. 2013.

CAMPOS; M. M.; CRUZ, S. H. V. *Consulta sobre a qualidade na educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito*. São Paulo: Cortez, 2006.

CORSINO, P. *Infância, linguagem e letramento: educação infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro*. 2003. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

CORSINO, P.; GUIMARÃES, D. O. Contrastes e deslocamentos na experiência com instrumentos italianos de avaliação de contexto numa instituição da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro. *RELAdEI – Revista Latino Americana de Educación Infantil*, v. 6, n. 1-2 Evaluación de Contextos en Educación Infantil, p. 71-81, enero/jun. 2017.

FANFANI, E. T. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educación & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007.

FREIRE, M. *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Educación e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

MOSS, P. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 142, p.142-159, jan./abr. 2011.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Momentos do parque em uma rotina de educação infantil: corpo, consumo, barbárie. *Educación e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 673-684, dez. 2010.

ROSEMBERG, F. Políticas públicas e qualidade da educação infantil. In: ARTES, A.; UNBEHAUM, S. *Escritos de Fúlvia Rosemberg*. São Paulo: Cortez, 2015.

SOUZA, G. de; MORO, C.; COUTINHO, A. S. (org.). *Formação da rede em educação infantil: avaliação de contexto*. Curitiba: Appris, 2015. v. 1.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VOLOCHÍNOV, V. N. Palavra na vida e a palavra na poesia: introdução ao problema de poética sociológica. In: VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João, 2013. p. 71-100.

**NOTA:** Ambas as docentes são igualmente autoras e a ordem que se seguiu para citá-las foi meramente alfabética.

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. Leitura e escrita na educação infantil: contextos e práticas em diálogo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 100-126, out./dez. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053146109>

Recebido em: 18 OUTUBRO 2018 | Aprovado para publicação em: 29 ABRIL 2019



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.



ARTTIGCO

AR

ARTICL

ART

OS

TICLES

LES

ÍCULOS

<https://doi.org/10.1590/198053146654>

## CATEGORIAS TEÓRICAS DE SHULMAN: REVISÃO INTEGRATIVA NO CAMPO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Patrícia Cristina Albieri de Almeida<sup>I</sup>

Claudia Leme Ferreira Davis<sup>II</sup>

Ana Maria Gimenes Corrêa Calil<sup>III</sup>

Adriana Mallmann Vilalva<sup>IV</sup>

### Resumo

*Este estudo apresenta uma revisão integrativa da literatura que buscou identificar as tendências e características das produções acadêmicas brasileiras que fizeram uso do conhecimento pedagógico do conteúdo [pedagogical content knowledge] (PCK) e dos processos de ação e raciocínio pedagógicos, categorias teóricas de conhecimento docente formuladas por Shulman e colaboradores. Foram localizadas 114 produções, a maioria publicada a partir de 2010. O interesse das pesquisas incide principalmente na formação inicial de professores e nos docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio, de modo a apreender como se dá o desenvolvimento e a mobilização do PCK. A análise aqui apresentada pode estimular o desenvolvimento de novas pesquisas.*

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES • CONHECIMENTO • RACIOCÍNIO • PEDAGOGIA**

## SHULMAN'S THEORETICAL CATEGORIES: AN INTEGRATIVE REVIEW IN THE FIELD OF TEACHER EDUCATION

### Abstract

*This study presents an integrative literature review. It aim was to identify the trends and characteristics of Brazilian academic researches that used the theoretical categories of teaching knowledge, formulated by Shulman and collaborators: pedagogical content knowledge (PCK), pedagogical action and reasoning processes. We found 114 studies, most of which published since 2010. The studies focus mainly on the initial education of teachers who teach in the final years of fundamental (from 11 to 14 years old) and high school, to understand how PCK is developed and mobilized. The analysis presented here can stimulate the development of further research.*

**TEACHER TRAINING • KNOWLEDGE • REASONING • PEDAGOGY**

<sup>I</sup> Fundação Carlos Chagas (FCC), São Paulo (SP); Unasp, Engenheiro Coelho (SP), Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-4081-4573>; [patricia.aa@uol.com.br](mailto:patricia.aa@uol.com.br)

<sup>II</sup> Fundação Carlos Chagas (FCC), São Paulo (SP); Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo (SP), Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-0003-3510>; [cdavis@fcc.org.br](mailto:cdavis@fcc.org.br)

<sup>III</sup> Universidade de Taubaté (Unitau), Taubaté (SP), Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-4578-0894>; [ana.calil@unitau.com.br](mailto:ana.calil@unitau.com.br)

<sup>IV</sup> Universidade Católica de Santos (Unisantos), Santos (SP), Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-1089-9238>; [drikamallmann@gmail.com](mailto:drikamallmann@gmail.com)

## CATÉGORIES THÉORIQUES DE SHULMAN: RÉVISION INTÉGRATIVE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

### Résumé

*Cette étude présente une révision intégrative de la littérature dont le but est d'identifier les tendances et les caractéristiques de la production académique brésilienne qui utilise la connaissance du contenu pédagogique [pedagogical content knowledge] (PCK) et les processus d'action et de raisonnement. Ces catégories théoriques concernant les connaissances pédagogiques ont été formulées par Shulman et ses collaborateurs. 114 textes ont été pris en compte, dont la plupart ont été publiés à partir de 2010. Les recherches concernent surtout la formation initiale des enseignants et les enseignants des dernières années de l'école primaire et/ou du secondaire et visent à mieux comprendre le développement et la mobilisation de la PCK. Cette analyse entend contribuer à la réalisation de nouvelles recherches.*

**FORMATION DES ENSEIGNANTS • CONNAISSANCES • RAISONNEMENT • PÉDAGOGIE**

## CATEGORÍAS TEÓRICAS DE SHULMAN: REVISIÓN INTEGRATIVA EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN DOCENTE

### Resumen

*Este estudio presenta una revisión integrativa de la literatura que buscaba identificar las tendencias y características de las producciones académicas brasileñas que utilizaban el conocimiento pedagógico del contenido [pedagogical content knowledge] (PCK) y de los procesos de acción y razonamiento pedagógico, categorías teóricas de conocimiento docente formuladas por Shulman y colaboradores. Se encontraron un total de 114 producciones, la mayoría de ellas publicadas en 2010. El interés de las investigaciones se centra en la formación inicial de maestros y en los docentes que trabajan en los últimos años de la escuela primaria y / o secundaria, para comprender cómo se da el desarrollo y la movilización del PCK. El análisis presentado aquí puede estimular el desarrollo de nuevas investigaciones.*

**FORMACIÓN DE PROFESORES • CONOCIMIENTO • RAZONAMIENTO • PEDAGOGÍA**

## **E**STUDOS SOBRE AS TEORIZAÇÕES RELATIVAS À NATUREZA DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL

docente são abundantes desde os anos 80 em vários países, ocupando papel de destaque na formação de professores. Essa relevância é atribuída, em grande parte, às suas possibilidades de impulsionar o desenvolvimento de ações formativas em cursos de licenciatura e em programas e práticas de formação continuada. Assim, Roldão (2007) esclarece que, nas teorizações sobre o conhecimento profissional, é possível identificar duas linhas dominantes, ambas acolhendo outras versões em seu interior: uma diz respeito aos estudos de Shulman (1986, 1987) e colaboradores, cujo objetivo é desenvolver um modelo explicativo e descritivo dos componentes que se encontram na base da docência, focando, em especial, como o professor transforma suas representações acerca dos conteúdos educacionais em ensino. A outra corrente teórica que trata do “pensamento do professor” foi desenvolvida sob a influência de Donald Schön e da sua epistemologia da prática (1987), que “se centra na construção do conhecimento profissional enquanto processo de elaboração reflexiva a partir da prática do profissional em ação” (ROLDÃO, 2007, p. 98).

Ainda segundo Roldão (2007), apesar de os teóricos privilegiarem enfoques diferentes, há inúmeros pontos de aproximação entre eles. A autora cita dois: a) as aproximações claras da abordagem de Shulman ao modelo do professor investigador (STENHOUSE, 1991) e do prático reflexivo (SCHÖN, 1987), já que o

“conhecimento resultante da prática não se reporta à legitimação de qualquer prática, mas ao conhecimento que resulta da reflexão analítica de professores competentes” (ROLDÃO, 2007, p. 99), que mobilizam, de forma unificada, as categorias que compõem os conhecimentos que estão na base da docência; b) o fato de ambas as propostas serem “sustentadas por estudos de caso que fundamentam e iluminam suas respectivas teorizações, ou seja, alimentam-se, de facto, do conhecimento expresso pelos professores em situação real” (ROLDÃO, 2007, p. 99).

Neste estudo, o interesse recai sobre as abordagens desenvolvidas por Shulman e colaboradores, no programa de pesquisa denominado “Knowledge Growth in a Profession: Development of Knowledge in Teaching”, ocorrido na década de 1980, na Universidade de Stanford. Esse programa foi proposto e implementado por Shulman a partir da crítica aos programas de formação docente, que consistiam, segundo o autor, basicamente em agrupar conhecimentos disciplinares e pedagógicos, bem como as habilidades necessárias à realização das ações docentes num determinado contexto de ensino. Para Shulman (1987), era necessário centrar a atenção na base do conhecimento necessário ao ensino, suas fontes e, também, na complexidade do processo pedagógico, dado que faltavam estudos que tentassem elucidar o caráter desse conhecimento, o que implicava questionar o que os professores sabiam (ou não) a respeito daquilo que lhes permitia ensinar de certa maneira.

Acreditando que as pesquisas vinham trivializando a prática pedagógica, Shulman e seus colaboradores dedicaram-se a desenvolver um marco teórico que explicasse e descrevesse os conhecimentos que estão na base da docência, o que inclui a possibilidade de o professor transformar o conhecimento do conteúdo em formas que sejam pedagogicamente eficazes e possíveis de serem adaptadas às variações de contexto e das habilidades já alcançadas pelos alunos (ALMEIDA; BIAJONE, 2007). Buscando legitimar os conhecimentos que estão na base do ensino, Shulman e colaboradores têm oferecido contribuições importantes para a formação de professores. No conjunto desses estudos, o “conhecimento pedagógico do conteúdo” (da expressão em inglês, *Pedagogical Content Knowledge* – PCK)<sup>1</sup> e os “processos de ação e raciocínio pedagógicos” são categorias teóricas de conhecimento docente que interessam muito o campo da didática e da formação de professores, nas diversas áreas do saber.

Os estudos desenvolvidos por Shulman e colaboradores, especialmente no que diz respeito ao PCK, passaram a ser, segundo Bolívar (2005), um marco epistemológico privilegiado na investigação das didáticas específicas. Isso pode ser visto, por exemplo, em autores que se voltam para o ensino da área de ciências e de matemática: eles se debruçaram sobre o modelo original de Shulman e ampliaram-no tendo em vista as especificidades dessas áreas. Em decorrência da diversidade de modelos e concepções referentes ao PCK e aos conhecimentos dos

1 O uso da sigla em inglês – PCK – tem sido recorrente na literatura como sinônimo do próprio conceito.

professores, foi criado o projeto denominado “Cúpula do PCK”, cujo objetivo foi construir uma definição e um modelo unificado desse constructo. Em 2012, foi realizada uma conferência em Colorado Springs, que reuniu 30 grupos de pesquisadores que estudam o PCK no ensino de ciências, incluindo investigadores do ensino de física, química e biologia, com a intenção de, a partir das concepções adotadas pelos distintos estudiosos, chegar-se a um consenso sobre a definição da base de conhecimentos a serem ensinados nas escolas e o PCK.

Assim, tendo em vista as várias possibilidades de apropriação e uso do PCK e dos processos de ação e raciocínio pedagógicos, esta pesquisa fez um levantamento dos estudos publicados no Brasil que empregavam essas categorias teóricas, no âmbito da formação de professores. Buscou-se, por meio de tal levantamento, identificar as tendências e características das produções acadêmicas brasileiras que investigaram os conhecimentos que estão na base da docência, com especial atenção às formas de acesso ao PCK do professor. Em termos de organização, o estudo foi estruturado em quatro partes: na primeira, faz-se uma breve apresentação do PCK e dos processos de ação e raciocínio pedagógicos como categorias teóricas; na segunda, explicita-se o percurso metodológico utilizado no processo de levantamento e análise das produções; posteriormente, estão a apresentação e discussão dos principais achados; e, por fim, tecem-se as considerações finais.

## O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO COMO CATEGORIA TEÓRICA

Fundamentado nos estudos realizados junto a professores iniciantes e experientes, Shulman propôs, em 1986, três categorias teóricas de conhecimento presentes no desenvolvimento cognitivo do professor: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento curricular. Posteriormente, em 1987, revisou essas categorias, desdobrando-as em sete, a saber: a) o conhecimento do conteúdo que será objeto de ensino; b) o conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gestão e organização da sala de aula; c) o conhecimento do currículo, notadamente no que diz respeito aos programas voltados ao ensino de assuntos e tópicos específicos em um determinado nível de estudo, bem como à variedade de materiais instrucionais disponíveis; d) o conhecimento pedagógico do conteúdo relativo ao amálgama específico de conteúdo e pedagogia, que é de domínio exclusivo dos professores; e) o conhecimento dos aprendizes e suas características; f) o conhecimento dos contextos educacionais, que engloba desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e, por fim, g) o conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação, bem como de sua base histórica e filosófica.

No conjunto dessas categorias, ganha destaque o conhecimento pedagógico do conteúdo, que, para Shulman (1987), é a categoria de maior interesse porque: identifica as partes distintas do conhecimento para o ensino; envolve a

intersecção do conteúdo e da pedagogia na compreensão, por exemplo, de como tópicos particulares, problemas ou assuntos são organizados, representados e adaptados aos interesses e às diversas habilidades dos aprendizes, nas situações de ensino. O PCK consiste, portanto, nos modos de formular e apresentar o conteúdo de maneira compreensível aos alunos, incluindo o uso de analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações. Além disso, o PCK também diz respeito à compreensão, por parte do docente, daquilo que facilita ou dificulta o aprendizado de um conteúdo em específico, além das concepções errôneas dos alunos e suas implicações para a aprendizagem (SHULMAN, 1987). Argumentando que ensinar é antes de tudo entender, Shulman (1987) considera o PCK um conjunto de formas alternativas de representação, que encontram origem tanto na pesquisa como nos saberes oriundos da prática docente. Desse modo, em razão de o PCK referir-se a algo que é de domínio exclusivo dos professores – sua forma especial de entendimento profissional –, Shulman (1987) considera ser essa a categoria que mais provavelmente diferencia o entendimento de um especialista daquele de um professor.

Em 1990, Pamela Grossman, da equipe de investigação de Shulman, redefiniu as categorias propostas por ele, em 1987, reduzindo-as a quatro: a) conhecimento pedagógico geral, que congrega o conhecimento dos alunos e de sua aprendizagem, bem como as habilidades relacionadas à gestão da sala de aula e ao conhecimento do currículo tanto horizontal quanto verticalmente; b) conhecimento do conteúdo específico, que é constituído por aquele que é objeto de ensino e, portanto, tem influência direta nas decisões curriculares; c) conhecimento do contexto, que abrange a compreensão de onde o docente irá atuar, o que implica conhecer os alunos individualmente e como grupo, a organização administrativa e pedagógica da escola, as particularidades sociais e culturais da comunidade onde está a escola e seus alunos, os quais demandarão ajustes dos conhecimentos do professor a essas especificidades; e d) o conhecimento pedagógico do conteúdo, tido como conhecimento nuclear, uma vez que interage com todos os demais.

O PCK, segundo Grossman (1990), engloba a concepção a respeito dos propósitos para o ensino de um conteúdo específico, ou seja, diz respeito a quanto o professor sabe precisar a necessidade e o objetivo de se trabalhar um determinado tema em sala de aula. Essa compreensão requer, por sua vez, conhecimento da compreensão que os estudantes têm desse conteúdo que será objeto de ensino: suas experiências e concepções, seus modos de raciocínio, suas possibilidades e dificuldades, bem como outras variáveis que podem influenciar o conhecimento dos alunos sobre os conteúdos apresentados pelo docente nas situações de ensino. Essa compreensão é essencial para o professor estruturar as experiências de aprendizagem, pois implica conceber formas de representar e explicar o conteúdo. Compõe também o PCK o conhecimento do currículo, ou seja, dos materiais curriculares disponíveis para o ensino de um assunto particular e as relações que mantém com os demais. Esse conhecimento permite ao professor preparar e organizar o conteúdo a ser ensinado à luz das particularidades do contexto de ensino e da aprendizagem. Por fim, o PCK envolve ainda conhecimento das estratégias instrucionais: as maneiras pelas quais o professor representa o conteúdo

para os estudantes (como, por exemplo, os tipos de exemplos, demonstrações, analogias, metáforas, experimentos e atividades, de modo a torná-lo acessível aos alunos).

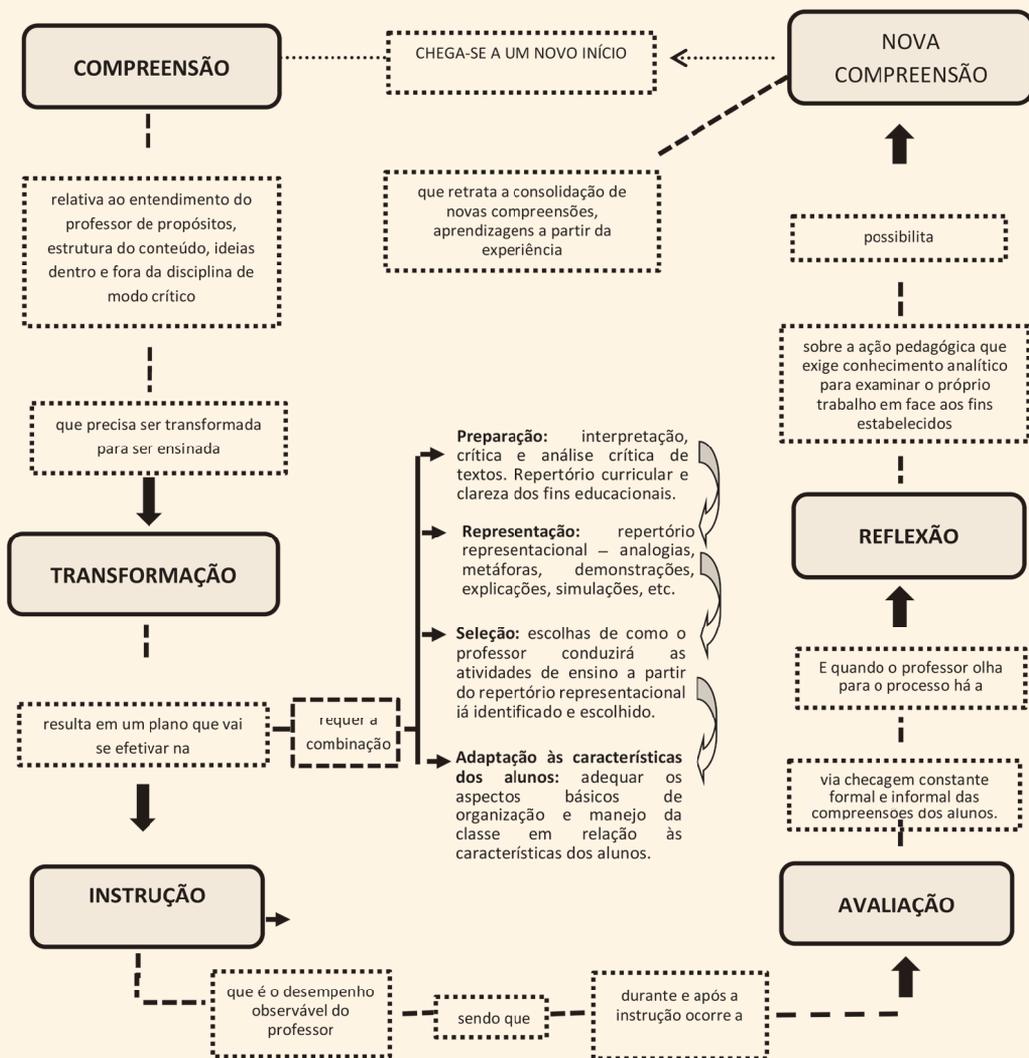
Assim, o PCK não se constitui simplesmente pelo conhecimento de cada uma dessas categorias e, sim, por sua integração, combinação e transformação, algo que é influenciado e influencia os demais domínios do conhecimento (GROSSMAN, 1990). Trata-se, portanto, de um constructo complexo, que abarca um conjunto de conhecimentos que são implícitos e dinâmicos, envolvendo uma mobilização coesa e articulada. O PCK é algo que pode ser aprendido e seu desenvolvimento, segundo Grossman (1990), tem início nas situações de observação de aulas durante o próprio processo de escolarização; segue, depois, na formação inicial, nos cursos específicos e na prática propriamente dita, como professor atuante. O desenvolvimento do PCK ocorre, assim, em um *continuum*, em uma perspectiva de transformação. O conhecimento pessoal do PCK é constituído e transformado na prática da sala de aula, nas situações em que o professor reflete sobre sua atuação, tendo em vista o aprendizado dos alunos. Compreender como o PCK é formado nos professores abarca necessariamente a relação intrínseca dessa categoria com os processos de ação e raciocínio pedagógicos propostos por Shulman.

## OS PROCESSOS DE AÇÃO E RACIOCÍNIO PEDAGÓGICOS

Shulman, em artigo publicado em 1987, discute as categorias teóricas de conhecimentos presentes no desenvolvimento cognitivo do professor e apresenta o modelo dos processos de ação e raciocínio pedagógicos, argumentando que o ensino requer tanto raciocínio quanto conhecimento. Propõe, assim, um ciclo interativo que inclui a compreensão, a transformação, a instrução, a avaliação, a reflexão e o alcance de uma nova compreensão, como bem ilustra a Figura 1. Os processos de ação e raciocínio pedagógicos elucidam como os conhecimentos são ativados, articulados e construídos pelo professor durante o processo de ensinar e aprender. O modelo proposto resultou de várias pesquisas realizadas junto a professores, e recorreu a entrevistas, observações, tarefas estruturadas e análise de materiais para compreender como se dá a transformação de aprendizes em professores, algo que, na perspectiva de Shulman, significa dominar os conteúdos da disciplina que se leciona e apresentá-la por meio de novas formas e diferentes atividades, recorrendo a metáforas, exercícios, exemplos e demonstrações, na tentativa de levar os alunos a aprenderem o conteúdo lecionado. Nesses estudos, Shulman (1987) enfatiza que o ensino envolve compreensão e raciocínio, transformação e reflexão. O autor explica que as práticas formativas não devem fazer dos professores meros seguidores de manuais e, sim, prepará-los para raciocinar profundamente a respeito de como eles mesmos ensinam. Sendo assim, a formação docente deve operar com concepções e premissas que guiem as ações do futuro docente, o qual precisa se apropriar de e empregar sua base de conhecimento em suas escolhas e ações. Desse modo, a compreensão do professor implica uma

vigorosa interação de ideias e de premissas a serem analisadas a partir de diferentes perspectivas (SHULMAN, 1987).

**FIGURA 1**  
**MODELO DOS PROCESSOS DE AÇÃO E RACIOCÍNIO PEDAGÓGICOS**



Fonte: Elaboração das autoras tendo como referência Shulman (1987).

A **compreensão**, como retratado na Figura 1, é o primeiro momento do ciclo proposto por Shulman (1987) e diz respeito a como o professor entende a disciplina que ensina, ou seja, como entende um grupo de ideias que precisa ser ensinado de modo crítico. Para tanto, o docente precisa ter domínio sobre aquilo que ensina e, se possível, dominá-lo de muitas maneiras, o que pressupõe saber como uma certa ideia se relaciona com outras ideias, pertençam elas ao mesmo tema ou a outros. Entretanto, Shulman (1987) acredita que esse entendimento não distingue um professor novato de um especialista em dada disciplina. Ao

contrário, postula que a compreensão das ideias requer sua transformação para que elas se tornem acessíveis aos alunos.

Daí a **transformação**, que pede a combinação e a ordenação de cinco subprocessos, que representam de fato uma proposta de intervenção. São eles: a) “preparação”, que envolve uma interpretação crítica e especializada de textos e materiais, tendo em vista criar as condições necessárias para que os alunos aprendam; b) “representação”, que envolve a identificação de modos alternativos de se apresentarem os conteúdos aos alunos, empregando analogias, metáforas, exemplos, explicações, dramatizações, músicas, filmes, casos de ensino, demonstrações, diferentes tipos de mídia, etc., construindo, assim, pontes entre as muitas compreensões do professor e aquelas que se deseja que os alunos constituam; c) “seleção”, relativa às escolhas do professor acerca de como conduzirá as atividades de ensino, tendo por base o repertório representacional que já foi anteriormente identificado e escolhido; d) “adaptação”, que diz respeito ao processo de adequar os aspectos básicos de organização e manejo da sala de aula às características dos alunos, de turmas e de contextos específicos (SHULMAN, 1987).

Esses processos de transformação resultam em um plano que pode ser referente a uma aula, a um conjunto de aulas, a todo o semestre ou ao ano letivo. Até aqui, segundo Shulman (1987), tudo é ensaio para o desempenho de um ensino que ainda não aconteceu e que só vai se efetivar na instrução: o desempenho observável do professor, que envolve a organização e gestão da classe e do aprendizado, explicações, questionamentos, humor, discussões, disciplina, assim como todas as características observáveis do ensino em sala de aula.

O próximo momento do ciclo é a **avaliação**, que ocorre durante e após a instrução de maneira constante: informal, nos momentos de interatividade; formal, por meio de instrumentos sistemáticos de avaliação. Quando o professor olha para o processo que ocorreu e o reconstrói, reatua e/ou recaptura os eventos, as emoções e os resultados obtidos, há **reflexão**. A revisão e a análise crítica sobre a ação pedagógica exigem também o uso de conhecimentos específicos para examinar o próprio trabalho em face dos fins estabelecidos (SHULMAN, 1987). Esse processo, segundo Shulman (1987), pode ser feito pelo professor sozinho ou com seus pares, recorrendo a registros ou apenas à memória. Por fim, o último momento do ciclo (Figura 1) diz respeito à **nova compreensão**, quando se chega a um novo início, a uma compreensão enriquecida dos objetivos do ensino, do conteúdo a ser ensinado, das estratégias empregadas e também dos alunos, configurando a consolidação de novas compreensões e de aprendizagens pautadas na experiência. Segundo Shulman (1987), essa nova compreensão não ocorre automaticamente, mesmo após a avaliação e, inclusive, reflexão. Para ele, são necessárias estratégias específicas de documentação, análise e discussão.

Shulman (1987) esclarece que, embora os processos de ação e raciocínio pedagógicos estejam apresentados em sequência, isso não significa que representem um conjunto de estágios, passos ou fases fixas. Alguns deles podem não ocorrer ou se dar de forma truncada; outros são ignorados ou, ao contrário, mais bem elaborados, ocupando, portanto, um tempo maior nesse modelo. De qualquer

modo, esse processo pode promover a construção de conhecimentos relativos a como ensinar diferentes assuntos, para diferentes alunos e em contextos distintos. Vale ressaltar que as atividades de compreensão, transformação, avaliação e reflexão continuam a ocorrer durante a atividade do ensino (instrução). Assim, é por meio da ação e do raciocínio pedagógico que os conhecimentos que se encontram na base da docência são transformados durante o desenvolvimento profissional do professor. Há, por conseguinte, estreita relação e – por que não dizer – interdependência entre os processos de ação e raciocínio pedagógicos e o PCK, já que “ambos somam esforços no sentido comum de transformar os conhecimentos dos futuros professores em conhecimentos ensináveis, compreensíveis e úteis para os alunos” (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011, p. 283).

## MÉTODO

Este estudo teve por objetivo identificar as tendências e características das pesquisas que recorrem ao conhecimento pedagógico do conteúdo e/ou aos processos de ação e raciocínio pedagógicos, como constructos teóricos. Foi realizada uma revisão da literatura, na modalidade definida como revisão integrativa, porque sua proposta é responder, de modo planejado, a perguntas específicas. Nesse tipo de revisão, procedimentos metodológicos explícitos são empregados para identificar, selecionar e avaliar criticamente os estudos já realizados e o conhecimento já construído, de modo a alcançar uma síntese dos estudos já publicados e, conseqüentemente, uma compreensão mais abrangente de um fenômeno particular (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011). Para tanto, foram seguidas as sugestões dadas por Botelho, Cunha e Macedo (2001), que envolvem uma sucessão de etapas definidas.

A primeira etapa consistiu na “identificação do tema e seleção do problema de pesquisa”, momento que incluiu o estudo de definições teóricas. Foi nela que se estabeleceu de forma clara e específica a questão de pesquisa, a qual, por sua vez, norteou a especificação dos descritores da estratégia de busca e a escolha dos bancos de dados a serem consultados. Tomaram-se, como *corpus* de análise, os estudos presentes nas três bases mais utilizados, a saber: banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes), o *website* do Scientific Electronic Library Online (SciELO)<sup>2</sup> e do Educ@,<sup>3</sup> no período que foi de 1986, quando o conceito PCK foi divulgado pela primeira vez, até janeiro de 2019. Os termos utilizados para a busca nos campos título, resumo e palavras-chave foram: conhecimento pedagógico do conteúdo, PCK, ação e raciocínio pedagógico, e processos de ação e raciocínio pedagógicos.

<sup>2</sup> SciELO (*Website* <http://www.scielo.br>) é uma biblioteca eletrônica que agrupa um acervo selecionado de periódicos científicos brasileiros.

<sup>3</sup> Educ@ é uma biblioteca virtual que objetiva proporcionar um vasto acesso a coleções de períodos qualificados na área educacional.

Na segunda etapa, buscou-se “estabelecer critérios de inclusão e exclusão de dados”. Assim, empregou-se, como principal critério de seleção, o uso do PCK e do processo de ação e raciocínio pedagógicos como categorias teóricas. O processo de “identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados” – terceira etapa – exigiu a leitura criteriosa dos títulos, resumos e palavras-chave, para verificar a adequação do critério adotado e também a organização de uma tabela com os estudos pré-selecionados para a revisão integrativa. Na quarta etapa – a de “categorização dos estudos selecionados”, foram estabelecidos os descritores de análise, ou seja, “os aspectos a serem analisados na classificação, descrição e análise do material alvo-de-estudo, de forma a perceber características em comum e tendências entre eles” (MEGID NETO, 1999<sup>4</sup> *apud* GOES; FERNANDEZ, 2018, p. 101). Para cada descritor, foram definidos dois ou mais indicadores, termo utilizado em referência aos subdescritores.

Na quinta e última etapa, na qual se dá a “análise e interpretação dos resultados”, os seguintes descritores foram discutidos e interpretados: a) a forma de divulgação do estudo; b) o tipo de pesquisa; c) os participantes de interesse dos estudos, em relação à fase do desenvolvimento profissional docente e ao segmento de atuação; d) a área de conhecimento; e) os métodos e estratégias adotados na coleta de dados; f) os principais aspectos observados nos estudos quando da descrição de seus resultados. Foi possível, assim, evidenciar os pontos que permitiam identificar as tendências e características das pesquisas brasileiras consultadas, sobre o PCK e os processos de ação e raciocínio pedagógicos. Cabe esclarecer que a análise resultou da leitura tanto dos resumos como, quando necessário, dos trabalhos na íntegra.

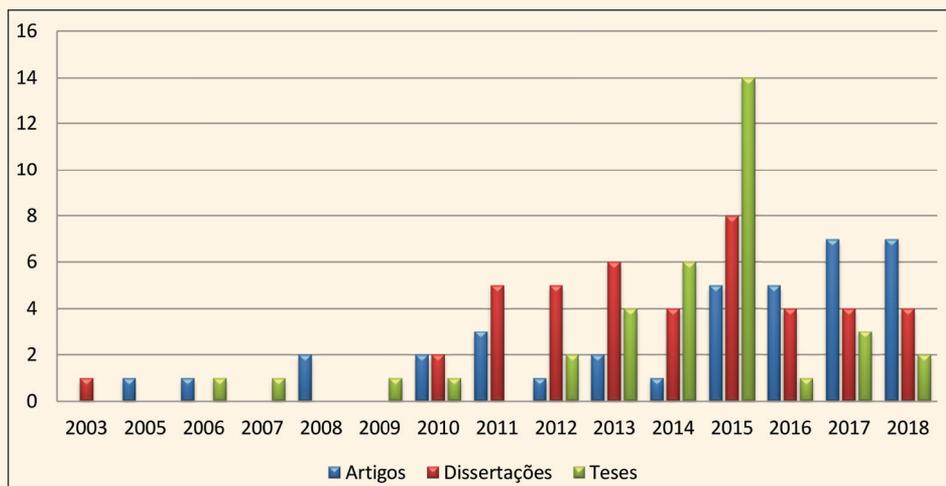
## PRINCIPAIS ACHADOS

Foram localizadas 114 produções, das quais 39 eram artigos científicos, 49 eram dissertações e 35 eram teses. Essas *formas de divulgação* foram publicadas, em maior número, principalmente a partir de 2011 (Gráfico 1), com maior concentração no ano de 2015, com 24 publicações e, ainda, nos anos de 2017 e 2018, com 15 e 14 produções, respectivamente. Esse dado indica que a disseminação das ideias do autor no Brasil é recente.

4 MEGID NETO, J. *Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de ciências no nível fundamental*. 365p. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

**GRÁFICO 1**

**QUANTIDADE DE ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE O PCK E OS PROCESSOS DE AÇÃO E RACIOCÍNIO PEDAGÓGICOS, ENTRE OS ANOS DE 2003 A 2018**



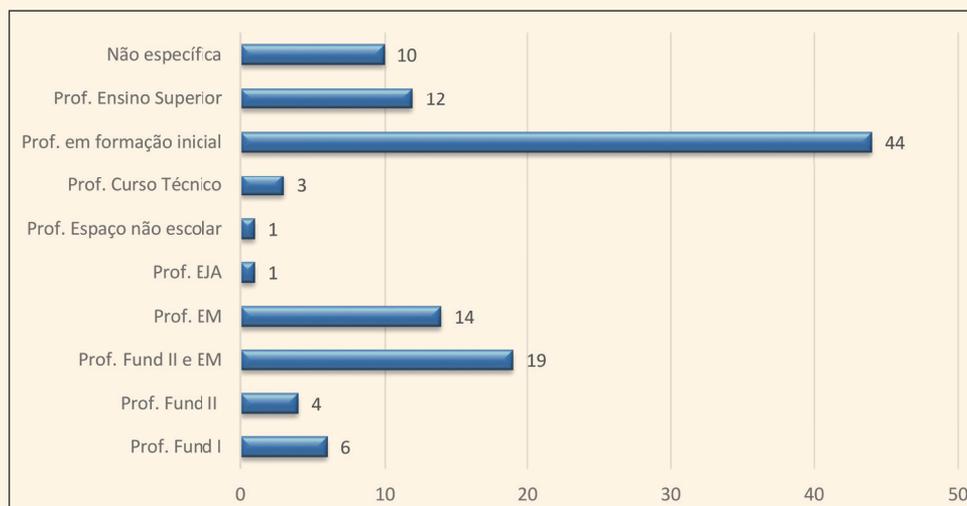
Fonte: Elaboração das autoras.

Para o descritor *tipo de pesquisa*, foram adotados três indicadores: pesquisa empírica, pesquisa teórica e estudos de revisão da literatura. Foram consideradas pesquisas empíricas aquelas que pressupõem a obtenção de dados a partir de fontes diretas, ou seja, pessoas que conhecem, vivenciaram ou têm conhecimento sobre o tema, fato ou situação, recorrendo a instrumentos de coleta de dados em campo. Considerou-se pesquisa teórica aquela “dedicada a reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar práticas” (DEMO, 2000, p. 20). As pesquisas de revisão da literatura são aquelas que envolvem a busca, análise e descrição de certo corpo do conhecimento, procurando responder a perguntas específicas. Entende-se como literatura todo material relevante escrito sobre um tema: livros, artigos de periódicos, artigos de jornais, registros históricos, relatórios governamentais, teses e dissertações e outros tipos. Vosgerau e Romanowski (2014, p. 183) destacam que há vários tipos de procedimentos de revisão da literatura, os quais podem ser agrupados segundo suas características: “revisão bibliográfica; estudos bibliométricos; pesquisas do tipo estado da arte; revisão narrativa; revisão sistemática, revisão integrativa; síntese de evidências qualitativas; meta-análise; metassíntese qualitativa ou metassumarização”. Dentre os estudos encontrados, as pesquisas empíricas foram a maioria, com 92 produções, compostas sobretudo por dissertações e teses. Em seguida, vieram 16 pesquisas teóricas, seis estudos de revisão da literatura, três deles na área do ensino de Ciências (GOES, 2014; VERDUGO-PERONA; SOLAZ-PORTOLÉS; SANJOSÉ LÓPEZ, 2017; GOES; FERNANDEZ, 2018), dois sobre o conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo (Technological Pedagogical Content Knowledge – TPACK). Essa sigla indica a interseção de três conhecimentos – conteúdo, pedagogia e tecnologia – e diz respeito à capacidade de saber selecionar os recursos tecnológicos mais adequados para ensinar um determinado conteúdo curricular, algo que, por sua vez, implica saber utilizar

esses recursos no processo de ensino e aprendizagem (BARBOSA, 2015; CIBOTTO; OLIVEIRA, 2017), um que analisou como estavam sendo abordados os estudos de Shulman nas produções acadêmicas apresentadas na Anped, Endipe e no *site* da Capes (VIERA; ARAÚJO, 2016).

Observou-se, no conjunto das produções, que o interesse das pesquisas em relação ao segmento de atuação, como ilustrado no Gráfico II, incide principalmente no docente da educação básica que atua nos anos finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio (N=37), bem como na formação inicial de professores (N=44). Nota-se que há poucos estudos sobre o professor dos anos iniciais do ensino fundamental e nenhum relativo ao da educação infantil. Sobre o professor do ensino superior, foram localizadas 12 produções. Raros foram os estudos sobre o professor da educação de jovens e adultos, de cursos técnicos e, ainda, sobre aqueles que atuam em espaços não escolares.

**GRÁFICO 2**  
O SUJEITO DE PESQUISA DE INTERESSE DO ESTUDO EM RELAÇÃO AO SEGMENTO DE ATUAÇÃO

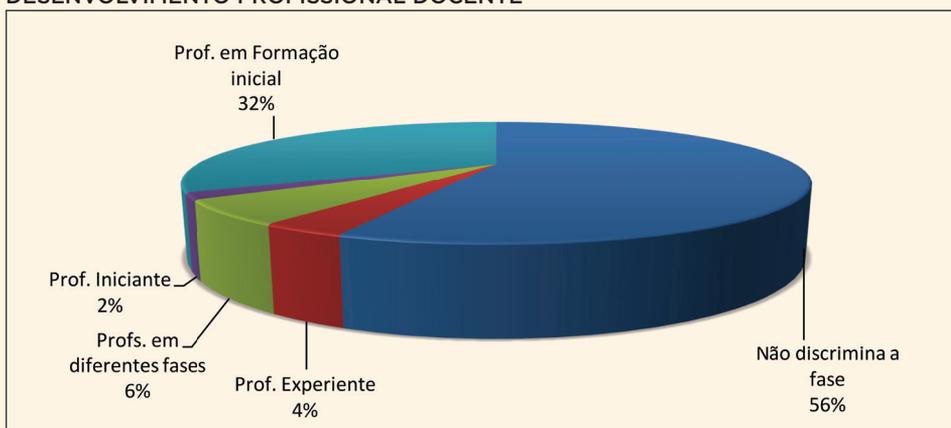


Fonte: Elaboração das autoras.

Buscou-se identificar, nas produções, quais os professores têm sido alvo de investigação de acordo com a fase do seu desenvolvimento profissional, como mostra o Gráfico 3. Observou-se que mais da metade dos estudos (N=64) não menciona qual é esse momento. No conjunto das produções, 37 estudos investigaram professores em formação inicial; dois debruçaram-se sobre professores iniciantes, com menos de cinco anos de experiência; quatro investigaram professores experientes e sete estabeleceram análises comparativas entre professores com diferentes tempos de experiência.

### GRÁFICO 3

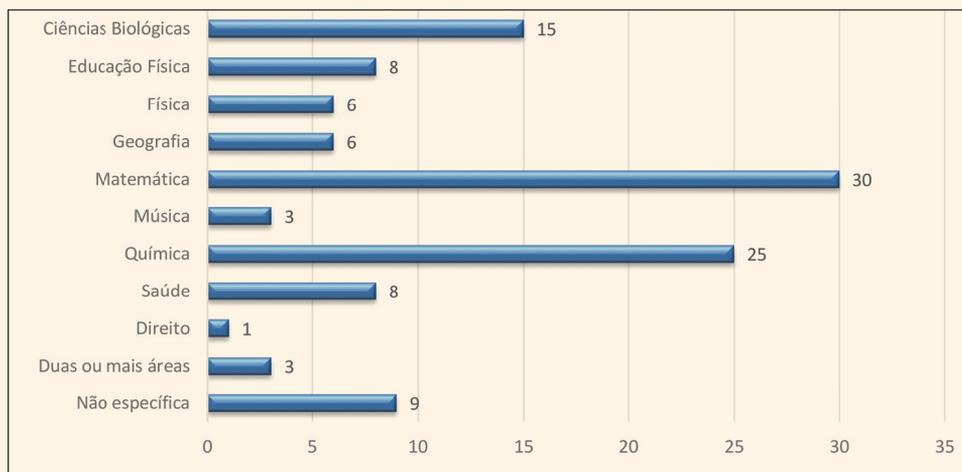
#### O SUJEITO DE PESQUISA DE INTERESSE DO ESTUDO EM RELAÇÃO À FASE DO SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE



Fonte: Elaboração das autoras.

Tendo em vista que a formação do professor, no Brasil, é basicamente disciplinar, as produções foram organizadas tomando como referência as áreas de estudo. No conjunto das dissertações, teses e artigos, a incidência de trabalhos foi maior em Matemática (N=30) e Química (N=25), como retrata o Gráfico 4. Houve também estudos centrados nas áreas de Ciências Biológicas (N=15) e Educação Física (N=8). Em menor número, vieram trabalhos na área de Geografia (N=6), Física (N=6) e Música (N=3). Constaram, ainda, três estudos que envolviam duas ou mais áreas de conhecimento. Entre os 12 estudos que incidiram sobre o professor do ensino superior (Gráfico 2), oito vieram da área da Saúde, um do Direito e três investigaram o formador que leciona disciplinas de formação pedagógica, em cursos de licenciatura. Não foram localizados, por exemplo, estudos sobre o professor de História, Português, idiomas, Filosofia e Sociologia. Muito provavelmente, a maior incidência de estudos nas disciplinas de Química, Matemática e Ciências deve-se ao fato de os estudos desenvolvidos por Shulman e colaboradores terem influenciado, como já mencionado, a investigação das didáticas específicas.

**GRÁFICO 4**  
**DISTRIBUIÇÃO DAS PRODUÇÕES POR ÁREA DE CONHECIMENTO**



Fonte: Elaboração das autoras.

No conjunto das produções, observou-se o interesse em investigar o desenvolvimento e mobilização do PCK por professores, a partir de diferentes recortes. Os mais recorrentes foram: a) PCK de temas específicos, especialmente das áreas de Matemática, Ciências Biológicas e Física. As investigações incidem sobretudo em como os docentes ensinam tópicos específicos de uma disciplina, como, por exemplo, “problemas combinatórios” em Matemática ou “soluções” em Química, de maneira a ganhar acesso aos conhecimentos e habilidades desenvolvidas para ensinar um tema em particular, de sorte a conduzir o aluno ao entendimento/aprimorado da matéria; b) desenvolvimento e mobilização do PCK tendo em vista diferentes momentos da constituição profissional profissional, especialmente de professores experientes; c) desenvolvimento do PCK de professores que participaram de processos reflexivos no contexto de grupos colaborativos; d) categorias de base de conhecimento, como, por exemplo, a influência do conhecimento do contexto (professor, estudante e instituição de ensino) na forma de ensinar do professor (PCK); e) desenvolvimento e mobilização do conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo (TPACK); f) papel das práticas formativas e do formador, na construção do PCK de estudantes de cursos de licenciatura.

Foram localizados apenas quatro estudos que investigam as relações entre o PCK e o processo de ação e raciocínio pedagógicos em contextos de formação. Esses estudos discutiam a possibilidade de se construir a base de conhecimentos para o ensino desde sua formação inicial, colocando em evidência os processos de raciocínio pedagógicos envolvidos em situações de estágio supervisionado e em atividades que requeriam processos de reflexão compartilhada. Tendo em vista que investigar os conhecimentos que estão na base da docência é um processo complexo, buscou-se identificar, nas produções analisadas, os procedimentos metodológicos empregados para acessar os conhecimentos profissionais dos professores. Como bem ressalta Fernandez (2015, p. 517), o “estudo do PCK de um professor é bastante complexo, devido, entre outros aspectos, ao fato de se tratar

de um conjunto de conhecimentos implícitos, que devem ser de alguma forma explicitados”. Procurou-se, assim, verificar quais eram os procedimentos metodológicos mais utilizados para investigar o PCK dos professores,<sup>5</sup> bem como os processos de ação e raciocínio pedagógicos.

Dos 92 trabalhos de natureza empírica, 18 pesquisas utilizaram um único instrumento de coleta de dados; os demais combinaram de dois a quatro instrumentos como forma de acesso ao PCK. Os mais utilizados foram: entrevista (N=39), observação (N=28), registros audiovisuais de aulas e/ou discussões (N=20), questionário (N=22), narrativas (N=15), diários ou registros escritos (N=27) e análise e/ou elaboração de sequências didáticas de aula e/ou planejamento de ensino (N=16). Em menor número, foram empregados relatórios, portfólios e ferramentas digitais como fóruns, chats, moodle e softwares.

Os instrumentos Content Representation (CoRe) e Professional and Pedagogical Experience Repertoires (PaP-eR) foram empregados em 13 pesquisas, sempre articulados a outros, por pesquisadores da área de Ciências, na tentativa de ter acesso a e documentar o PCK de professores (LOUGHRAN *et al.*, 2001; LOUGHRAN; MULHALL; BERRY, 2004). O CoRe tem a pretensão de, ao fazer isso, analisar aspectos particulares do PCK. Trata-se, portanto, de um instrumento de pesquisa e também de uma alternativa para estimular a reflexão do professor e analisar de que maneira ele pode reverter possíveis aspectos negativos de sua aula ao refletir sobre sua própria prática. Esse instrumento é empregado para aceder à compreensão do conteúdo das ideias centrais associadas ao tema, que é objeto de ensino e que pode ser usado tanto individualmente como em grupo (LOUGHRAN; MULHALL; BERRY, 2004; FERNANDEZ, 2015).

Já o instrumento PaP-eR emerge de situações reais da prática docente e não se aplica necessariamente a um professor em particular. Trata-se de uma narrativa da prática, elaborada pelo pesquisador, baseada em registros de aulas e na reflexão de professores, a partir de descrições detalhadas sobre o ensino de um conteúdo, extraídas de entrevistas, de ideias manifestadas em discussões e interações durante a prática de ensino, entre outras (LOUGHRAN; MULHALL; BERRY, 2004; FERNANDEZ, 2015). Cabe destacar que esses dois procedimentos favorecem o desenvolvimento do PCK dos professores, uma vez que estimulam a reflexão sobre a própria prática docente e contribuem, assim, para o aperfeiçoamento do PCK (GOES, 2014).

O estudo de caso foi opção de 12 pesquisas para compreender o processo de construção e prática do PCK de professores e/ou licenciandos. Considerando a multiplicidade de aspectos que caracteriza um caso, os instrumentos de coleta e registro de dados utilizados pelos pesquisadores são necessariamente variados, a saber: entrevistas, análise de planos de ensino, observação não participante, registros audiovisuais de aulas, notas de campo e outros.

5 Cabe destacar que algumas produções não explicitam com clareza os procedimentos metodológicos empregados.

A maioria das pesquisas desenvolvidas no contexto da formação inicial, em cursos de licenciatura, explorou: situações de estágio; as atividades nele desenvolvidas, em escolas da educação básica, inclusive de regência; além de reuniões de supervisão. Nesses casos, os instrumentos de pesquisas mais utilizados foram os diários ou registros escritos, análise e/ou elaboração de sequências didáticas de aula e/ou planejamento de ensino, relatórios e portfólios. Foi observado, em oito pesquisas, o uso de situações de reflexão individual ou em contextos colaborativos, como parte dos procedimentos metodológicos.

O registro e acesso ao PCK exige, de fato, a combinação de múltiplos instrumentos de pesquisa e a triangulação de dados, de modo a gerar resultados confiáveis, evitando, por exemplo, correr o risco de apenas reconhecer as crenças do professor, já que investigar o PCK e/ou os processos de ação e raciocínio pedagógicos exige, como já mencionado, explicitar conhecimentos implícitos, de ordem subjetiva. Loughran, Mulhall e Berry (2004), ao investigarem o PCK de professores de Ciências, ressaltam os esforços para ilustrar o que o PCK pode envolver, considerando que se trata de construção abstrata, idiossincrática, que sofre influências do contexto do ensino, do conteúdo e da experiência. Assim, o conhecimento sobre como ensinar determinado conteúdo, fazendo com que ele seja mais bem compreendido pelos estudantes, pode ser o mesmo (ou bastante similar) para alguns professores e diferente para outros.

Apesar de o presente estudo não ter considerado uma análise detalhada dos resultados das produções analisadas, foi inevitável desenhar um panorama dos principais aspectos observados pelos estudos, na descrição de seus resultados. Verificou-se, assim, que, no conjunto das produções analisadas, mais de um terço explorou, nos resultados de pesquisa, as ações formativas que favorecem o desenvolvimento do PCK, tanto na formação inicial como na continuada. Os aspectos mais recorrentemente encontrados foram: relacionar conhecimentos teóricos e práticos para a construção do PCK; promover atividades que explorem os conhecimentos que estão na base da docência, em diferentes contextos e momentos das práticas formativas; provocar processos reflexivos sistemáticos, nas ações empreendidas pelos professores ou licenciandos; investir no uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação (TIC) em processos formativos. Alguns dos estudos desenvolvidos no contexto da formação inicial chamaram a atenção para o papel dos formadores, das práticas reflexivas e das estratégias formativas que favorecem o desenvolvimento do PCK, por meio de uma maior aproximação da realidade profissional e das experiências práticas.

Cerca de um terço das produções descreveu, nos resultados, os conhecimentos dos professores investigados, especialmente as pesquisas que tinham como objeto de estudo o PCK de um tema específico, o PCK de professores de determinadas áreas do conhecimento e o PCK de professores em processos formativos. Alguns estudos descreveram os conhecimentos mobilizados para que determinado conteúdo fosse ensinado; outros se centraram em como se dá a integração, por exemplo, do conhecimento do conteúdo, do pedagógico geral, do currículo e do contexto. Houve também, em algumas pesquisas, a descrição e

análise: a) das situações em que o professor encontra mais dificuldade para ensinar um tema; b) das dificuldades vivenciadas em situações de contexto; c) dos aspectos que interferem positiva ou negativamente na construção e/ou mobilização do PCK e nos processos de ação e raciocínio pedagógicos.

Outro aspecto que se destacou nos resultados das pesquisas que descrevem os conhecimentos do professor diz respeito à precária formação em conteúdos específicos. Inegavelmente, esses são aqueles que o docente deveria saber para ensinar e que afetam, conseqüentemente, outros domínios de conhecimento. Alguns estudos relataram situações de intervenção em práticas de formação inicial e continuada, que contribuíram para que professores ampliassem sua base de conhecimento para o ensino e mobilizassem o processo de ação e raciocínio pedagógico. Os processos de reflexão em ambientes colaborativos demonstraram grande potencial no desenvolvimento do PCK, tanto na formação inicial como na continuada e/ou em situações de trabalho colaborativo na escola. Os estudos que abordaram essa questão convergiram para o mesmo ponto: a importância da participação do professor em grupos colaborativos, que promovem atividades de discussão, reflexão e trocas de experiência. De fato, eles contribuem para o desenvolvimento e aprimoramento do PCK de modo semelhante ao proposto pelo processo de ação e raciocínio pedagógicos de Shulman.

## EM SÍNTESE

A revisão integrativa realizada forneceu importantes elementos para conhecer as tendências e características das produções acadêmicas brasileiras que recorreram ao PCK e ao processo de ação e raciocínio pedagógicos como categorias teóricas. As produções identificadas apresentaram grande diversidade em relação à área de conhecimento, aos objetivos de pesquisa e aos procedimentos metodológicos empregados. Apesar dessa diversidade, a análise permitiu revelar movimentos que ajudam a compor um retrato das produções na área, podendo, inclusive, estimular o desenvolvimento de novos estudos relativos à natureza do conhecimento profissional docente.

Observou-se, nos resultados, um aumento significativo de produções que, especialmente a partir de 2012, se valem dos conceitos teóricos propostos por Shulman para desvelar os conhecimentos mobilizados por professores em situações de ensino. A atenção dada às práticas dos professores e, mais especificamente, ao desenvolvimento e mobilização dos conhecimentos que estão na base da docência, recorrendo a uma abordagem teórica e metodológica que vai além das percepções, opiniões e representações dos docentes, pode ser interpretada como um importante avanço no campo da formação de professores. Não se quer dizer, com isso, que as pesquisas sobre crenças, percepções e representações sejam menos importantes. Ao contrário, a intenção é salientar que há demanda por estudos que se aproximem das práticas dos professores e do cotidiano do seu trabalho, com o intuito de investigar os processos de desenvolvimento e mobilização dos conhecimentos profissionais.

Do ponto de vista das maneiras empregadas para acessar o PCK de professores, notou-se, em parte das produções analisadas, um rico detalhamento do delineamento teórico e metodológico da pesquisa. Provavelmente, a complexidade do objeto de estudo, aliada ao uso de múltiplos instrumentos de coleta de dados, exigiu um maior rigor metodológico. Entretanto, foram também encontrados estudos que deixaram muitas dúvidas em relação aos procedimentos de coleta e análise dos dados, corroborando o que vem sendo apontado por várias pesquisas: a fragilidade metodológica que se faz presente nos estudos na área da educação (ANDRÉ, 2000, 2009).

Foi também interessante verificar como as áreas de Química, Ciências Biológicas e Matemática têm se dedicado a estudar o PCK de professores em formação e em exercício, atuando nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Como já mencionado, essas áreas têm contribuído sobremaneira para o aprimoramento dos constructos teóricos originalmente propostos por Shulman e, ainda, para a construção de instrumentos para acessar o PCK do professor. Em contrapartida, observaram-se: um número reduzido de estudos voltados aos docentes dos anos iniciais; e a ausência de pesquisas sobre o professor da educação infantil.

Outro aspecto que chamou a atenção diz respeito ao baixo número de estudos que recorreram, na análise dos dados, ao modelo teórico do processo de ação e raciocínio pedagógicos, especialmente quando se avalia que o desenvolvimento do PCK de professores envolve esse processo, a despeito do próprio Shulman ter evidenciado quão grande é o desafio inerente à problemática (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011). Os referidos autores desenvolveram um ensaio em que estabelecem “um paralelo entre as tarefas desempenhadas pelo conhecimento pedagógico do conteúdo e as etapas do processo de raciocínio e ação pedagógica” (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011, p. 263) para “verificar como elas convivem, interagem ou, eventualmente, se sobrepõem umas às outras”. Os autores, em uma interessante análise desse paralelismo, concluíram que as duas propostas de Shulman (1987) “mantêm estreita, recíproca e quase interdependente relação uma com a outra” (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011, p. 263). Assim, elas se complementam, no “sentido comum de transformar os conhecimentos do conteúdo dos futuros professores em conhecimentos ensináveis, compreensíveis e úteis para os alunos” (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO 2011, p. 263). Desse modo, investigações que retratem a interdependência desses constructos são promissoras e podem contribuir para o desenvolvimento de práticas formativas que integrem esses aspectos tanto no âmbito da formação inicial quanto naquele da continuada de professores.

O papel da reflexão diante de situações de ensino reais ou simuladas para o desenvolvimento do PCK, em diferentes momentos do desenvolvimento profissional, também foi discutido/analísado, na maioria das pesquisas, evidenciando a aproximação de Shulman ao modelo do professor pesquisador e do prático reflexivo, como destacado por Roldão (2007). Shulman e Shulman (2016), em estudo sobre os distintos modos pelos quais os professores aprendem, ressaltam que a reflexão é a chave para a aprendizagem e o desenvolvimento do professor. Em

alguns casos, os processos reflexivos relativos ao PCK foram investigados em contextos colaborativos, criados para promover o aprendizado coletivo e a troca de experiências, em práticas formativas que demandam colaboração e construção conjunta de ações, em especial na busca de solução para os dilemas e situações-problema detectadas em contextos específicos.

Vislumbra-se, portanto, que o PCK e os processos de ação e raciocínio pedagógicos, quando tratados como categorias teóricas, poderão contribuir significativamente para a produção de conhecimentos no campo da formação de professores e, conseqüentemente, para a introdução de dispositivos de formação inicial e continuada que possibilitem ao professor ensinar melhor, ao transformar o conhecimento do conteúdo em bom ensino. Em outras palavras, cabe levar os docentes a saber o que fazer para que, por meio da ação docente, o conhecimento seja aprendido e apreendido pelo aluno. Isso exige a consolidação de um “repertório de conhecimentos” coerente e pertinente que corresponda aos saberes profissionais próprios do professor, considerando as especificidades de cada área.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia C. Albieri; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

ANDRÉ, Marli E. D. A. A pesquisa sobre a formação de professores no Brasil (1990-1998). In: CANDAU, Vera M. (org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. São Paulo: DP&A, 2000. p. 83-100.

ANDRÉ, Marli E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

BARBOSA, Barbara Perez. *Educação a distância: a articulação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e os estruturantes didáticos (2002-2012)*. 2015. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Paulo, São Paulo, 2015.

BOLÍVAR, Antonio. Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Granada, v. 9, n. 2, p. 1-39, 2005.

BOTELHO, Louise L. R.; CUNHA, Cristiano C. de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. *Gestão e Sociedade*, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, maio/ago. 2011.

CIBOTTO, Rosefran Adriano Gonçalves; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato. TPACK – Conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo: uma revisão teórica. *Imagens da Educação*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 11-23, 2017.

DEMO, Pedro. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000.

FERNANDEZ, Carmem. Revisitando a base de conhecimentos e o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) de professores de Ciências. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 500-528, maio/ago. 2015.

GOES, Luciane Fernandes de. *Conhecimento pedagógico do conteúdo: estado da arte no campo da educação e no ensino de química*. 2014. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

GOES, Luciane Fernandes de; FERNANDEZ, Carmem. Reflexões metodológicas sobre pesquisas do tipo estado da arte: investigando o conhecimento pedagógico do conteúdo. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vigo, v. 17, n. 1, p. 94-118, 2018.

GROSSMAN, Pamela L. *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press, 1990.

LOUGHRAN, John; MILROY, Philippa; BERRY, Amanda; GUNSTONE, Richard; MULHALL, Pamela. Documenting science teachers' pedagogical content knowledge through PaP-eRs. *Research in Science Education*, Victoria, v. 31, n. 2, p. 289-307, 2001.

LOUGHRAN, John; MULHALL, Pamela; BERRY, Amanda. In search of pedagogical content knowledge in science: developing ways of articulating and documenting professional practice. *Journal of Research in Science Teaching*, Havaí, v. 41, n. 4, p. 370-391, 2004.

MARCON, Daniel; GRAÇA, Amândio Braga dos Santos; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Busca de paralelismo entre conhecimento pedagógico do conteúdo e processo de raciocínio e ação pedagógica. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 261-294, abr. 2011.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SCHÖN, Donald. *Educating the reflective practitioner*. New York: Jossey-Bass, 1987.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, New York, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 57, p. 1-22, 1987.

SHULMAN, Lee S.; SHULMAN, Judith H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 120-142, jan./jun. 2016.

STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del currículo*. 3. ed. Madrid: Morata, 1991.

VERDUGO-PERONA, José Javier; SOLAZ-PORTOLÉS, Joan Josep; SANJOSÉ LÓPEZ, Vicent. El conocimiento didáctico del contenido en ciencias: estado de la cuestión. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 164, p. 586-611, abr./jun. 2017.

VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera. Os estudos de Shulman sobre formação e profissionalização docente nas produções acadêmicas brasileiras. *Revista Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 53, p. 1-21, 2016.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

**NOTA:** Patrícia Cristina Albieri de Almeida: escrita do artigo, desenho teórico-metodológico, análise dos dados. Claudia Leme Ferreira Davis: análise dos dados e revisão do artigo. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil: revisão integrativa da literatura e revisão do artigo. Adriana Mallmann Vilalva: revisão integrativa da literatura.

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; DAVIS, Claudia Leme Ferreira; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa; VILALVA, Adriana Mallmann. Categorias teóricas de Shulman: revisão integrativa no campo da formação docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 130-150, out./dez. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053146654>

Recebido em: 27 JUNHO 2019 | Aprovado para publicação em: 12 AGOSTO 2019



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.



<https://doi.org/10.1590/198053146162>

## RESPECTO E IGUALDAD DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Rocío Serrano Rodríguez<sup>I</sup>  
 Elisa Pérez Gracia<sup>II</sup>  
 Monserrat Bustamante Chan<sup>III</sup>  
 Antonio Carpio Camargo<sup>IV</sup>

### Resumen

*Se presentan los resultados del análisis de las opiniones de 353 estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad de Córdoba (España) sobre la competencia transversal centrada en planificar espacios de aprendizaje que favorezcan el respeto y la igualdad de género. Mediante un cuestionario escala Likert se han recogido las aportaciones con relación al nivel de desarrollo y la importancia atribuida a tal competencia. Los resultados muestran la existencia de diferencias entre géneros y macro-áreas de conocimiento en el caso del nivel de desarrollo adquirido. Consideramos que es necesario profundizar en los factores que propician estas diferencias y en la evolución de los distintos estilos de aprendizaje por titulación universitaria y género. Esto permitiría una mayor comprensión de los modos de aprendizaje del alumnado y como consecuencia, una mejora de su proceso formativo.*

**RELACIONES DE GÉNERO • FORMACIÓN DEL PROFESORADO •  
 COMPETENCIA PROFESIONAL**

## GENDER RESPECT AND EQUALITY IN THE INITIAL TEACHER TRAINING

### Abstract

*This paper presents the results of the analysis of the opinions of 353 students enrolled in the Master's degree in Secondary Education Teacher Training at the University of Córdoba (Spain) regarding cross-curricular competences focused on organizing learning spaces that promote gender respect and equality. Through a Likert scale questionnaire, data have been collected in relation to the level of development and the importance conferred to each competence. The results show differences in terms of gender and macro-areas of knowledge in the case of the level of development. We believe that it is necessary to study in depth the factors that favor these differences as well as the evolution of the diverse learning styles by university degree and gender. This would allow a greater understanding of the learning methods of the students and therefore, an improvement of their training process.*

**GENDER RELATIONS • TEACHER TRAINING • PROFESSIONAL COMPETENCE**

<sup>I</sup> Universidad de Córdoba, Córdoba, España; <https://orcid.org/0000-0002-9447-9336>; [rocio.serrano@uco.es](mailto:rocio.serrano@uco.es)

<sup>II</sup> Universidad Loyola, Sevilla, España; <https://orcid.org/0000-0002-6219-7203>; [eperez@uloyola.es](mailto:eperez@uloyola.es)

<sup>III</sup> Universidad Tecnológica ECOTEC, Guayaquil, Ecuador; <https://orcid.org/0000-0002-7953-6021>; [mbustamante@ecotec.edu.ec](mailto:mbustamante@ecotec.edu.ec)

<sup>IV</sup> Instituto de Investigación en Recursos Cinegéticos (IREC), Ciudad Real, España; <https://orcid.org/0000-0002-6989-970X>; [antonio.carpio@unesum.edu.ec](mailto:antonio.carpio@unesum.edu.ec)

## RESPECT ET ÉGALITÉ DES SEXES DANS LA FORMATION INITIALE DE L'ENSEIGNEMENT

### Résumé

*Les résultats de l'analyse des opinions de 353 étudiants du Master en formation à l'enseignement secondaire de l'Universidad de Córdoba (Espagne) sur les compétences transversales axées sur la planification d'espaces d'apprentissage favorisant le respect et l'égalité des sexes sont présentés. Un questionnaire à l'échelle de Likert a permis de collecter des contributions relatives au niveau de développement et à l'importance attribuée à cette compétence. Les résultats montrent l'existence de différences entre les genres et les macro-domaines de connaissance dans le cas du niveau de développement acquis. Nous pensons qu'il est nécessaire d'étudier en profondeur les facteurs qui favorisent ces différences et l'évolution des différents styles d'apprentissage en fonction du diplôme universitaire et du sexe. Cela permettrait une meilleure compréhension des méthodes d'apprentissage des étudiants et, par conséquent, une amélioration de leur processus de formation.*

**RELATIONS DE GENRE • FORMATION DES ENSEIGNANTS • COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE**

## RESPEITO E IGUALDADE DE GÊNERO NO ENSINO DA FORMAÇÃO INICIAL

### Resumo

*São apresentados os resultados da análise das opiniões de 353 alunos do Mestrado de Formação dos Professores de Ensino Médio da Universidade de Córdoba (Espanha) sobre competência transversal focada no planeamento de espaços de aprendizagem que promovam o respeito e a igualdade de gênero. Através de um questionário na escala Likert, foram coletadas contribuições em relação ao nível de desenvolvimento e à importância atribuída a tal competência. Os resultados mostram a existência de diferenças entre gêneros e macro-áreas de conhecimento no caso do nível de desenvolvimento adquirido. Acreditamos que é preciso aprofundar a investigação sobre os fatores que favorecem essas diferenças e a evolução dos diferentes estilos de aprendizagem por nível universitário e gênero. Isso permitiria uma maior compreensão dos métodos de aprendizagem dos alunos e, assim, uma melhoria de seu processo formativo.*

**RELAÇÕES DE GÊNERO • FORMAÇÃO DE PROFESSORES • COMPETÊNCIA PROFISSIONAL**

**E**L BANCO MUNDIAL, EN SU INFORME ANUAL SOBRE EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN, destaca entre sus prioridades actuales garantizar y promover oportunidades de aprendizaje que favorezcan la igualdad de género, además de la mejora de la Educación Superior y la formación del profesorado (WORLD BANK, 2018).

Según Severiens y Ten Dam (1994) los trabajos sobre educación y género se vienen planteando desde la década de los setenta. Sobre todo, aportes centrados en cómo influye el género en el fracaso escolar, la elección y éxitos de los estudios, los estilos y los enfoques de aprendizaje (MILLER; FINLEY; MCKINLEY, 1990; WILSON; SMART; WATSON, 1996; LEDER; FORGASZ, 2018). Sin embargo, el tema de la influencia del género en el diseño de prácticas de aprendizaje que favorezcan el respeto y la igualdad de género (GARCÍA *et al.*, 2011) ha sido un tema poco estudiado en la literatura.

Desde este contexto, nos surgen dos inquietudes que abordamos en este estudio; por un lado, la preocupación por la formación inicial del profesorado en género; de otro lado, las creencias y actitudes que manifiesta el alumnado sobre la competencia transversal centrada en diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje que favorezcan el respeto y la igualdad de género. Distinguiendo entre el nivel de desarrollo y la importancia que se les concede a tales competencias para el desarrollo de la profesionalidad docente.

Es importante recordar que en los planes de estudios universitarios se recogen indicaciones muy específicas sobre la inclusión de la perspectiva de género en la formación básica del alumnado. Por tanto, desarrollar este tipo de investigaciones permitirá analizar las fortalezas y debilidades del proceso actual de formación inicial docente del profesorado de secundaria, y con ello, la posibilidad de elaborar propuestas curriculares bien fundamentadas, que ayuden a mejorar la FIPS en el futuro.

## **EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA**

A nivel internacional y nacional se evidencia un profundo interés en la formación inicial del profesorado y el desarrollo de la Identidad Profesional Docente (IZADINIA, 2016; LORENZO VICENTE; MUÑOZ GALIANO; BEAS MIRANDA, 2015; LE HUU NGHIA; NGOC TAI, 2017; FERRADA; VILLENA; DEL PINO, 2018). Aunque como indican Day y Gu (2012), la formación del profesorado de secundaria basada en el desarrollo de competencias docentes es un reto complicado para los formadores del profesorado.

En el estudio de Sánchez, López y Fernández (2010) mostraron la importancia de las competencias transversales en todas las titulaciones universitarias. Según Zabalza (2011), la inclusión de competencias transversales en todos los itinerarios educativos universitarios ha demostrado ser tremendamente valiosa para la educación integral de los y las estudiantes e implica una gran relevancia para los y las profesionales, ya que facilita su integración y participación en el mercado laboral. Es deber de los y las docentes integrar las competencias transversales correspondientes a cada materia en sus actividades educativas para facilitar el desarrollo de su alumnado (VILLA; POBLETE, 2011).

De acuerdo con Arribas, Manrique y Tabernero (2016) es vital llevar a cabo un análisis en profundidad de las competencias adquiridas para poder evaluar y mejorar la empleabilidad de los graduados y las graduadas. Como tal, en el documento sobre las políticas docentes de la UNESCO (2017), se presta especial atención a la formación docente de calidad y en particular, a la preparación inicial de maestros y maestras y docentes de secundaria. Concretamente, se definen políticas encaminadas a la evaluación del profesorado y como tal, a la regulación de programas formativos que incluyan el conjunto de competencias transversales definidas (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2006).

## **DISEÑAR Y DESARROLLAR ESPACIOS DE APRENDIZAJE QUE FAVOREZCAN EL RESPETO Y LA IGUALDAD DE GÉNERO**

Partiendo de la idea generalizada, como indica Forbes y Davis (2010), de que es imprescindible conocer las actitudes de los y las docentes en formación y en ejercicio, ya que la introducción de innovaciones educativas se encuentra condicionada por las actitudes de este colectivo hacia el conocimiento de qué enseñar y cómo. Podemos encontrarnos que actitudes negativas del profesorado hacia el desarrollo de cualquier competencia en su alumnado conlleva una

disminución en el tiempo que se dedica a esta frente a otras de un mayor nivel de seguridad.

En relación con lo anterior, Goldman y Warren (1973), Watkins y Hattie (1985) y Delgado y Prieto (1993), entre otros, señalaron que las diferentes carreras universitarias plantean contextos de aprendizaje heterogéneos y como consecuencia, distintos tipos de conductas y enfoques de aprendizaje diferentes. Sin embargo, en ninguno de estos estudios se incluyen diferencias de género. Por el contrario, en la investigación de Cano (2000) se concluye la existencia de una relación significativa entre el género del alumnado y la interpretación que se realiza de las estrategias y estilos de aprendizaje, así como la influencia ejercida por el tipo de carrera estudiada. En esta misma línea, encontramos el estudio desarrollado por Harlen (2015), donde se muestran que esas actitudes están en parte condicionadas por las experiencias previas durante su formación anterior, influyendo en su concepción y en cómo abordarla en un futuro próximo en el aula.

De igual forma, González (2016) afirma que la resistencia del profesorado a los temas de género es consecuencia de su ausencia en la preparación inicial recibida. El profesorado no es consciente y no valora la importancia de su influencia y de la proyección de sus creencias con respecto al género en su práctica docente. Esen (2013) concluye su investigación haciendo hincapié en que esta resistencia a la inclusión de nuevas estrategias que alberguen la igualdad de género en clase desaparecería si las políticas de formación docente incluyeran la sensibilidad de género en el marco de un docente de calidad, asegurándose que las instituciones educativas cumplan con estos criterios.

De manera más concreta, en el estudio desarrollado por Walton y sus colaboradores (2018) sobre los enfoques pedagógicos y las estrategias utilizadas por los y las futuras docentes en formación sobre justicia social y relacionadas con el género, la raza, la sexualidad, las necesidades educativas especiales, el estatus socioeconómico y la religión, se concluye que todavía hay una escasa formación en estos contenidos y se destaca la necesidad de seguir reforzando la formación con programas que aborden la enseñanza para la justicia social con prácticas pedagógicas relacionadas con la igualdad de género (UKPOKODU, 2016). Resultados muy en consonancia con los aportes de García, Sala, Rodríguez y Sabuco (2013), donde destacan la necesidad de una capacitación profesional para abordar, desde la educación, una cultura de género inmersa desde la práctica y los contextos escolares.

A pesar de todo, algunos investigadores han sugerido que las diferencias de género podrían ser el resultado de diferentes actitudes hacia la situación de la prueba (por ejemplo, ansiedad ante la prueba o evitación del rendimiento) en lugar de diferencias reales en el conocimiento o la competencia (LINDBERG *et al.*, 2010; HANNON, 2012). En esa misma línea, Leder y Forgasz (2018) discuten cómo el formato y el propósito de la evaluación influye en los resultados finales del alumnado de acuerdo con el género.

Finalmente, como demuestran Díaz de Grenu y Anguita (2017) en el ámbito de la formación del profesorado existe un sesgo de género en los discursos y prácticas del profesorado, que, como consecuencia, refuerzan la desigualdad. La práctica docente en torno al género responde en su mayoría a inquietudes que ponen de manifiesto las mujeres en el diseño de sus programaciones. Por ello, todo el profesorado debería pasar por un proceso de autorreflexión y toma de conciencia de sus prácticas como prevención contra esa ceguera de género (REBOLLO CATALÁN; VEGA CARO; GARCÍA-PÉREZ, 2011).

## DISEÑO METODOLÓGICO

### OBJETIVOS

De forma global, la finalidad de la presente investigación ha sido conocer cómo valora el futuro profesorado la formación adquirida y la importancia atribuida a diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje que favorezcan el respeto y la igualdad de género.

De manera más concreta, se establecieron los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer las ideas previas del alumnado sobre el nivel de desarrollo y la importancia atribuida a tal competencia en relación con el conjunto global de competencias transversales.
2. Analizar la relación entre la importancia atribuida y el nivel de desarrollo adquirido en dicha competencia.
3. Determinar la influencia de factores como el género, la edad y el área de conocimiento.

### Participantes

En este estudio participaron una muestra total de 353 estudiantes procedentes de los cursos académicos 2011-2013, lo que supuso el 92% de la población que accedió al Máster de Formación del Profesorado de Secundaria en la Universidad de Córdoba (España). El rango principal de edad oscila entre los 20-25 años (43,9%), seguido del rango de edad 26-30 (36,5%) y el resto (19,6%) se corresponde con alumnado de edad superior a 30 años. En relación al género, el 53,8% de las aspirantes a futuras docentes son mujeres.

En la Tabla 1 podemos ver la distribución de los y las participantes según el área de conocimiento de acceso al MAES: Ciencias Experimentales (Física y Química, Biología y Geología, Ciencias de la Salud y el Deporte), Ciencias Instrumentales (Tecnología-Dibujo, Informática y Matemáticas), Ciencias Sociales (Historia-Geografía, Economía-Empresa-Comercio, Formación y Orientación Laboral, Orientación Educativa) y Humanidades (Idioma Extranjero, Lengua y Literatura Española y Música)

**TABLA 1**  
**DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN ÁREAS DE CONOCIMIENTO**

ÁREA DE CONOCIMIENTO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Ciencias Experimentales(CE)	135	38,2
Ciencias Instrumentales (CI)	85	24,1
Ciencias Sociales (CS)	30	8,5
Humanidades (HUM)	103	29,2
Total	353	100,0

Fuente: Elaboración propia.

## Instrumento

Para el desarrollo de la investigación se diseñó un cuestionario escala Likert con una escala de valoración que incluye cinco categorías posibles que oscilan desde 1 (mínimo) a 5 (máximo). El cuestionario se organiza en una sección inicial de datos generales (edad, género, año de finalización de estudios y especialidad del máster) y el resto de las preguntas siguientes aparecen distribuidas en tres secciones centradas en valorar: las expectativas de los objetivos, las competencias generales y las competencias establecidas para el prácticum en el MAES. El cuestionario pasó por un proceso de validación conceptual, de comprensión y de constructo, alcanzando un grado muy elevado de fiabilidad interna (Alfa Cronbach 0,956) (SERRANO; PONTES, 2015).

Centrándonos en el objetivo de esta investigación, en la Cuadro 1 se recoge el conjunto de competencias transversales previstas para el MAES (ESPAÑA, 2007) donde se incluye la competencia: Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje que favorezcan el respeto y la igualdad de género.

**CUADRO 1**  
**COMPETENCIAS TRANSVERSALES MAES**

ÍTEMS	ENUNCIADO
1	Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente.
2	Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje.
3	Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), acreditando un manejo adecuado de las Tics y el dominio de una segunda lengua en los procesos de comunicación.
4	Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente, desarrollando y aplicando metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.
5	Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje que favorezcan el respeto y la igualdad de género.
6	Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros.
7	Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.
8	Diseñar y realizar actividades formales y no formales.
9	Conocer la normativa y la organización institucional del sistema educativo.

(Continúa)

(Continuação)

ÍTEMS	ENUNCIADO
10	Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente.
11	Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.
12	Fomentar el espíritu crítico, reflexivo, emprendedor y los hábitos de búsqueda activa de empleo
13	Favorecer y garantizar el respeto a los Derechos Humanos y a los principios de accesibilidad universal, igualdad, no discriminación y fomento de los valores democráticos y de la cultura de paz.

Fuente: España (2007).

### Procedimiento y análisis de datos

La recogida de datos se realizó mediante la plataforma Moodle en un seminario virtual incluido en el módulo de “Practicum”. Estos datos se han codificado y se han aplicado varios tratamientos estadísticos con ayuda del paquete informático SPSS V.22.

Como se ha anticipado, en este estudio solo se procedió a evaluar la competencia sobre el diseño y desarrollo de espacios de aprendizaje que favorezcan el respeto y la igualdad de género, a través de sus dos subcategorías: nivel de desarrollo alcanzado durante la formación recibida y la importancia que los futuros docentes atribuyen a tal competencia. Para conocer en qué nivel valora el alumnado el desarrollo adquirido y la importancia atribuida a esta competencia, se aplicaron pruebas descriptivas.

En segundo lugar, se realizó un análisis de correlación (Pearson) para calcular si existe una relación entre los valores que los alumnos asignan a la importancia y el nivel de desarrollo atribuido al diseño y desarrollo de espacios de aprendizaje que favorezcan el respeto y la igualdad de género.

Finalmente, con el objetivo de evaluar si existen diferencias en la percepción que el alumnado tiene sobre la importancia y el nivel de desarrollo adquirido en esta competencia entre género, edad y área de conocimiento, se utilizaron dos análisis de la varianza (ANOVA). Este análisis permite evaluar las diferencias en el valor de las variables respuestas: importancia y nivel de desarrollo (5 niveles) en función de los factores a evaluar: género (2 niveles), edad (3 niveles) y macro-área del conocimiento (2 niveles). En este análisis solo se incluyeron los factores fijos, ya que es confuso comparar la importancia relativa de las interacciones en una ANOVA multifactorial cuando hay más de un factor significativo encontrado (GRAHAM; EDWARDS, 2001). En ambos, se utilizó la prueba de diferencia mínima significativa de Fisher (prueba de LSD) para verificar las diferencias entre el nivel de las variables categóricas y para ilustrarlas. Los análisis estadísticos se realizaron empleando el software InfoStats (BALZARINI *et al.*, 2002).

## RESULTADOS

A continuación, presentamos los resultados de acuerdo a los objetivos específicos planteados en el estudio.

## IDEAS PREVIAS SOBRE EL NIVEL DE DESARROLLO Y LA IMPORTANCIA ATRIBUIDA

Con objeto de simplificar el análisis descriptivo se ha realizado una agrupación por los extremos de las cinco categorías de respuesta de los diferentes ítems, definiendo los siguientes niveles: I (nada o poco de acuerdo), II (acuerdo intermedio) y III (bastante o muy de acuerdo).

Como podemos observar en la Tabla 2, existe un acuerdo bastante elevado entre el alumnado del Máster MAES en cuanto a valorar como importantes todas las competencias transversales de su formación. Son valores medios que oscilan entre 3,75 (ítem 10) y 4,48 (ítems 2 y 6). Sin embargo, en relación al nivel de desarrollo que el alumnado percibe haber adquirido durante su formación, existe una mayor heterogeneidad de opiniones. Los niveles medios son más bajos que en la importancia atribuida. Unos valores medios que oscilan entre 2,92 (ítem 12) y 3,44 (ítem 9).

**TABLA 2**  
**ANÁLISIS DE FRECUENCIAS SOBRE EL NIVEL DE DESARROLLO Y LA IMPORTANCIA ATRIBUIDA**

Nivel de desarrollo	Competencias transversales												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
<i>I (Nada)</i>	17,8	17,3	18,7	22,9	26,1	24,6	26,3	28,3	16,4	21,0	28,7	36,8	21,8
<i>II (intermedio)</i>	35,4	37,4	32,3	42,2	33,7	38,8	34,3	34,0	37,9	35,7	33,1	31,2	33,4
<i>III (bastante)</i>	46,7	45,3	49,0	34,8	40,2	36,5	39,4	37,7	45,6	43,3	34,2	32,0	44,8
<i>Media</i>	3,4	3,4	3,4	3,2	3,2	3,2	3,2	3,1	3,4	3,3	3,0	2,9	3,4
<i>Desviación</i>	1,04	1,00	1,01	1,03	1,09	1,08	1,07	1,06	1,00	1,02	1,14	1,20	1,14

Importancia atribuida	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
<i>I (Nada)</i>	3,1	3,0	2,8	2,5	3,7	3,7	4,8	4,8	4,8	9,1	3,4	5,4	2,8
<i>II (intermedio)</i>	9,6	7,1	11,3	10,5	13,3	6,2	6,2	11,0	15,9	30,3	12,2	13,9	10,2
<i>III (bastante)</i>	87,3	89,9	85,8	87,0	83,0	90,1	89,0	84,1	79,3	60,6	84,4	80,7	87,0
<i>Media</i>	4,5	4,5	4,3	4,4	4,3	4,5	4,4	4,2	4,2	3,8	4,3	4,3	4,4
<i>Desviación</i>	0,85	0,79	0,81	0,81	0,89	0,81	0,85	0,87	0,89	0,96	0,83	0,97	0,83

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo al primero de los objetivos específicos planteados (conocer las ideas previas del alumnado sobre el nivel de desarrollo y la importancia atribuida a tal competencia en relación con el conjunto global de competencias transversales), en la Figura 1 podemos observar cómo la competencia cinco ocupa el octavo lugar en relación al resto. Sin embargo, cuando se trata de valorar el nivel de desarrollo que alumnado considera haber adquirido, está competencia gana una posición (séptimo lugar).

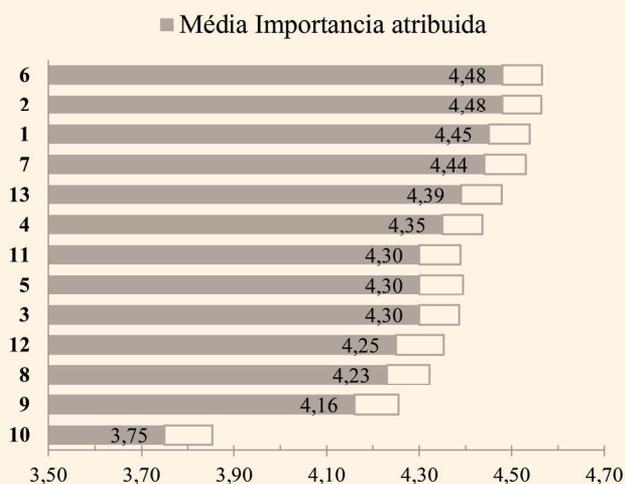
De manera general, podemos indicar que, tanto en la importancia como en el nivel, desarrollar espacios de aprendizaje que tengan en cuenta la igualdad

de género se encuentra en una posición intermedia con relación al resto de competencias transversales.

**FIGURA 1**  
**COMPETENCIAS ORDENADAS DE MAYOR A MENOR MEDIA**



Puntuaciones obtenidas en la escala Likert



Puntuaciones obtenidas en la escala Likert

Fuente: Elaboración propia.

### RELACIÓN ENTRE LA IMPORTANCIA ATRIBUIDA Y EL NIVEL DE DESARROLLO ADQUIRIDO

La correlación de Pearson muestra una relación significativa y positiva entre ambas variables (nivel e importancia) (Pearson = 0,21;  $p < 0,0001$ ).

## INFLUENCIA DE FACTORES: GÉNERO, EDAD Y ÁREA DE CONOCIMIENTO

Los resultados obtenidos en el ANOVA para el caso de la importancia atribuida al diseño y desarrollo de espacios de aprendizaje que favorezcan el respeto y la igualdad de género no mostraron diferencias significativas para ninguno de los factores incluidos. Sin embargo, sí muestran diferencias entre ambos géneros y entre ambas macro-áreas en el caso del nivel de desarrollo adquirido en el diseño y desarrollo de espacios de aprendizaje que favorezcan el respeto y la igualdad de género (Tabla 3).

**TABLA 3**  
RESULTADOS DEL ANOVA PARA LA VARIABLE NIVEL DE DESARROLLO

VARIABLES	Sc	gl	F	p
Modelo	13,67	4	2,98	0,01
Edad	1,68	2	0,73	0,48
Género	5,90	1	5,15	0,02
Macro-área	4,66	1	4,07	0,04
Error	398,45	348		
Total	431,12	352		

*gl = grados de libertad del denominador; Sc = Suma de cuadrados*

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados del análisis a posteriori (LSD de Fisher) indican diferencias entre los dos géneros (Tabla 4), mostrando que las mujeres asignan un mayor valor al nivel de desarrollo adquirido que los hombres. Por otro lado, este análisis también muestra que los encuestados del macro-área de sociales y humanidades asignan un mayor valor al nivel de desarrollo adquirido a tal competencia que el alumnado de Ciencias y Tecnologías.

**TABLA 4**  
RESULTADOS DEL LSD DE FISHER PARA LA VARIABLE NIVEL DE DESARROLLO

MACRO - ÁREA	MEDIAS	n	E.E.	LETRA
Ciencias y Tecnologías	3,07	178	0,08	A
Sociales y Humanidades	3,30	175	0,09	B

SEXO	MEDIAS	n	E.E.	LETRA
Hombres	3,05	163	0,09	A
Mujeres	3,31	190	0,08	B

*Medias con una letra común no son significativamente diferentes ( $p > 0,05$ )*

*Error: 1,1450; gl: 348*

Fuente: Elaboración propia.

## DISCUSIÓN

Los resultados parecen indicar de forma clara, en el caso del nivel de desarrollo adquirido entre los estudiantes del Máster MAES, que las variables género y área de conocimiento juegan un papel importante en la determinación de la competencia centrada en el diseño y desarrollo de espacios de aprendizaje que favorezcan el respeto y la igualdad de género.

En la línea de lo que planteaban Forbes y Davis (2010), podemos observar que algunas de las competencias que se atribuyen como menos importantes entre el colectivo, son las menos desarrolladas por los futuros y las futuras docentes (conocer los procesos de interacción del alumnado y la resolución de conflictos, diseñar actividades no formales y el fomento del espíritu crítico, reflexivo y emprendedor). Lo que conllevará una disminución en el tiempo que se dedicará frente a otras competencias que generan un mayor nivel de seguridad. Sin embargo, esto no siempre ocurre; como hemos podido ver, hay competencias que tienen un nivel de importancia atribuido bastante bajo (conocer la normativa del sistema educativo y analizar las características históricas de la profesión) y la percepción sobre el nivel de desarrollo es bastante elevada.

Por otro lado, a diferencia de los resultados de González (2016), el futuro profesorado de Educación Secundaria sí valora como importante la inclusión de espacios y actividades en el aula que fomenten la igualdad de género. Aunque como indican Ukpokodu (2016) y Walton y colaboradores (2018), es necesario seguir reforzando la formación en prácticas relacionadas con la igualdad de género que contribuyan a mejorar el nivel de desarrollo adquirido (GARCÍA *et al.*, 2013).

En otra línea, cuando tenemos en cuenta la formación previa recibida, observamos en los resultados como ésta ejerce una influencia significativa en relación al nivel de desarrollo adquirido. Es decir, como ya anticipaban Goldman y Warren (1973), Watkins y Hattie (1985) y Delgado y Prieto (1993) y más recientemente Harlen (2015), la formación recibida en las diferentes carreras universitarias va a plantear contextos de aprendizaje heterogéneos y como consecuencia, distintos tipos de conductas y enfoques de aprendizaje diferentes en los futuros y las futuras docentes. Resultados muy en consonancia con Cano (2000), cuando afirma que esas diferencias afloran sobre todo cuando entra en juego la formación previa y el género, como ocurre en nuestro estudio.

De acuerdo con los resultados de Díaz de Grenu y Anguita (2017), en nuestro estudio también se evidencia una tendencia femenina para incorporar el diseño de prácticas educativas sobre género en el aula. Por tanto, la sensibilización y formación son imprescindibles en los procesos de inclusión de la perspectiva de género en los contenidos y prácticas educativas (REBOLLO CATALÁN; VEGA CARO; GARCÍA-PÉREZ, 2011).

## CONCLUSIÓN

Como formadores y formadoras, conocer las actitudes del profesorado hacia el diseño y desarrollo de espacios que favorezcan el respeto y la igualdad de género

puede ayudarnos no solo a desarrollar programas formativos específicos para trabajar con nuestro alumnado (futuros y futuras docentes), sino también para conocer cómo perciben este tema y su importancia en la educación futura de sus discentes.

En general, la puesta en marcha del Máster FPES en nuestro país durante los últimos años, junto con la necesidad de transformar la formación inicial del profesorado de secundaria en un proceso que permita disponer de docentes mejor preparados y capacitados para la educación del siglo XXI, ha generado muchas expectativas sobre el nuevo modelo de formación. Con este tipo de trabajos, podemos contribuir a mejorar la FIPS desarrollando investigaciones educativas que ayuden a conocer el pensamiento inicial de los futuros y las futuras docentes, a identificar necesidades formativas, a indagar en las expectativas sobre el proceso de formación inicial, a valorar las competencias docentes que logran desarrollar durante dicho proceso, entre otras.

Como hemos podido concluir en los resultados, variables contextuales como la carrera universitaria estudiada inciden significativamente en las percepciones que los futuros y las futuras docentes tienen sobre la formación recibida y en interacción con el género. Esto implica que no se debe obviar esta variable en espacios de investigación, intervención y enseñanza. Como apuntaban Rebollo Catalán, Vega Caro y García-Perez (2011), es necesario que el profesorado asuma un papel activo, reflexionando y revisando sus actitudes y prácticas docentes. Como anticipábamos en la literatura y en consonancia con Esen (2013), si las políticas educativas promueven la igualdad de género en la educación, la resistencia, la sensibilización y las nuevas prácticas docentes desempeñarían nuevos criterios, roles y actitudes con respecto a la igualdad de género.

Finalmente, consideramos que sería necesario profundizar en los mecanismos que propician estas diferencias y en la evolución de los diferentes estilos por titulación y género. Determinar si las diferencias se deben a factores previos o son determinados por procesos específicos de las diferentes titulaciones. O bien, como se anticipaba en la literatura, si esto puede ser debido al propio sistema de evaluación que se utiliza (LEDER; FORGASZ, 2018). Esto permitiría una mayor comprensión de los estilos de aprendizaje del alumnado y, por ende, de sus procesos de aprendizaje.

## REFERENCIAS

ARRIBAS, J. M.; MANRIQUE, J. C.; TABERNERO, B. Instrumentos de evaluación utilizados en la formación inicial del profesorado y su coherencia para el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes: visión del alumnado, egresados y profesorado. *Revista Complutense de Educación*, Madrid, v. 27, n. 1, p. 237-255, 2016.

BALZARINI, M.; CASANOVES, J. A.; DI RIENZO, L.; GONZÁLEZ, C.; ROBLEDO, W.; TABLADA, E. *InfoStat, versión 1, 1, Manual del Usuario*. Grupo InfoStat, FCA, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas, 2002.

CANO, F. Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, Asturias, v. 12, n. 3, p. 360-367, 2000.

- DAY, C.; GU, Q. *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid, España: Narcea. 2012.
- DELGADO, A. R.; PRIETO, G. Limitaciones de la investigación sobre las diferencias sexuales en cognición. *Psicothema*, Asturias, v. 5, n. 2, p. 419-437, 1993.
- DÍAZ DE GRENU, S.; ANGUITA, R. Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Zaragoza, v. 20, n. 1, p. 219-232, 2017.
- ESEN, Y. Making room for gender sensitivity in pre-service teacher education. *European Researcher*, v. 6, n. 10, p. 2544-2554, 2013.
- ESPAÑA. Ministerio de Educación y Ciencia. Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por el que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria, Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. *Boletín Oficial del Estado*, n. 12, 29 diciembre 2007.
- FERRADA, D.; VILLENA, A.; DEL PINO, M. ¿Hay qué reformar a los docentes en políticas educativas? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 48, n. 167, p. 254-279, jan./mar. 2018.
- FORBES, C. T.; DAVIS, E. A. Curriculum design for inquiry: pre-service elementary teachers' mobilization and adaptation of science curriculum materials. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 47, n. 7, p. 820-839, 2010.
- GARCÍA, R.; REBOLLO, M. Á.; VEGA, L.; BARRAGÁN, R.; BUZÓN, O.; PIEDRA, J. El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer la desigualdad. *Cultura y Educación*, v. 23, n. 3, p. 385-397, 2011.
- GARCÍA, R.; SALA, A.; RODRÍGUEZ, E.; SABUCO, A. Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, v. 17, n. 1, p. 269-287, 2013.
- GOLDMAN, R.; WARREN, R. Discriminant analysis of study strategies connected with college grades success in different major fields. *Journal of Educational Measurement*, v. 10, n. 1, p. 39-47, 1973.
- GONZÁLEZ, T. Políticas educativas igualitarias en España: la igualdad de **género en los** estudios de magisterio. *Archivo Analítico de Políticas Educativas*, v. 26, n. 2, p. 1-20, 2016.
- GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. *Tuning educational structures in Europe II: la contribución de las universidades al Proceso de Bolonia*. Bilbao, Spain: Universidad de Deusto, 2006.
- GRAHAM, M. H.; EDWARDS, M. S. Statistical significance versus fit: estimating the importance of individual factors in ecological analysis of variance. *Oikos*, v. 93, n. 3, p. 505-513, June 2001.
- HANNON, B. Test anxiety and performance-avoidance goals explain gender differences in SAT-V, SAT-M, and overall SAT scores. *Personality and Individual Differences*, v. 53, n. 7, p. 816-820, 2012.
- HARLEN, W. Primary teachers' understanding in science and its impact in the classroom. *Research in Science Education*, v. 27, n. 3, p. 323-337, 2015.
- IZADINIA, M. Preservice teachers' professional identity development and the role of mentor teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, v. 5, n. 2, p. 127-143, 2016.
- LE HUU NGHIA, T.; NGOC TAI, H. Preservice teachers' identity development during the teaching internship. *Australian Journal of Teacher Education*, v. 42, n. 8, p. 1-15, Aug. 2017. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n8.1>
- LEDER, G.; FORGASZ, H. J. Measuring who counts: gender and mathematics assessment. *ZDM Mathematics Education*, v. 50, n. 4, p. 1-11, 2018.
- LINDBERG, S. M.; HYDE, J. S.; PETERSEN, J. L.; LINN, M. C. New trends in gender and mathematics performance: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, v. 136, n. 6, p. 1123-1135, 2010.

LORENZO VICENTE, J. A.; MUÑOZ GALIANO, I. M.; BEAS MIRANDA, M. Modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria en España desde una perspectiva Europea. *Revista Complutense de Educación*, v. 26, n. 3, p. 741-757, 2015.

MILLER, C. D.; FINLEY, J.; MCKINLEY, D. L. Learning approaches and motives: male and female differences and implications for learning assistance programs. *Journal of College Student Development*, v. 3, n. 2, p. 14-32, 1990.

REBOLLO CATALÁN, M. A.; VEGA CARO, L.; GARCÍA-PÉREZ, R. El profesorado en la aplicación de planes de igualdad: conflictos y discursos en el cambio educativo. *RIE: Revista de Investigación Educativa*, v. 29, n. 2, p. 311-323, 2011.

SÁNCHEZ, A.; LÓPEZ, M. A.; FERNÁNDEZ, M. V. Analysis of the generic competences in the new degrees of the ESEA in the Spanish universities. *Revista de Docencia Universitaria*, v. 8, n. 1, p. 35-73, 2010.

SERRANO, R.; PONTES, A. Expectativas ante la formación inicial entre el alumnado del Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, v. 33, n. 2, p. 489-505, 2015.

SEVERIENS, S.; TEN DAM, G. Gender differences in learning styles: a narrative review and quantitative meta-analysis. *Higher Education*, v. 27, p. 487-501, 1994.

UNESCO. *E2030: Education and skills for the 21st century*. Santiago, Chile: Orealc/Unesco, 2017.

UKPOKODU, O. Realizing transformative learning and social justice education: unpacking teacher education practice. In: TOMLINSON-CLARKE, S. M.; CLARKE, D. L. (ed.). *Social Justice and Transformative Learning: culture and identity in the United States and South Africa*. New York: Routledge, 2016. (Routledge Research in Educational Equality and Diversity). p. 113-143.

VILLA, A.; POBLETE, M. Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Revista Bordón*, v. 63, n. 1, p. 147-170, 2011.

WALTON, J. L.; ROD, S.; FLORY, S.; HILL, J.; SUTHERLAND, S.; FLEMONS, M. Implicit and explicit pedagogical practices related to sociocultural issues and social justice in physical education teacher education programs. *Physical Education and Sport Pedagogy*, v. 23, n. 5, p. 497-509, 2018.

WATKINS, D.; HATTIE, J. A longitudinal study of the approaches to learning of Australian tertiary students. *Human Learning*, v. 4, p. 127-141, 1985.

WILSON, K. L.; SMART, R. M.; WATSON, R. J. Gender differences in approaches to learning in first year psychology students. *British Journal of Educational Psychology*, v. 66, p. 59-71, 1996.

WORLD BANK. *Learning to realize education's promise*. Washington: World Bank Group, 2018.

ZABALZA, M. A. Evaluación de los planes de formación docente de las universidades. *Educar*, Barcelona, v. 47, n. 1, p. 181-197, enero/jun. 2011.

**NOTA:** Rocío Serrano Rodríguez planificó el diseño y la toma de datos, la introducción teórica y la discusión; Elisa Pérez Gracia revisó y completó el marco teórico, los análisis de resultados y las conclusiones; Monserrat Bustamante Chan realizó la revisión del análisis de los datos y la adaptación del texto al estilo y normas de la revista; Antonio Carpio Camargo se encargó del tratamiento metodológico de los datos.

#### COMO CITAR ESTE ARTÍCULO

SERRANO RODRÍGUEZ, Rocío; PÉREZ GRACIA, Elisa; BUSTAMANTE CHAN, Monserrat; CARPIO CAMARGO, Antonio. Respeto e igualdad de género en la formación inicial docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 152-166, out./dez. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053146162>

Recibido el: 9 NOVIEMBRE 2018 | Aprobado para publicación el: 17 JULIO 2019



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.



<https://doi.org/10.1590/198053146432>

## PERFIS DE ESTAGIÁRIOS NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM PORTUGAL

Catarina Tomás<sup>I</sup>

Carolina Gonçalves<sup>II</sup>

### Resumo

*Este artigo apresenta a identificação de três perfis exploratórios de padrões de práticas reflexivas de 115 estudantes-estagiários/as que frequentam os mestrados de formação de educadores/as de infância e professores/as do 1º e do 2º ciclo do ensino básico, em Portugal continental, em relação à prática de ensino supervisionada (PES). Os dados apresentados, resultantes da análise estatística baseada na análise de correspondências múltiplas (ACM), permitem identificar dois perfis diferenciados pelo impacto das reflexões escritas durante a PES e respetiva justificação, pelo subsistema de ensino superior que frequentam, pela natureza jurídica do subsistema e pelos modelos adotados, bem como um terceiro grupo diferenciado pelo modelo pedagógico adotado e pelo subsistema frequentado.*

**PRÁTICA DE ENSINO • SUPERVISÃO • EDUCAÇÃO BÁSICA • ENSINO SUPERIOR**

## PROFILES OF TRAINEES IN SUPERVISED TEACHING PRACTICE IN PORTUGAL

### Abstract

*This article presents three exploratory profiles of reflexive practices from a sample of 115 student-trainees who attend teacher training masters programs in early childhood education and in teaching 1st and 2nd cycle of basic education, in mainland Portugal, regarding prática de ensino supervisionada (PES) [supervised teaching practice]. The data presented comes from the statistical analysis based on análise de correspondências múltiplas (ACM) [multiple correspondence analysis]. It allows to identify two profiles set apart by the impact of the reflections written during STP and their respective justification based on the subsystem of higher education they attend, the legal nature of the subsystem and the adopted models. The data also differentiated a third group based on the pedagogical model adopted and the subsystem.*

**PRACTICE TEACHING • SUPERVISION • BASIC EDUCATION • HIGHER EDUCATION**

<sup>I</sup> Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação e Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS/NOVA) da Universidade NOVA de Lisboa (FCSH/NOVA), Lisboa, Portugal; <http://orcid.org/0000-0002-9220-964X>; [ctomas@eselx.ipl.pt](mailto:ctomas@eselx.ipl.pt)

<sup>II</sup> Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação e Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS/NOVA) da Universidade NOVA de Lisboa (FCSH/NOVA), Lisboa, Portugal; <http://orcid.org/0000-0002-3176-2601>; [carolinag@eselx.ipl.pt](mailto:carolinag@eselx.ipl.pt)

## PROFILS DES STAGIAIRES DANS LE CADRE DE LA PRATIQUE SUPERVISÉE DE L'ENSEIGNEMENT AU PORTUGAL

### Résumé

*Cet article identifie trois profils exploratoires de modèles de pratiques réflexives concernant la pratique supervisée de l'enseignement (PSE), de 115 étudiants enrôlés en maîtrises de formation pour éducateurs/trices de l'enfance et des enseignants des 1er et 2nd cycles de l'éducation de base, au Portugal. Les données proviennent de l'analyse statistique, appuyée sur l'analyse des correspondances multiples (ACM). Ces données permettent d'identifier deux profils qui se différencient non seulement par l'impact des réflexions rédigées pendant la PSE et leur respectives justifications, mais aussi par le sous-système de l'enseignement supérieur choisi par les stagiaires, par la nature juridique du sous-système ainsi que par les modèles adoptés. Un troisième groupe a aussi pu être différencié par le modèle pédagogique adopté et par le sous-système d'enseignement.*

**PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT • SURVEILLANCE • ÉDUCATION DE BASE •  
ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR**

## PERFILES DE ESTUDIANTES EN PRÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA SUPERVISADA EN PORTUGAL

### Resumen

*Este artículo presenta la identificación de tres perfiles exploratorios de patrones de prácticas reflexivas de 115 estudiantes en prácticas que participan en la maestría en formación de docentes de educación infantil y profesoras /as de primer y segundo ciclo de enseñanza básica en Portugal continental, en relación con la práctica de ensino supervisionada [práctica de enseñanza supervisada] (PES). Los datos presentados, resultantes del análisis estadístico basado en el análisis de correspondencias múltiples (ACM), permiten identificar dos perfiles diferenciados por el impacto de las reflexiones escritas durante la PES y su respectiva justificación, por el subsistema de educación superior al que asisten, por la naturaleza jurídica del subsistema y por modelos adoptados, así como un tercer grupo diferenciado por el modelo pedagógico adoptado y por el subsistema al que asistieron.*

**PRÁCTICA DE ENSEÑANZA • SUPERVISIÓN • EDUCACIÓN BÁSICA •  
ENSEÑANZA SUPERIOR**

**A** REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA (PES),<sup>1</sup> PODENDO SER entendida como *locus* de reprodução, questionamento, experimentação, ação, vivências e aprendizagens, de múltiplas inter-relações socioculturais, políticas e organizacionalmente contextualizadas, continua a marcar a discussão sobre formação de educadores/as e professores/as.

Efetivamente, não se trata de um tema novo nas ciências da educação. Todavia, as intensas e aceleradas transições paradigmáticas na formação de profissionais que trabalham com crianças até aos 12 anos, em Portugal, enunciam questões e análises com novas nuances. Assistimos, desde 1992, a um conjunto de alterações no já longo e complexo processo de formação de educadores/as e professores/as, via adesão ao Processo de Bolonha, caracterizado por diversos autores como *política educacional supranacional*, tendo em vista “um movimento em direção à convergência” (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 14) institucional, organizacional e ideológica, que marca um processo de redefinição de funções, identidades e trajetórias dos/as profissionais de educação (SERRALHEIRO, 2005; FERREIRA; FERNANDES, 2015; TOMÁS; GONÇALVES, 2018; EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2018).

<sup>1</sup> Usualmente a terminologia utilizada pelos atores envolvidos no processo é estágio.

Em Portugal, o início do novo século trouxe mudanças profundas no que diz respeito ao processo de formação daqueles/as profissionais. As mudanças mais presentes remetem-nos para um conjunto de desassossegos reais, tanto dos/as docentes do ensino superior e dos/as educadores/as e/ou professores/as cooperantes, como dos/as estudantes em relação à formação, em geral, e à PES, em particular. Destacam-se, entre outras dimensões: a crescente academização da formação; a pouca autonomia das instituições de ensino superior na organização dos planos de estudos; a ausência de participação dos/as professores/as e dos/as estudantes do ensino superior na discussão desses planos; a sobrevalorização de determinadas áreas de conhecimento, como a matemática e o português, sobretudo entre 2011 e 2015; os discursos sobre a prática docente em permanente tensão, ou mesmo em contradição, com a ação pedagógica; assim como o insuficiente número de horas PES na formação de educadores/as e professores/as, tanto na licenciatura como no mestrado<sup>2</sup> (ESTRELA; ESTEVES; RODRIGUES, 2002; LEITE, 2005; SERRALHEIRO, 2005; CARDONA, 2008; ALARCÃO; ROLDÃO, 2010; BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2009; RAMALHO, 2015; COCHRAN-SMITH; VILLEGAS, 2016; FERREIRA, 2016; GALVÃO; PONTE, 2018; TOMÁS; GONÇALVES, 2018).

O debate em torno das questões associadas à formação de educadores/as e professores/as, nomeadamente sobre a PES, deve ser equacionado no quadro de um envolvimento mais diversificado de atores sociais. A discussão continua a assumir a centralidade na academia portuguesa, no entanto, pouco tem sido o envolvimento dos legisladores, educadores/as e professores/as cooperantes, políticos/as ou estudantes. No fundo, estamos perante uma ausência de discussão robusta e promotora de diálogo entre saberes ou um pensamento abissal<sup>3</sup> (SANTOS, 2007), neste caso interno. Tentando contrariar a afonia de alguns atores identificados, neste artigo centramos a análise, no âmbito de uma pesquisa mais ampla (TOMÁS; GONÇALVES, 2018), nas representações de 115 estudantes que frequentam os mestrados de formação de educadores/as de infância e professores/as do 1º e do 2º ciclo do ensino básico, em Portugal continental. O estudo teve como objetivos desvendar o posicionamento dos/as estudantes em relação à PES e identificar perfis exploratórios de práticas dos/as estudantes-estagiários/as sobre a PES (reflexões escritas, subsistema de ensino superior e modelos pedagógicos).

2 Atualmente, os cursos de formação de educadores/as e professores/as do 1º e 2º CEB organizam-se num ciclo bietápico constituído por uma licenciatura em educação básica (seis semestres), que não habilita para a docência, e um mestrado profissionalizante (dois a quatro semestres, consoante o nível ou níveis para os quais se está a formar), que habilita para o exercício da profissão. No que diz respeito à PES, a legislação denomina *Iniciação à Prática Profissional*, para referenciar a componente de formação da prática pedagógica (1º ciclo de estudos) e *Prática de Ensino Supervisionada*, para o estágio de natureza profissionalizante (2º ciclo de estudos). Consultar o Decreto-lei n. 43/2007, de 22 de fevereiro (PORTUGAL, 2007), e o Decreto-Lei n. 79/2014, de 14 de maio (PORTUGAL, 2014).

3 Para Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 71), o pensamento abissal: "consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o 'deste lado da linha' e o 'do outro lado da linha'. A divisão é tal que 'o outro lado da linha' desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. [...] A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo 'deste lado da linha' só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética".

## ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

A pesquisa desenvolvida assume uma abordagem de multimétodo, ainda que, neste artigo, se apresente um recorte da mesma, em que a análise tem uma natureza quantitativa. A partir de um processo multietápico:

- construiu-se um inquérito, para a recolha dos dados, aplicado aos/as estudantes dos cursos acima referidos, entre março e abril de 2018, validado antes da sua aplicação;
- identificaram-se os 66 cursos de mestrado profissionalizante de formação de educadores/as e de professores/as de 1º e 2º CEB, em funcionamento no ano letivo de 2017/2018, a partir da página da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES);<sup>4</sup>
- contactaram-se os/as coordenadores/as ou diretores/as de curso para solicitar a divulgação do inquérito junto dos/as estudantes.

Responderam voluntariamente ao inquérito 115 estudantes. A recolha de dados pautou-se por um conjunto de dificuldades que podem explicar o tamanho da amostra: a ausência de listas de *e-mail* de estudantes; a não resposta aos *e-mails* enviados às/aos coordenadores/as de curso; e a dificuldade em encontrar nas páginas de algumas instituições de ensino superior a pessoa de referência do curso (coordenador/a). Assim, orientadas por princípios de experimentação e de superação de limites, consideramos que esta pesquisa assume uma natureza indagatória e exploratória. Para a análise dos dados, recorreu-se a uma análise estatística, utilizando o SPSS *Statistics*® (IBM SPSS, versão 24.0, Chicago, EUA) e o nível de significância foi estabelecido em  $p < 0,05$ .

Numa primeira fase, foi caracterizada a amostra em estudo e feita uma análise descritiva dos dados em função da natureza das variáveis estudadas. Foram realizadas estatísticas descritivas, incluindo média, desvio padrão, frequências e percentagens para a totalidade da amostra e por curso de mestrado. Na segunda fase, de forma a segmentar os/as inquiridos/as, os dados apresentados resultam da análise estatística baseada na análise de correspondências múltiplas (ACM) (CARVALHO, 2008), o que possibilitou a construção de dimensões/índices (configuração topológica) de carácter exploratório.

## PARTICIPANTES

Os/as 115 participantes neste estudo frequentaram, em 2017/2018, um curso de mestrado de formação de educadores/as de infância (MEPE), de educadores/as e professores/as de 1º CEB (PE 1º CEB) ou de professores/as de 1º e de 2º CEB (PE 2º CEB) em Portugal continental (17,4% do norte, 16,5% do centro, 54,8% de Lisboa, 5,2% do Alentejo e 6,1% do Algarve).

<sup>4</sup> A A3ES, criada em 2010, é responsável por analisar o cumprimento do que é legalmente definido para a formação de educadores/as e professores/as e avaliar a sua qualidade.

Destes/as, 111 (96,5%) são mulheres e quatro são homens (3,5%) com idades entre 21 e 54 anos e uma média de 24,39 ( $\pm 4,5$ ) anos.

No que diz respeito ao tempo de duração de cada PES já realizada, 20,9% dos/as estudantes indicaram entre 1 e 2 meses, 55,7% mencionaram 3 meses ou mais e 23,5% não responderam à questão.

É importante referir que a organização da PES varia em função das opções das instituições de ensino superior, o que quer dizer que há quem tenha estado nos contextos de PES cinco dias seguidos, outros/as três dias por semana, outros/as três manhãs por semana, entre outras modalidades.

A maior parte dos/as estudantes frequentava instituições públicas, seja universidade ou instituto politécnico (Tabela 1). Do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE), 70,6% estavam na universidade pública e 84,2% no politécnico público. Cerca de 45% encontravam-se em instituições privadas, dos quais 29,4% na universidade e 15,8% no politécnico. O curso de PE 1º CEB era frequentado por 54,5% na universidade pública e 45,5% na privada; 93,3% dos estudantes no politécnico estavam numa instituição pública. Não se verificou a frequência de estudantes dos cursos de 2º CEB em universidade, seja pública ou privada. Neste caso, são cursos que habilitam para a docência em 1º CEB e em Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico (MPHGP) e Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico (MMCN). Dos/as alunos/as dos cursos de 2º CEB, todos frequentavam o politécnico, sendo 94,1% numa instituição pública e 5,9% numa instituição privada.

**TABELA 1**  
DISTRIBUIÇÃO DOS/AS ESTUDANTES, NO ANO LETIVO 2017-2018, SEGUNDO O CURSO, A NATUREZA JURÍDICA E O SUBSISTEMA

CURSO	TOTAL N (%)	NATUREZA JURÍDICA		SUBSISTEMA	
				UNIVERSIDADE	POLITÉCNICO
MEPE	55 (47,8)	pública	44 (45,8)	12 (70,6)	32 (84,2)
		privada	11 (57,9)	5 (29,4)	6 (15,8)
PE 1º CEB	26 (22,6)	pública	20 (20,8)	6 (54,5)	14 (93,3)
		privada	6 (31,6)	5 (45,5)	1 (6,7)
2º CEB	34 (29,6)	pública	32 (33,3)	0 (0,0)	32 (94,1)
		privada	2 (10,5)	0 (0,0)	2 (5,9)

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados do questionário.

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Com o objetivo de identificar padrões de prática dos/as estudantes-estagiários/as relativamente às reflexões escritas sobre a PES, recorreu-se a uma ACM. O cruzamento das variáveis, apresentadas em coluna, através deste procedimento

estatístico, permitiu a identificação de duas dimensões responsáveis por 68,5% da inércia total (valor próprio da primeira dimensão=0,382; valor próprio para a segunda dimensão=0,303), conforme se pode verificar na Tabela 2. Ambas apresentam níveis adequados de consistência e bons valores de inércia.

**TABELA 2**  
**DISCRIMINAÇÃO E CONTRIBUIÇÃO DAS VARIÁVEIS NAS DIMENSÕES**

	DIMENSÃO 1 (REFLEXÕES SOBRE A PES)		DIMENSÃO 2 (SUBSISTEMA E MODELOS)	
	DISCRIMINAÇÃO	CONTRIBUIÇÃO	DISCRIMINAÇÃO	CONTRIBUIÇÃO
Pública ou privada	0,006	0,24%	<b>0,313</b>	17,2%
Universidade ou politécnico	0,003	0,14%	<b>0,456</b>	25,0%
Modelos pedagógicos	0,294	12,8%	0,331	18,2%
Impacto das reflexões	<b>0,859</b>	37,4%	0,027	1,5%
Justificação do impacto das reflexões	<b>0,909</b>	39,6%	<b>0,423</b>	23,3%
Áreas científicas da PES	0,224	9,8%	0,270	14,8%
Total	2,295	100,0	1,820	100,0
Inércia	<b>0,382</b>		0,303	
% de variância explicada	55,7		44,3	

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados do questionário.

As variáveis *impacto das reflexões* (ter ou não ter impacto) e *justificação do impacto das reflexões* discriminam mais na dimensão 1, pelo que se optou pela designação de *reflexões sobre a PES*. Por sua vez, as variáveis *pública ou privada* (frequência de um curso numa instituição de ensino superior de natureza pública ou privada), *universidade ou politécnico* e *modelos pedagógicos* têm maior destaque na dimensão 2. Nesse sentido, considerou-se ser a dimensão que descreve *subsistema e modelos*.

A apresentação dos resultados é feita em duas partes: síntese do posicionamento dos/as estudantes em relação à PES; e identificação das práticas dos/as estudantes sobre PES no que diz respeito às reflexões escritas, ao subsistema de ensino superior que frequentam e aos modelos pedagógicos que privilegiam durante a PES.

## POSICIONAMENTOS EM RELAÇÃO À PES

Nesta secção, apresentam-se, de forma sintética, os posicionamentos dos/as estudantes-estagiários/as relativamente à importância da PES, aos modelos pedagógicos que privilegiam durante a PES, às áreas científicas que consideram mais relevantes durante a PES, assim como aos/as autores/as que mais convocam, à fundamentação teórica e à periodicidade das reflexões escritas sobre a PES.

Relativamente à importância da PES, 33,0% dos/as estudantes referiram que se trata de uma *aprendizagem em contexto*, atribuindo valor ao papel do/a orientador/a cooperante, e, para 30,4%, é o lugar para *pôr em prática a teoria*. A PES também é vista como um processo de *crescimento pessoal e/ou profissional* (28,7%).

Para 7,8% dos/as estudantes, as respostas inserem-se na categoria *outras respostas*, maioritariamente críticas.

Os modelos pedagógicos mais privilegiados na PES ( $\chi^2(24)=43,167$ ,  $p=0,010$ ) são: o Movimento da Escola Moderna (MEM) (27,0%); a Pedagogia de Projeto (10,4%); “um pouco de cada” (9,6%); o *HighScope* (9,6%); o MEM e *HighScope* (9,6%); um modelo em função do contexto (6,1%); e *outros* (16,5%). Para além desses modelos identificados, 7,0% dos/as estudantes mencionaram não recorrer a modelos e 4,3% não souberam identificar um modelo ou não responderam à questão colocada.

Neste campo, importa destacar não só os modelos privilegiados pelos/as estudantes, que se adequam aos públicos com quem interagem na PES, mas também a elevada percentagem de referência a outros modelos, ora incorretamente identificados, ora inexistentes.

Relativamente às componentes de formação, 63,5% dos/as estudantes reconheceram que a área científica Educacional Geral é aquela que mais suporta a PES, seguida do duo Educacional Geral e Didáticas Específicas (10,4%), especificamente referentes às áreas dos mestrados. Destacam-se como áreas científicas o par Psicologia e Pedagogia (48,7%), a Pedagogia (26,3%) e a Psicologia (14,5%). Com valores pouco relevantes, o trio Psicologia-Pedagogia-Sociologia (6,6%), o par Pedagogia-Sociologia (1,3%) e Sociologia (1,3%).

Em relação à reflexividade e à teorização da prática pedagógica, tão necessária quão difícil de se fazer, da opinião dos/as estudantes, quando questionados acerca dos autores/as que mais convocaram para a PES, sobretudo nas reflexões teóricas, parece sobressair duas premissas: a valorização de autores clássicos da Psicologia, como Lev Vygotsky e Jean Piaget; e a existência de alguma especificidade em relação ao curso de maior expressão em autores/as nacionais.

A maioria dos/as estudantes (74,8%) afirmou que convocam fundamentação teórica quando da realização das reflexões escritas, 12,2% indicaram não o fazer e 13,0% não responderam à questão. Daqueles que o fazem, 89,6% consideram que as reflexões têm impacto na prática pedagógica. Apenas 10,4% afirmaram o contrário.

No que diz respeito à periodicidade das reflexões ( $\chi^2(8)=8,085$ ,  $p=0,425$ ), 41,7% mencionaram realizá-las semanalmente, 20,9% fazem diária e semanalmente, 14,8% quinzenal/mensalmente e 7,0% indicaram diariamente. Dentro desta periodicidade, verifica-se que, de um modo geral, quem faz reflexões no âmbito da PES recorre à fundamentação teórica. No entanto, aqueles/as que as realizam semanalmente são os que mais recorrem à fundamentação teórica (29,6%), em oposição a quem realiza reflexões numa base diária (5,2%). São também os/as estudantes que realizam reflexões semanalmente que não recorrem à fundamentação teórica (7,8%) ou que não responderam a esta questão (4,3%).

A maioria dos/as estudantes (71,8%) afirmou que as reflexões se configuram como um *mecanismo de regulação/avaliação da ação*. Para 23,3%, as reflexões assumem-se como um *processo de introspeção*.

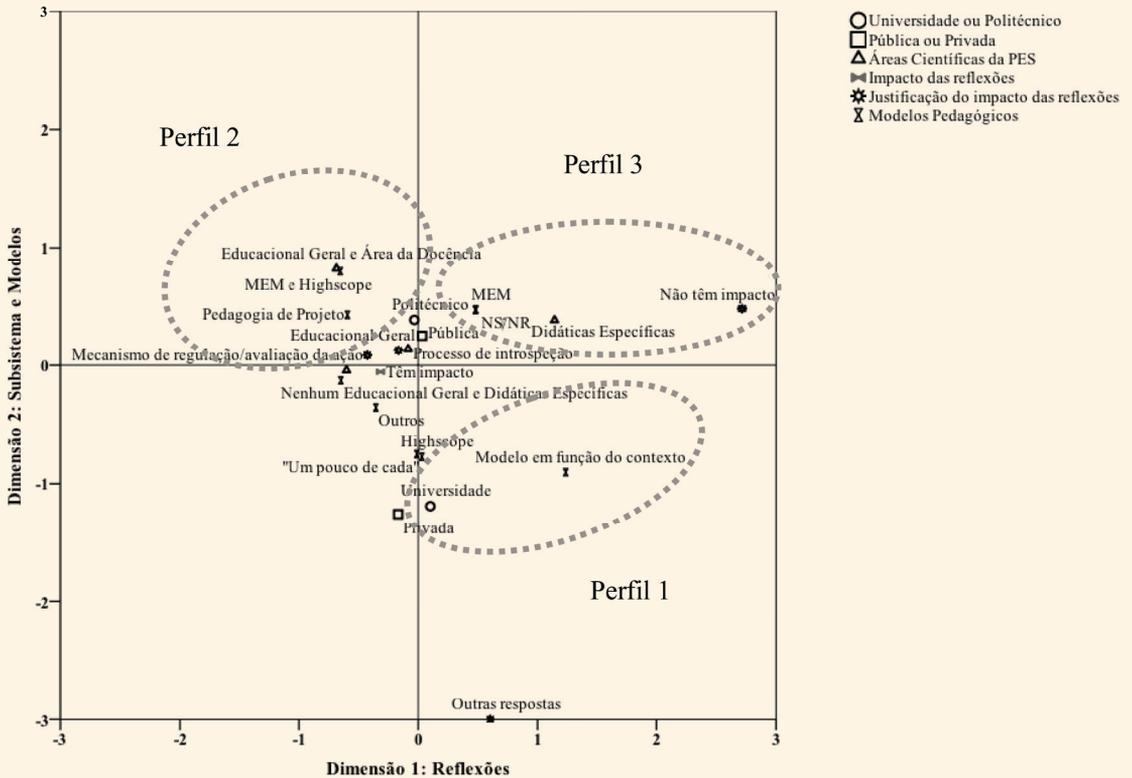
Em síntese, há um reconhecimento da importância da mobilização teórica no momento das reflexões escritas, parecendo possível inferir-se que existe uma consciência de que os marcos teóricos ajudam na construção da profissão e no desenvolvimento profissional do/a futuro/a educador/a ou professor/a.

### PERFIS EXPLORATÓRIOS DOS/AS ESTUDANTES-ESTAGIÁRIOS/AS

A análise das duas dimensões permitiu verificar os principais eixos estruturantes deste espaço topográfico, bem como identificar três perfis exploratórios de estudantes-estagiários/as (Figura 1).

Uma primeira dimensão, orientada segundo o eixo horizontal, estabelece uma diferenciação do *impacto das reflexões escritas na PES* (ter ou não ter) e a *justificação para esse impacto* e uma segunda dimensão, correspondente ao eixo vertical, é estruturada segundo diferenciados perfis de *subsistema de ensino superior* que os/as estudantes frequentam e os *modelos pedagógicos* adotados na PES.

**FIGURA 1**  
PERFIS EXPLORATÓRIOS DE PRÁTICAS REFLEXIVAS DOS/AS ESTUDANTES NA PES



Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados do questionário.

Uma observação preliminar permite realçar que é no quadrante superior esquerdo (quadrante 2) que as *reflexões escritas têm impacto* na PES e que se localizam as categorias reveladoras de maior informação relativamente às variáveis em análise.

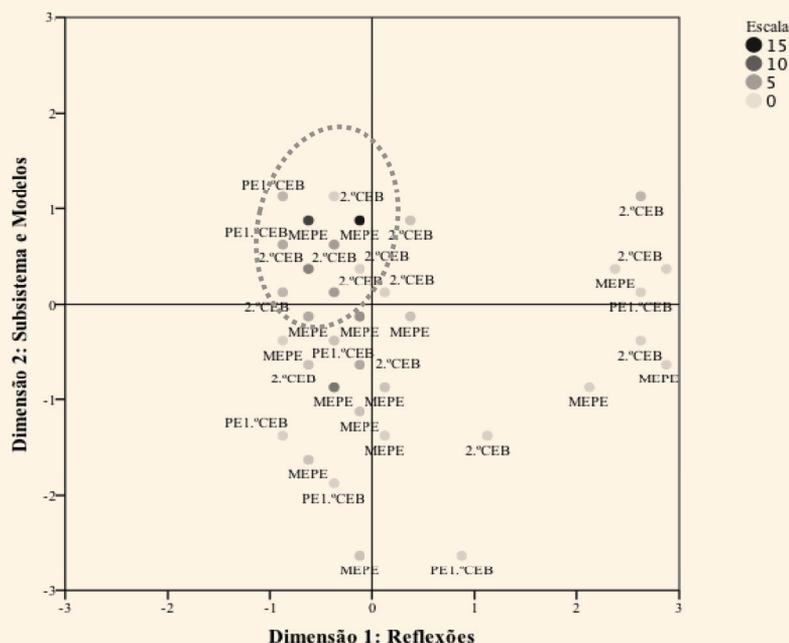
Identifica-se, assim, no quadrante inferior direito, um primeiro perfil (quadrante 4), que informa de maneira sintética a associação entre a adoção do *modelo pedagógico em função do contexto* e a proximidade da categoria relativa ao *ensino universitário*.

No quadrante superior esquerdo, observa-se outra configuração que associa um segundo perfil integrado por estudantes que afirmaram que as *reflexões escritas têm impacto na PES* e se configuram como um *mecanismo de regulação/avaliação da ação* ou como um *processo de introspeção*. Os/as estudantes parecem privilegiar as componentes de formação de *Educacional Geral-Área da Docência* e de *Educacional Geral* e, quanto aos modelos pedagógicos, destacam-se o *MEM* e o *HighScope*. Regista-se ainda, neste perfil, a frequência do *politécnico público*.

O perfil 3, por oposição ao anterior, é marcado pelo facto de as *reflexões não terem impacto na PES* e por privilegiar as *Didáticas Específicas*. É ainda possível destacar uma associação entre as referidas *Didáticas Específicas*, o *modelo pedagógico do MEM* e estudantes que *não sabem ou não responderam à questão*.

A Figura 2 permite confirmar que a variável curso (variável suplementar) é diferenciadora na definição dos perfis. As categorias estão dispostas de forma diferenciada pelos vários quadrantes. São os/as estudantes do MEPE e do 2.º CEB que se concentram mais no perfil 2, ou seja, são aqueles que reconhecem que as *reflexões escritas sobre a PES* têm impacto na sua prática. Esse perfil 2 é constituído por estudantes que frequentam o politécnico público e privilegiam o MEM e o *HighScope* como *modelos pedagógicos*.

**FIGURA 2**  
DISPOSIÇÃO DOS/AS ESTUDANTES SEGUNDO O CURSO



Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados do questionário.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS OU UMA LENTIDÃO QUE SE EXIGE NA PES

Não deixando de assinalar a importância simbólica e substantiva que a PES ocupa nos cursos de formação de educadores/as e/ou professores/as, ouvir os/as estudantes possibilitou mapear um conjunto de significações e valores que poderão potenciar uma discussão mais ampla e uma avaliação sobre a formação destes/as futuros/as profissionais pós-Bolonha. Trata-se de uma tentativa de “pôr ordem na complexidade da realidade” (DEMAZIÈRE, 2013, p. 333).

A formação de educadores/as e professores/as parece, no atual modelo, ter sido estruturada em torno de um modelo aditivo, em que se privilegia a temporalidade mais ou menos curta em relação à PES, que, para além de intensificar os ritmos de trabalho, da “*performance* pedagógica” dos/as estudantes e dos/as docentes de ensino superior, impõe uma espécie de inversão epistemológica e educativa, pouco congruente com os processos e as dimensões que a investigação neste campo defende, ou seja, um outro tempo e outras relações com o saber.

Os resultados parecem revelar realidades que não deixam de ser surpreendentes, ainda que captadas de forma aparentemente passageira e feita uma análise cautelosa. Tratando-se, de acordo com o pesquisado, do primeiro estudo desta natureza em Portugal, ousamos refletir sobre os dados recolhidos.

Parece que se mantêm os mesmos problemas, talvez agravados por imposição de modelos de formação (tempos, componentes e estruturas) que aparentam ter efeitos cristalizadores em face de alguns problemas apontados para a formação de educadores/as e professores/as.

Quando se posicionam em relação à PES, os/as 115 estudantes-estagiários/as assumem esta experiência como um lugar importante no seu percurso formativo, manifestando consciência de que a profissão só se aprende na prática e numa relação dialógica com a reflexão sobre e na profissão.

Nesse campo da reflexão sobre e na profissão, a maioria afirmou fazer reflexões escritas durante o período da PES (74,8%) e, daqueles/as que as realizam, 89,6% dos/as estudantes-estagiários/as reconhecem que estas têm impacto na sua ação pedagógica. Apenas 10,4% afirmaram o contrário. Não obstante, é um valor que deve preocupar quem está implicado na formação desses/as profissionais, na medida em que se sabe que esse fator é um aliado de peso na formação da identidade profissional do/a educador/a e professor/a.

Um *olhar adentro* de outras variáveis permitiu encontrar algumas perplexidades e tensões, como a referência a modelos pedagógicos híbridos, inexistentes e/ou desconsiderados, e a eterna centralidade do par Psicologia e Pedagogia como as áreas científicas mais vezes referenciadas, ora pela valorização de autores clássicos da Psicologia, como Vygotsky e Piaget, ora pela maior expressão de autores/as nacionais. Este olhar analítico permite verificar a pouca atualizada bibliografia e diversificação de autores/as considerados/as neste percurso formativo. Não se pretende a desvalorização dos autores clássicos, nem das áreas científicas privilegiadas, estranha-se a ausência de opções bibliográficas que, pela sua própria

natureza mais diversificada, traria uma reflexão mais rica, ampla e crítica do processo formativo de se construir a profissão.

Ainda assim, é possível concluir que os dados parecem apontar para o reconhecimento da importância da mobilização teórica no momento das reflexões escritas, realizadas em período de estágio.

No que diz respeito aos perfis exploratórios de práticas dos/as estudantes através de uma ACM, com projeção suplementar da variável curso, os resultados evidenciam três perfis distintos: dois deles diferenciados pelo impacto e a justificação das reflexões, pelo subsistema de ensino superior, natureza jurídica do subsistema e modelos pedagógicos; e um terceiro grupo diferenciado pelo modelo pedagógico adotado e o subsistema frequentado.

O primeiro perfil, marcado pela associação entre a adoção do *modelo pedagógico em função do contexto* e a proximidade da categoria relativa ao *ensino universitário*, é indício da volatilidade vivida nos dias de hoje. Parece indiferente que a profissão se construa assente em orientações pouco estruturadas.

O segundo perfil opõe-se ao primeiro, em particular na adoção clara de modelos pedagógicos – *MEM* e *HighScope* – e na frequência do *ensino politécnico público*. Sobressaem, ainda, o impacto que as *reflexões escritas têm na PES* e a assunção de que se configuram como um *mecanismo de regulação/avaliação da ação* ou como um *processo de introspeção*, necessários à consolidação da prática pedagógica desses/as estagiários/as. A *Educacional Geral-Área da Docência* e *Educacional Geral* são as componentes de formação privilegiadas.

O terceiro perfil é marcado pela ausência de impacto das *reflexões na PES*, destacando-se uma associação entre *Didáticas Específicas*, o *modelo pedagógico do MEM* e estudantes que *não sabem ou não responderam à questão*. Este perfil não deixa de revelar uma contradição evidente quando se confrontam a opção pelo modelo pedagógico do MEM e a desvalorização do impacto da reflexão escrita na PES, na medida em que este modelo pedagógico privilegia a abordagem reflexiva como elemento constitutivo e fundamental na formação do/a profissional de educação. É um perfil exploratório que não deixa de levantar questões relativamente à consistência da formação que é vivida. Será que o ritmo em que esta ocorre permite tomar consciência de todos os aspetos essenciais à apropriação do modelo pedagógico do MEM?

Em suma, o pluralismo interno que nos é dado pelos três perfis exploratórios parece tornar possível o registo de um período em que a própria PES, em particular, e a formação docente, em geral, se caracterizam pela sua constante instabilidade e incerteza. A refundação da formação de educadores/as e professores/as exige que se continue a investigar sobre a temática. Para que tenha alguma eficácia, a investigação terá que se ampliar, tanto no tamanho da amostra como na integração de outros atores educativos.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2010.
- BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar (org.). *Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação*. Campinas: Autores Associados, 2009.
- CARDONA, Maria João. Contributos para a história do grupo dos profissionais de Educação de Infância em Portugal. *Interações*, Santarém, v. 4, n. 9, p. 4-31, 2008. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/358>. Acesso em: 5 ago. 2019.
- CARVALHO, Helena. *Análise multivariada de dados qualitativos: utilização de análise de correspondências múltiplas com SPSS*. Lisboa: Sílabo, 2008.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn; VILLEGAS, Ana Maria. Research on teacher preparation: charting the landscape of a sprawling field. In: GITOMER, D.; BELLS, C. (ed.). *Handbook of research on teaching*. Washington: AERA, 2016. p. 439-547.
- DEMAZIÈRE, Didier. Typologie et description: à propos de l'intelligibilité des expériences vécues. *Sociologie*, v. 4, n. 3, p. 333-347, 2013.
- ESTRELA, Maria Teresa; ESTEVES, Manuela; RODRIGUES, Ângela. *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto, 2002. (Cadernos da Formação de Professores, 5).
- EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE. *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018.
- FERREIRA, Pedro. Formação inicial de professores do 1º CEB, supervisão pedagógica e inovação curricular: perceções e reflexões de supervisores e estagiários. 2016, 503 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Porto, Porto, 2016.
- FERREIRA, Pedro; FERNANDES, Preciosa. Formação inicial de professores do 1º CEB: uma análise focada nos relatórios de estágio. *Saber & Educar*, Porto, n. 20, p. 244-254, dez. 2015. Disponível em: [http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/157/pdf\\_21](http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/157/pdf_21). Acesso em: 5 ago. 2019.
- GALVÃO, Cecília; PONTE, João Pedro (org.). *Práticas de formação inicial de professores: participantes e dinâmicas*. Lisboa: Instituto de Educação, 2018.
- LEITE, Carlinda. Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação*, Porto Alegre, v. 28, n. 3, p. 371-389, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/848/84805702.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2019.
- LIMA, Licínio; AZEVEDO, Mário; CATANI, Afrânio. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a02v13n1.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2019.
- PORTUGAL. Ministério da Educação. *Decreto-lei n. 43/2007, de 22 de fevereiro*. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Lisboa, 2007. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/517819/details/maximized>. Acesso em: 28 jan. 2018.
- PORTUGAL. Ministério da Educação. *Decreto-lei n. 79/2014, de 22 de maio*. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Lisboa, 2014. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/25344769/details/maximized>. Acesso em: 28 jan. 2018.
- RAMALHO, Henrique. Sinuosidades da formação pedagógica e didática dos professores: entre a cultura da performatividade de feição técnico implementalista e o desafio da formação investigativo reflexiva. *Saber & Educar*, Porto, n. 20, p. 254-263, 2015. Disponível em: <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/172>. Acesso em: 5 ago. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2019.

SERRALHEIRO, José. *O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Profedições, 2005.

TOMÁS, Catarina; GONÇALVES, Carolina. A prática de ensino supervisionada nos mestrados de formação de educadores/as e professores/as em Portugal. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 14, n. 30, p. 111-134, out. 2018. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4363>. Acesso em: 5 ago. 2019.

**NOTA:** Este artigo foi uma construção conjunta entre as autoras.

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO

TOMÁS, Catarina; GONÇALVES, Carolina. Perfis de estagiários na prática de ensino supervisionada em Portugal. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 168-181, out./dez. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053146432>

Recebido em: 15 MARÇO 2019 | Aprovado para publicação em: 4 JULHO 2019



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

<https://doi.org/10.1590/198053146641>

## PAIS PROFESSORES HOMENS E O ACOMPANHAMENTO DA VIDA ESCOLAR DOS FILHOS

Rosilane Katia de Oliveira<sup>I</sup>  
Marlice de Oliveira e Nogueira<sup>II</sup>

### Resumo

*O artigo discute as práticas educativas desenvolvidas na escolarização dos filhos por dez pais professores homens, residentes em cinco cidades do estado de Minas Gerais. Primeiramente, realizamos um levantamento na Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto, objetivando identificar o número de professores/as em atuação na educação básica e, posteriormente, procedemos à escolha dos sujeitos. Em seguida, aplicamos um questionário aos pais professores para traçar o perfil sociológico, profissional e educacional e entrevistas semiestruturadas que tiveram como foco as dinâmicas e práticas educativas familiares. Os resultados indicam que os pais professores homens, com uma carga horária de trabalho docente extensa, monitoram a vida escolar dos filhos, sem, no entanto, exercer forte regulação e controle das atividades escolares e extraescolares, e se mantêm, muitas vezes, nos bastidores do processo de acompanhamento familiar da escolarização.*

**PAIS PROFESSORES • PRÁTICAS EDUCATIVAS • FILHOS • ESCOLARIZAÇÃO**

## MALE TEACHERS WHO ARE FATHERS AND THE MONITORING OF CHILDREN'S SCHOOL LIFE

### Abstract

*The article discusses the educational practices developed regarding children's schooling by ten male teachers, who are fathers, living in five cities in the state of Minas Gerais. First, we conducted a survey at the Regional Teaching Superintendence of Ouro Preto aiming to identify the number of teachers working in basic education, and then, we proceeded to the choice of subjects. Next, the male teachers, who are fathers, answered a questionnaire to assess their sociological, professional and educational profile and we conducted semi-structured interviews focused on family educational dynamics and practices. The results indicate that male teachers, who are also fathers, with an extensive teaching workload, play a role in monitoring their children's school life. However, they do not exercise strong regulation and control of school and extra school activities, and often remain behind the scenes in the process of family schooling monitoring.*

**FATHERS TEACHERS • EDUCATIONAL PRACTICE • CHILD • SCHOOLING**

<sup>I</sup> Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop), Ouro Preto (MG), Brasil; <http://orcid.org/0000-0003-2076-5783>; [rosilanekatia@yahoo.com.br](mailto:rosilanekatia@yahoo.com.br)

<sup>II</sup> Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop), Ouro Preto (MG), Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-6295-5473>; [nogueira\\_mar@uol.com.br](mailto:nogueira_mar@uol.com.br)

## PÈRES ENSEIGNANTS ET LE SUIVI DE LA VIE SCOLAIRE DE LEURS ENFANTS

### Résumé

*Cet article analyse des pratiques éducatives mises en oeuvre par dix pères enseignants résidant dans cinq villes de l'État de Minas Gerais, concernant la scolarisation de leurs enfants. Nous avons d'abord relevé à la Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto [Direction Régionale de l'Enseignement de la ville d'Ouro Preto] le nombre d'enseignantes dans l'enseignement primaire et au collège et ensuite nous avons choisi les participants. Nous avons soumis un questionnaire aux pères enseignants pour établir leur profil sociologique, professionnel et éducatif et réalisé des entrevues semi-structurées axées sur la dynamique et les pratiques éducatives familiales. Les résultats indiquent que les pères enseignants, ayant une charge importante de travail, accompagnent la vie scolaire de leurs enfants sans toutefois exercer un fort contrôle sur leurs activités scolaires et extrascolaires et qu'ils demeurent le plus souvent dans les coulisses du processus de suivi familial de la scolarité.*

**PÈRES ENSEIGNANTS • PRATIQUES ÉDUCATIVES • ENFANTS • SCOLARISATION**

## PADRES PROFESORES HOMBRES Y EL SEGUIMIENTO DE LA VIDA ESCOLAR DE LOS HIJOS

### Resumen

*El artículo analiza las prácticas educativas desarrolladas en la escolarización de los hijos por parte de diez padres maestros, que residen en cinco ciudades del estado de Minas Gerais. Primero, realizamos una encuesta en la Superintendencia Regional de Enseñanza en Ouro Preto, con el objetivo de identificar el número de maestros que trabajan en educación básica y, posteriormente, elegimos a las personas. Luego, aplicamos un cuestionario a los padres profesores para elaborar el perfil sociológico, profesional y educativo y entrevistas semiestructuradas que se centraron en la dinámica y prácticas educativas familiares. Los resultados indican que los padres profesores hombres, con una gran carga de trabajo docente, monitorean la vida escolar de sus hijos sin, no obstante, ejercer una fuerte regulación y control de las actividades escolares y extraescolares, y a menudo permanecen en segundo plano en el proceso de seguimiento familiar de la escolarización.*

**PADRES PROFESORES • PRÁCTICAS EDUCATIVAS • HIJOS • ESCOLARIZACIÓN**

**E**STE ARTIGO TEM COMO INTENÇÃO DIVULGAR OS RESULTADOS DE UMA PESQUISA FINALIZADA

em 2018, que se insere nos estudos da Sociologia da Educação, em particular, na interface da relação família-escola. A pesquisa investigou as práticas educativas familiares de dez pais professores homens da educação básica em cinco cidades do estado de Minas Gerais:<sup>1</sup> Mariana, Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Ouro Preto e Itabirito.

A partir de uma revisão da literatura sobre as práticas educativas de pais professores da educação básica, verificamos que são raras as pesquisas que se propuseram a investigar pais professores, principalmente quando nos referimos aos progenitores masculinos. No Brasil, localizamos uma tese e três dissertações (SANTANA, 2005; ANDRADE, 2006; REIS, 2006; NOGUEIRA, 2011) e quatro artigos derivados dessas pesquisas publicadas em periódicos e anais de eventos (SILVA, 2002; NOGUEIRA, 2013; NOGUEIRA, 2015; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017). Internacionalmente, na França e em Portugal, destacamos os trabalhos de Silva (2003), Vieira e Relvas (2005), Barg (2011) e Lasne (2012).

Esses estudos supracitados demonstram efeitos positivos do exercício da profissão docente pelos pais na vida escolar dos filhos/as. Porém, essas pesquisas

<sup>1</sup> Foram selecionados um pai professor atuante na educação infantil, três nos anos iniciais e três nos anos finais do ensino fundamental, e três pais professores no ensino médio.

continham em suas amostras um número bastante reduzido de pais professores do sexo masculino em relação ao número de mulheres. Além disso, é necessário destacar que somente a pesquisa de doutoramento de Nogueira (2011) investigou de modo mais amplo e aprofundado o interior das famílias de pais professores. Conforme indica Nogueira (2011), devido ao número pequeno de pais professores participantes de sua investigação (13 homens em um universo de 40 docentes pesquisados), a compreensão acerca das práticas educativas dos progenitores masculinos ainda apresenta lacunas. Nesse contexto, propusemos, como objetivo principal do estudo, investigar os efeitos de ser pai professor do sexo masculino atuante na educação básica na vida familiar e na escolarização dos filhos.

De abordagem qualitativa, a pesquisa compreendeu dois momentos. Na fase inicial, realizamos um levantamento no banco de dados da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto (25ª SRE), objetivando levantar o número de professores/as em exercício na educação básica nos cinco municípios investigados, em especial os professores homens. Em seguida, procedemos à seleção dos sujeitos mediante os seguintes critérios: possuir diploma de ensino superior; ser pai professor residente em uma das cinco cidades investigadas; ser pai professor em exercício na rede escolar pública (municipal ou estadual); ter filhos frequentando a educação básica e sob sua tutela e, em casos em que o pai professor fosse casado, preferencialmente, a esposa deveria exercer outra função diferente da docência.

No segundo momento, após a aplicação dos critérios e a composição de uma amostra de dez pais professores, utilizamos como instrumentos para a coleta de dados: um questionário com questões abertas e fechadas que objetivou traçar o perfil sociológico, profissional e educacional desses pais professores homens; e entrevistas semiestruturadas que tiveram como foco as dinâmicas familiares e as práticas educativas desenvolvidas por eles no quadro da vida escolar dos filhos.

Nesse enredo, para analisar qualitativamente as práticas educativas e estratégias<sup>2</sup> de escolarização desenvolvidas pelos pais professores homens no âmbito da escolarização dos filhos/as, elencamos, a partir da articulação da teoria que fundamenta o estudo e dos dados coletados por meio das entrevistas, cinco eixos que se desdobraram em categorias de análise: 1) dinâmica interna familiar; 2) práticas educativas e estratégias de escolarização; 3) uso do tempo livre – atividades extraescolares e de lazer; 4) práticas familiares de leitura; e 5) relação entre a vida profissional e familiar. No primeiro eixo, utilizamos três categorias de análise: 1) organização da vida familiar; 2) divisão das tarefas domésticas; e 3) relações de autoridade e valores transmitidos aos filhos. No segundo eixo, cinco categorias foram levantadas: 1) escolha do estabelecimento de ensino; 2) modalidades de ajuda pedagógica no quadro da vida escolar dos filhos; 3) relação com a escola e

2 O conceito de estratégia empregado neste estudo está ancorado nos pressupostos teóricos de Bourdieu (2010). Segundo o autor, as estratégias utilizadas pelos agentes no espaço social não é produto de um cálculo totalmente racional e consciente, mas também com um grau inconsciente.

com os professores dos filhos; 4) desempenho escolar da prole; e 5) projetos de futuro para os filhos.

No terceiro eixo de análise, tivemos as categorias: 1) atividades extraescolares; e 2) atividades de lazer da família. Duas categorias compuseram o quarto eixo: 1) práticas de leitura familiares dos pais e filhos; e 2) frequência em atividades culturais diversas. Por fim, o quinto eixo de análise discutiu: 1) vida profissional e familiar; e 2) percepção da condição híbrida de pai e professor.

O texto que se segue está organizado em três partes, sendo que a primeira apresenta o perfil sociológico dos pais professores investigados, a segunda aborda as dinâmicas familiares e a terceira discute as práticas educativas e de escolarização desenvolvidas pelos pais professores homens na vida escolar dos filhos.

## PERFIL SOCIOLÓGICO DOS PAIS PROFESSORES

A partir de dados obtidos por meio de questionário, foi possível traçar um perfil sociológico, profissional e educacional dos pais professores:

**QUADRO 1**  
**PERFIL DOS PAIS PROFESSORES**

PAIS PROFESSORES	IDADE	CIDADE ONDE RESIDE	GRAU DE ESCOLARIDADE DO CÔNJUGE	OCUPAÇÃO DO CÔNJUGE	N. DE FILHOS	FORMAÇÃO
Maurício <sup>3</sup>	48	Mariana	Fund. II incompleto	Agricultora	5	Lic. Educação Básica
José	42	Acaiaca	Superior completo	Professora	2	Lic. Educação Básica
Henrique	45	Mariana	Fund. II completo	Secretária escolar	2	Lic. Educação Básica
Marcos	39	Diogo de Vasconcelos	Superior Incompleto	Auxiliar administrativo	1	Lic. Educação Básica
João	38	Ouro Preto	Médio completo	Do lar	2	Geografia
Paulo	53	Itabirito	Superior completo	Atendente de telefone	2	História
Sandro	36	Mariana	Superior completo	Professora	1	Educação física
Pedro	35	Mariana	Médio completo	Cabelereira	1	Letras - inglês
Jerônimo	48	Ouro Preto	Médio completo	Comerciante	2	Matemática
Vicente	56	Ouro Preto	Médio completo	Atendente em comércio	2	Matemática

Fonte: Elaboração das autoras com base nos dados obtidos por meio do questionário.

Observamos no Quadro 1 que a idade dos pais professores variava de 35 a 56 anos. Essa variação etária também foi encontrada em um estudo exploratório realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (BRASIL, 2009) em que se verificou que a maioria dos/as professores/as

brasileiros (68%) tinham mais de 33 anos de idade. Em referência à modalidade de arranjo familiar, nove pais professores homens eram casados e um declarou ter união estável, sendo, então, a amostra constituída predominantemente por famílias biparentais.

Em relação ao número de filhos, percebemos que, de modo geral, tratava-se de famílias pouco numerosas, com exceção de um caso em que o pai professor tinha cinco filhos. Observamos que o controle da fecundidade percebido nas famílias dos pais professores é um fenômeno presente nas famílias brasileiras, como demonstraram Goldani (1994) e também uma pesquisa mais recente realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2016). Conforme Bourdieu (2008), reduzir a prole é uma estratégia bastante rentável em famílias de camadas médias, pois possibilita que os pais possam investir mais na escolarização de cada filho/a.

No que diz respeito à família de procriação, notamos, no Quadro 1, que sete pais professores eram casados com esposas menos escolarizadas, somente em dois casos os cônjuges exerciam profissão homóloga à dos pais professores investigados (professora) e as demais exerciam atividades manuais ou tinham ocupações menos qualificadas.

No que concerne aos dados referentes às famílias de origem dos pais professores, identificamos que eles tiveram uma mobilidade social ascendente, tendo em vista o grau de escolaridade dos seus pais (ensino fundamental I completo ou incompleto/analfabeto/a) e a ocupação desses progenitores (pedreiro, carpinteiro, lavrador rural – profissão exercida pelos pais, e dona de casa, doméstica, lavradora, costureira – ocupação principal das mães).

Quanto ao local de moradia dos pais professores, dos três pais que moravam em Ouro Preto, um deles tinha residência em um distrito distante da sede; e dos quatro que moravam em Mariana, dois viviam em distritos também distantes da cidade.

Em relação ao campo de atuação profissional, todos os docentes trabalhavam apenas na rede pública de ensino, sendo que cinco pais professores estavam na rede estadual e cinco na rede municipal de ensino. No que tange ao número de escolas em que trabalhavam os pais professores, cinco relataram possuir outro cargo de docência em outra escola e um declarou exercer a função de coordenador em outra instituição que oferece somente o tempo integral. Ressalta-se também que dois pais professores tinham, na época da pesquisa, outra função diferente da docência (motorista de transporte escolar). E, quanto à carga horária semanal de trabalho dos pais professores, identificamos que oscilava de 16 a 54 horas semanais.

Em referência aos níveis de ensino em que trabalhavam profissionalmente os pais professores, temos: educação infantil (pai professor Maurício); anos iniciais do ensino fundamental (pais professores José, Henrique e Marcos); anos finais do ensino fundamental (pais professores Sandro, João e Paulo); ensino médio (pais professores Vicente, Jerônimo e Pedro). Quanto ao tempo de exercício na profissão docente, os pais professores declararam estar na docência há mais de

10 anos, compreendidos nos intervalos de: 25 anos ou mais (Paulo e Jerônimo); 20 a 25 anos (Maurício, José e Marcos); 15 a 20 anos (Henrique e Sandro); 10 a 15 anos (João, Pedro e Vicente).

No que se refere ao perfil socioeconômico das famílias investigadas, quanto à posse de bens duráveis, todos os pais professores afirmaram ter computador em casa, nove tinham internet banda larga, três tinham TV paga, e um pai professor declarou que tinha empregada doméstica que trabalhava todos os dias em seu lar. Sobre o número de automóveis, apenas em uma família a posse desse bem não foi relatada. Destaca-se também que, em quatro casos, as famílias relataram possuir dois automóveis. Em relação ao número de casas que os pais professores possuíam, além da residência própria, dois pais professores residentes na zona urbana declararam possuir outro imóvel próprio, situado na zona rural.

Sobre a renda familiar, um deles – pai professor Pedro – declarou ter renda situada na faixa de dois a quatro salários mínimos (R\$ 1.874,00 a R\$ 3.748,00);<sup>4</sup> o pai professor Maurício tinha renda entre quatro a dez salários mínimos (R\$ 3.748,00 a R\$ 9.370,00); seis pais professores (Henrique, Marcos, João, Paulo, Sandro e Vicente) declararam ter uma renda que variava de quatro a seis salários mínimos (R\$ 3.748,00 a R\$ 5.622,00); e José e Jerônimo tinham renda na faixa de seis a oito salários mínimos (R\$ 5.622,00 a R\$ 7.496,00). Esses dados nos permitem situar, mesmo que hipoteticamente, as famílias em diferentes estratos das camadas médias brasileiras (B1, B2, C1 e C2), segundo o Critério de Classificação Econômica Brasil (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESA DE PESQUISA – ABEP, 2016).

No tocante aos dados da trajetória educacional dos pais professores, sete dos dez pais professores cursaram toda a educação básica em escolas públicas municipais e/ou estaduais, e três deles, embora tenham frequentado grande parte do percurso escolar em instituições públicas, tiveram experiências em escolas básicas da rede particular. Sobre a formação em nível superior, quatro pais professores cursaram a etapa na rede privada de ensino, na modalidade presencial; seis cursaram na rede pública federal, sendo que, desses, três estudaram na modalidade a distância. Em referência à pós-graduação, oito pais professores fizeram cursos de especialização, sendo que quatro deles estudaram em instituições privadas e quatro em instituições públicas.

Diante do exposto, tendo em vista o perfil dos pais professores investigados apresentados, quais os efeitos de ser pai professor homem na vida familiar e quais práticas educativas eles desenvolvem no quadro da vida escolar dos seus filhos?

## DINÂMICAS INTERNAS DAS FAMÍLIAS

Para compreendermos o acompanhamento parental dos pais professores homens na vida escolar de seus filhos/as e as estratégias desenvolvidas no processo de

4 O valor do salário mínimo vigente em 2017, ano da aplicação do questionário, era R\$ 937,00.

escolarização, é essencial que conheçamos alguns aspectos referentes à dinâmica interna das famílias investigadas.

Sobre os modos de funcionamento interno das famílias, os dados revelaram que a presença física dos pais professores em seus lares era bastante reduzida, devido à extensa jornada de trabalho a que estavam submetidos. De acordo com os depoimentos, seis pais professores trabalhavam em mais de uma escola e dois deles possuíam mais de um cargo no serviço público, sendo um dos cargos diferentes da docência. Nesses termos, essa sobrecarga de trabalho obrigava os pais professores a ficarem em casa somente à tarde ou à noite, a não ser em sua folga semanal e nos finais de semana, em que tinham mais tempo para a permanência no lar. Os outros dois pais professores trabalhavam somente em um turno (manhã), mas relataram que essa situação era novidade, pois, anteriormente, trabalhavam com uma extensa carga horária de trabalho.

Em relação às mães, a partir dos depoimentos, notou-se que não existe uma homogeneidade no tocante à presença materna cotidiana no ambiente familiar, mas, de modo geral, as mães permaneciam mais tempo no lar do que os pais. Os cônjuges dos pais professores Marcos e José trabalhavam durante todo o dia, e estavam presentes em casa somente à noite e nos finais de semana. As esposas dos pais professores Maurício, Pedro e João passavam bastante tempo em casa, pois as atividades laborais que exerciam eram realizadas dentro do próprio domicílio. Outras três mães, casadas com os pais professores Jerônimo, Sandro e Henrique, trabalham somente uma parte do dia, ou de manhã ou à tarde. E, em relação às esposas de Vicente e Paulo, a do primeiro exercia ocupação de atendente de lanchonete, com horários de trabalho alternados (dia sim, dia não), e a esposa de Paulo trabalhava diariamente até por volta das 14h30, permanecendo em casa durante o restante do dia.

Ainda nesse contexto de investigação, outro aspecto discutido sobre o modo de funcionamento interno das famílias dos pais professores refere-se à terceirização do cuidado com os filhos na ausência dos pais. Os resultados indicaram que, nos casos em que isso acontecia, os pais professores recorriam, de modo geral, à família extensiva, contando com o auxílio de parentes, como, por exemplo, os avós paternos ou maternos, a tia dos filhos ou a sogra.<sup>5</sup> Embora essas situações tenham sido apontadas pelos pais professores como de pouca frequência, pois em muitos casos eram as mães que cuidavam dos filhos/as, os dados mostram que o apelo à família extensiva para o auxílio no cuidado com os filhos era um recurso comumente utilizado pela maioria dos pais entrevistados.

No que diz respeito à divisão das tarefas domésticas no interior das famílias, os resultados evidenciaram que, em algumas famílias, podemos observar a permanência de uma tradicional divisão sexual do trabalho doméstico, na qual as mães é que ficam mais encarregadas por esse trabalho, sendo que os pais,

5 Ressalta-se que, em três famílias (Maurício, João e Pedro), o recurso de apelo aos familiares ou a outras pessoas para o cuidado com os filhos não era comumente utilizado. No primeiro caso, devido à maior presença da mãe no ambiente familiar, e, no caso das outras duas famílias, em função da distância geográfica entre os locais de moradia da família estendida e a dos pais professores.

em algumas vezes, oferecem alguns auxílios, ou seja, os pais professores assumem um papel de “colaboradores” (MARTINS; LUZ; CARVALHO, 2010). Conforme Singly (2007), as mulheres ainda têm assumido fortemente os afazeres domésticos em relação aos homens, prevalecendo, assim, uma divisão desigual dessas tarefas entre os cônjuges, notável tanto em famílias em que as mulheres são exclusivamente donas de casa quanto nas famílias em que as mulheres exercem dupla jornada de trabalho.

No tocante à tarefa de acompanhamento da escolarização dos filhos, observamos que, nas famílias dos pais professores Jerônimo, Sandro, João e Maurício, as tarefas pareciam ser divididas entre os cônjuges. Segundo o pai professor Jerônimo, nessa divisão, ele auxiliava mais a filha que frequentava o ensino médio em suas atividades escolares não apenas pelo fato de ser professor mas também porque a esposa se dedicava a ajudar o filho mais novo, que cursava o 3º ano do ensino fundamental. Esse contexto também é semelhante ao da família de João, em que o pai acompanhava seu filho nos estudos dos anos finais do ensino fundamental, e a esposa orientava o filho que frequentava a educação infantil.

Na família do pai professor Henrique, esse acompanhamento centrava-se mais na figura da mãe, devido à carga horária de trabalho extensiva do pai. Nas famílias de José e Paulo, os filhos eram autônomos para desenvolverem suas atividades escolares, sendo que, em casos de dificuldades, eles recorriam tanto ao pai quanto à mãe. Já na família do pai professor Vicente, o pai relatou que a filha pedia pouca ajuda a ele, ou seja, parece que a filha também era autônoma para resolver suas tarefas. Porém, ele ressaltou: “O que eu puder ajudar eu ajudo”.

Identificamos também que, em uma única família, a do pai professor Pedro, essa responsabilidade do acompanhamento da escolarização da filha era cumprida exclusivamente pelo pai professor. Segundo o entrevistado, isso pode estar ligado ao fato de ele ser professor e a mãe não possuir o diploma de ensino superior. Esse dado corrobora os resultados encontrados na pesquisa de Nogueira (2011). Segundo a pesquisadora, nos casos em que o pai era professor e a mãe exercia outra função diferente da docência, o acompanhamento na escolarização dos filhos ficava sob a responsabilidade do pai professor devido à sua ocupação como docente. Nessa senda, percebemos que, nos demais casos, em que as esposas não tinham formação em nível superior, elas dividiam essa tarefa do acompanhamento na escolarização dos filhos com os maridos, dados que destoam dos resultados encontrados por Nogueira (2011), que constatou que essa divisão havia sido notada quando o pai e a mãe exerciam o cargo de docentes. No entanto, os dados ainda indicaram que, mesmo que se possa evidenciar certo protagonismo das mães no acompanhamento escolar, ou uma divisão mais equilibrada dessas tarefas, nos casos em que a ajuda às atividades escolares dos filhos exigia a posse de um maior conhecimento científico/escolar, o fato de ser professor influenciava na divisão da tarefa de acompanhamento da escolarização dos filhos.

## AS PRÁTICAS EDUCATIVAS E DE ESCOLARIZAÇÃO

Para analisarmos as estratégias de escolarização desenvolvidas pelos pais professores no âmbito da escolarização dos filhos/as, procuramos identificar o tipo de estabelecimento de ensino que a prole cursava, as dimensões do acompanhamento pedagógico e as formas de intervenção dos pais nas escolas dos filhos.

A partir dos anos 1980, a escolha do estabelecimento de ensino tem se tornado objeto de estudos no campo da Sociologia da Educação. Os estudiosos lembram que, nesse período, várias reformas educacionais emergiram em vários países, produzindo uma maior diversificação das redes escolares públicas e privadas, o que possibilitou que os pais ampliassem as chances de escolha no leque das possíveis instituições de ensino para escolarizar os filhos (RESENDE; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2011).

Diante disso, perguntamo-nos: que tipos de estabelecimentos de ensino os pais professores escolhiam para escolarizar seus filhos? Quais os motivos da escolha? Podem eles serem considerados “bons escolhedores”?

Do total de professores investigados, seis “escolheram” a rede pública para escolarizar os filhos, fenômeno dissonante em relação às outras pesquisas sociológicas realizadas com pais professores (REIS, 2006; SANTANA, 2005; NOGUEIRA, 2011). Esses estudos demonstram que a maioria dos pais professores investigados preferiam matricular seus filhos em escolas particulares, o que evidenciava, assim, um descontentamento com a rede pública de ensino. E revelam também que os pais professores que optavam pela escola pública o faziam devido aos imperativos econômicos (NOGUEIRA, 2011; REIS, 2006; SANTANA, 2005). Nogueira (2011) e Nogueira e Nogueira (2017) argumentam que, diante da inevitabilidade de matricular seus filhos na escola pública, os pais professores por elas pesquisados não fizeram essa escolha de maneira aleatória. Desse modo,

[...] as famílias elaboram, dentro de seu universo de possíveis, uma classificação objetiva e simbólica de um leque de estabelecimentos, e optam por aquele que melhor atenda a seus objetivos. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 17)

Nesse contexto, questiona-se: quais os motivos que levaram os pais professores do presente estudo a matricularem seus filhos tanto nas redes públicas quanto nas privadas? Quais critérios eles levaram em consideração nessa escolha? E por que predominava a escola pública como escolha para a escolarização dos filhos, contrariando a lógica do evitamento da rede pública, fortemente apresentada nos trabalhos de Nogueira (2011), Reis (2006) e Santana (2005)?

A partir dos depoimentos dos pais professores entrevistados, identificamos que quatro pais professores (José, Maurício, Sandro e Marcos) que escolarizavam seus filhos somente na rede pública municipal ou estadual relataram que a escolha da escola dos filhos estava mais relacionada à “falta de opção”, devido ao contexto no qual as famílias estão inseridas, pois dois desses pais professores – Marcos e José – residiam em duas cidades pequenas, respectivamente Diogo de

Vasconcelos e Acaiaca, que por sua vez, tinham um número reduzido de habitantes e de instituições escolares. Esses pais professores também ressaltaram a ausência de escolas particulares nesses dois municípios, evidenciada nos excertos de suas entrevistas. Os outros dois pais professores – Mauricio e Sandro – moravam em área rural, o que também restringia as possibilidades de escolha da escola, tendo em vista as dificuldades geográficas de locomoção. Assim, é possível dizer que esses pais professores não tiveram outra “saída” a não ser matricular seus filhos na única escola que havia na cidade onde residiam ou mais perto do local de sua residência, pois o deslocamento para escolarizar os filhos em outras escolas se tornaria mais difícil e oneroso, tendo em vista suas condições objetivas de existência.

Nessa perspectiva, dado o contexto em que essas famílias estavam inseridas, é possível argumentar que a escolha dos estabelecimentos de ensino para escolarizar os filhos está relacionada a motivos funcionais, ou seja, de “ordem prática” (ANDRADE, 2006), como, por exemplo, a proximidade entre a escola e o local de moradia – dados encontrados também nas pesquisas de Andrade (2006) e Reis (2006).

Outros dois pais professores, João e Vicente, também tinham filhos matriculados em estabelecimentos públicos, sendo que na primeira família havia um deles estudando em uma escola pública situada em outra cidade. Para esses dois pais professores, os trunfos adquiridos pela profissão docente evidenciados também na pesquisa de Nogueira (2011) os auxiliaram, dentro de um leque de possibilidades, a escolher a escola dos filhos. Os trechos das entrevistas também demonstraram que o “capital profissional” (ANDRADE, 2006) advindo da experiência docente foi crucial na escolha da escola para matricular o filho. Desse modo, é possível dizer que o fato de ser professor tem efeitos positivos na escolha das instituições escolares para os filhos, dados que já foram demonstrados em outras pesquisas sociológicas realizadas com pais professores (REIS, 2006; NOGUEIRA, 2011). Além disso, ressalta-se que, na família do pai professor João, a escolha da escola pública para os filhos parecia atrelada aos recursos financeiros, pois o pai professor ciente da “inevitabilidade” (NOGUEIRA, 2011) em matricular os filhos em instituições públicas lança mãos de outras estratégias para compensar e minimizar os possíveis efeitos negativos da formação dos filhos nessas instituições: “a gente optou em colocar ele na escola pública e fazer os investimentos por fora, como o inglês, livros, essas coisas, para ir complementando” (Pai professor João).

Os pais professores Pedro e Henrique tinham filhos matriculados somente na rede privada de ensino. Pedro relatou que o motivo da escolha do estabelecimento de ensino estava ligado ao “medo” da escola pública, devido às informações obtidas sobre o modo de funcionamento das escolas, o qual, certamente, advém da sua experiência profissional na docência. É possível argumentar que o descrédito em relação à escola pública evidenciado no relato desse pai professor é um dos motivos que levaram também a maioria dos pais professores participantes das pesquisas de Santana (2005), Reis (2006) e Nogueira (2011) a não matricularem seus filhos na rede pública de ensino. Assim, podemos inferir que o evitamento

da rede pública de ensino para a escolarização dos filhos é um comportamento, de modo geral, bastante presente entre os pais professores.

No depoimento do pai professor Henrique, os dados evidenciaram que, embora o pai escolarizasse os filhos na rede particular, quando questionado sobre a escolha da escola particular, tendo em vista que, em sua visão expressa em relato da entrevista, não há diferenças entre escola pública e particular, argumentou-nos que essa escolha foi motivada pelo desejo de sua esposa e que, embora seja ele quem pague as escolas, em sua percepção, seus filhos deveriam estudar na rede pública. Notamos, assim, nesse caso, que matricular os filhos na rede particular de ensino tinha seu pilar na figura da mãe, mas era aceito por ambos, pai e mãe. Dessa forma, podemos também levantar a hipótese de certo efeito de legitimidade (BOURDIEU, 2008) na resposta do pai professor Henrique, que, ao atuar profissionalmente na rede pública de ensino, poderia se sentir constrangido a mencionar os motivos da opção pela escola particular e pelo evitamento da escola pública para os seus filhos.

Ainda nesse quadro de discussão, os dados referentes aos critérios levados a cabo pelos pais professores na escolha da escola particular para os filhos nos causaram surpresa, pois os motivos estavam relacionados às amizades do filho e ou informações de parentes que já haviam estudado na mesma escola. Esses resultados destoam daqueles encontrados nas pesquisas de Nogueira (2011) e Reis (2006). Embora, no estudo de Nogueira (2011), alguns pais professores tenham explicitado critérios de natureza funcional, como a proximidade da escola, a maioria apresentou critérios mais “expressivos”, como qualidade do ensino, a proposta pedagógica, o clima escolar, dentre outros fatores. Podemos inferir, no entanto, que, por falta de dados suficientes para aprofundar essas análises, esses pais professores, acometidos por condições sociais e econômicas menos favoráveis do que as famílias pesquisadas por Nogueira (2011) e submetidos a lógicas profissionais também distintas, tenham suas práticas educativas e estratégias de escolarização afetadas por essas condições. É provável também que tenham menores possibilidades de converter um possível capital de informações privilegiadas sobre a escola e o mundo escolar em capital cultural mais ampliado que possibilitasse o desenvolvimento de estratégias de escolarização menos funcionais e mais expressivas (com critérios mais pedagógicos e relacionados à qualidade das escolas, por exemplo).

E, por fim, os pais professores Paulo e Jerônimo tinham filhos matriculados tanto na rede pública quanto privada. Na família de Paulo, o primeiro filho cursou integralmente na rede particular as modalidades de ensino educação infantil até anos finais do ensino fundamental, e, no ensino médio, estava cursando uma escola federal, Centro de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet), localizada em outra cidade. Podemos identificar, assim, nessa trajetória, a escolarização em escolas consideradas de prestígio, rede particular no ensino fundamental e rede pública federal no Ensino Médio. No caso da segunda filha, estava cursando o 8º ano na rede particular de ensino. Com relação aos critérios da escolha do estabelecimento de ensino, observamos que essa família dispunha de e utilizava informações “quentes” (VAN ZANTEN, 2010) sobre o sistema de ensino

para matricular seus filhos nas escolas, adquiridos pela rede de relações sociais, ou seja, pelo capital social (BOURDIEU, 1998),<sup>6</sup> estabelecido nos relacionamentos com outras famílias. Além disso, os dados da entrevista revelaram que o material didático e a proposta pedagógica da instituição também eram fatores levados em consideração pelos pais.

E, na família de Jerônimo, uma filha estudava na rede estadual de ensino desde o início da escolaridade, diferentemente do filho mais novo, que tinha seu percurso escolar todo realizado em escolas da rede particular de ensino. Quanto aos critérios levados a cabo na escolha da escola pública por esse pai, referiam-se ao fato de o pai professor ter trabalhado em várias instituições públicas. Porém, segundo o relato desse pai, quando matriculou o filho mais novo na rede privada, os pais dialogaram com a filha interrogando-a se queria também optar por uma escola privada ou continuar na rede pública. De acordo com o pai, ela “estava muito bem na escola pública, ela optou por continuar na escola pública. Eu achei ótimo, ela mesma fez opção”. Especificamente quanto aos critérios da escolha da escola particular para o filho, eles foram: “proximidade com, também uma escola que todos falam muito bem, né, mais próxima da nossa casa, né, os primos estão lá juntos e, então, foram esses critérios, mas é uma escola renomada, uma boa escola” (Pai professor Jerônimo). Nesse relato, observamos que, implicitamente, o pai professor mencionou a qualidade de ensino como um critério que auxiliou na escolha da escola para o filho, critério esse que não foi destacado pelos pais professores deste estudo que têm filhos matriculados na rede privada de ensino. Podemos também inferir que, no caso dos pais professores que matricularam seus filhos em escolas privadas, o critério “qualidade da escola” já era algo dado como certo, tendo em vista o maior prestígio das escolas particulares em relação às escolas públicas de um modo geral.

Em resumo, é possível dizer que a escolha dos estabelecimentos de ensino realizada pelos pais professores para escolarizar os filhos está, em certa medida, relacionada às condições materiais e simbólicas de existência. Além disso, os trunfos adquiridos pela profissão docente os tornam capazes de escolher, dentro do universo de possibilidades, a escola que atenda melhor aos seus objetivos. Assim, mesmo nos casos em que os pais professores fizeram escolhas nem sempre reconhecidas como “boas escolhas” e mesmo que os filhos estudassem em escolas nem sempre consideradas de prestígio, de modo geral, os dados indicam que os pais professores investigados exerciam uma escolha ativa no processo de escolarização dos filhos e se utilizavam do “capital de informações” (VAN ZANTEN, 2010) sobre o sistema escolar de que dispunham para realizar escolhas que fomentassem a vida escolar dos filhos, ou que, ao menos, minimizassem possíveis efeitos negativos da escolarização em escolas da rede pública de ensino.

6 Segundo Bourdieu (1998, p. 67), o capital social é a rede de relações sociais de um grupo, ou seja, a vinculação a um determinado grupo que detém propriedades comuns, sendo “unidos por ligações permanentes e úteis”.

## DIMENSÕES DO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO

As práticas educativas e de monitoramento na vida escolar dos filhos nas famílias dos pais professores investigados neste estudo, muitas vezes, eram afetadas pelo fator trabalho. Os dados evidenciaram que, nas famílias dos pais professores Sandro, Maurício, Jerônimo, José e João, devido à sobrecarga de trabalho, eles recorriam às esposas, mesmo nos casos em que elas eram menos escolarizadas, para dividirem o acompanhamento das tarefas escolares dos filhos.

Porém, parece claro que, mesmo nesses casos, os pais professores compartilhavam de todo o processo, ainda que fosse nos bastidores. Embora, em algumas famílias, o acompanhamento fosse compartilhado pelos pais e mães, no caso da escolarização nas séries mais avançadas (ensino médio), que demandava um maior conhecimento científico/escolar e pedagógico, era o pai professor que se incumbia do trabalho de acompanhar as lições de casa. E, na família do pai professor Pedro, a tarefa de acompanhamento das atividades escolares era realizada exclusivamente pelo pai professor. Os seus depoimentos indicaram que as informações que o pai professor possuía sobre a escola e os professores orientavam os modos de acompanhamento nas tarefas escolares da filha, e o pai utilizava conhecimentos pedagógicos para exigir que ela fosse acompanhada na escola, pelos professores, em suas dificuldades.

Por sua vez, na família de Henrique, identificamos que o apoio às atividades escolares realizadas no espaço doméstico não era totalmente dividido entre os pais, e concentrava-se mais na figura da mãe. A participação do pai professor ocorria somente nos momentos em que a esposa não compreendia as atividades a serem realizadas. Segundo o pai, a centralidade do apoio da mãe nas atividades escolares era justificada pela maior presença da esposa no espaço domiciliar. A sobrecarga de trabalho também foi apresentada, na pesquisa de Andrade (2006), como um elemento que dificulta o acompanhamento sistemático das mães professoras na escolarização dos filhos. Desse modo, notamos que esse contexto é semelhante em algumas famílias dos pais professores que foram investigados.

Já na família do pai professor Paulo, o apoio ocorria à medida que os filhos tinham dificuldades para executar alguma tarefa. Os filhos recorriam tanto à mãe quanto ao pai, segundo os relatos do pai professor, exceto no tocante à disciplina de Matemática. Nesse caso, era o irmão que auxiliava a filha desse pai professor. Glória (2007) relata que, em sua pesquisa, os irmãos mais novos se beneficiavam dos auxílios de seus irmãos mais velhos, principalmente quando havia um intervalo maior dos nascimentos.

Por fim, na família do pai professor Marcos, o filho estudava em tempo integral e os pais trabalhavam o dia inteiro, sendo que essa situação diferia daquela das demais famílias investigadas, pois o filho não realizava as tarefas escolares no espaço doméstico. O pai professor foi perguntado sobre o modo como acompanhava os deveres de casa, tendo em vista que eram realizados na própria escola. Ele ressaltou que, às vezes, conferia as lições – “de vez em quando, nem sempre” – no entanto, era a esposa que executava essa tarefa: “uma olhadinha de vez em

quando para ver se está, né, até o material mesmo que..., o que está levando, se está, né: ‘Você está esquecendo de alguma coisa’, se está faltando alguma coisa”.

Diante disso, em referência ao controle e monitoramento pelos pais professores das atividades realizadas em casa pelos filhos, os dados indicaram que não havia um forte controle e regulamentação das atividades escolares, como foi evidenciado na pesquisa de Nogueira (2011). O acompanhamento desses pais professores na escolarização dos filhos era mais atenuado. Nogueira (2011) demonstrou que os pais professores monitoravam regularmente as atividades escolares dos filhos e exerciam um controle mais intenso, denominado pela autora de “corpo a corpo”. No entanto, Nogueira (2011) ressalta que, no grupo de famílias em que as condições objetivas e simbólicas de existência eram menos favoráveis em relação aos outros grupos de professores por ela pesquisados, embora o acompanhamento da escolarização dos filhos estivesse presente nas famílias, notou-se que os pais professores delegavam essa função a outras pessoas (avós, tios, vizinhos). No caso particular desse estudo, observamos que os pais professores recorriam às esposas para dividirem o acompanhamento parental quando os filhos não conseguiam realizar as atividades sozinhos. Sendo assim, parece que esse fenômeno pode estar ligado aos imperativos econômicos das famílias investigadas, pois, impossibilitadas de pagar aulas particulares para os filhos, recorriam às esposas para dividirem ou realizarem esse acompanhamento, uma vez que, na maioria dos casos, os pais professores necessitavam trabalhar em mais de um cargo e, conseqüentemente, havia uma sobrecarga de trabalho que afetava o modo como os pais professores acompanhavam seus/suas filhos/as no processo educacional.

Ainda nesse contexto, interrogamos os pais professores se os filhos realizavam somente as tarefas que a escola solicitava ou se eles propunham outros tipos de atividades de fomento ao estudo. Nesse quadro, identificamos que, na maioria das famílias investigadas, os filhos desenvolviam somente as tarefas solicitadas pela escola, sendo que os pais relataram que os filhos eram livres para escolherem outras atividades que quisessem realizar, como a leitura de livros, por exemplo. Para o pai professor Maurício, introduzir novas atividades para os seus filhos era bastante oneroso, porque, segundo ele, “não é fácil para a gente introduzir mais atividades tendo cinco filhos para criar; então, é muito difícil, já tem serviço demais da conta”. Essa realidade apresentada pelo pai professor pode estar relacionada ao tamanho dessa família – mais extensa em relação às demais –, às suas condições de vida e à necessidade de trabalhar, que era, também por isso, algo crucial.

Nas famílias de Jerônimo, Sandro e João, identificamos que os filhos realizavam outras atividades, tais como: reforço das atividades escolares em casa; fazer provas de séries mais avançadas; estudo diário em casa (redação, leitura de jornais), reforço preparatório para olimpíadas de matemática organizado pela escola. E, na família do pai professor Paulo, foi relatado que o filho mais velho fez curso preparatório de Física e Química. No que diz respeito às aulas particulares, esse recurso foi utilizado nas famílias de Jerônimo e Paulo. Nesse contexto,

observamos que os pais professores buscavam estratégias para assegurar o sucesso escolar dos filhos e, por isso, faziam investimentos na escolarização deles característicos das classes médias, como demonstra Nogueira (1995), pois o futuro profissional e escolar dos filhos será garantido por via da escola (BOURDIEU, 2008). E, ainda, o fato de os pais exercerem profissionalmente a docência amplia o conhecimento deles sobre o mundo escolar, o que propiciava que criassem estratégias rentáveis ao processo de formação educacional dos/as filhos/as.

## MODOS DE INTERVENÇÃO DOS PAIS PROFESSORES NA ESCOLA DOS FILHOS/AS

No tocante aos modos de intervenção dos pais professores na instituição escolar por quaisquer queixas ou dificuldades encontradas pela prole na escola, os dados indicam que eram raras as vezes em que os filhos reclamavam de algo para os pais, o que nos fez supor que as coisas vão bem na escola para esses filhos/as. Nos depoimentos dos pais professores Henrique e Sandro, foi declarado que eles não faziam “intervenção direta” (NOGUEIRA, 2011) na escola, sendo que, no primeiro caso, possivelmente, porque os filhos estão indo bem na rede de ensino e não encontraram nenhum problema e, no segundo caso, porque o pai tinha considerado suficiente o acompanhamento em casa, quando priorizava o diálogo com a filha. Talvez isso ocorra pelo fato da esposa do pai professor Sandro trabalhar como professora na mesma escola em que a filha estudava, deixando-o informado de todas as possíveis situações que ocorriam na instituição ou fazendo as possíveis intervenções. Nas famílias de Paulo, Jerônimo e Vicente, quando era necessário aos pais intervirem na escola, a primeira iniciativa era a de dialogar com os filhos para saber o que aconteceu e, em seguida, fazer contato com a instituição escolar, inicialmente com o diretor e depois com os professores. O mecanismo utilizado pelos pais professores para fazer as suas intervenções na escola era o contato telefônico e, quando sentiam mais necessidade de dialogar com a instituição escolar, em alguns casos, o pai professor solicitava com insistência uma reunião com a direção. Já o professor Pedro relatou que era ele mesmo que ia à escola e que o primeiro contato era feito com a professora por meio da agenda.

Por sua vez, os depoimentos do pai professor João indicam que ele fazia uma intervenção mais direta na escola, pois, independentemente de ocorrer um problema ou não com os filhos, sua presença na escola ocorria pelo menos uma vez por mês. O entrevistado declarou que conversava com os professores dos filhos: “e vejo o que está acontecendo, como está sendo o rendimento e, ocasionalmente, se ocorrer, de tiver um pequeno probleminha, eu também vou” (Pai professor João).

Nogueira (2011) também demonstrou que os pais professores entrevistados de sua investigação utilizavam, como estratégia, o “contato direto na escola” para prevenir e sanar as dificuldades encontradas pelos filhos. A pesquisadora discutiu que, no grupo de pais professores que escolarizavam os filhos somente na rede pública de ensino, eles utilizavam diversas estratégias, tais como escolher

o lugar do filho na turma, o(a) professor(a) do filho, etc., o que evidencia um comportamento denominado, pela autora, de “colonização do estabelecimento público”. Esse comportamento mais incisivo, de modo geral, não foi evidenciado em nosso estudo. Os pais professores participantes de nossa pesquisa desenvolviam estratégias de intervenção na escola bem menos visíveis e diretas, e esse comportamento menos interventor pode estar ligado a um sentimento de pudor, que eles demonstraram em seus relatos, para intervir diretamente na escola, e que, por sua vez, pode estar relacionado às questões de gênero. Isso porque, em um contexto majoritariamente feminino, os pais professores sentiam-se constrangidos ao ter que fazer algum tipo de intervenção mais direta na escola dos filhos e principalmente junto aos colegas de profissão, que, em grande parte, eram professoras. Outra hipótese sugerida é a de que os pais professores, cientes de que os filhos iam bem na escola, ficavam menos preocupados e desenvolviam outras estratégias de acompanhamento parental na escolarização dos filhos no ambiente familiar.

No entanto, nos depoimentos do pai professor Marcos, a intervenção diante de eventuais problemas encontrados pelos filhos na escola diferia daquela das demais famílias pesquisadas, pois, devido ao fato de o filho estudar na mesma escola em que o pai trabalhava, ele sempre se preocupava em separar o papel de pai e de professor no ambiente de trabalho. Ele ressaltou que, quando havia algum problema, evitava conversar diretamente com os professores e recorria ao diretor da escola, “porque tem as outras pessoas que trabalham, mas a responsabilidade de quem que tem..., a responsabilidade maior é o diretor da escola”. Assim, o pai professor relatou certo pudor para intervir diretamente na escola diante de eventuais problemas encontrados pelo filho e talvez seja por isso que, em sua percepção, era necessário um cuidado para que os dois papéis, o de pai e o de professor, fossem mantidos separados. E, ainda, quando intervém na escola, o profissional ao qual o pai professor recorre é o diretor, o que pode evidenciar um afastamento em relação aos/as professores/as dos filhos. Esse fenômeno é diferente no caso das mães professoras investigadas por Nogueira (2011), pois elas mantinham uma relação bem estreita e incisiva com os/as professores/as dos filhos/as.

Com relação à receptividade dos profissionais da escola quando os pais intervêm na instituição na busca de solucionar os problemas encontrados pelos filhos, percebemos que, na maioria dos depoimentos, os pais professores relataram que foram bem recebidos. Além disso, alguns pais professores ponderaram que o fato deles serem conhecidos pela instituição escolar ou terem trabalhado na escola onde o filho estudava facilitava a comunicação. De acordo com Vieira e Relvas (2005), os “conhecimentos vários” adquiridos no exercício da profissão docente impactam positivamente na vida familiar dos pais professores, favorecendo as relações interpessoais. Como vemos neste estudo, impacta positivamente nas relações estabelecidas entre os pais professores e os profissionais da instituição de ensino. É preciso ressaltar, no entanto, que somente o pai professor Paulo relatou que nem sempre havia uma boa receptividade dos profissionais da escola, pois “intervir na escola, muitas vezes, pode fazer com que seja visto como o pai

chato, pai enjoado, pai eu não sei o quê, entendeu?...”. Nesse sentido, observamos que o pudor demonstrado nos discursos de alguns pais professores entrevistados também foi percebido nos depoimentos do pai professor Paulo. Sendo assim, ele relatou que prefere que a esposa converse com os profissionais da instituição escolar, “porque eu sou daqui da cidade, então, se a gente conhece todo mundo, e a [esposa] é de fora”. Dessa forma, o fato de o pai professor ser conhecido pela comunidade escolar nem sempre facilitava a relação entre eles nos momentos em que fazia intervenções na escola, diferentemente do que ocorria nas demais famílias investigadas.

Ainda nesse quadro de discussão, levantamos outras questões acerca da relação dos pais professores com os professores dos filhos – se eles os procuravam, com que frequência e sobre que tipos de assuntos costumavam conversar. Os pais professores Sandro, Jerônimo, Mauricio, Henrique e Pedro indicaram que eles mantinham uma relação mais distante com os professores dos seus filhos. Se analisarmos os dados da pesquisa de Nogueira (2011), observamos que a maioria dos pais professores entrevistados por ela estabeleciam um contato contínuo com os professores dos filhos e demais profissionais da escola, o que não foi demonstrado com tanta frequência em nosso estudo, pois muitas vezes o contato com os professores dos filhos ocorria somente nas reuniões escolares. Talvez isso se desse porque os pais professores se sentiam constrangidos em procurar os professores dos filhos para dialogar fora do espaço da reunião e temiam ser mal vistos pelos colegas, ou seja, percebidos como pais demasiadamente exigentes.

Por sua vez, em outras cinco famílias dos pais professores José, João, Marcos, Paulo e Vicente, percebemos que eles mantinham uma relação mais próxima com os professores dos filhos, sendo que, nos casos dos pais professores Vicente e Marcos, essa relação era facilitada pelo fato de os pais professores estarem trabalhando na mesma escola em que os filhos estudavam. Os dados indicam que os assuntos eram mais direcionados ao rendimento escolar e ao comportamento dos filhos.

No tocante aos modos de participação das famílias nas atividades realizadas pelas escolas, como, por exemplo, eventos, encontros e reuniões, identificamos, por meio dos depoimentos dos pais professores, que, nos eventos comemorativos promovidos pela escola, a maioria das famílias eram participativas. No entanto, quanto às reuniões, percebemos que a presença era marcada, muitas vezes, somente pela mãe ou pelo pai, devido aos horários de trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, é possível dizer que, se os estudos nacionais e internacionais demonstraram efeitos positivos na vida familiar de pais professores e seus impactos na escolarização dos filhos – “efeito pai professor” (NOGUEIRA, 2011), essa realidade também foi evidenciada em nosso estudo. Dessa forma, a hipótese que norteava nossa investigação pôde ser confirmada. O fato de ser pai e ser professor modifica o modo de funcionamento da dinâmica interna das famílias,

bem como a maneira como os pais professores acompanham os/as filhos/as no processo de escolarização e como possibilitam o desenvolvimento de estratégias educativas bastante rentáveis para a vida escolar da prole, pois a bagagem de conhecimentos adquiridos nas experiências e vivências no ambiente escolar interfere positivamente nessas famílias. Porém há de se ressaltar que o *efeito pai professor* (NOGUEIRA, 2011, 2013), embora tenha sido identificado nas famílias dos pais professores pesquisados, ocorre de maneira diversa e em graus variados. E são justamente essas nuances que contribuem para ampliar a compreensão sobre a mobilização familiar no quadro da vida escolar dos filhos.

A primeira nuance diz respeito aos modos de funcionamento interno das famílias: parece que ter uma carga extensiva de trabalho aliada às condições socioeconômicas mais restritivas interfere fortemente na organização da vida diária dos pais professores e nas tarefas desenvolvidas no seio familiar, pois a presença deles no espaço doméstico, em muitos casos, é bastante reduzida. Em referência à distribuição das tarefas domésticas, obtivemos como resultado que, na maioria dos casos, embora os pais professores tenham alta escolaridade, no tocante aos cuidados gerais com os filhos, permanece uma tradicional divisão sexual do trabalho doméstico, mesmo em famílias em que as esposas possuem um grau de escolaridade similar àquele dos seus maridos. Assim, os pais professores assumem o papel de “colaboradores” (MARTINS; LUZ; CARVALHO, 2010) no quadro de distribuição das tarefas domésticas, enquanto são as mães as responsáveis por grande parte dessas atribuições.

A segunda nuance se refere ao modo de acompanhamento da escolarização e ao apoio às tarefas escolares. Embora as mães fossem as protagonistas nas tarefas de apoio escolar, os pais professores não se abstinham dessa responsabilidade. Eles faziam o acompanhamento de dois modos: ou ficavam nos bastidores, monitorando a tarefa das mães e entravam “em cena” quando havia uma dificuldade maior apresentada pelos filhos ou, no caso dos filhos matriculados nas séries mais avançadas do ensino fundamental ou ensino médio, eles tomavam para si a responsabilidade do acompanhamento. Como uma terceira nuance, temos a escolha da escola pública pelas famílias. Nesse aspecto, diferentemente dos resultados obtidos em outras pesquisas sociológicas e empíricas realizadas com pais professores (SANTANA, 2005; REIS, 2006; NOGUEIRA, 2011), em nossa investigação, seis dos dez pais professores investigados escolarizavam a prole somente na rede pública de ensino, contrariando a lógica do “evitamento da rede pública” (NOGUEIRA, 2011). Dessa forma, os dados coletados indicaram que a predominância da “escolha” da escola pública para matricular os/as filhos/as estava relacionada às condições materiais e simbólicas de existência em que viviam as famílias.

Assim, os pais professores, cientes da inevitabilidade em matricular os/as filhos/as em instituições públicas, buscavam outras estratégias rentáveis no processo de escolarização a fim de reduzir os possíveis efeitos negativos advindos de uma formação em escolas públicas (NOGUEIRA, 2011). Os depoimentos indicaram que a maioria dos pais professores que tinham filhos matriculados somente na rede pública eram os que desenvolviam estratégias de antecipação e

compensação, tais como: acompanhamento forte na escolarização dos filhos em casa, antecipação do processo de alfabetização, incentivo à leitura, antecipação dos conteúdos programados no currículo (fazer provas de séries mais avançadas), realização de atividades escolares extras em casa. Sendo assim, a necessidade de escolarizar o filho na rede pública os impulsionava a desenvolver outras estratégias que “compensassem”, de certo modo, essa inevitabilidade.

Outra nuance a ser destacada refere-se ao monitoramento e ao controle das tarefas escolares dos filhos. Observamos que os pais professores não exerciam um “corpo a corpo”, ou seja, um acompanhamento mais intenso das atividades escolares e extraescolares desenvolvidas pelos/as filhos/as, como demonstrou Nogueira (2011). Os pais professores investigados acompanhavam a vida escolar de seus filhos de modo menos direto, pois dividiam essas tarefas de apoio com as esposas, porque, acometidos por condições simbólicas e econômicas desfavoráveis, e necessitando trabalhar com carga horária extensiva para melhorar as condições de vida da família, tinham menos tempo e condições objetivas para acompanhar de perto as atividades escolares dos filhos. Mas isso não significa que havia algum tipo de omissão ou de distanciamento por parte desses pais; ao contrário, eles estavam sempre “por perto” e atentos, dando o suporte necessário às mães e também aos filhos no acompanhamento da vida escolar.

Por fim, no tocante aos modos de intervenção dos pais professores nos estabelecimentos de ensino frequentados pelos filhos, constatamos, por meio dos discursos, que as intervenções diretas eram raras e, quando aconteciam, tinham o objetivo de solucionar problemas mais graves encontrados pelos/as filhos/as. Desse modo, quando necessitavam fazer intervenções, na maioria das famílias, os pais professores primeiramente faziam o contato com o diretor da escola e não diretamente com os professores dos filhos. Os pais professores mantinham uma relação mais distante com os professores dos filhos, demonstrando, assim, um sentimento de pudor e de constrangimento ao se relacionarem com os profissionais que ministravam aulas para os filhos. Na tentativa de compreender esse comportamento, levantamos duas possíveis explicações que podem estar imbricadas: primeiramente, talvez a fraca intervenção ocorra porque os pais professores estão conscientes de que seus filhos estão bem na escola e obtêm um bom desempenho escolar, o que dispensa maiores contatos com a instituição; em segundo lugar, intervir na escola e manter uma relação mais estreita e contínua com os professores dos filhos parece ser constrangedor para alguns pais professores porque são homens em um contexto profissional bastante feminino.

Para finalizar, é possível argumentar que, para compreendermos as práticas educativas dos pais professores, é preciso levar em consideração a condição de vida em que viviam essas famílias, pois fica evidente que os recursos simbólicos e econômicos detidos parecem interferir fortemente no acompanhamento dos pais professores na escolarização dos/as filhos/as.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Joelma Marçal de. *Profissão docente e escolarização dos filhos*. 2006. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESA DE PESQUISA – ABEP. *Critério Brasil 2015 e atualização da distribuição de classes para 2016*, São Paulo: ABEP, 2016. Disponível em: <http://www.abep.org/criterio-brasil>.
- BARG, Katherin. The school success of teacher children. In: COLLOQUE FABRICATION FAMILIALE DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE D'AJUSTEMENT AUX PUBLICS. *Annales [...]* Paris: Université Paris-Dauphine, 2011. p. 1-17.
- BOURDIEU, Pierre. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 65-69.
- BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2008.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Brasília: Inep, 2009.
- GLÓRIA, Dília Maria da. *Uma análise de fatores sociodemográficos e sua relação com a escolarização dos filhos em famílias de camadas médias*. 2007. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- GOLDANI, Ana Maria. As famílias brasileiras: mudanças e perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, n. 91, p. 7-22, 1994.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.
- LASNE, Annie da Costa. *La singulière réussite scolaire des enfants d'enseignants: des pratiques éducatives parentales spécifiques?* 2012. 384 f. Thèse (Doctorat en Education) – Université de Bourgogne, France, 2012.
- MARTINS, Conceição Garcia; LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de. Relações de gênero no trabalho doméstico. In: FAZENDO GÊNERO, DIÁSPORAS, DIVERSIDADES, DESLOCAMENTOS, 9, Santa Catarina, *Anais [...]*, p. 1-10, 23 a 26 de agosto de 2010.
- NOGUEIRA, Maria Alice. Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção. *Educação e Realidade*, v. 20, n. 1, p. 9-25, jan./jun. 1995.
- NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e. *Pais professores e a escolarização dos filhos*. 2011. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e. Efeito pai professor: o impacto da profissão docente na vida escolar dos filhos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 52, p. 65-79, 2013.
- NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e. Bom aluno, bom filho: a tensão entre a construção de si e o sucesso escolar em famílias de pais professores. *Revista de Educação*, Campinas, v. 20, n. 2, p. 67-79, maio/ago. 2015.
- NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e; NOGUEIRA, Maria Alice. Quando os professores escolarizam os filhos na rede pública de ensino: da inevitabilidade à colonização. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 1-26, 2017.
- RESENDE, Tânia de Freitas; NOGUEIRA, Cláudio Marques; NOGUEIRA, Maria Alice. Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 953-970, out./dez. 2011.
- REIS, Rosemeire. *Os professores da escola pública e a educação escolar de seus filhos: uma contribuição ao estudo da profissão docente*. São Paulo: Paulinas, 2006. 255 p.

SANTANA, Regina Palma A. de. Professor da escola pública: onde estuda seu filho? A família do professor na escolha da escola dos filhos. 2005. 127 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Salvador, Salvador, 2005.

SILVA, Rosemeire Reis da. Os professores da escola pública e a educação escolar de seus filhos: uma contribuição ao estudo da profissão docente. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25, 2002, Caxambu, *Anais* [...], 2002.

SILVA, Pedro. *Escola-família: uma relação armadilhada – interculturalidade e relações de poder*. Porto: Profedições, 2003. 412 p.

SINGLY, François de. *Sociologia da família contemporânea*. Trad. Clarice Ehlers Peixoto. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007. 208 p.

VAN ZANTEN, Agnès. A escolha dos outros: julgamentos, estratégias e segregações escolares. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 409-434, dez. 2010.

VIEIRA, Cristina Rocha; RELVAS, Ana Paula. *A(s) vida(s) do professor*. Lisboa: Quarteto, 2005, v. 4. 203 p.

**NOTA:** Este artigo é um desdobramento da pesquisa de mestrado de Rosilane Kátia de Oliveira, orientada por Marlice de Oliveira e Nogueira, na Universidade Federal de Ouro Preto. As duas autoras participaram da elaboração e redação de todas as partes do artigo.

**AGRADECIMENTO:** A pesquisa contou com o apoio financeiro da Universidade Federal de Ouro Preto.

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO

OLIVEIRA, Rosilane Katia de; NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e. Pais professores homens e o acompanhamento da vida escolar dos filhos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 182-203, out./dez. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053146641>

Recebido em: 19 JUNHO 2019 | Aprovado para publicação em: 9 SETEMBRO 2019



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

<https://doi.org/10.1590/198053146575>

## AFETIVIDADE PERCEBIDA E SENTIDA: REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Andréia Osti<sup>I</sup>

Elvira Cristina Martins Tassoni<sup>II</sup>

### Resumo

*Afetos vividos por alunos no ambiente escolar influenciam o processo de aprendizagem. Buscou-se investigar como os estudantes percebem o ambiente da aprendizagem e quais os sentimentos envolvidos na relação com o aprender, bem como mensurar as diferenças de gênero. Participaram 312 alunos do 5º ano do ensino fundamental de três escolas municipais de cidade no interior de São Paulo. Foi aplicada a Técnica de Associação Livre de Palavras e os resultados evidenciam que os meninos têm sentimentos e percepções mais negativas relativas à escola e ao relacionamento com o professor. As meninas têm sentimentos mais positivos e os negativos são direcionados para si. A pesquisa colabora para o campo da formação de professores, ao discutir as relações entre afetividade e cognição.*

**REPRESENTAÇÃO • AFETIVIDADE • EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM •  
RELAÇÕES INTERPESSOAIS**

## AFFECTION PERCEIVED AND FELT: REPRESENTATIONS OF PRIMARY EDUCATION STUDENTS

### Abstract

*Affections experienced by students in the school environment influence learning. This study sought to investigate how students perceive the learning environment and what feelings are involved in the relationship with learning, as well as to measure gender differences. Participants were 312 students from the 5th grade of primary education of three municipal schools in the interior of São Paulo state. The Free Word Association Technique was applied and results show that boys have more negative feelings and perceptions regarding school and the relationship with the teacher. Girls have more positive feelings and negative ones are directed towards themselves. By discussing the relationships between affectivity and cognition, this research contributes to the field of teacher education.*

**REPRESENTATION • AFFECTION • LEARNING EXPERIENCE •  
INTERPERSONAL RELATIONSHIPS**

<sup>I</sup> Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro (SP), Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-7605-2347>; [andreia.osti@unesp.br](mailto:andreia.osti@unesp.br)

<sup>II</sup> Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Camp), Campinas (SP), Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-8968-3981>; [cristinatassoni@gmail.com](mailto:cristinatassoni@gmail.com)

## AFFECTIVITÉ PERÇUE ET RESSENTIE: REPRÉSENTATIONS DES ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL

### Résumé

*Les sentiments des élèves dans l'environnement scolaire influencent le processus d'apprentissage. Le but de cette recherche est non seulement de comprendre comment les élèves perçoivent leur environnement d'apprentissage et quels sont les sentiments qui jouent un rôle dans le rapport à l'apprentissage, mais aussi de mesurer les différences entre les sexes. 312 élèves en 5e année de l'enseignement fondamental, provenant de trois écoles municipales de la ville de São Paulo, ont participé à cette étude. La technique d'association libre a été appliquée et les résultats montrent que les garçons ont des sentiments et des perceptions plus négatifs concernant l'école et le rapport aux enseignants. Les filles ont, en général, des sentiments plus positifs, même si elles éprouvent des sentiments négatifs envers elles-mêmes. En abordant la question des rapports entre affectivité et cognition, cette recherche contribue au domaine de la formation des enseignants.*

**REPRESENTATION • AFFECTIVITÉ • EXPERIENCES D'APPRENTISSAGE •  
RELATIONS INTERPERSONNELLES**

## AFECTIVIDAD PERCIBIDA Y SENTIDA: REPRESENTACIONES DE ALUMNOS DE ENSEÑANZA FUNDAMENTAL

### Resumen

*Los afectos experimentados por los alumnos en el entorno escolar influyen en el proceso de aprendizaje. Intentamos investigar cómo los estudiantes perciben el ambiente de aprendizaje y los sentimientos involucrados en la relación con el aprendizaje, así como medir las diferencias de género. Participaron 312 estudiantes del quinto grado de enseñanza fundamental de tres escuelas municipales de una ciudad en el interior del estado de São Paulo. Se aplicó la Técnica de Asociación Libre de Palabras y los resultados muestran que los niños tienen sentimientos y percepciones más negativos con respecto a la escuela y a la relación con el profesor. Las niñas tienen sentimientos más positivos y los negativos se dirigen hacia ellas mismas. La investigación contribuye al área de la formación del profesorado al analizar la relación entre afectividad y cognición.*

**REPRESENTACIÓN • AFECTIVIDAD • EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE •  
RELACIONES INTERPERSONALES**



#### DESENVOLVIMENTO DE PESQUISAS, NAS DIVERSAS ÁREAS DA EDUCAÇÃO, TEM

contribuído para a compreensão dos fenômenos que participam da prática educacional, buscando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e propondo o levantamento e a busca de soluções para problemas relacionados aos indivíduos e aos grupos envolvidos no processo educativo. Estudos internacionais como os de Osti e Noronha (2015), Mesurado (2010), Rodriguez e Cruz (2009), Snyder e Lopez (2009), Gregoriadis e Tsigilis (2008), Contreras e Esguerra (2006), Alcalá, Camacho, Giner, Giner e Ibañez (2006), Solar (2004) e nacionais como os de Tassoni, Silva e Forner (2018), Osti e Noronha (2017), Osti (2017), Carvalho, Senkevics e Loges (2014), Almeida e Mahoney (2014), Bicalho e Souza (2014), Osti e Brenelli (2013), Tassoni (2013), Tassoni e Leite (2011, 2013), Mattos (2012) e Ribeiro (2010) têm destacado a necessidade de compreender a afetividade e suas implicações para a prática educativa.

Apesar de estudos na atualidade indicarem a necessidade de pesquisas que articulem os aspectos cognitivos e afetivos, Ribeiro (2010), Almeida e Mahoney, (2014), Osti e Noronha (2017) afirmam que o domínio afetivo ainda permanece marginal na abordagem pedagógica, sendo o tema afetividade ainda pouco explorado na educação básica, o que causa estranhamento, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem envolve diretamente as interações humanas. Nessa perspectiva, podemos afirmar que pesquisas sobre o papel da dimensão afetiva nas

práticas pedagógicas mostram-se importantes, pois, ainda hoje, o trabalho pedagógico vem sendo tratado como se as decisões docentes em sala de aula envolvessem apenas a dimensão cognitiva do aluno, desconsiderando-se o aspecto afetivo.

Nesse sentido, se a afetividade é constitutiva do processo de formação do ser humano, ela articula-se à dimensão cognitiva, influenciando em seu desenvolvimento. Assim, quais os sentimentos que circulam no contexto educativo? Quais as possíveis implicações da afetividade para a aprendizagem escolar?

Os fundamentos desse estudo encontram-se na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2010), por esta possibilitar uma leitura pertinente ao contexto das relações e por considerarmos que sua utilização pode contribuir para um entendimento efetivo de sentimentos, percepções e valores nem sempre explicitados pelos sujeitos que os compartilham. De acordo com Nascimento (2013), a importância das representações para a educação reside em compreender a função e a relação entre as estruturas simbólicas e o processo educativo, uma vez que essas representações participam da dinâmica psicossocial da escola. Os fundamentos também se pautam por uma perspectiva monista do ser humano para a compreensão dos processos de desenvolvimento, considerando a integração das dimensões afetiva e cognitiva. Segundo Vigotski (2004), as emoções são consequência de um afeto (ou seja, qualquer acontecimento, objeto ou situação) que se manifesta no corpo e também provoca representações, que são os sentimentos.

Cabe destacar que, dependendo da abordagem teórica adotada, há diversos significados para as palavras sentimentos, afeto, afetividade e emoções. De fato, todos esses termos se apresentam de maneira diversa e com pouca precisão conceitual. Tassoni (2008), com base em Wallon, esclarece que a afetividade refere-se a um conjunto funcional compreendido pelas emoções, sentimentos e paixões. Cada um dos três mantém diferenças entre si de acordo com a sua natureza, formas de manifestação e função. As emoções têm uma base orgânica, mas a sua origem é social – são o primeiro e mais forte vínculo que se estabelece entre as pessoas. Manifestam-se por meio de alterações orgânicas e vão se constituindo por influências sociais. Os sentimentos são de natureza psíquica e envolvem componentes representacionais, pois se expressam por meio da fala, da escrita, dos gestos, dos desenhos. Já as paixões referem-se a manifestações de autocontrole em razão de objetivos previamente definidos, por exemplo, os ciúmes.

Embora haja imprecisões conceituais, há de certa forma um consenso em relação à natureza de emoções, sentimentos e paixões: as emoções referem-se a estados corporais e por isso a sua ativação predominante é fisiológica; os sentimentos são estados mentais e assim a ativação predominante é a representacional; as paixões têm a predominância de ativação do autocontrole. Mas todos os três são resultantes de fatores orgânicos e sociais (SAWAIA; MAGIOLINO, 2016).

Os estudos feitos por Vigotski sobre os afetos, especialmente sobre as emoções, estão dispersos em várias de suas obras. Sob a influência de Espinosa, Vigotski defende a integração da dimensão afetiva e da cognitiva, demonstrando que as emoções mantêm relações com outras funções psicológicas superiores e, por isso, devem ser estudadas e analisadas sob uma perspectiva de desenvolvimento. Com

base em Espinosa, Vigotski assume “a positividade das emoções na configuração do pensamento e das ações” (SAWAIA; MAGIOLINO, 2016, p. 76), discutindo o pensamento motivado e a ação mediada.

Espinosa elaborou uma teoria dos afetos, assumindo uma posição monista, para confrontar os dilemas da servidão humana alimentada pelo dualismo que cindia corpo e mente/alma. Para Espinosa, os afetos são “as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, assim como as ideias dessas afecções (ESPINOSA, 2009, EIII, Definição 3). As afecções referem-se a tudo o que altera, modifica o estado do indivíduo.

Vigotski, com base em Espinosa, não descartou o caráter fisiológico das emoções, mas alertou para a necessidade de estudá-las em uma perspectiva de desenvolvimento. Ou seja, as emoções manifestam-se no corpo, mas ganham complexidade, atuando também no plano simbólico – dos significados e sentidos.

Tassoni e Leite (2011, p. 81) esclarecem, pautados em Vigotski,

[...] que há uma evolução das emoções primárias para experiências emocionais superiores. Há um refinamento nas formas de manifestação das emoções. Assim, explicações que levavam em consideração apenas os processos corporais não contemplavam as qualidades superiores das emoções humanas.

Quando assumimos que a dimensão afetiva, que inclui as emoções, opera no campo do simbólico, envolvendo os significados e sentidos produzidos, os elementos mediadores dos processos psíquicos ganham centralidade. Assim, o contexto em que as emoções ocorrem torna-se fundamental para compreendê-las, e nele o mais significativo são as experiências vividas com as pessoas. Segundo Tassoni e Leite (2011, p. 82):

[...] embora tais experiências sejam de natureza subjetiva, isso não as torna independentes da ação do meio sociocultural, pois estão diretamente relacionadas com a qualidade das interações entre os sujeitos, como experiências vivenciadas – intersubjetividade. Dessa maneira, pode-se supor que tais experiências vão marcar e conferir aos objetos culturais um sentido afetivo.

Portanto, a afetividade será aqui analisada no âmbito pedagógico, especificamente na relação educativa que se estabelece em sala de aula entre aluno e o professor. Almeida e Mahoney (2014) consideram que a afetividade se refere à capacidade de o ser humano ser afetado pelo mundo externo e interno, por meio das sensações agradáveis ou desagradáveis e que o sentimento é a expressão representacional da afetividade; ou seja, os sentimentos podem ser expressos pela linguagem verbal e configuram a representação da afetividade.

Nesse contexto e de acordo com Nascimento (2013), a Teoria das Representações Sociais é um campo de estudos imprescindível para compreender a dinâmica psicossocial das relações humanas responsável pela construção e representação da realidade. Godelier (2007) também afirma que, por meio da linguagem e das interações, o indivíduo interioriza a visão cultural do seu “eu”. Em consonância, para Moscovici (2010), o modo como os indivíduos podem ver, pensar, sentir e interpretar seu modo de vida e de estar no mundo tem um papel indiscutível na (re)orientação das práticas. Partindo do pressuposto que as representações geram atitudes e crenças e instituem valores que podem nortear as práticas pedagógicas, Osti e Noronha (2017) e Osti e Brenelli (2013) afirmam que é na interação do sujeito com o mundo que as experiências se somam, se elaboram, são interpretadas e simbolizadas por cada um. Isso posto, é verdadeira a assertiva de que as relações dentro da sala de aula devem ser melhor compreendidas para que possamos ter uma maior clareza de suas possíveis implicações para o desempenho dos estudantes e para a qualidade das relações vivenciadas entre eles e seus professores, como também a relação entre eles e a suas aprendizagens.

Este trabalho teve por objetivo geral analisar quais os sentimentos de alunos do ensino fundamental envolvidos na relação com o aprender. Os objetivos específicos centraram-se em: investigar o vínculo com a aprendizagem, os sentimentos expressos pelos alunos na situação de aprendizagem; verificar como os estudantes percebem o ambiente da aprendizagem, como são afetados por esse ambiente; e mensurar as diferenças de gênero. Numa leitura preliminar, pode-se considerar que esse projeto consistiu numa replicação de achados já estabelecidos; no entanto, afirmamos que, apesar dessa temática ser alvo da atenção de pesquisadores há algumas décadas, há necessidade de estudos sobre a representação social de crianças e seus sentimentos. Muitas pesquisas tratam da afetividade e outras das representações, mas são raros os estudos sobre as representações de estudantes da educação básica em que as crianças sejam ouvidas.

Parte-se da premissa de que as representações permitem compreender que, na escola, alunos e professores, por meio de suas atitudes e linguagem, manifestam afetos e constroem e/ou reforçam representações sobre si e sobre o outro, dentro desse contexto. Considera-se que a identificação dos sentimentos vivenciados em sala de aula e de suas representações pode fornecer indicadores para o início de uma reflexão sobre a prática docente, levando em consideração a dimensão afetiva, visando a um caminho propício para o aperfeiçoamento e o enriquecimento do trabalho pedagógico. Também se acredita que as crianças são capazes de expressar suas representações e percepções sobre o ambiente escolar e as relações em sala de aula.

## **METODOLOGIA**

### **DELINEAMENTO DA PESQUISA**

A presente pesquisa se configura como um trabalho de abordagem Quantitativa-Quali que associa análise estatística ao conhecimento das relações humanas, o

que permite uma melhor compreensão e interpretação dos dados. Em relação às referências utilizadas, esclarecemos que, para garantir não apenas a relevância desta pesquisa, mas também sua atualização científica, tivemos a preocupação em nos pautar em artigos e pesquisas divulgadas nos últimos 15 anos. Assim, nosso corpo teórico conta apenas com trabalhos (ou livros reeditados) que foram publicados a partir de 2004.

## **PARTICIPANTES**

Participaram da pesquisa 312 alunos, de ambos os sexos, do 5º ano do ensino fundamental, de três escolas da rede municipal da cidade de Rio Claro, no estado do São Paulo. Acredita-se que esse grupo de alunos, por terem uma vivência escolar maior, se comparado com alunos das séries iniciais, possam melhor refletir sobre os aspectos analisados.

## **INSTRUMENTO**

### **Técnica de Associação Livre de Palavras**

A Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) é comumente usada por pesquisadores que se fundamentam na Teoria das Representações Sociais. Nesta pesquisa, os participantes foram induzidos a escrever substantivos, adjetivos ou verbos que melhor descreviam os temas indutores propostos e que permitiam identificar os sentimentos envolvidos na situação de aprendizagem, bem como a percepção do ambiente de aprendizagem. As respostas foram classificadas de acordo com sua frequência, sendo categorizadas segundo a similaridade semântica. A análise das evocações foi manual com base em critérios de frequência e ordem média da evocação. Os participantes associaram ao tema indutor três palavras. Os temas indutores foram respectivamente: a) Aprender significa; b) Sentimentos que vivencio na escola; c) Quando não aprendo me sinto; d) Aprender pode ser; e) Para aprender eu preciso...

### **Procedimento de coleta**

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), tendo sido aprovado, conforme o Parecer n. 6.112. A Secretaria de Educação do Município foi contatada e foi-lhe solicitada permissão para a realização desta pesquisa nas escolas da rede. Devidamente autorizadas, as pesquisadoras agendaram dia e horário com as escolas para apresentar aos diretores e professores os procedimentos e organizar o cronograma de coleta de dados de forma a não atrapalhar a rotina de trabalho da instituição e as atividades escolares junto aos participantes.

Como a coleta foi realizada especificamente com crianças, foi feito o convite pessoalmente aos pais durante uma reunião escolar para explicar sobre os procedimentos, instrumentos e comunicar que as crianças seriam convidadas a participar e que aquelas que o quisessem levariam para casa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para ser assinado pelos pais e/ou

responsáveis. Foram enviados 447 TCLE (número equivalente ao total de alunos matriculados nas escolas no 5º ano) e retornaram 353. Foram contabilizados 312 participantes presentes, em igual distribuição, ou seja, 156 meninas e 156 meninos, para assegurar que os resultados não sofressem algum tipo de influência em decorrência de um número maior de participantes de um sexo, uma vez que um dos objetivos da pesquisa era comparar as diferenças entre meninos e meninas. O instrumento foi aplicado coletivamente em sala de aula durante aproximadamente 30 minutos.

## PLANO DE ANÁLISE DE DADOS

Quantitativamente realizou-se estatística, tanto para descrever dados dos sujeitos, como sexo, quanto para os dados coletados pelas respostas no instrumento. Os dados também foram apresentados de forma qualitativa, pois os resultados foram interpretados e discutidos perante a fundamentação teórica existente sobre o tema da pesquisa. Os resultados da TALP foram categorizados pela similaridade semântica mediante análise de conteúdo que configura como um importante instrumento para a análise das representações sociais, pois, segundo Moscovici (2010), o vocabulário e o uso das palavras assinalam comportamentos e características que revelam a representação.

No decorrer do trabalho, foi preciso classificar os sentimentos em positivos e negativos para melhor compreender como os alunos estão representando as relações vivenciadas na escola. Cabe esclarecer que os sentimentos positivos remetem a situações ou vivências que trazem bem-estar e tranquilidade, e os negativos englobam sentimentos que remetem a situações constrangedoras, que podem gerar na criança uma situação de mal-estar. No entanto, dentro da categoria de sentimentos negativos, utilizamos a definição de Lipp (2009) para podermos explicar alguns dos sentimentos expressos nas frases pelos alunos, como, por exemplo: “sou burro”, “não tenho capacidade para aprender nada”, “não sirvo para ler”. Assim, criamos uma subcategoria nomeada *sentimento de menos-valia*, que corresponde a sentimentos de depreciação de si próprio, ou seja, essa subcategoria pode ser entendida como a visão negativa que o aluno tem de si mesmo.

Assim, as palavras foram classificadas num conjunto, por diferenciação, e reagrupadas de acordo com os critérios definidos nos objetivos da pesquisa. Na análise de conteúdo, optou-se por usar a categoria expressiva, pois as palavras emitidas pelos alunos foram reunidas, enumeradas e classificadas segundo o tema indutor. Desse modo, alguns dos sentimentos positivos (felicidade, alegria, bem-estar) foram incorporados a uma única categoria – Felicidade; na categoria Tristeza, foram reunidas palavras como infelicidade, tristeza, mágoa; e assim sucessivamente, por aglutinação. Depois, os dados foram tratados, ou seja, foram codificados e categorizados, o que corresponde a transformar os dados brutos (em nosso caso, todas as respostas) em uma representação de conteúdo. A análise foi feita num primeiro momento qualitativamente, por meio da categorização das respostas, e depois foi descrita em relação à sua frequência absoluta (N) e relativa (%).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados mostram que, em relação aos sentimentos vivenciados pelos estudantes, o maior número de respostas (517) corresponde a sentimentos positivos (55,2%) e o menor (419), a sentimentos negativos (44,7%), revelando uma diferença de cerca de 10%.

**TABELA 1**  
**SENTIMENTOS QUE VIVENCIO NA ESCOLA**

SENTIMENTOS	RESPOSTAS		ESTUDANTES	
Positivos	517	55,2%	187	59,9%
Negativos	419	44,7%	125	40,1%
Total	936	100,0%	312	100,0%

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa.

Comparando os resultados da frequência de respostas (55,2% expressam sentimentos positivos) com o do número de estudantes que emitiram as respostas, temos uma predominância dos sentimentos positivos para 187 (59,9%) estudantes, revelando diferença mais dilatada entre os dois grupos de estudantes (próxima dos 20%). No entanto, 125 estudantes (40,1%) destacaram sentimentos negativos, e isso pode ser um indicativo de que, dependendo do sentimento vivido, pode haver influência sobre a aprendizagem. Considerando a visão espinosana, tanto os sentimentos positivos quanto os negativos evidenciados no material empírico são afecções, ou seja, afetam e provocam modificações nos alunos envolvidos. A percepção dessas mudanças vai aumentar ou diminuir a potência de ação desses alunos.

Para Espinosa, uma afecção que aumenta a potência de agir do corpo tem, em paralelo na mente, uma modificação que aumenta a capacidade de pensar. Da mesma forma, o inverso é verdadeiro – o que diminui a potência de ação do corpo diminui também a potência de pensar. Espinosa define que a passagem de uma potência menor para uma maior é o afeto de alegria e o caminho inverso é o afeto de tristeza. O autor estabelece duas grandes categorias para definir os afetos que aumentam ou diminuem a potência de agir e de pensar – alegria e tristeza. Na parte III de sua obra *Ética*, Espinosa faz uma definição dos afetos listando vários deles que compõem a categoria alegria e outros tantos, a categoria tristeza. Aqui, o que se destaca para nós é que os sentimentos que estamos qualificando de positivos estão vinculados à alegria, que aumenta a potência de agir e de pensar; e os sentimentos negativos relacionam-se à tristeza, que, por sua vez, diminui a potência de agir e de pensar.

Pensando na escola e na aprendizagem, como também nas possibilidades de afetar os alunos buscando aumentar a potência de agir e de pensar, Wallon (1995) nos traz contribuições que vão destacar que os sentimentos positivos provocam um destravamento da atividade cognitiva e que os negativos a travam. Quando organizamos a amostra em relação ao sexo, os sentimentos vivenciados

na escola apresentaram-se da seguinte maneira, conforme demonstrado abaixo, na Tabela 2.

**TABELA 2**  
**SENTIMENTOS VIVENCIADOS NA ESCOLA NA VISÃO DE MENINOS E MENINAS**

SENTIMENTOS	MENINAS		MENINOS		TOTAL	
	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem
Positivos	105	68,6%	82	51,3%	187	59,9%
Negativos	51	31,4%	74	48,7%	125	40,1%
Total	156	100,0%	156	100,0%	312	100,0%

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa.

Temos 59,9% (187) de alunos que indicam vivenciar na escola sentimentos positivos, enquanto 40,1% (125) apontam para sentimentos negativos. Tanto meninas quanto meninos revelaram viver mais sentimentos positivos que negativos. Nota-se, porém, que os meninos apresentam, quando comparados às meninas, maior percentagem de sentimentos negativos (48,7%) e as meninas, maior percentagem de sentimentos positivas (68,6%).

Sob outro ângulo, o número de meninas que vivenciam sentimentos positivos na escola (105 ou 68,6%) é mais que o dobro do número de meninas que vivenciam sentimentos negativos (51 ou 31,4%). Enquanto que no caso dos meninos a diferença é bem pequena, pois quase metade do grupo dos meninos (48,7%) revela viver sentimentos negativos na escola.

Nacionalmente, o trabalho de Barbosa, Campos e Valentim (2011) destaca que as meninas têm mais atitudes positivas em sala de aula do que os meninos e que estes últimos se mostram mais agressivos, inseguros e desatentos. Carvalho (2012) e Dal'Igna (2007) também apontam para diferenças comportamentais entre meninos e meninas, sendo que os primeiros estão mais sujeitos ao fracasso escolar e a problemas de disciplina. Não discutimos aqui comportamentos, mas estamos buscando uma relação entre os sentimentos e o sexo; e, até o presente momento, os dados estão nos conduzindo a uma reflexão de que os meninos e meninas têm diferenças em relação aos seus sentimentos, e que tais diferenças podem ser decorrentes dos afetos e representações que meninos e meninas experimentam em sala de aula. O relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) de 2006 explicita que existem muitos relatos de alunos que são agredidos verbalmente por seus professores, o que impinge a eles um sentimento negativo e revolta em relação escola. Nos depoimentos dos estudantes, são descritas situações em que o docente trata o aluno de maneira grosseira e situações em que os alunos são desqualificados, sendo que os meninos tendem a ser mais ofendidos pelos professores do que as meninas. Essa realidade reforça a hipótese, desta pesquisa, de que os sentimentos, sejam esses positivos ou negativos, têm influência direta na aprendizagem e de que os meninos podem acabar desenvolvendo sentimentos mais negativos.

Sirgado (2000, p. 52) esclarece que Vigotski

[...] inverte a direção do vetor na relação indivíduo-sociedade. No lugar de nos perguntar como a criança se comporta no meio social, [...] devemos perguntar como o meio social age na criança para criar nela as funções superiores de origem e natureza sociais.

Nesse sentido, parece que culturalmente já se espera que os meninos sejam mais agitados, mais indisciplinados. Nas interações sociais vividas, os sujeitos internalizam modos de agir, pensar e sentir e a mediação pela palavra é bastante potente. Que dizeres circulam nas interações no interior da escola que vão constituindo cada um que ali convive?

Segundo Vigotski (2000, p. 25-26),

[...] por trás de todas as funções superiores e suas relações estão relações geneticamente sociais, relações reais das pessoas [portanto] a relação entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação real entre pessoas. Eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo.

Apurando mais a análise dos sentimentos vivenciados na escola por meninos e meninas, foram mantidas as categorias de sentimentos positivos e negativos e, dentro dessas, foram criadas subcategorias. Assim, alguns dos sentimentos positivos, como felicidade, alegria, bem-estar, foram agrupados na subcategoria Felicidade; da mesma forma, na subcategoria categoria Amizade, reunimos os sentimentos de amizade, companheirismo, confiança e divertimento. Na subcategoria Enamoramento, agrupamos os sentimento de amor, interesse por outro colega, paixão. O mesmo procedimento foi feito com os sentimentos negativos, que foram organizados em quatro subcategorias: Tristeza, envolvendo sentirem-se infelizes, tristes, chateados, magoados; Ansiedade, relacionada a tensão, medo e nervosismo; Raiva, reunindo sentimentos de revolta, ira e ódio; e Menos-valia, que com base na definição de Lipp (2009), corresponde a sentimentos de depreciação de si próprio, ou seja, é uma definição que pode ser entendida como a visão negativa que o aluno tem de si mesmo. Foram incluídos nessa subcategoria também aqueles os sentimentos daqueles que se dizem humilhados na escola por serem mais lentos para aprender ou não dominar um conteúdo e daqueles que assumem integralmente a responsabilidade por não aprender e se culpabilizam por sua incapacidade, incompetência ou problema cognitivo, ou seja, das crianças que assumem para si a responsabilidade por sua não aprendizagem. Essa subcategoria tenta explicar alguns sentimentos expressos pelos alunos, como, por exemplo: “sou burro”, “não tenho capacidade para aprender nada”, “não sirvo para ler”, “não sou esperto nem inteligente para aprender as coisas que a professora ensina”, “minha professora diz que eu não sirvo para nada”, dentre outros.

Cabe explicar que cada aluno apontou três sentimentos e esses são apresentados em relação a sua frequência (resostas). Para melhor compreender os sentimentos apontados pelos estudantes, apresentamos a Tabela 3.

**TABELA 3**  
**CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DOS DIFERENTES SENTIMENTOS EXPLICITADOS POR MENINAS E MENINOS**

SENTIMENTOS		MENINAS		MENINOS		TOTAL	
Positivos	Felicidade	95	20%	65	14%	517	55,2%
	Amizade	162	35%	144	30%		
	Enamoramento	29	6%	22	5%		
Negativos	Tristeza	50	11%	18	4%	419	44,7%
	Menos-valia	33	7%	84	18%		
	Raiva	22	5%	98	21%		
	Ansiedade	77	16%	37	8%		
Total de respostas		468	100%	468	100	936	100

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa.

Os dados permitem afirmar que o sentimento mais vivenciado pelos alunos é positivo (55,2%) e relativo à amizade (35% meninas e 30% meninos), seguido de felicidade (20% meninas e 14% meninos). No entanto, 44,7% das respostas dos estudantes indicaram sentimentos negativos e esses, quando comparados entre os grupos, revelam diferenças, uma vez que as meninas demonstram sentir mais ansiedade (16%) e tristeza (11%) e menos raiva (5%). Os meninos sentem mais raiva (21%) e menos-valia (18%), sendo que o sentimento menos descrito por eles é a tristeza (4%).

Esses dados coincidem com a literatura internacional (ALCALÁ *et al.*, 2006; SOLAR, 2004) quando consideram que, ao comparar a relação do sexo com a afetividade, as mulheres expressam mais emoções como ansiedade, tristeza, medo e felicidade, enquanto os homens mais frequentemente experimentam o orgulho e a raiva. Ainda refletindo sobre a questão dos sentimentos e suas implicações para o desempenho, e, ao comparar os dados apresentados com os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes [Programme for International Student Assessment] (Pisa), confirmam-se as diferenças de desempenho entre meninos e meninas e verifica-se que há influências e interdependências entre o que se sente e o processo de aprendizagem.

Na pesquisa que analisa o que os estudantes pensam da escola, a Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2013) averiguou que em 48 países os estudantes que apresentaram melhor desempenho tinham atitudes mais positivas com relação à escola do que os com desempenho mais baixo. E que em 28 dos 65 países participantes, as meninas tenderam a demonstrar atitudes mais positivas com relação à escola do que os meninos. O relatório finaliza afirmando que as percepções dos estudantes com relação à escola e seu desempenho reforçam-se mutuamente, o que significa que as

vivências escolares afetam a experiência individual do aluno em relação à sua aprendizagem.

A escola é o lugar de produção de conhecimento, lugar onde se ensina e se aprende e onde há mecanismos que avaliam o que foi produzido. O bom desempenho é fortemente valorizado na escola, ou seja, é valorizado por professores, que frequentemente dão *feedback* pautados em elogios e palavras de encorajamento aos alunos e alunas que atendem às expectativas do contexto escolar. O sentir-se capaz ou incapaz de aprender é uma construção social que vai afetar os alunos e alunas em suas relações com a escola, com as pessoas que ali convivem, com os conhecimentos e consigo mesmos. Nessa dinâmica interativa, os alunos e alunas vão se constituindo, construindo imagens positivas ou negativas de si. Dessa forma, nossos resultados corroboram o que a literatura internacional vem apresentando em relação à diferença entre os sexos.

Tassoni (2013) investigou os sentimentos de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental ao experienciarem atividades de leitura e escrita em sala de aula. Os resultados possibilitaram discutir os diferentes sentimentos produzidos tanto durante as atividades de ensino quanto nas relações dos estudantes com a professora e com a sua respectiva família, dando visibilidade às experiências que podem criar maior afinidade e aproximação entre os estudantes e as práticas de leitura e escrita na escola. Ao comentarem sobre as atividades realizadas em sala de aula, os alunos expressaram sentimentos agradáveis e desagradáveis em relação a elas. Esses sentimentos estão relacionados diretamente às experiências de sucesso, conquistas, situações de erro ou fracasso.

De acordo com Abramovay e Rua (2005), a sala de aula é um dos lugares onde por excelência são feitas amizades e onde também se desenvolvem hostilidades e conflitos. No relatório da Unesco que investigou o cotidiano das escolas, a autora destaca que um número considerável de alunos, o equivalente a mais de 196 mil estudantes, afirma que o relacionamento com os professores é péssimo ou ruim e que São Paulo foi a capital com o maior percentual de alunos que confirmam essa realidade. Creio que esse dado reforça nossos dados, ou seja, corrobora a afirmativa de que as relações vividas em sala de aula têm impacto na aprendizagem e na vinculação com o ambiente de aprendizagem.

Em outra pesquisa, Tassoni (2008) investigou a afetividade na dinâmica interativa da sala de aula, envolvendo alunos em quatro diferentes momentos do processo de escolarização – educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e o ensino médio. Participaram 51 alunos, assim distribuídos: 11 alunos do último ano da educação infantil, 18 do último ano da primeira etapa do ensino fundamental, 11 alunos do último ano da segunda etapa do ensino fundamental e 11 do último ano do ensino médio. A dinâmica interativa de cada uma das salas de aula foi videogravada durante a realização das atividades escolares. Após uma etapa inicial de seleção das imagens e identificação dos sujeitos, estes foram convidados a assistir o material filmado e incentivados a fazer comentários a respeito das práticas pedagógicas, envolvendo a atuação dos professores. Tassoni (2008) destacou que foi possível identificar, nos comentários dos alunos sobre a

prática docente, as diversas formas de manifestação da afetividade. As formas de o professor ajudar os alunos e as formas de falar com eles são modos bastante potentes de afetar os alunos em sua relação com os objetos de conhecimento. Da mesma maneira, o tipo de atividade proposta e o que se pode aprender com ela afetam os alunos de forma positiva, especialmente se há uma aproximação entre os conteúdos ensinados e os acontecimentos do mundo na atualidade. As formas de o professor corrigir e avaliar, bem com a própria relação do professor com o objeto de conhecimento têm papel bastante significativo nos sentimentos e emoções que medeiam as relações dos alunos com os objetos de conhecimento. Tassoni (2008, p. 207-208) concluiu que:

Os sentimentos e emoções produzidos na dinâmica interativa da sala de aula marcaram de maneira significativa a relação dos alunos com o objeto de conhecimento. A intensidade das emoções e sentimentos, agradáveis ou desagradáveis, produzidos nas práticas pedagógicas, possibilita a aproximação ou afastamento dos alunos com o objeto de conhecimento, levando-os a gostar ou não de aprender e de fazer. Da mesma forma, a maneira como cada professor manifestava a sua relação com o objeto de conhecimento, e com a própria docência, produzia sentimentos que aproximavam ou afastavam os alunos do objeto de conhecimento. [...] condições afetivas positivas contribuem para que a atividade cognitiva flua livremente. O contrário disso também é verdadeiro. Ou seja, condições afetivas negativas desorganizam os processos cognitivos.

Portanto, com base no que foi apresentado, podemos evidenciar a relevância das práticas pedagógicas que se materializam nas escolhas e nas formas de agir dos professores, para as relações que os alunos vão construindo com os conhecimentos, com a escola, com a sua aprendizagem e consigo mesmos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa parte do pressuposto de que o estudo sobre a afetividade e sentimentos vivenciados por alunos constitui importante temática para pesquisadores, pois permite identificar, no espaço da escola e mais especificamente na sala de aula, questões a serem levadas para discussão e estudo nos cursos de licenciaturas e formação de professores. A investigação aqui realizada buscou analisar como os estudantes percebem o ambiente da aprendizagem e quais os sentimentos envolvidos na relação com o aprender. Especificamente, também se fez uma verificação em relação à questão do sexo, uma vez que a literatura internacional aponta que há diferenças quanto aos sentimentos entre homens e mulheres em determinadas situações, como a de estudo e aprendizagem, por exemplo.

Os resultados, de maneira geral, indicam que, considerando os sentimentos vivenciados pelos estudantes, a maior frequência corresponde a sentimentos positivos – tal como felicidade e amizade – e a menor, aos sentimentos negativos – como ansiedade, raiva e tristeza. No entanto, ao analisar se existem diferenças entre meninos e meninas, constata-se que os meninos apresentam maior porcentagem de sentimentos negativos e esses dizem respeito à raiva dirigida ao professor e menos-valoria ou tristeza dirigidas a si mesmo. As meninas são mais positivas; no entanto, ao apontarem sentimentos negativos, esses são relativos à ansiedade e tristeza, ou seja, o sentimento é voltado para si e não dirigido ao outro, o professor.

As limitações do estudo centram-se na escolha de uma série específica. Acreditamos que o mesmo pode e deve ser ampliado e realizado com estudantes de diferentes séries e faixas etárias. Como indicativo da continuidade, tem-se a ideia de ampliar a pesquisa com um número maior de alunos do ensino fundamental e iniciar um novo projeto, voltado para verificar os sentimentos junto aos estudantes ingressantes na universidade, para verificar, tal como neste estudo, quais são aqueles vinculados com a situação de aprender.

Acredita-se que esta pesquisa contribui para a questão da formação de professores, tanto inicial como continuada, no sentido de levar aos cursos a temática da afetividade para discussão e estudo, bem como suas implicações para a aprendizagem. De outra forma, considerando a atual realidade de muitas escolas brasileiras que sofrem com questões de violência, seja esta física ou psicológica, este estudo pode auxiliar e servir como uma forma de diagnóstico de problemas relativos às relações vivenciadas na escola, além de possibilitar a criação de programas específicos de intervenção escolar, institucional e clínica.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, M. das Graças. *Violências nas escolas*. Brasília: Unesco, Banco Mundial, UNAIDS, USAID, Fundação Ford, Consed, Undime, 2005.

ALCALÁ, Visitación; CAMACHO, Manuel; GINER, Daniel; GINER, José; IBÁÑEZ, Elena. *Afectos y género*. *Psicothema*, v. 18, n. 1, p. 143-148, 2006.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; MAHONEY, Abigail Alvarenga. *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

BARBOSA, Altemir José Gonçalves; CAMPOS, Renata Araújo; VALENTIM, Tássia Azevedo. A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 28, n. 4, p. 453-461, out./dez. 2011.

BICALHO, Maria Gabriela Parente; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes. Relação com o saber de estudantes universitários: aprendizagens e processos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 617-635, jul./set. 2014.

CARVALHO, Marília Pinto de. O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula. *Gender concept in the school day to day life*. *Revista de Educação Pública*, [S.l.], v. 21, n. 46, p. 401-412, sep. 2012. ISSN 2238-2097. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/416>. Acesso em: 05 nov. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.29286/rep.v21i46.416>.

- CARVALHO, Marília Pinto; SENKEVICS, Adriano Souza; LOGES, Tatiana Ávila. O sucesso escolar de meninas de camadas populares. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 717-734, 2014.
- CONTRERAS, François; ESGUERRA, Gustavo. Psicología positiva: una nueva perspectiva em Psicología. *Diversitas*, Bogotá, v. 2, n. 2, p. 311-319, dez, 2006.
- DAL'IGNA, Maria Cláudia. Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferença? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 46, p. 241-267, dez. 2007
- ESPINOSA, Baruch. *Ética*. Tradução Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- GODELIER, Maurice. *Au fondement des sociétés humaines: ce que nous apprend l'Anthropologie*. Paris: Albin Michel, 2007.
- GREGORIADIS, Athanasios; TSIGILIS, Nikolaus. Applicability of the student teacher relationship scale (STRS) in the Greek education setting. *Journal of Psychoeducational Assessment*, v. 26, n. 2, p. 108-120, jun. 2008. DOI 10.1177/0734282907306894.
- LIPP, Marilda. *Sentimentos que causam stress: como lidar com eles*. Campinas: Papirus, 2009.
- MATTOS, Sandra Maria Nascimento. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 44, p. 217-233, jun. 2012.
- MESURADO, Belén. La experiencia de Flow o Experiencia Optima em el ámbito educativo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, v. 42, n. 2, p. 183-192, 2010.
- MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- NASCIMENTO, Rita de Cássia Souza. *Entre xingamentos e rejeições: um estudo da violência psicológica na relação entre professor e aluno com dificuldade de aprendizagem*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: Unesco, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2006. 404p.
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD. O que os estudantes pensam da escola? *PISA em Foco*, n. 24, jan. 2013. Disponível em: [portal.inep.gov.br/pisa-em-foco](http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco). Acesso em: 12 fev. 2016.
- OSTI, Andréia. Representações de professores do ensino fundamental sobre as variáveis que influenciam o desempenho escolar. In: CALLATTO, S. G.; OLIVEIRA, S. M. S. S.; CUNHA, N. B.; JOLY, M. C. R. A. (org.). *Avaliação: diferentes processos no contexto educacional*. Uberlândia: Navegando, 2017.
- OSTI, Andréia; BRENELLI, Roseli Palermo. Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. *Psico-USF*, Itatiba, v. 18, n. 3, set./dez. 2013.
- OSTI, Andréia; NORONHA, Ana Paula Porto. Asociación entre afectos y optimismo en estudiantes del curso de Pedagogía. *Revista Colombiana de Educación*, v. 68, p. 195-209, 2015.
- OSTI, Andréia; NORONHA, Ana Paula Porto. Associação entre afetos e representações envolvidas no ambiente de aprendizagem escolar. *Educação: Teoria e Prática*, v. 27, p. 74-94, 2017.
- RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 27, n. 3, p. 403-412, 2010.
- RODRIGUEZ, José Álvarez; CRUZ, Manuel Fernández. Análise descritiva da afetividade nos professores em formação na faculdade de ciências da educação da Universidade de Granada. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 14, p. 125-144, 2009.

SAWAIA, Bader; MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão. As nuances da afetividade: emoção, sentimento e paixão em perspectiva. In: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D. (org.) *Diálogos na perspectiva histórico-cultural*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 61-86.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. *Educação e Sociedade*, n. 71, p. 45-78, 2000.

SNYDER, Charles Richard; LOPEZ, Shane J. *Psicologia positiva*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOLAR, Félix Cova. Diferencias de género en bienestar y malestar emocional: evidencias contradictorias. *Terapia Psicológica*, v. 22, n. 2, p.165-169, 2004.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. *A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Campinas, 2008.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade na aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise a partir da realidade escolar. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 524-544, 2013.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. *Comunicações*, Piracicaba, ano 18, n. 2, p. 79-91, jul./dez, 2011.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. *Educação*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 262-271, maio/ago. 2013.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; SILVA, Jade Oliveira Melo; FORNER, Vivian Annicchini. Afetividade e a mediação do professor: as contribuições da música para as práticas de leitura. In: LEITE, S. A. S. (org.). *Afetividade: as marcas do professor inesquecível*. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 109-134.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. Manuscrito de 1929. *Educação e Sociedade*, n. 71, p. 21-44, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. *Psicologia pedagógica*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1995.

**NOTA:** Andréia Osti obteve financiamento Chamada MCTI/CNPQ/MEC/CAPES Nº 22/2014 para realizar a pesquisa e foi a responsável geral pela pesquisa. Elvira Cristina M. Tassoni participou na escrita da análise dos dados coletados para este artigo e nos estudos teóricos.

### COMO CITAR ESTE ARTIGO

OSTI, Andréia; TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade percebida e sentida: representações de alunos do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 204-220, out./dez. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053146575>

Recebido em: 24 MAIO 2019 | Aprovado para publicação em: 28 AGOSTO 2019



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.



<https://doi.org/10.1590/198053146249>

## ESCUELA Y MEDIOS DIGITALES: ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL PROYECTO TRANSMEDIA LITERACY

Alejo Ezequiel González López Ledesma<sup>1</sup>

### Resumen

*En este ensayo nos ocupamos de analizar en clave política, cultural y didáctica el proyecto educativo Transmedia Literacy (TL) (2015-2018). Con este fin, realizamos, primero, una descripción del proyecto, evaluamos el diagnóstico del que parte, sus antecedentes y filiaciones mediático-digitales y pedagógicas, y su potencial alcance en el escenario educativo de la región latinoamericana. Luego, asumiendo una perspectiva sociocultural, antropológica e histórica de la cultura escolar, revisamos una serie de problemas epistemológicos, teórico-metodológicos y políticos que entendemos lo atraviesan. En particular, nos detenemos a diseccionar una de las propuestas didácticas del Teacher's Kit que el TL les ofrece a los docentes como orientación innovadora para la enseñanza con medios digitales. Por último, planteamos una serie de orientaciones generales que actúan como alternativas –aún en desarrollo– a las propuestas del proyecto analizado.*

TRANSMEDIA LITERACY • TECNOLOGÍA EDUCACIONAL • MEDIOS DIGITALES • PEDAGOGÍA

## SCHOOL AND DIGITAL MEDIA: SOME REFLECTIONS ON THE TRANSMEDIA LITERACY PROJECT

### Abstract

*This essay is a political, cultural and didactic analysis of the Transmedia Literacy (TL) educational project (2015-2018). First, we described the project, evaluating its initial diagnosis, its digital media and pedagogical experiences and affiliations as well as its scope regarding the Latin American educational scenario. Then, based on a sociocultural, anthropological and historical perspective of school culture, we reviewed a series of epistemological, theoretical-methodological and political issues that we consider to have influenced it. Our main focus is on one of the didactic proposals of the Teacher's Kit which TL offers to teachers as an innovative guidance for digital media education. Finally, we have set out a series of general guidelines that act as alternatives, still under development, for the project proposals analyzed.*

TRANSMEDIA LITERACY • EDUCATIONAL TECHNOLOGY • DIGITAL MEDIA • PEDAGOGY

<sup>1</sup> Universidad Nacional de General Sarmiento; Universidad de Buenos Aires; Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Buenos Aires, Argentina; <http://orcid.org/0000-0002-9020-0545>; [alejoegll@gmail.com](mailto:alejoegll@gmail.com)

## ÉCOLE ET MÉDIA NUMÉRIQUE: RÉFLEXIONS SUR LE PROJET TRANSMEDIA LITERACY

### Résumé

*Dans cet essai nous analysons en clé politique, culturelle et didactique le projet éducatif Transmedia Literacy (TL) (2015-2018). D'abord, nous avons décrit le projet et évalué son diagnostic de départ, ses antécédents, ses affiliations médiatico, digitales et pédagogiques aussi bien que sa portée dans le contexte éducatif latino-américain. Nous avons ensuite passé en revue avec une perspective socioculturelle, anthropologique et historique de la culture scolaire une série de problèmes épistémologiques, théorico-méthodologiques et politiques qui, selon nous, traversent le projet. Nous avons tenu à approfondir une des propositions didactiques du Teacher's Kit que le projet TL présente aux enseignants comme une orientation novatrice pour un enseignement soutenu par les médias digitales. Finalement, nous avons dégagé une série d'orientations générales pouvant servir d'alternatives – encore en cours d'élaboration – aux propositions du projet en question.*

**TRANSMEDIA LITERACY • TECHNOLOGIE ÉDUCATIVE • MÉDIAS DIGITALES • PÉDAGOGIE**

## ESCOLA E MÍDIA DIGITAL: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O PROJETO TRANSMEDIA LITERACY

### Resumo

*Neste ensaio nos ocupamos de analisar política, cultural e didaticamente o projeto educativo Transmedia Literacy (TL) (2015-2018). Com este motivo realizamos, primeiramente, uma descrição do projeto, avaliamos seu diagnóstico inicial, seus antecedentes e filiações midiático-digitais e pedagógicas, e seu alcance com relação ao cenário educacional da região latino-americana. A seguir, assumindo uma perspectiva sociocultural, antropológica e histórica da cultura escolar, revisamos uma série de problemas epistemológicos, teórico-metodológicos e políticos que consideramos que o atravessam. Sobretudo, detivemo-nos para dissecar uma das propostas didáticas do Teacher's Kit que o TL oferece aos professores como orientação inovadora para o ensino com mídia digital. Por último, expusemos uma série de orientações gerais que atuam como alternativas – ainda em desenvolvimento – para as propostas do projeto analisado.*

**TRANSMEDIA LITERACY • TECNOLOGIA EDUCACIONAL • MÍDIAS DIGITAIS • PEDAGOGIA**



## CUANDO NOS DETENEMOS A ANALIZAR LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE INCLUSIÓN DIGITAL

desplegadas a lo largo de los últimos años en los sistemas educativos de los países de Latinoamérica (ARTOPOULOS; KOZAK, 2011a; DUSSEL, 2014a; LUGO; KELLY; SCHURMANN, 2012; MAGGIO, 2012b; MORALES, 2015), podemos observar un escenario donde no solo se dirimen proyectos y experiencias que orientan la injerencia de la cultura digital en la escuela, sino también profundas disputas por el sentido que en nuestro contexto regional les otorgamos a la justicia social y a las instituciones educativas como viabilizadoras de procesos de ampliación de derechos y de inclusión de los sectores populares (DUSSEL; FERRANTE; SEFTON-GREEN, 2013; TEDESCO, 2008, 2012).

Este ensayo asume ese campo de disputa tecno-educativo, político y social del ámbito latinoamericano como escenario para abordar analíticamente un fenómeno coyuntural y educativo particular: el proyecto Transmedia Literacy (TL), una iniciativa de investigación de corte cualitativo y etnográfico, dirigida por el investigador Carlos Scolari, que ha despertado nuestro interés por dos razones fundamentales: primero, a causa del nivel de inversión que ha recibido, y el alcance y la difusión que ha tenido en diferentes medios del ámbito académico y de la esfera pública como modelo para la innovación educativa; segundo –y más importante–, porque, en virtud del espectro de países que han intervenido en su implementación, el proyecto podría potencialmente servir de base o

insumo para orientar políticas educativas de innovación y reforma en la región latinoamericana.

A lo largo de este ensayo, nos ocuparemos, primero, de presentar el proyecto y analizar los supuestos sobre la brecha digital y el cambio en la escuela de los que parte; luego, abordaremos algunas características de su propuesta didáctica, el Teacher's Kit, y, por último, desarrollaremos una serie de alternativas para pensar los procesos de inclusión digital que entran en diálogo con los rasgos del proyecto analizado y con nuestros posicionamientos particulares.

## EL PROYECTO TRANSMEDIA LITERACY

El TL constituye una de las investigaciones más ambiciosas de los últimos años en el campo de la educación y la cultura digital. Su desarrollo, financiado por la Unión Europea, involucró a más de cincuenta investigadores de diez instituciones en ocho países –España (coord.), Australia, Colombia, Finlandia, Italia, Portugal, Reino Unido y Uruguay– durante el lapso de tres años (2015-2018) con un doble objetivo: por un lado, investigar las competencias transmedia de los adolescentes y los aprendizajes informales que desarrollan en medios digitales y, por otro, diseñar propuestas didácticas que aprovechen esas competencias y aprendizajes en el ámbito educativo formal.

Estos objetivos han sido formulados en base a un diagnóstico similar al realizado por otros estudios sobre la llamada brecha digital de segunda generación, que han servido de sustento para las variopintas políticas de inclusión digital educativa de la región latinoamericana en décadas recientes (ARTOPOULOS, 2015). Con esto nos referimos al reconocimiento de una brecha no ya en cuanto al acceso a las tecnologías digitales, sino más bien respecto de los usos que de ellas hacen los jóvenes y la escuela, de modo diferenciado:

Aunque en las dos últimas décadas las instituciones escolares han realizado grandes esfuerzos para adaptarse a estas nuevas condiciones sociotecnológicas, la percepción general es que la vida social de los jóvenes gira en torno a un conjunto de tecnologías y prácticas que a menudo se encuentran a gran distancia de los procesos educativos. (TRANSMEDIA LITERACY, 2018b, p. 2)

Si bien este diagnóstico problemático se encuentra extensamente difundido tanto en nuestra región como en otras del mundo, lo que resulta novedoso y convoca nuestra atención es el modo en que el TL se posiciona de cara a su abordaje. En este sentido, el estudio realizado en los distintos países involucrados proporciona la descripción, el análisis y la categorización de las competencias transmedia y los modos informales de aprendizaje de los jóvenes en la actualidad. Para ser más precisos, da cuenta de 134 competencias organizadas en 9 dimensiones: producción; prevención de riesgos; performance, gestión social,

individual y de contenidos; medios y tecnología; ideología y ética; narrativa y estética. Junto con ellas, advierte la existencia de seis modalidades de aprendizaje que los jóvenes desarrollan por fuera del ámbito formal de educación: aprendizaje a través de la práctica; resolución de problemas; imitación / simulación; juego; evaluación; enseñanza (TRANSMEDIA LITERACY, 2018b):

**FIGURA 1**  
**CUADRO DE COMPETENCIAS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE ALFABETISMO TRANSMEDIA**



Fuente: Transmedia Literacy (2018b).

A pesar de la apariencia de objetividad de taxonomías tan exhaustivas, la caracterización de estas competencias y modos de aprender no se formula desde un vacío de presupuestos –ni tampoco desde meras pretensiones de objetividad–, sino que se explica a partir de la búsqueda que le da sentido y motoriza desde sus bases al proyecto. Un análisis cuidadoso de los documentos principales del TL (TRANSMEDIA LITERACY, 2018a, 2018b) nos permite detectar, como argumento estructurante del proyecto, la idea de que los marcos de referencia que la escuela debe asumir para repensar su rol de cara a los desafíos de la sociedad contemporánea deben ubicarse en el horizonte de los medios digitales. Es allí donde los jóvenes aprenden competencias valiosas y lo hacen como autodidactas, inmersos en comunidades donde prima la colaboración, la participación activa, entre otros (BLACK; CASTRO; LIN, 2015). Esta línea no surge ex nihilo, sino que continúa la impronta de los desarrollos de corte etnográfico de Henry Jenkins (2008) en lo referido a las siempre promisorias formas de la cultura participativa y la cultura de la convergencia, y de los beneficios que estos fenómenos de la cultura digital supondrían para la educación en la escuela (JENKINS, 2006). Se trata

de una mirada que a lo largo de la última década ha sido revisada en sus puntos ciegos: entre ellos, la omisión o subestimación de los intereses de las industrias mediáticas que condicionan los modos de comunicarnos, compartir y participar en las redes, sus modelos de negocios, su movimiento monopólico sobre el tráfico de internet y los modos en que avanzan de forma cada vez más avasallante sobre las relaciones sociales y la información de los usuarios, codificándolas como datos y transformándolas en mercancías monetizables (VAN DIJCK, 2016).

## ALGUNOS ANTECEDENTES Y DESVÍOS

Antes de profundizar en nuestro análisis de las caracterizaciones y categorizaciones realizadas por el TL, vale la pena detenerse a pensar este proyecto en diálogo con otras operaciones de erosión a las que se ha visto sometida la escuela en el marco de los discursos sobre la brecha digital de segunda generación y la innovación educativa. Retomemos el caso paradigmático del modelo una computadora por alumno (OLPC), tal como fuera impulsado por Nicholas Negroponte en el Foro Económico Mundial de Davos en el año 2005 (MORALES, 2015). Allí, la propuesta de dotar a todos los niños de países del tercer mundo de netbooks a un precio accesible se formuló de modo tal que, en el plano pedagógico, quedó evidenciada tanto la ausencia de confianza en las posibilidades de los docentes para mediar el trabajo con las computadoras (PISCITELLI, 2010), como el optimismo – inversamente proporcional– en cuanto a las posibilidades de aprendizaje que ofrecía –y aún hoy ofrece, según algunos sectores– la interacción directa entre alumnos y software, sin la mediación pedagógica y curricular de la escuela (BUCKINGHAM, 2008; MAGGIO, 2012b). En este sentido, la propuesta de una computadora por alumno de Negroponte retoma una tradición preexistente: el fomento de actividades de programación, entendidas como vía de desarrollo de ciertas formas de la inteligencia de los alumnos, actualiza una línea pedagógica cuyos planteos, formulados por referentes como Seymour Papert (1980) – discípulo de Piaget–, apuntaron al desarrollo de habilidades cognitivas y procesos de pensamiento lógico-matemáticos basados en el aprendizaje de lenguajes de programación como LOGO. Un enfoque que luego sería bautizado como construccionismo (BUCKINGHAM, 2008).

A pesar del alcance que el OLPC ha tenido en la región latinoamericana a lo largo de la última década (ARTOPOULOS; KOZAK, 2011b), podemos encontrar apropiaciones que asumen desvíos críticos respecto de los lineamientos formulados por este tipo de propuestas pedagógicas. En el contexto argentino, el Plan Conectar Igualdad (2010) (PCI), dado de baja recientemente por la política de vaciamiento del sector educativo llevada adelante por la actual gestión política neoliberal, retomó el modelo uno a uno de Negroponte desde la propuesta tecnológica de la compañía Intel. Esa apropiación se dio de un modo fuertemente atravesado por las discusiones pedagógicas y políticas locales. Como resultado de esto, el rol de la escuela y del docente fueron planteados como objeto de actualización y rejerarquización, y como dimensiones centrales tanto en la movilización de

recursos del Estado como en el diseño de la batería de políticas que acompañaron al PCI en su objetivo de inclusión digital (DUSSEL, 2014b; DUSSEL; FERRANTE; SEFTON-GREEN, 2013).

Esta orientación se hace visible en diferentes planos que van desde el diseño de dispositivos de formación docente, siendo el ejemplo más ambicioso el Postítulo en Educación y TIC, de alcance nacional, pasando por la creación de materiales didácticos digitales del Portal Educ.ar, orientados explícitamente a acompañar a los docentes en el proceso de inclusión de tecnologías en sus prácticas, hasta el software de las netbooks, compuesto por programas destinados a la enseñanza de las distintas disciplinas escolares. En la misma línea de estos desarrollos, en el contexto argentino encontramos investigaciones que le otorgan un lugar preponderante a las discusiones pedagógicas y a las teorizaciones sobre la enseñanza como punto de partida para comprender los procesos de inclusión digital en la escuela y la problemática de la brecha digital (GONZÁLEZ LÓPEZ LEDESMA, 2015; MAGGIO, 2012a, 2015; MAGGIO *et al.*, 2012). Algunos de estos trabajos encuentran un antecedente fundamental, por un lado, en la concepción anti-instrumental y anti-tecnocrática propia de la Tecnología educativa del ámbito argentino (LITWIN, 1995, 1996) y, por otro, en la actualización de los debates didácticos vinculados a las metodologías de enseñanza, entendidas ya no como aristas de un proceso de mercantilización de la educación, sino más bien como formas a la vez teóricas y prácticas de pensar en las posibles intervenciones en el trabajo docente, sin descuidar los fines de la educación y los contextos sociales e históricos en que se desarrolla (EDELSTEIN, 1996, 2002).

En sintonía con programas como el PCI, el proyecto TL plantea explícitamente una desviación respecto de la línea discursiva de enfoques edutópicos (BUCKINGHAM, 2008) como los de Negroponte o Papert. Podemos advertir una operación vehiculadora de ese distanciamiento, por ejemplo, en las críticas que formulan los documentos del TL a la noción de nativos digitales, desarrollada por Prensky (2001):

Obviamente, no todos los jóvenes tienen estas competencias o las desarrollan en el mismo grado: mientras un adolescente puede poseer muchas competencias productivas o de gestión social, otro puede que tenga muy poca habilidad para detectar y analizar representaciones estereotipadas en los medios de comunicación. En este proyecto el equipo de investigación no encontró “nativos digitales” sino un mundo complejo de interacciones, prácticas, miedos, conflictos, alegrías, participación y colaboración. (TRANSMEDIA LITERACY, 2018b, p. 8)

La toma de distancia que el TL efectúa respecto de las competencias de los jóvenes en términos de nativos digitales no es casual. La categoría acuñada por Prensky ya ha sido objeto de enfáticas y reiteradas críticas por

–entre otros– su carácter reduccionista, ahistórico, descontextualizador y esencialista (BUCKINGHAM, 2008; DUSSEL, 2012). En el caso del proyecto TL, este distanciamiento se ha traducido en la elección de un marco metodológico que, en lugar de definir de forma homogénea el carácter superador de los saberes de los jóvenes para celebrarlos, propone dar cuenta de su diversidad y la complejidad de sus claroscurios. En línea con esto, el estudio del TL se organiza en torno a un diseño etnográfico particular, la denominada *short term ethnography*, que integra cuestionarios, entrevistas, focus groups y la observación participante, a fin de abordar las nuevas competencias y los aprendizajes de los jóvenes en términos de sus propios puntos de vista y de aquellas prácticas que resultan significativas para ellos,<sup>1</sup> siempre dentro del espectro de búsquedas de los investigadores; una cuestión sobre la cual volveremos en detalle más adelante.

Asimismo, podemos localizar otro distanciamiento respecto de las líneas edutópicas de Negroponte y Prensky en el reconocimiento que el TL hace de la escuela como interlocutor necesario para alfabetizar a los alumnos. Si los planteos tradicionales de la línea edutópica, y también otros más recientes que la reversionan, han demandado transformaciones revolucionarias en cuanto a la forma, gramática o cultura escolar y, por eso, en casos como el del OLPC, han intentado saltarse la mediación deficitaria que representaría esa institución –siendo esto así particularmente en los países del llamado “tercer mundo”–, en su propuesta, en cambio, el TL apunta a entablar un diálogo con la escuela y sus actores. Esta orientación al sistema formal de educación se evidencia en el *Kit* con actividades de enseñanza<sup>2</sup>, elaborado como parte del proyecto. Este *Kit* incorpora como insumo los resultados del estudio etnográfico y está destinado a favorecer la explotación en la escuela de las formas de aprendizaje y las competencias detectadas en la cotidianidad de las prácticas digitales de los jóvenes. En apartados subsiguientes nos detendremos particularmente en este *Kit*, en la medida que nos permitirá comprender cómo se concretiza en materia didáctica y didáctico-disciplinar la propuesta pedagógica del proyecto TL.

## ALGUNOS DESPLAZAMIENTOS PROBLEMÁTICOS

A pesar del distanciamiento explícito que se formula desde el proyecto, cuando afinamos la lente y nos enfocamos en la taxonomía y la caracterización de las competencias y formas de aprender que configuran los documentos del TL, vemos resurgir varios de los problemas que atraviesan a los discursos edutópicos, con sus modos de entender la innovación educativa y los medios digitales, y su forma de conceptualizar la brecha digital.

En esta línea, el primer problema que encontramos es el desplazamiento transaccional que el TL efectúa de la escuela y que asume como contraparte la valorización de las competencias y los aprendizajes que se generan fuera de

1 Para ver en detalle el diseño metodológico del proyecto TL: <https://transmedialiteracy.org/the-methodology/>

2 Para consultar el Teacher's Kit del proyecto: <http://transmedialiteracy.upf.edu/>

ella. De cara al escenario socio-económico, laboral y cultural actual, las nuevas competencias y saberes resultarían en tal medida más relevantes que los de la escuela, que ésta debería ser repensada en función de aquellos:

Los entornos formales de aprendizaje siguen siendo relevantes mientras que los entornos informales adquieren cada vez más importancia ya que juegan un papel clave en la educación moderna de nuestros jóvenes [...] Los jóvenes, en nuestra era digital, son autodidactas, forman comunidades culturales en las que se sumergen a través de las redes sociales fuera de nuestras aulas. (TRANSMEDIA LITERACY, 2018b, p. 11)

¿Qué implicancias encuentran esta operación y, en otro nivel, el paradigma de innovación educativa que convoca? Para empezar, al modo de los discursos edutópicos, esta orientación pedagógica supone un borramiento de las autoridades que atraviesan los medios digitales y los modos de comunicar y producir conocimiento que estos configuran (DUSSEL, 2014a), o por lo menos, una mirada excesivamente concesiva en cuanto a la naturaleza de su alcance y los intereses que los sostienen. No precisamos ir demasiado lejos –basta con recordar el escandaloso antecedente de Facebook y Cambridge Analytica, con injerencia en los procesos democráticos de EEUU, Brasil y Argentina, a favor de fuerzas políticas conservadoras– para detectar que las formas de navegación, búsqueda y producción de contenidos en plataformas digitales están mediadas por industrias mediáticas que administran y comercian con nuestra información de modo irresponsable o responsablemente beneficioso para sus intereses; encapsulan nuestras interacciones para que no traspasemos los límites virtuales de sus plataformas; monetizan nuestras interacciones (VAN DIJCK, 2016) y tornan cada vez más opacos los algoritmos que guían nuestras búsquedas, a la vez que personalizan los contenidos a los que accedemos de forma beneficiosa para sus clientes (DUSSEL, 2011).

Ahora bien, ¿qué alternativa ofrecen las competencias de la taxonomía de TL de cara a esas nuevas autoridades? La noción de *prosumidores*, que Carlos Scolari retoma de la tradición de estudios de la ecología de medios (ISLAS, 2009; JENKINS, 2008; MCLUHAN; FIORE, 2013; SCOLARI, 2015) para volcarla en diferentes documentos del proyecto, nos brinda algunas pistas al respecto. El TL se plantea como punta de lanza de un movimiento que va del alfabetismo clásico al alfabetismo transmedia; a su vez, supone la evolución etapista y teleológica de lectores y consumidores a prosumidores, y enfatiza, de este modo, la dimensión crecientemente productiva de los sujetos, en detrimento de la supuesta pasividad que involucraría el mero consumo, propio de otros modelos de comunicación como los mass-media y su orientación de uno a muchos, con los cuales encontraría filiación la escuela y su gramática. Esta línea evolutiva no solo es de por sí problemática, dado que nos informa más sobre los marcos desde

los que se han estudiado los consumos que de los consumos en sí mismos –que siempre suponen apropiaciones activas de los sujetos, ya sea para su reproducción o desvío–, sino que además le atribuye un lugar central a las competencias ligadas a la producción y gestión de contenidos, tal como se observa en las taxonomías del cuadro de más arriba. Esto nos conduce a otro problema.

Como reacción ante la centralidad asignada a estas competencias, nos preguntamos qué mediaciones ofrece el TL respecto del alcance de las industrias mediáticas y las plataformas como como Facebook, Google o Youtube, cuyos sostenes principales son, precisamente, la producción de contenidos de los usuarios y la monetización de sus interacciones (VAN DIJCK, 2016); elementos sin los cuales, a su vez, no podrían haberse gestado las operaciones multi-mediáticas que han puesto en jaque a los sistemas democráticos latinoamericanos en tiempos recientes.

Aquí entra a jugar lo que entendemos es una doble operación del TL, que busca ser, en cierto sentido, matizadora. La preeminencia de las competencias ligadas a la producción encuentra una forma de *llamado de atención* en los señalamientos orientadores para la escuela ofrecidos en el documento principal del proyecto:

Se debe remarcar que algunas de las competencias detectadas son muy marginales y tan sólo las han desarrollado un puñado de adolescentes (por ejemplo, las competencias relacionadas con ideología y valores), mientras que otras son mucho más comunes (por ejemplo, las competencias de producción de contenidos). Esto es importante desde la perspectiva de las futuras acciones para el desarrollo del Alfabetismo Transmedia: dentro de un aula hay mayor probabilidad de tener adolescentes con un gran nivel de competencias productivas que de jóvenes con competencias relacionadas con la ideología y la ética. (TRANSMEDIA LITERACY, 2018b, p. 10)

Esta operación matizadora actúa revelando algunos problemas que entendemos son cruciales para entender el TL. El primero de ellos responde a la forma taxonómica misma del estudio y, en términos más generales, a la epistemología que lo subyace. En particular, el recorte taxonómico desplegado por el TL se caracteriza por organizar sus hallazgos en competencias compartimentalizadas, saberes sobre el hacer que parecerían autónomos y objetivables en unidades discretas, como revela, por ejemplo, la escisión entre competencias relacionadas con la ideología y las de producción de contenidos. Esto tiene distintas implicancias.

Primero, esta forma de organización se encuentra armónicamente alineada con los objetivos que en años recientes se han fijado los organismos internacionales para el campo educativo latinoamericano, en la medida en que

permite traducir el saber hacer de las competencias en dispositivos de evaluación compuestos por elementos discretos, estandarizados y transferibles de un contexto a otro, sin mayores distinciones (SACRISTÁN, 2008). Esto, tal como lo entendemos, no contribuye a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela. En su lugar, abona los discursos evaluadores y estandarizadores que sustentan, ya no la mejora de las prácticas pedagógicas –que no pueden ser comprendidas a partir de la medición descontextualizada de competencias–, sino la estigmatización de la escuela y los docentes, cuyos ingresos y derechos laborales se han visto progresivamente recortados en virtud de tal estigmatización.

Segundo, en la misma línea, la compartimentalización taxonómica que organiza horizontalmente las competencias también resulta compatible con el modelo de producción de los Objetos de aprendizaje, entendido como una matriz de producción estandarizada de contenidos de bajo costo para los sistemas educativos (IMPERATORE, 2009). La categorización del saber escolar en términos de competencias compartidas de forma ampliada por distintos países, permitiría la producción en masa de materiales didácticos como unidades reutilizables en distintos contextos educativos, así como el recorte de gastos dedicados a la producción de materiales, en desmedro de las necesidades y los objetivos específicos de cada contexto. Este proceso de estandarización de la producción de materiales no es meramente virtual o potencial. El Teacher's Kit, como veremos, muestra, en tanto que ejemplo, las posibilidades que ofrece este modelo de producción de Objetos de aprendizaje.

Tercero, la operación compartimentalizadora que le da forma a la taxonomía del estudio actúa específicamente deslindando la producción y gestión de medios de las competencias éticas e ideológicas que involucra cualquier práctica de producción de sentido. Esto, que resulta en sí mismo problemático en la medida en que reifica las prácticas culturales desvinculándolas de su sentido dentro de una totalidad, también ubica al TL en un diálogo potencialmente dificultoso con dos agentes: primero, plantea tensiones con la tradición de estudios sobre las multialfabetizaciones (COPE; KALANTZIS, 2009; NEW LONDON GROUP, 1996) y la alfabetización en medios digitales (BUCKINGHAM, 2008; BURN *et al.*, 2010; LIVINGSTONE, 2004), que han desarrollado propuestas de intervención para el campo educativo basándose no solamente en la *creatividad* de las prácticas de diseño y producción en los medios digitales –lo que podría asimilarse a la dimensión *pro* dentro de *prosumidor*–, sino también en el necesario posicionamiento crítico, histórico y social que todo proceso de diseño o producción de sentido involucra de forma orgánica –y no en tanto que un elemento más–; algo que ha abordado de modo específico la corriente de las *critical literacies*. Este problema cobra un sentido inmediato y coyuntural cuando observamos que, en su difusión en plataformas digitales, el TL se plantea como interlocutor directo de diferentes agentes del campo de los medios digitales y la educación.

Cuarto y más importante para este ensayo, la configuración de competencias del TL entra en tensión tanto con los objetivos de la escuela de formar sujetos críticos respecto del funcionamiento de las esferas mediática y

pública, como con las agendas educativas de inclusión digital y justicia social dentro de la región latinoamericana. El abordaje del entramado que conforman el mercado, la comunicación y las producciones culturales constituye no solo un elemento del currículum escolar que, a pesar de los embates de las reformas, persiste en las tradiciones escolares de países como la Argentina, tal como lo exponen trabajos etnográficos recientes (ARIAS; GONZÁLEZ LÓPEZ LEDESMA, 2018), sino también la condición de posibilidad misma de existencia de un Estado que permita ofrecer desde su sistema educativo una mirada de relativa autonomía frente a los intereses de los sectores privados concentrados y hegemónicos que avanzan permanentemente sobre esa autonomía.

El quinto problema que nos ofrece el TL es de orden teórico y metodológico, y tiene que ver al mismo tiempo con la coherencia interna del proyecto y con la forma que entendemos debería adoptar una propuesta de intervención didáctica orientada a incorporar los medios digitales al currículum y la enseñanza. Si el objetivo del estudio del proyecto TL ha sido generar un mapa de competencias y formas de aprendizaje, un diagnóstico para la educación formal, y en base a él incorporar esas competencias a la escuela en forma de propuestas de enseñanza, ¿por qué, entonces, las competencias relacionadas con la ideología y la ética, que son las que habría que abordar con mayor énfasis en la escuela, en tanto que vacancias declaradas por el TL, ocupan un lugar menor o, en todo caso, indistinguible, entre las restantes competencias detectadas en el estudio?

Como respuesta a esto, el posible contraargumento de que en la taxonomía encontramos ni más ni menos que las competencias más difundidas entre los jóvenes, tal como lo entendemos, resulta insuficiente y problemático. La cuestión es el recorte y la mirada. Cuando el etnógrafo se vuelca sobre el campo que pretende investigar, parte de una serie de presupuestos teóricos iniciales que guían su estudio y que son puestos a prueba, contrastados, ampliados y transformados durante la investigación. El éxito de esta última para dar cuenta del objeto dependerá en gran medida de este carácter dialéctico de relación entre campo y teoría (GOETZ; LECOMPTE, 1988; GUBER, 2004; ROCKWELL, 2009). En el caso del TL, la matriz teórica desde la que se configura el estudio está conformada por una red conceptual en la que resultan centrales nociones como la de prosumidores, cultura de la participación, aprendizaje informal, entre otras que hemos repasado y que recortan una serie de prácticas que los jóvenes desarrollan en medios digitales, fuera de la escuela. En el mapa de competencias del TL, esa matriz teórica pretendidamente etnográfica y cultural, más que ponerse a prueba, parece confirmarse y afinarse con nuevas subcategorías, como delata la taxonomía de competencias y como bien señala uno de los documentos centrales del proyecto: “El Alfabetismo Transmedia parte de una lectura diferente de la realidad de los adolescentes, la cual amplía y complementa los postulados del alfabetismo mediático con otras preguntas de investigación y propuestas de intervención” (TRANSMEDIA LITERACY, 2018b, p. 4).

El problema que detectamos en el TL, como así también en la tradición de investigaciones educativas en la que se inscribe, es el mismo que podemos

encontrar en cualquier estudio que busque transformar un ámbito y que, para hacerlo, parta de un diagnóstico formulado en base a presupuestos teóricos y a un trabajo de campo que marginan a ese ámbito de su foco –en este caso, la escuela–. Allí reside el problema epistemológico por el cual en el mapa del TL las competencias que mayor lugar deberían tener de acuerdo a los objetivos de una formación crítica y reflexiva son las de mayor vacancia. Como bien señalan los lineamientos del estudio, su eje se deposita más en la actividad de generar y compartir en las redes, que en llevar adelante esta tarea de un modo reflexivo y consciente de sus implicancias: “El Alfabetismo Transmedia se focaliza en lo que los jóvenes están haciendo con los medios y los considera prosumidores (productores + consumidores), personas potencialmente capaces de generar y compartir contenidos de diferentes tipos y niveles de complejidad” (TRANSMEDIA LITERACY, 2018b, p. 4).

Esto también nos habla de otra cuestión, metodológicamente apremiante. Con esto nos referimos a la posición émica de la etnografía, desde la cual se busca adoptar la mirada de los sujetos investigados para dar cuenta de sus prácticas en sus propios términos. Cuando la etnografía educativa no es abordada desde posicionamientos de corte analítico (CALVO, 1992), holístico (GUBER, 2004), antropológico-históricos (ROCKWELL, 2009), que vinculan la empiria con procesos sociales más amplios, el abordaje émico puede adoptar un carácter cientificista y ahistórico, resultando así sumamente solidario con las autoridades, los poderes e intereses hegemónicos que buscan organizar y disciplinar las miradas de los actores en sus consumos y prácticas, y así enriquecer sus modelos de negocios. No exageramos al afirmar que no sería ésta la primera vez que sucede tal cosa en la historia de la antropología. Tal como nos recuerda Elsie Rockwell:

La antropología nace dedicada al estudio de “los otros”, los etnoi, y aún tiene la tendencia a andar en busca de “otros” incluso dentro de la propia sociedad. Históricamente, la construcción de sus categorías básicas apoyó ideológicamente todo lo que “los unos” les hacían a “los otros”, es decir, apoyó el proceso de expansión del capitalismo y la consecuente destrucción y apropiación de formas precapitalistas. (ROCKWELL, 1980, p. 1)

Estos problemas metodológicos se tornan más comprensibles cuando advertimos que el proyecto TL se inscribe dentro de una larga tradición de trabajos sobre la innovación educativa que entiende el cambio en la escuela en términos lineales, sustitutivos, sin reconocer la especificidad y la historicidad de la cultura escolar (ROCKWELL, 2009); un modo de entender la innovación que ha sido objeto de diversas críticas (DUSSEL, 2014a), y cuyas implicancias suelen observarse en las resistencias que la institución escolar y sus actores les ofrecen a las reformas (VIÑAO, 2002) y, particularmente, a las reformas vinculadas a la inclusión de tecnologías digitales (GOODSON *et al.*, 2002).

En esta tradición de abordaje de la innovación educativa se enmarca, precisamente, la recuperación de los denominados “aprendizajes informales”, que el documento principal del TL enuncia en términos de categorías pedagógicas de vasta trayectoria, tales como: “aprender haciendo”, “resolución de problemas”, entre otras. Aquí los aportes del constructivismo y la pedagogía crítica de los años 60 han sido reconfigurados (DUSSEL, 2014a; FELDMAN, 2010) –y despojados de su carácter emancipatorio–. Los discursos que abordan el fenómeno de la brecha digital desde esta mirada entienden que la escuela debería favorecer aprendizajes activos, horizontales, centrados en el alumno y no en el docente, personalizados, adaptados a los intereses, tiempos y economías de la atención de esos alumnos, orientados a la colaboración y al aprender haciendo y resolviendo problemas, tal como estaría sucediendo en el seno de la cultura digital. Esta reconfiguración de las pedagogías críticas, –además de vaciarlas de su sentido crítico y social transformador original, neutralizado ahora por orientaciones de formación ciudadana aséptica, descontextualizada y aconflictiva–, actúa reinscribiéndolas en la arena de discusiones sobre la brecha digital y solidarizándolas con los discursos tecno-educativos más críticos y estigmatizadores de la institución escolar.

## EL TEACHER’S KIT: DE LAS COMPETENCIAS DE LOS JÓVENES A LAS PROPUESTAS PARA LA ESCUELA

Llegados a este punto de nuestro ensayo, cabe preguntarnos cómo se ha traducido el estudio de competencias y aprendizajes del TL en una propuesta para la educación formal, siguiendo los objetivos de intervención didáctica fijados por el proyecto. Como hemos adelantado, en base al trabajo de campo realizado el TL ha diseñado un Kit (TRANSMEDIA LITERACY, 2018d) para los docentes en forma de secuencias de actividades, denominadas “fichas didácticas”. Si bien el análisis exhaustivo de estas actividades excede los objetivos de este ensayo, entendemos que resulta relevante realizar algunos señalamientos generales en torno a su constitución y su relación con las líneas de reflexión que venimos trazando.

En este sentido, lo primero que advertimos es que, en tanto que propuesta didáctica orientada en su circulación al ámbito de la educación formal, el Kit involucra una serie de adaptaciones o traducciones que van del conocimiento construido en torno a los medios digitales y sus consumos por parte de los jóvenes –esto es, las competencias digitales y los aprendizajes informales– a la escuela, su currículum y, en líneas generales, su formato. Así, cuando analizamos las fichas didácticas que se encuentran alojadas dentro del repositorio del Teacher’s Kit del sitio de TL, vemos que están estructuradas a partir de una serie de subapartados: “áreas de conocimiento”, “sesiones” (número de clases), “duración” (duración de la actividad), “cantidad de participantes”, “edad”, “materiales”, “desarrollo” (descripción de las actividades), “evaluación”. Se trata de categorías que brindan información respecto de cómo llevar adelante las actividades de las fichas en el contexto específicamente escolar: esto es, dentro del aula, según una división en clases, con grupos de edades homogéneas, en el marco de “áreas de conocimiento”

disciplinarios, con la disponibilidad de ciertas tecnologías propias del ámbito de la escuela, etc.

Luego, hay otras dos categorías que hacen específicamente a la novedad *transmedial* que atraviesa la propuesta: por un lado, las “competencias transmedia”, que se detallan en cada ficha didáctica y que responden a la taxonomía de competencias del estudio etnográfico, y por otro, las “etiquetas”, organizadas de forma un tanto miscelánea, en función de distintos soportes (por ejemplo, “libros”), redes sociales y aplicaciones de mensajería (“Twitter”, “Whatsapp”), lenguajes (“teatro”, “cine”, “música”), géneros (“fanfiction”, “documental”), entre otros. Estos elementos, además de dejar translucir las categorías y las formas bajo las cuales ingresan los medios digitales en la propuesta didáctica (en tanto que géneros, aplicaciones, etc.), actúan como metadatos que podríamos denominar *de apertura*, en la medida en que amplían las categorías de búsqueda de los potenciales usuarios de los materiales por fuera de metadatos como “evaluación o “cantidad de participantes”, que podrían ser asociados a elementos propios del formato escolar tradicional.

En síntesis, este cruce entre los elementos tradicionales que hacen a la forma escolar, por un lado, y las competencias, los lenguajes, los soportes, las redes sociales y los géneros que componen el escenario transmedia, por otro, evidencia una búsqueda por parte del Kit y del proyecto de entablar una articulación explícita con la escuela y con sus componentes específicos.

Ahora bien, un tanto a contramano de esta búsqueda, lo primero que se desprende del análisis de las fichas es la ausencia de orientaciones y mediaciones explícitas que permitan comprender el sentido que las nuevas competencias tienen en relación con los saberes de los docentes, los conocimientos del área, su currículum, entre otros. En este sentido, si bien las fichas exhiben un listado de competencias digitales, éstas no se complementan con una explicación de los modos en que esas competencias interpelan teórico-metodológicamente a las propuestas curriculares vigentes, institucionalizadas en la escuela y las disciplinas escolares. Las competencias ingresan directamente en las actividades, como si se tratara de transparencias. Dicho de otro modo, no existe puente alguno que conecte el sentido de la novedad con las prácticas y saberes de la escuela y, más específicamente, con el currículum, entendido como operación constitutiva de la selección cultural (DE ALBA, 1995) que realiza la escuela como parte de sus objetivos.

El problema se complejiza cuando abordamos las orientaciones para el aprendizaje informal, enunciado en el documento principal del TL como dimensión a incorporar a la escuela. O, más precisamente, deberíamos hablar de su ausencia, dado que los aprendizajes informales no tienen ninguna concreción expresa en las fichas del Kit: no se inscriben en ninguna de las categorías que organizan los recursos –como sí, en cambio, lo hacen las competencias transmedia–, ni tampoco parecen guiar a las claras ninguna de las actividades de enseñanza propuestas. El alcance de su injerencia, si pretendiéramos analizarlo, caería en el terreno de lo absolutamente especulativo.

Ante este escenario, surgen entonces algunas preguntas que si bien no encuentran respuesta en la propuesta del Kit, entendemos que son fundamentales para comprender el alcance de su intervención didáctica: ¿cuáles son las continuidades y las rupturas que las propuestas innovadoras del Kit les plantean a los docentes y a los modos en que estos enseñan en la escuela? ¿Qué nuevas formas de construir conocimiento involucran? ¿Qué vienen a aportarles las competencias y los nuevos modos de aprender al currículum, a los alumnos, a los docentes, a los proyectos de los sistemas educativos, a todo lo que ya existe en la institución escolar como coordinada de su complejidad y todo aquello que estas propuestas parecen dar por sentado como si fuera una transparencia? ¿Existen en el Kit presupuestos respecto de los modos en que los docentes se apropian en la actualidad de los medios digitales en sus condiciones efectivas de trabajo?

La razón por la cual el Teacher's Kit no puede dar cuenta de estas cuestiones –que resultarían centrales desde un paradigma de intervención didáctica orientado a interpelar el sentido que los docentes le dan a la enseñanza y a la innovación– es que el estudio realizado por el TL no se ha preocupado por conocer las prácticas que se desarrollan en la escuela, ni en los diferentes contextos educativos de los países donde ha realizado su trabajo de campo, y ha entendido que para realizar una intervención didáctica, no es preciso hacerlo.

Al mismo tiempo, una consideración más cuidadosa de las coordenadas que hacen a la configuración de la cultura escolar no se traduce en absoluto en un desconocimiento de las prácticas culturales que desarrollan los jóvenes en medios digitales. Supone, en cambio, comprender esas prácticas como elementos que interpelan y desafían los saberes de los docentes y los alumnos, los límites de las disciplinas de referencia y las traducciones de los diseños curriculares, las tradiciones teórico-metodológicas de enseñanza y los objetivos y ámbitos de acción de la escuela misma. Significa, también, contemplar que las prácticas y consumos en medios digitales conllevan nuevos problemas en torno a las autoridades culturales y convocan preguntas que no pueden ser respondidas plenamente desde saberes pensados para otros escenarios mediático-culturales –como algunos de los que se enseñan en la escuela– pero tampoco desde estudios que se limitan a describir y prescribir como horizonte las prácticas sociales y digitales de referencia. Por último, implica entender que toda nueva pregunta que se introduce en la escuela, encuentra afinidades con otras preguntas que la escuela ya se ha formulado como mediadora de la cultura (DE ALBA, 1995), y que las respuestas que encuentre esa nueva pregunta dependerán en gran medida también de ese espacio cotidiano en el que se reinscriben y reapropian los nuevos saberes, y al que jamás podrá acceder un estudio guiado únicamente por un interés investigativo depositado en los medios digitales como prácticas sociales, por fuera de las prácticas escolares –que, vale la pena recordar, también son sociales–.

Si el Kit, entonces, no brinda respuestas de cara al docente en cuanto a qué traen de nuevo las tecnologías para los saberes que éste tiene por trabajo enseñar,

aquí, en cambio, intentaremos, a modo de cierre, cubrir de forma incipiente ese vacío a fuerza de inferencias analíticas.

## A MODO DE CIERRE: EL TEACHER'S KIT EN CLAVE DISCIPLINAR, CULTURAL E HISTÓRICA

A pesar de las omisiones antes mencionadas, cabe advertir que el Kit sí propone entre sus actividades didácticas una mediación o puente respecto de los modos en que los saberes han sido enseñados en la escuela. Aunque no se preocupe por declararlo ni por reflexionar en torno a ello, entabla continuidades y rupturas con líneas teórico-metodológicas de enseñanza que, si nos ubicamos en el contexto argentino y dentro de una perspectiva histórica y social del currículum, pueden ser leídas como tradiciones selectivas de las disciplinas escolares (CUESTA FERNÁNDEZ, 1997; GOODSON, 2001). Estas tradiciones, con sus continuidades y variaciones, lideradas por grupos en alianza y disputa, han sido estudiadas no solo a partir de su injerencia en documentos curriculares recientes del sistema educativo argentino (CUESTA, 2011, 2016; MASSARELLA, 2016; PROVENZANO, 2016) y en diversos materiales didácticos (GONZÁLEZ LÓPEZ LEDESMA, 2016, 2018), sino también en la enseñanza y el trabajo de docentes de Lengua y Literatura de escuela secundaria (ARIAS; GONZÁLEZ LÓPEZ LEDESMA, 2018; CUESTA, 2011, 2016; GAGLIARDI, 2018; LÓPEZ CORRAL, 2016; MARCOS BERNASCONI, 2017).

Detengámonos por un momento a analizar, en esta línea y a modo de ejemplo, la ficha del Kit titulada “Realizando una vídeo-reseña de un libro (con spoilers)” (TRANSMEDIA LITERACY, 2018c). Según se lee allí, la actividad de la ficha tiene por objetivo que los alumnos ejerciten “la lectura crítica y su capacidad para sintetizar” y que realicen “una producción similar a las que desarrollan los booktubers”. Con este fin, la ficha despliega la siguiente secuencia didáctica: primero, propone la lectura, en casa, por parte de los alumnos, de un libro seleccionado por el docente; segundo, sugiere que éste exponga en clase una serie de herramientas propias del “análisis narrativo” como modelo de abordaje de la lectura literaria; tercero, orienta la producción de una video-reseña a realizar por los alumnos, siguiendo una serie de pautas vinculadas a las características genéricas de este nuevo objeto cultural y su entorno de publicación: el video debe tener una duración de 5 minutos, hacer uso de un lenguaje accesible y comprensible, destinado a un público no experto y, para subir la producción a Youtube, se deben utilizar “títulos, descripciones, etiquetas de contenido y otras características atractivas y efectivas”; a modo de cierre, la ficha propone “un debate sobre las cualidades retóricas y estéticas de sus vídeo-reseñas”.

De esto se desprende que, en esta propuesta, enseñar a leer literatura significa, en líneas generales: 1) enseñar a realizar correctamente una serie de operaciones de señalización o localización de elementos del relato, para luego 2) producir una video-reseña siguiendo una serie de pautas que permitirán lograr una comunicación al mismo tiempo eficaz y mimética respecto de cómo esa práctica se desarrollaría fuera de la escuela, y 3) debatir en torno a las características de la

producción. Para el caso argentino, que es el que conocemos, tanto la operación de señalización –es decir, la enseñanza de la lectura como análisis o reconocimiento de elementos estructurales de una obra–, como la producción –ya sea de textos o bien de otros objetos multimodales–, a partir de orientaciones que tienen como fin un eficaz y correcto uso de la lengua, y que emularían los usos sociales auténticos del lenguaje, constituyen tradiciones –estructuralistas, psicogenéticas, socioculturales y textualistas-cognitivistas– ya documentadas en la enseñanza de la Lengua y la Literatura de tiempos recientes (BOMBINI; CUESTA, 2006; CUESTA, 2011, 2016). Este carácter histórico, “tradicional”, de por sí no resulta en absoluto problemático, sino más bien atendible, dada la estabilidad que permite la existencia de los códigos disciplinares en la escuela (CUESTA FERNÁNDEZ, 1997).

Ahora bien, lo que sí cabe problematizar es el hecho de que el correcto reconocimiento de elementos estructurales de un relato, al igual que las orientaciones para una comunicación eficaz que espeja las prácticas sociales de referencia, constituyen orientaciones para enseñar a leer y escribir altamente compatibles, por un lado, con los lineamientos alfabetizadores de los organismos internacionales para una formación de ciudadanos aséptica, neutral y burocrática, que ha sido ligada al fracaso escolar de los alumnos de los sectores más postergados (SAWAYA, 2016); por otro, encuentra filiación con un modo de enseñar a leer literatura (CUESTA, 2003), preocupado por asignarle a los textos una serie de sentidos unívocos que actuarían estabilizando el objeto literario, reduciendo la práctica cultural que es la lectura a la actividad de clasificar personajes, narradores, procedimientos y estructuras o inscribirlos dentro de tipos textuales o géneros específicos.

En otro plano, podemos pensar que la propuesta de la Ficha actúa desplazando un abordaje alternativo para la enseñanza de la lectura de literatura y la producción de una video reseña literaria. Con esto nos referimos a las posibilidades que ofrece la adopción de una perspectiva sociocultural e histórica, de base etnográfica, que parta de los modos en que enseñan los docentes en la escuela, en sus condiciones de trabajo, y de los saberes que enseñan para, desde allí, estudiar los modos en que esas prácticas y saberes escolares pueden iluminar a la vez que ser iluminados y desafiados, dialécticamente, por los rasgos de las producciones culturales actuales y los consumos de los sujetos que son los alumnos. Nos referimos, así, a un paradigma alternativo que atienda las continuidades y variaciones entre los modos de leer y escribir de la escuela en torno a la literatura, y las apropiaciones que los sujetos hacen de la literatura en el marco de las comunidades que se conforman dentro de plataformas y redes sociales y a partir de los protocolos de lectura y escritura que las industrias mediáticas buscan modelar con las materialidades y los códigos con que organizan nuestra experiencia.

Al margen de la imposibilidad de proyectar nuestro análisis a todo el Kit –el cual no ha sido objeto de estudio en su totalidad, ni mucho menos–, el ejemplo que hemos analizado nos ha ayudado a ilustrar una serie de limitaciones de aquellos abordajes que no contemplan la especificidad de la cultura escolar

y sus coordenadas como variables para encarar las propuestas de cambio en la escuela. Desconocer las prácticas institucionalizadas, los modos de leer y escribir que efectivamente circulan en la escuela y las tradiciones en disputa que forman parte de la manera en que los sujetos enseñan y negocian los saberes en la cotidianidad de las aulas obtura la posibilidad de abrimos y tenderles puentes de sentido a los objetos y prácticas de la cultura digital; nos aleja de la oportunidad de reflexionar sobre los alcances y las limitaciones de ciertas orientaciones curriculares que se nos presentan bajo el dictum de lo natural, como sucede con los posicionamientos teóricos y didácticos sobre la comunicación eficaz, transparente y mimética que orientan metodológica y epistemológicamente la apropiación de los medios digitales proyectados por el Kit. Obtura la posibilidad misma de comprender cómo en la escuela la literatura se entrama culturalmente con otros lenguajes y géneros (ANGENOT, 2010; ROBIN, 2002) que los alumnos traen como parte de sus experiencias culturales a las clases de Lengua y con los que los docentes negocian los sentidos de los diseños curriculares vigentes y sus saberes especializados (CUESTA, 2011); saberes que se ven de este modo tensionados por nuevos objetos y prácticas. Pensar por fuera de la escuela nos impide comprender cómo, por ejemplo, la enseñanza de la literatura no solo tiende puentes con paradigmas hermenéuticos –que ponen el contenido de los textos, sus procedimientos y sus formas de representación como eje de análisis–, y percibir que a las aulas también ingresan, en boca de alumnos y docentes, discursos que ubican a la medialidad (MÜLLER; FELINTO, 2016) y a las plataformas (VAN DIJCK, 2016) como objeto de indagación y discusión cada vez más vigentes. Las prácticas y objetos transmediales (JENKINS, 2008; SCOLARI, 2015), las comunidades de fandom, los *booktubers*, los lectores y escritores de fanfiction, los consumidores y productores de memes, que se apropian de la literatura en articulación con diferentes formas de sociabilidad y usos lúdicos de la lectura y la escritura (GAGLIARDI, 2018; LLUCH, 2014; LÓPEZ CORRAL, 2016), se cuelan por las voces de alumnos cuando enseñamos y demandan ser discutidas y negociadas desde la escuela, en tanto que cultura.

En síntesis, una mirada desenfocada del trabajo de los docentes y de dimensiones como la enseñanza y el currículum nos inhabilita a incorporar los medios digitales en diálogo con los problemas y demandas que día a día enfrentan los sujetos en la institución escolar y con los esquemas de corrección e incorrección, eficacia y ciudadanía aséptica actualmente hegemónicos. A la vez, nos impide, como alternativa, comenzar a pensar desde la escuela a esos medios digitales como dimensiones centrales de las formas de producción y circulación de sentido que resultan modeladoras de las experiencias y subjetividades de nuestros alumnos, y también de algunas de las problemáticas políticas y culturales más urgentes de nuestra región.

## REFERENCIAS

ANGENOT, Marc. *El discurso social: los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2010.

ARIAS, Carolina; GONZÁLEZ LÓPEZ LEDESMA, Alejo Ezequiel. La inclusión de medios digitales en la enseñanza de la Literatura: estallidos y discusiones de sentido en la producción de un booktráiler. *El Toldo de Astier*, n. 16, p. 67-85, 2018.

ARTOPOULOS, Alejandro. Recalculando... la brecha digital como blanco móvil de los programas 1:1 en Latino América. In: LAGO MARTÍNEZ, S. (org.). *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas*. Buenos Aires: Teseo, 2015.

ARTOPOULOS, Alejandro; KOZAK, Débora. Topografías de la integración de TIC en Latinoamérica. Hacia la interpretación de los estilos de adopción de tecnología en educación. In: GOLDIN, D.; KRISCAUTZKY, M.; PERELMAN, F. (org.). *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. México, DF: Océano Travesía, 2011a.

ARTOPOULOS, Alejandro; KOZAK, Débora. Tsunami 1:1: estilos de adopción de tecnología en la educación latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, v. 52, p. 41-61, 2011b. Disponible em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30811997003>. Acceso em: 20 nov. 2018.

BLACK, Joanna; CASTRO, Juan; LIN, Ching-Chiu. *Youth practices in digital arts and new media: learning in formal and informal settings*. Nueva York: Palgrave, 2015.

BOMBINI, Gustavo; CUESTA, Carolina. Lengua y literatura: campo de la didáctica específica y prácticas de enseñanza. In: FIORITI, G. (org.). *Didácticas específicas: reflexiones y aportes para la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006.

BUCKINGHAM, David. *Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial, 2008.

BURN, Andrew; BUCKINGHAM, David; PARRY, Becky; POWELL, Mandy. Minding the gaps: teachers cultures, students cultures. In: ALVERMANN, Donna E. *Adolescents' Online Literacies: connecting classrooms, digital media, & popular culture*. Nueva York: Peter Lang, 2010. p. 183-201.

CALVO, Beatriz. Etnografía de la educación. *Nueva antropología*, México, v. 12, n. 42, p. 9-25, 1992.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. "Multiliteracies": new literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

CUESTA, Carolina. Lectura y escritura como contenidos de enseñanza de la lengua y la literatura: tensiones entre políticas educativas y trabajo docente en Argentina. In: SAWAYA, Sandra Maria.; CUESTA, Carolina (org.). *Lectura y escritura como prácticas culturales: la investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata, 2016.

CUESTA, Carolina. *Lengua y literatura: disciplina escolar*. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza [en línea]. Tesis (Doutorado en Letras) – Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata, 2011. Disponible em: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>. Acceso em: 20 nov. 2018.

CUESTA, Carolina. *Los diversos modos de leer literatura en la escuela: la lectura de textos literarios como práctica sociocultural*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata, 2003.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares, 1997.

DE ALBA, Alicia. *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1995.

DUSSEL, Inés. *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires: Santillana, 2011.

DUSSEL, Inés. Más allá del mito de los “nativos digitales”. Jóvenes, escuelas y saberes en la cultura digital. In: SOUTHWELL, M. (org.). *Entre generaciones: exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario: FLACSO/Homo Sapiens, 2012. p. 183-213.

DUSSEL, Inés. ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona, v. 22, n. 24, p. 26, 2014a.

DUSSEL, Inés. Programas educativos de inclusión digital: una reflexión desde la teoría del actor en red sobre la experiencia de conectar igualdad (Argentina). Versión. *Estudios de Comunicación y Política*, n. 34, p. 39-56, 2014b. Disponible em: <http://version.xoc.uam.mx>. Acceso em: 15 nov. 2018.

DUSSEL, Inés; FERRANTE, Patricia; SEFTON-GREEN, Julian. Changing narratives of change: un)intended consequences of educational technology reform in Argentina. In: SELWYN, Neil; FACER, Keri (ed.). *The politics of education and technology: conflicts, controversies and connections*. New York: Palgrave Macmillan, 2013. p. 127-146

EDELSTEIN, Gloria. Problematicar las prácticas de la enseñanza. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 467-482, 2002. Disponible em: <http://150.162.1.115/index.php/perspectiva/article/view/10468>. Acceso em: 15 nov. 2018.

EDELSTEIN, Gloria. Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. In: DE CAMILLONI, Alicia W; COLS, Estela; BASABE, Laura; FEENEY, Silvina. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, 1996. p. 75-90.

FELDMAN, Daniel. *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós, 2010.

GAGLIARDI, Lucas. Notas sobre los modos de leer y escribir en torno a Harry Potter. *Catalejos*, Mar del Plata, v. 3, n. 6, p. 141-173, 2018a.

GAGLIARDI, Lucas. La gramática en la noticia: metodologías de enseñanza en la clase de lengua. *Lenguas en contexto*, v. 9, n. 9, p. 13-26, 2018b.

GOETZ, Judith Preissle; LECOMPTE, Margaret. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata, 1988.

GONZÁLEZ LÓPEZ LEDESMA, Alejo Ezequiel. Tecnología educativa y didáctica de la lengua y la literatura: trayectorias, convergencias y propuestas. *Revista del IICE*, Buenos Aires, v. 37, p. 55-68, 2015.

GONZÁLEZ LÓPEZ LEDESMA, Alejo Ezequiel. Los Objetos de aprendizaje del Portal Educ.ar: inclusión de tecnologías digitales en materiales didácticos de lengua y literatura. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, n. 13, enero/jun. 2016.

GONZÁLEZ LÓPEZ LEDESMA, Alejo Ezequiel. *La inclusión de TIC para la enseñanza de la Literatura: los Objetos de aprendizaje del Portal Educ.ar*. Tesis (Maestría) – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2018.

GOODSON, Ivor. Social histories of educational change. *Journal of Educational Change*, v. 2, n. 1, p. 45-63, Feb. 2001.

GOODSON, Ivor; KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin; MANGAN, Marshall. *Cyber spaces/social spaces*. New York: Palgrave Macmillan, 2002.

GUBER, Rosana. *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós, 2004.

IMPERATORE, Adriana. Cambios de concepción y usos acerca de los materiales didácticos para la educación superior en entornos virtuales. In: PEREZ, Sara; IMPERATORE, Adriana (org.). *Comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje: perspectivas teórico-metodológicas*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2009.

ISLAS, Octavio. La convergencia cultural a través de la ecología de medios. *Comunicar*, v. 16, n. 33, p. 25-33, 2009.

- JENKINS, Henry. *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21 Century*. Chicago: MacArthur Foundation, 2006. Disponible em: [http://digitalllearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS\\_WHITE\\_PAPER.PDF](http://digitalllearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF). Acceso em: 15 nov. 2018.
- JENKINS, Henry. *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós, 2008.
- LITWIN, Edith. El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. In: CAMILLIONI, Alicia W. et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, 1996. p. 91-115.
- LITWIN, Edith. *Tecnología educativa*. Buenos Aires: Paidós, 1995.
- LIVINGSTONE, Sonia. Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *Communication Review*, v. 7, n. 1, p. 3-14, 2004.
- LLUCH, Gemma. Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, n. 11, p. 7-20, 2014. Disponible em: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/392>. Acceso em: 15 nov. 2018.
- LÓPEZ CORRAL, Manuela. Prácticas de lectura y escritura: en los RPG (Role-Playing Game) y las creepypastas. In: SAWAYA, Sandra María; CUESTA, Carolina (org.). *Lectura y escritura como prácticas culturales: la investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata, 2016.
- LUGO, María Teresa; KELLY, Valeria; SCHURMAN, Sebastián. Políticas TIC en educación en América Latina: más allá del modelo 1: 1. *Campus Virtuales*, v. 1, n. 1, p. 31-42, 2012.
- MAGGIO, Mariana. *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós, 2012a.
- MAGGIO, Mariana. Entre la inclusión digitales y la recreación de la enseñanza: el modelo 1 a 1 en Argentina. *Campus Virtuales*, v. 1, n. 1, p. 51-64, 2012b.
- MAGGIO, Mariana. Los aportes de una didáctica renovada para pensar la clase hoy. *Revista del IICE*, n. 37, p. 27-39, 2015.
- MAGGIO, Mariana; SARLÉ, Patricia; LION, Carina; PEROSI, María Verónica; PINTO, Lila; LATORRE, Miriam; MASNATTA, Melina; PENACCA, Laura.
- Recreando la investigación con tecnologías: redes digitales y escritura en colaboración. *Revista del IICE*, n. 31, p. 149-166, 2012.
- MARCOS BERNASCONI, Luisina. Verbos y creepypastas: una propuesta para trabajar con los vínculos entre la enseñanza de la lengua y la enseñanza de la literatura. *El Toldo de Astier*, v. 8, n. 14, p. 3-13, 2017.
- MASSARELLA, Matías. La enseñanza de la poesía en la escuela secundaria: la tradición escolar y lo no documentado. In: SAWAYA, Sandra; CUESTA, Carolina (org.). *Lectura y escritura como prácticas culturales: la investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata, 2016.
- MCLUHAN, Marshall; FIORE, Q. *El medio es el masaje: un inventario de efectos*. Barcelona: Paidós, 2013.
- MORALES, Susana. La apropiación tecno-mediática: acciones y desafíos de las políticas públicas en educación. In: LAGO MARTÍNEZ, S. (org.). *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas*. Buenos Aires: Teseo, 2015.
- MÜLLER, Adalberto; FELINTO, Erick. Medialidad: encuentros entre los estudios de media y la literatura. *Luthor*, v. 7, n. 29, 2016.
- NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, 1996. Disponible em: <http://search.proquest.com.ezaccess.library.uitm.edu.my/docview/212258378?accountid=42518>. Acceso em: 1 nov. 2017.

- PAPERT, Seymour. *Mindstorms: children, computers, and powerful ideas*. Nueva York: Basic Books, 1980.
- PISCITELLI, Alejandro. *Derivas en la educación digital*. Buenos Aires: Santillana, 2010.
- PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, v. 9, n. 5, p. 1-5, 2001.
- PROVENZANO, Mariana. Presupuestos acerca de las prácticas de lectura en documentos oficiales de la provincia de Buenos Aires: sobre canon, literatura y experiencia. In: SAWAYA, Sandra Maria; CUESTA, Carolina (org.). *Lectura y escritura como prácticas culturales: la investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata, 2016.
- ROBIN, Régine. Extensión e incertidumbre de la noción de literatura. In: ANGENOT, Marc; BESSIÈRE, Jean; FOKKEMA, Douwe; KUSHNER, Eva (org.). *Teoría literaria*. México: Siglo XXI, 2002. p. 51-56.
- ROCKWELL, Elsie. *Antropología y educación: problemas del concepto de cultura*. Mexico: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1980
- ROCKWELL, Elsie. *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- SACRISTÁN, Gimeno. Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. In: SACRISTÁN, Gimeno (org.). *Educación por competencias: ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, 2008. p. 15-58.
- SAWAYA, Sandra Maria. Las prácticas de lectura y escritura o el lugar del alumno como ciudadano. In: SAWAYA, Sandra Maria; CUESTA, Carolina (org.). *Lectura y escritura como prácticas culturales: la investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata, 2016.
- SCOLARI, I, Carlos (ed.). *Ecología de los medios: entornos, evoluciones e interpretaciones*. Barcelona: Gedisa, 2015.
- TEDESCO, Juan Carlos. *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2012.
- TEDESCO, Juan Carlos. Las TIC en la agenda política educativa. In: MAGADÁN, Cecilia; KELLY, Valeria (org.). *Las TIC: del aula a la agenda política*. Buenos Aires: IPEE-Unesco, 2008.
- TOSI, Carolina. Representaciones sobre la escritura y su enseñanza en propuestas editoriales para el secundario: un recorrido entre 1960 y 2010. *Traslaciones*, v. 1, n. 2, p. 57-81, 2014.
- TRANSMEDIA LITERACY. *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas: aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona: Transliteracy H2020 Research and Innovation Actions, 2018a.
- TRANSMEDIA LITERACY. Alfabetismo Transmedia en la nueva ecología de los medios: libro blanco. Barcelona: Transliteracy H2020 Research and Innovation Actions, 2018b. Disponible em: [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/33910/Scolari\\_TL\\_whit\\_es.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/33910/Scolari_TL_whit_es.pdf?sequence=2&isAllowed=y). Acceso em: 1 nov. 2018.
- TRANSMEDIA LITERACY. Realizando una vídeo-reseña de un libro (con spoilers). 2018c. Disponible em: <http://transmedialiteracy.upf.edu/es/didactic-card/realizando-una-video-reseña-de-un-libro-con-spoilers>. Acceso em: 1 nov. 2018
- TRANSMEDIA LITERACY. Teacher's Kit. 2018d. Disponible em: <http://transmedialiteracy.upf.edu/>. Acceso em: 1 nov. 2018.
- VAN DIJCK, José. *La cultura de la conectividad*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2016.
- VIÑAO, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. México: Morata, 2002.

### COMO CITAR ESTE ARTÍCULO

GONZÁLEZ LÓPEZ LEDESMA, Alejo Ezequiel. Escuela y medios digitales: algunas reflexiones sobre el proyecto Transmedia Literacy. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 222-245, out./dez. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053146249>

Recibido el: 20 DICIEMBRE 2018 | Aprobado para publicación el: 31 JULIO 2019



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

<https://doi.org/10.1590/198053146560>

# INTERVENÇÃO EM PRINCÍPIOS DE CONTAGEM: DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA E APLICAÇÃO INICIAL<sup>1</sup>

Évelin Fulginiti de Assis<sup>I</sup>  
Luciana Vellinho Corso<sup>II</sup>

## Resumo

*Este artigo apresenta a construção de um programa de intervenção em princípios de contagem para crianças de 1º ano do ensino fundamental, bem como o estudo-piloto que o colocou em prática para avaliar sua aplicabilidade (adequação das propostas, tempo de duração das mesmas e engajamento das crianças) e dinâmica (contextualização, motivação prévia, atividade e sistematização). A aplicação inicial foi realizada com dez crianças de uma escola estadual localizada em Porto Alegre-RS. O diário de campo foi o instrumento para registro do andamento das sessões. Como resultado, evidenciou-se a necessidade de ajustes na intervenção (reorganização da dinâmica e seleção de tarefas), os quais foram feitos de modo a promover a melhoria do programa, possibilitando sua futura aplicação em formato de estudo experimental.*

**CONCEITO NUMÉRICO • APRENDIZAGEM • ENSINO DE MATEMÁTICA**

## INTERVENTION ON COUNTING PRINCIPLES: PROGRAM DEVELOPMENT AND INITIAL APPLICATION

### Abstract

*This article discusses the construction of an intervention program on counting principles for first grade children, as well as the pilot study that put it into practice to evaluate its applicability (quality of proposals, duration and children engagement) and dynamics (contextualization, previous motivation, activity and systematization). Initial application was performed with ten children from a state school located in Porto Alegre (RS). A field diary was the instrument used for recording the sessions progress. The results showed a clear need for adjustments in the intervention (dynamics reorganization and selection of tasks), which were then made aimed at improving the program, enabling its future application in an experimental study.*

**NUMERICAL CONCEPT • LEARNING • MATHEMATICS TEACHING**

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes) - Código de Financiamento 001.

<sup>I</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre (RS), Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-8542-0607>; [evelin\\_assis@hotmail.com](mailto:evelin_assis@hotmail.com)

<sup>II</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre (RS), Brasil; <http://orcid.org/0000-0001-6384-3994>; [luciana.corso@ufrgs.br](mailto:luciana.corso@ufrgs.br)

## INTERVENTION SUR LES PRINCIPES DE COMPTAGE: DÉVELOPPEMENT DE PROGRAMME ET APPLICATION INITIALE

### Résumé

*Cet article présente la construction d'un programme d'intervention sur les principes de comptage auprès d'enfants de première année d'école primaire aussi bien que l'étude pilote qui l'a mis en oeuvre afin d'évaluer son applicabilité (adéquation et durée des propositions, engagement des enfants) et la dynamique (contextualisation, motivation antérieure, activité et systématisation). L'application initiale a été mise en place avec dix enfants dans une école publique de la ville de Porto Alegre-RS. Le journal de bord a été choisi comme instrument pour enregistrer la progression des séances. Les résultats ont indiqué la nécessité de procéder à des ajustements de l'intervention (réorganisation de la dynamique et sélection des tâches) qui ont été réalisées de façon à avancer dans l'amélioration du programme, rendant possible son application future en tant qu'étude expérimentale.*

**CONCEPT NUMÉRIQUE • L'APPRENTISSAGE • ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES**

## INTERVENCIÓN SOBRE PRINCIPIOS DE CONTEO: DESARROLLO DEL PROGRAMA Y APLICACIÓN INICIAL

### Resumen

*Este documento presenta la construcción de un programa de intervención sobre principios de conteo para niños de primer grado de enseñanza fundamental, así como el estudio piloto que lo puso en práctica para evaluar su aplicabilidad (adecuación de las propuestas, tiempo de duración de éstas e implicación de los niños) y dinámica (contextualización, motivación previa, actividad y sistematización). La aplicación inicial se realizó con diez niños de una escuela estatal ubicada en Porto Alegre-RS. El diario de campo fue el instrumento para registrar el progreso de las sesiones. Como resultado, se evidenció la necesidad de ajustes en la intervención (reorganización de la dinámica y selección de tareas), que se realizaron para promover la mejora del programa, permitiendo su aplicación futura en formato de estudio experimental.*

**CONCEPTO NUMÉRICO • APRENDIZAJE • ENSEÑANZA DE MATEMÁTICA**

**A** MATEMÁTICA É UMA ÁREA DE ESTUDOS COMPLEXA, COM INÚMEROS FATORES complementares envolvidos na sua construção. Por assim ser, a aprendizagem da matemática oferece dificuldades para muitos alunos, e seu ensino enfrenta uma série de desafios (CORSO; ASSIS, 2017). Conforme discute Corso (2013, p. 65), compreender o desenvolvimento e a aprendizagem como fenômenos complexos, que partem da interação de muitos fatores, possibilita a contextualização e problematização da natureza das dificuldades de aprendizagem, que também são complexas.

Muitos autores se dedicaram ao estudo de como as crianças aprendem matemática, dando ênfase aos aspectos-chave envolvidos em tal processo. Nesse sentido, pesquisadores realizaram estudos preditivos (JORDAN; GLUTTING; RAMINENI, 2010; PASSOLUNGI; VERCELLONI; SCHADEE, 2007; STOCK; DESOETE; ROEYERS, 2009), para compreender os conhecimentos que estão na base da construção matemática; estudos de perfil acadêmico e cognitivo (CIRINO *et al.*, 2013; NELSON; POWELL, 2018), para analisar as características do grupo de alunos com e sem dificuldades de aprendizagem na matemática; e estudos de intervenção (DYSON; JORDAN; GLUTTING, 2011; FUCHS *et al.*, 2010), para colocar em prática maneiras de ajudar essas crianças a melhorarem seu desempenho na área.

Para compreender melhor essas questões, serão discutidos, a partir deste momento, os conceitos de senso numérico e princípios de contagem,

complementando-os com alguns estudos para elucidar o papel de ambos na aprendizagem matemática.

## SENSO NUMÉRICO

A área de estudos do senso numérico é ampla e controversa. Diversos pesquisadores se dedicaram a estudar sua origem e definição (BARBOSA, 2007; BERCH, 2005; CORSO; DORNELES, 2010; DEHAENE, 1997; NUNES; BRYANT, 1997; SPINILLO, 2014). No que se refere à origem, é possível identificar duas correntes que, embora fossem vistas como opostas, atualmente são reconhecidas como complementares (SPINILLO, 2014): a corrente inatista e a corrente construtivista. Spinillo (2014) explica que, apesar de existir, de fato, um aparato biológico que permite prestar atenção às numerosidades, como demonstrado pelos estudos inatistas (ANTELL; KEATING, 1983; DEHAENE, 1997; STARKEY; COOPER, 1980), é necessário que se vivenciem experiências sociais para construir o conhecimento matemático.

Algumas dessas experiências são vividas no cotidiano infantil, como, por exemplo, organizar os brinquedos ou dividir balas entre as pessoas, colocando em prática conhecimentos e habilidades matemáticas. Estas fazem parte do conceito denominado senso numérico (BERCH, 2005; CORSO; DORNELES, 2010), também chamado de sentido de número (BARBOSA, 2007; SPINILLO, 2014) e/ou numeralização (NUNES; BRYANT, 1997).

O senso numérico engloba vários aspectos e habilidades, referindo-se, em geral, à flexibilidade e facilidade das crianças com os números, bem como à compreensão do seu significado e das ideias relacionadas a eles (CORSO; DORNELES, 2010, p. 299). De acordo com Corso e Dorneles (2010, p. 300), o senso numérico é

[...] um constructo geral, que engloba um conjunto de conceitos bastante amplo, o qual o aluno aprende gradativamente a partir de suas interações com o meio social. É uma forma de interagir com os números, com seus vários usos e interpretações, possibilitando ao indivíduo lidar com situações diárias que incluem quantificações e o desenvolvimento de estratégias eficientes (incluindo cálculo e estimativa) para lidar com problemas numéricos.

Dentre esses conhecimentos, os princípios de contagem têm papel de destaque, sendo abordados a seguir.

## PRINCÍPIOS DE CONTAGEM

A contagem é um conhecimento de extrema importância que começa a ser desenvolvido informalmente pelas crianças, por meio de experiências cotidianas. Sua relevância é destacada por diversos autores, e Dorneles (2004, p. 2-3) sintetiza bem as ideias ao afirmar que

[...] a contagem tem sido considerada como uma ferramenta cognitiva importante não só para a compreensão de conteúdos posteriores como também para o desenvolvimento de habilidades de matematização mais elaboradas e significativas.

Sabendo de seu papel relevante, é necessário atentar para o desenvolvimento dessa aprendizagem. As crianças, quando aprendem a contar, precisam colocar em prática alguns princípios que norteiam essa ação, assim como compreender para que serve a contagem e a maneira de realizá-la corretamente (NUNES; BRYANT, 1997).

Alguns dos primeiros autores a se dedicarem à compreensão da contagem foram Gelman e Gallistel (1978), que estabeleceram cinco princípios que definiriam e constituiriam o processo de contagem. O primeiro princípio, *correspondência termo a termo*, diz respeito ao fato de que, ao marcar itens em uma matriz, cada um será marcado distintamente e apenas uma vez. O segundo princípio refere-se à *ordem estável*, o que significa que as etiquetas usadas para realizar a correspondência dos itens na matriz serão organizadas sempre da mesma maneira, em uma ordem estável (repetível). O terceiro princípio, *cardinalidade*, significa que a última etiqueta da série de itens contada na matriz representa a propriedade do conjunto como um todo, isto é, representa o total de itens na matriz. O quarto princípio é o da *abstração* e estabelece que os princípios anteriores podem ser aplicados a qualquer conjunto. O quinto e último princípio, *irrelevância da ordem*, implica que a ordem de enumeração dos itens não importa, porque o mesmo número cardinal será encontrado como resultado do conjunto independentemente da ordem de contagem, desde que os outros princípios sejam respeitados.

Sintetizando, os três primeiros são classificados como princípios de “como contar”. O quarto é definidor do que é “contável” e o quinto consiste em uma síntese da aplicação dos anteriores. Os cinco formam a base da construção numérica posterior da criança (DORNELES, 2004). Considerando o que foi exposto até o momento, é possível analisar alguns estudos da área e perceber, na prática, o papel do senso numérico e dos princípios de contagem na aprendizagem matemática das crianças.

## ESTUDOS DA ÁREA

Pesquisadores da aprendizagem e dificuldades de aprendizagem na matemática contam com inúmeros aspectos para investigar. Dentre eles, serão destacados alguns estudos envolvendo preditores da aprendizagem, perfil de alunos com e sem dificuldades na matemática (DM) e estudos de intervenção.

Estudos sobre os fatores preditivos da aprendizagem matemática evidenciam que: testes de contagem, envolvendo a avaliação dos princípios de contagem, foram um dos preditores mais eficientes da habilidade matemática em uma amostra de crianças avaliadas no início e no final do 1º ano do ensino fundamental (EF)

(PASSOLUNGHI; VERCELLONI; SCHADEE, 2007); crianças avaliadas no último ano da educação infantil com bom desempenho em contagem também apresentaram bom desempenho em habilidades aritméticas posteriormente, no 1º ano do EF (STOCK; DESOETE; ROEYERS, 2009); e o senso numérico de crianças avaliadas no 1º ano do EF se mostrou um forte preditor de resultados matemáticos no 3º ano do EF (JORDAN; GLUTTING; RAMINENI, 2010).

Pode-se concluir que o senso numérico e a contagem desempenham papel fundamental na aprendizagem matemática. Considerando isso, também foram desenvolvidos estudos investigando qual o perfil de alunos com e sem dificuldades nessa área, no sentido de analisar quais habilidades estariam preservadas e/ou prejudicadas. Os resultados mostram que alunos de aproximadamente sete anos com dificuldades em matemática apresentavam desempenho pior do que alunos com dificuldade em leitura, evidenciando baixo desempenho em estimativa e na recuperação de fatos básicos da memória (CIRINO *et al.*, 2013). Uma revisão sistemática de 35 estudos mostrou que alunos com dificuldades, a maioria deles nos anos iniciais do EF, apresentavam déficits consistentes em contagem, cálculo, uso de estratégias de recuperação, comparação de frações e estimativa e resolução de problemas (NELSON; POWELL, 2018).

Levando em consideração os fatores preditivos da aprendizagem e as características dos grupos de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem na matemática, também é possível pensar em estratégias e intervenções que visem a auxiliá-las no processo de aprendizagem, tanto no sentido de prevenção quanto de tratamento. Dentre os resultados de intervenções, evidenciou-se que crianças de 3º ano do EF que receberam ensino em contagem na habilidade de combinação numérica foram melhores do que aquelas que não receberam (FUCHS *et al.*, 2010). Alunos de educação infantil que participaram de uma intervenção em senso numérico também demonstraram mais avanços do que estudantes que não participaram da intervenção, apontando o efeito positivo dessa prática (DYSON; JORDAN; GLUTTING, 2011).

A necessidade de realizar intervenções específicas para alunos em risco de desenvolver ou com dificuldades de aprendizagem em matemática é destacada por diversos autores. Nelson e Powell (2018) concluem, a partir de revisão sistemática de estudos longitudinais sobre dificuldades em matemática, que alunos com DM apresentam desempenho pior do que seus pares sem dificuldades, ao longo de todos os anos escolares e em diversas habilidades matemáticas. A probabilidade de seguirem com tal desempenho durante a escolarização é alta, assim como a impossibilidade de alcançarem seus pares com desenvolvimento típico: sem intervenções específicas e a identificação inicial de DM, crianças tão novas quanto as da educação infantil podem estar em risco de desenvolver problemas no EF e até mesmo na vida adulta (NELSON; POWELL, 2018).

Considerando os trabalhos apresentados até este momento, é necessário chamar a atenção para os estudos de intervenção já citados. Embora tenham abordado o senso numérico e seus principais componentes, há pouquíssimos estudos envolvendo intervenções específicas em contagem, o que revela a necessidade

do desenvolvimento de mais pesquisas nesse âmbito. Stock, Desoete e Roeyers (2009) apontam que mais da metade das crianças da amostra estudada ( $N = 423$ ) não dominava alguns princípios de contagem ao final da educação infantil, ressaltando que esses são bons preditores de desempenho matemático e, assim, devem receber mais atenção por parte dos professores.

Levando em conta tais aspectos, o presente estudo teve como objetivo desenvolver um programa de intervenção em princípios de contagem e aplicá-lo, sob forma de estudo-piloto, em uma turma de 1º ano do EF. A aplicação do programa visou a avaliar a adequação das tarefas escolhidas, analisar o tempo dedicado a cada uma e verificar o engajamento das crianças nas propostas, para que, se necessários, fossem feitos ajustes prévios à realização do estudo experimental.

## CONSTRUÇÃO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO EM PRINCÍPIOS DE CONTAGEM

Para desenvolver o programa de intervenção em questão, foi necessário pesquisar a literatura existente a fim de identificar fatores importantes e efetivos que contribuíssem positivamente para a intervenção.

Mononen *et al.* (2014), em revisão de intervenções em numeração inicial para crianças em risco de desenvolver dificuldades em matemática, com idade entre 4 e 7 anos, examinaram 19 estudos publicados entre 2000 e 2012. De modo geral, foi evidenciado que as intervenções em numeração inicial podem melhorar efetivamente as habilidades numéricas de crianças pequenas em risco de desenvolver DM. Na maioria dos estudos, as crianças do grupo de intervenção foram melhores do que as do grupo controle. Sessões realizadas em pequenos grupos foram a principal organização, demonstrando a possibilidade de trabalhar de maneira mais próxima às crianças e, assim, prestar mais atenção às suas necessidades.

Dennis *et al.* (2016), em meta-análise sobre 25 estudos empíricos de ensino às crianças de 5 a 10 anos com dificuldades em matemática, publicados entre 2000 e 2014, evidenciaram que intervenções com *design* instrucional de sequenciamento de tarefas (de fáceis a difíceis) e ensino explícito de conceitos e procedimentos por parte dos professores foram benéficos para alunos com DM. Além disso, os resultados demonstraram que a intervenção realizada em pequenos grupos também foi positiva.

Essa ideia também é ressaltada por outros autores, como Clarke *et al.* (2015), ao apresentarem princípios válidos para intervenções. Os autores destacam três aspectos importantes: engajamento dos conhecimentos prévios dos alunos, promoção de interações no ensino e verbalizações matemáticas.

O primeiro diz respeito ao fato de que professores que trabalham com estudantes que apresentam dificuldades precisam, inicialmente, ensinar explicitamente algumas habilidades que são pré-requisito para aprender conteúdos mais complexos. Esse apoio aos conhecimentos prévios dos alunos pode ser realizado por meio de exercícios de “aquecimento” no início de cada sessão, permitindo

que os alunos façam conexões entre o conteúdo aprendido previamente e o conteúdo novo (CLARKE *et al.*, 2015).

O segundo aspecto, sobre interações no ensino, envolve a ideia de responsabilizar o aluno por sua aprendizagem, aos poucos. Para saber a quantidade necessária de ensino a ser dedicada aos estudantes, os docentes precisam considerar os conhecimentos prévios deles e o conhecimento necessário para que completem as tarefas sozinhos e com sucesso. Por fim, as verbalizações matemáticas desempenham papel importante, uma vez que dão aos alunos a oportunidade de falar sobre matemática, por meio de sua linguagem específica, e de pensar matematicamente (CLARKE *et al.*, 2015). Os princípios apresentados pelos autores auxiliaram na organização do programa de intervenção deste estudo, juntamente com as ideias expostas por Fuchs e Fuchs (2001) acerca dos diferentes níveis de intervenção e dos princípios subjacentes a cada um.

Os autores chamam a atenção para níveis de ensino primário, secundário e terciário. No nível primário, em que o ensino é realizado para todos os alunos, os professores podem lançar mão de: ritmo rápido, atividades variadas e engajamento; desafiar os padrões de desempenho; autoverbalização; representações visuais e físicas. No nível secundário: adaptações fáceis de adotar para que o professor da educação básica possa implementá-las na rotina da classe; adaptações não podem ser um problema para as crianças em foco; adaptações não podem ser invasivas para as outras crianças. No nível terciário, o ensino toma forma de uma intervenção individual e intensiva: foco no aluno como unidade para ensino e tomada de decisões; ensino intensivo; contextualização e ensino explícito de habilidades de base (FUCHS; FUCHS, 2001).

Considerando os princípios expostos até o momento, é importante esclarecer que a intervenção desenvolvida neste estudo buscou incorporá-los, de modo a favorecer a aprendizagem dos estudantes e possibilitar sua implementação, pelas professoras, nas salas de aula da educação básica.

Além de promover uma base sólida para o programa, com fundamento nos aspectos mencionados, a literatura auxiliou na escolha e desenvolvimento de tarefas para cada sessão da intervenção. Como o foco deste estudo são os princípios de contagem, as tarefas aplicadas em estudos de intervenção por Toll e Van Luit (2013), Ramani e Siegler (2008), Dyson, Jordan e Glutting (2011), Alves e Barbosa (2016), Lopes, Roos e Bathelt (2014), Praet e Desoete (2014), Dowker e Sigley (2010) e o caderno de jogos do PNAIC (BRASIL, 2014) contribuíram para o desenvolvimento das tarefas do programa de intervenção em princípios de contagem descrito a seguir.

## **PROGRAMA DE INTERVENÇÃO EM PRINCÍPIOS DE CONTAGEM**

A intervenção desenvolvida foi organizada para ser aplicada duas vezes por semana, durante quatro semanas, totalizando oito sessões. A duração de cada sessão foi idealizada com aproximadamente 45 minutos, considerando o tempo de

deslocamento das crianças (cinco minutos para ir à sala da intervenção, cinco para voltar para a sala de aula), para ser realizada com pequenos grupos, de no máximo dez alunos. As tarefas pensadas para cada sessão seguiram uma ordem fixa: contextualização (cinco minutos), motivação prévia (cinco minutos), atividade (15 minutos) e sistematização (dez minutos).

A contextualização, pensada de acordo com os princípios de ensino de nível terciário expostos por Fuchs e Fuchs (2001), consistiu em um breve momento, logo no início de cada intervenção, em que a pesquisadora buscou promover uma discussão sobre o contexto daquele encontro. A motivação prévia foi baseada nas ideias de Clarke *et al.* (2015): ajudar os alunos a realizarem a conexão entre o conhecimento prévio e o conteúdo a ser aprendido. A atividade ocorreu somente após a contextualização e a motivação prévia, oportunizando a prática do que foi conversado previamente. Seguindo os princípios norteadores de Fuchs e Fuchs (2001), foram utilizadas atividades variadas, de ritmo rápido, com o uso de representações físicas e visuais e que desafiassem os padrões de desempenho dos alunos. A sistematização, momento final de cada sessão, teve como objetivo sintetizar as aprendizagens do encontro, oportunizando o registro ou verbalização, por parte das crianças, do que foi aprendido com a atividade. Nesse momento, a ideia de verbalização matemática, proposta por Clarke *et al.* (2015), ganhou destaque.

### APLICAÇÃO INICIAL - ESTUDO-PILOTO

O estudo-piloto teve como objetivo colocar em prática o programa de intervenção em princípios de contagem, visando a analisar sua aplicabilidade em termos de: qualidade das propostas, no sentido de observação do engajamento das crianças em cada tarefa; tempo de duração das sessões e das atividades; e funcionalidade da dinâmica pensada para cada encontro (contextualização, motivação prévia, atividade e sistematização). Para isso, a pesquisadora manteve um diário de campo em que registrou um resumo de cada sessão conforme foi fazendo a intervenção. Tais registros consistiam em indicações sobre o andamento das sessões e tarefas, bem como apontamentos acerca do engajamento das crianças e utilização do tempo em cada encontro. Esse instrumento possibilitou a realização de uma pesquisa documental, que, diferentemente da bibliográfica, caracteriza-se pela utilização de materiais que ainda não receberam tratamento analítico, como foi o caso do papel desempenhado pelo diário de campo (GIL, 2009). Esse instrumento possibilitou a análise do estudo-piloto e, conseqüentemente, a realização de ajustes no programa de intervenção.

Para tanto, houve a participação de uma pequena turma de 1º ano de uma escola estadual de Porto Alegre (RS), com dez alunos. O tamanho da amostra correspondeu exatamente à ideia do número de participantes pensada para a intervenção. A escola recebeu o Termo de Autorização e a professora responsável recebeu o Termo de Participação. Todos os alunos da turma foram autorizados a participar do estudo por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Por conta do tempo disponível para a realização do estudo-piloto e das necessidades da escola, as oito sessões previstas precisaram ser realizadas de modo diferente: em vez de duas vezes por semana, ao longo de quatro semanas, foram duas vezes por semana, durante um tempo maior (1h30min), ao longo de duas semanas. Tendo em vista a ampliação do tempo disponível (de 45min para 1h30min), foram realizadas duas sessões por encontro, com o objetivo de manter o cronograma inicial (totalizando oito sessões) e avaliar a efetividade e duração das propostas.

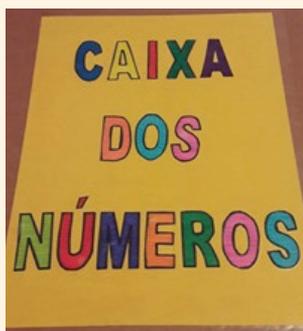
## SESSÕES DE INTERVENÇÃO

A seguir, serão apresentadas as sessões de intervenção que, para melhor organização, estão descritas separadamente. A explicação de cada encontro se inicia pela apresentação do objetivo, seguida do embasamento teórico, contextualização e detalhes do desenvolvimento da atividade, juntamente com comentários destacando como foi o seu decorrer. Após, há o quadro com informações acerca da motivação prévia, sistematização e indicações de alterações no programa de intervenção a partir do diário de campo.

### 1ª sessão

Nesse encontro, o objetivo foi trabalhar os princípios ordem estável, correspondência termo a termo e cardinalidade. A base teórica das propostas foi “incentivar os alunos a falar, a escrever e a contextualizar o número no seu cotidiano” (LOPES; ROOS; BATHELT, 2014, p. 33). Na contextualização, as crianças foram questionadas se sabiam o motivo de nossos encontros. Explicamos o que seria feito durante as semanas seguintes, como iríamos trabalhar juntos. Esclarecemos que, entre todos ali presentes, alguns sabiam algumas coisas e outros, não, explicitando o que aprenderíamos juntos. Depois disso, foi realizada a motivação inicial, descrita no Quadro 1. Foi um momento do qual as crianças gostaram porque puderam parar para pensar nos lugares em que se veem números. Em seguida, deu-se início à atividade com reportagens de revistas e jornais, nos quais as crianças deveriam localizar e identificar os números. Elas seriam solicitadas a recortar e colocá-los em uma caixa, denominada “caixa dos números” (Figura 1). Embora pareça algo simples de se fazer, na hora foi complicado organizar dessa maneira.

FIGURA 1  
FOTOGRAFIA DA “CAIXA DOS NÚMEROS”



Fonte: Registro das autoras (2017).

Então, as reportagens foram colocadas diretamente na caixa e os alunos foram chamados, um por um, para escolher uma e retornar ao lugar. Ao serem questionados sobre o que repararam nos papéis, todos falaram que havia números. Após socializar os achados, a proposta consistia em ordenar os números encontrados, colando-os em uma folha (se houvesse repetidos, deveriam ser colados um embaixo do outro). Depois dessa ordenação, de acordo com a proposta inicial, iria se pedir que as crianças contassem os números na ordem, depois contassem os repetidos e anotassem quantos de cada foram encontrados. Não obstante, como a socialização coletiva estava indo bem, a ideia inicial foi alterada no momento. Dessa forma, um de cada vez falou os números que estavam em suas folhas. Depois, se fez um ordenamento de crianças. Quem tivesse o número 1 em sua reportagem iria para a frente do quadro. Juntos, fomos chamando os números seguintes. Chegamos ao 9. Com todos de pé, contamos do menor para o maior. Depois, do maior para o menor. Ao final da atividade, foi feita a sistematização, detalhada no Quadro 1.

#### QUADRO 1

##### MOMENTOS DA 1ª SESSÃO DE INTERVENÇÃO EM PRINCÍPIOS DE CONTAGEM

<p><b>Motivação prévia:</b> conversa inicial com as crianças sobre os números. Perguntas: onde vemos números? Para que servem? Como podemos contá-los? Anotar as ideias em um papel.</p>	<p><b>Sistematização:</b> anotar quantos números foram encontrados e discutir o que foi possível observar no decorrer da atividade. Questionar o que as crianças acharam, se foi difícil ou fácil, se notaram algo novo, etc. Todos os materiais produzidos nas sessões serão colocados na caixa dos números.</p>
<p><b>Sugestões para ajuste da intervenção:</b> manter a abordagem inicial dos números, assim como a contextualização deles por meio das reportagens; manter o ordenamento dos números para trabalhar a ordem constante e a correspondência termo a termo; retirar a parte de recorte e colagem; questionar as crianças o que aconteceria se contássemos o mesmo número mais de uma vez; fazer a sistematização coletivamente.</p>	

Fonte: Elaboração das autoras (2018).

## 2ª sessão

Nesse encontro, os princípios visados foram ordem estável, correspondência termo a termo e irrelevância da ordem. Os autores que embasaram a elaboração e adaptação das propostas foram Alves e Barbosa (2016), Dowker e Sigley (2010) e Praet e Desoete (2014). A contextualização consistiria em uma breve conversa sobre a sessão anterior e, a partir da caixa dos números, seria retomada a atividade realizada. Como essa sessão, no estudo-piloto, foi feita logo após a anterior (por conta das necessidades da escola), esse momento acabou ocorrendo logo depois da sistematização da tarefa dos jornais e revistas. Perguntou-se se era possível contar os números apenas em linha, de um lado para o outro: a resposta inicial da turma foi sim. Então, o questionamento seguiu, já colocando em prática a motivação inicial descrita no Quadro 2. “Se eu contasse 1 aqui (encostando em um aluno da frente), depois 2 aqui (aluno do fundo), 3 aqui (lateral)... É possível?”. A resposta foi não, reforçando a ideia de que se conta apenas de um jeito, mas um aluno falou que sim, que poderíamos contar por qualquer lado. A partir dessa resposta, foi proposta a atividade prevista para a sessão “cama de gato”.

**FIGURA 2**  
**FOTOGRAFIA DOS CARTÕES DE NÚMEROS UTILIZADOS PARA BRINCADEIRA “CAMA DE GATO”**



Fonte: Registro das autoras (2017).

Fizemos um círculo no chão e cada criança recebeu um cartão com um número. Depois o estudante com o número 1 recebeu um rolo de barbante que deveria ser lançado para o número seguinte e assim por diante. As crianças ficaram muito surpresas com o desenho que o barbante foi fazendo e, ao longo da brincadeira, fomos contando juntos. Fizemos do número 1 ao 9 e depois do 10 ao 18. Ao final, todos retornaram aos lugares e realizou-se a sistematização, detalhada no Quadro 2.

**QUADRO 2**  
**MOMENTOS DA 2ª SESSÃO DE INTERVENÇÃO EM PRINCÍPIOS DE CONTAGEM**

**Motivação prévia:** perguntar para as crianças como contamos os números na outra sessão. Questionar se existem outros jeitos de contar ou se podemos contar apenas na linha, de um lado para o outro. Após esta conversa, desafiar as crianças a contar de outro jeito por meio de uma brincadeira.

**Sistematização:** escrever os números contados, das formas que foram contados (ordens crescente e decrescente). Se necessário, utilizar os cartões como apoio visual.

**Sugestões para ajuste da intervenção:** manter a “cama de gato”, mas pensar em um jeito melhor de executar, pois ficou confuso. Caso seja necessário retirar alguma atividade da intervenção, esta é uma possibilidade.

Fonte: Elaboração das autoras (2018).

### 3ª sessão

Nessa sessão, foram trabalhados os princípios de contagem ordem estável, correspondência termo a termo, irrelevância da ordem e cardinalidade. Os estudos dos autores Dowker e Sigley (2010), Praet e Desoete (2014) e Lopes, Roos e Bathelt (2014) embasaram as propostas. Como na sessão anterior, a contextualização consistiu em uma breve conversa sobre o último encontro. A motivação prévia (Quadro 3) auxiliou esse momento, ajudando as crianças a lembrarem da brincadeira “cama de gato” e, a partir disso, lançar os questionamentos. Em seguida, foram apresentadas figuras desenhadas, como, por exemplo, uma joaninha.

**FIGURA 3**  
**FOTOGRAFIA DA ATIVIDADE COM DESENHOS**



Fonte: Registro das autoras (2017).

Cada figura continha determinado número de bolinhas, que deveriam ser contadas pelas crianças. Inicialmente, seria solicitado que contassem sem o auxílio de material. A suposição é que dificuldades surgiriam e, por isso, em um segundo momento seriam distribuídas tampinhas para auxiliar na contagem. Na hora da realização da atividade, percebeu-se que seria necessário explicar melhor o seu funcionamento, talvez fazer uma rodada coletivamente, com o exemplo da interventora contando e errando e, posteriormente, contando com o material de apoio. Ao final da tarefa, foi realizada a sistematização idealizada, porém ficou evidente a necessidade de repensá-la, por conta do tempo e da demanda da escrita dos números de cada figura.

**QUADRO 3**  
**MOMENTOS DA 3ª SESSÃO DE INTERVENÇÃO EM PRINCÍPIOS DE CONTAGEM**

**Motivação prévia:** relembrar a brincadeira “cama de gato” e perguntar o que ajudou a contar os números, visando a destacar que o barbante ia apenas uma vez para cada número. Perguntar para as crianças se isso ajudou ou dificultou a contagem e se isso poderia ser feito apenas com o barbante ou se teríamos outras maneiras de acompanhar a contagem que fazemos.

**Sistematização:** quando todas terminarem de realizar a atividade, iremos conversar sobre as quantidades encontradas, de modo a enfatizar mais a questão da cardinalidade. Será feita uma rodada oral, na qual serão questionadas quantas bolinhas tinham em cada figura. À medida que as crianças responderem, serão questionadas sobre como podemos saber isso, visando a chegar à conclusão, junto com elas, de que o último número contado corresponde ao total de bolinhas utilizadas.

**Sugestões para ajuste da intervenção:** manter a atividade das figuras; fazer o exemplo antes, coletivamente, e depois distribuir figuras para cada um; fazer fichinhas para auxiliar na contagem; enfatizar mais a questão da irrelevância da ordem e cardinalidade, demonstrando que não importa por qual bolinha se inicia a contagem, sempre será encontrado o mesmo número.

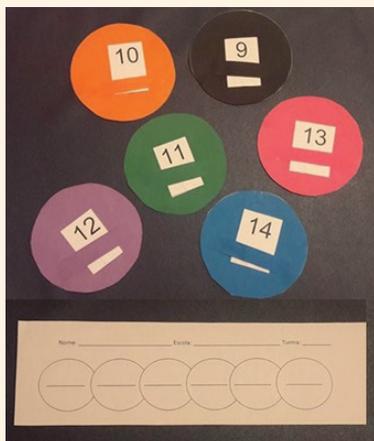
Fonte: Elaboração das autoras (2018).

#### 4ª sessão

Nesse encontro, foram trabalhados os princípios ordem estável, correspondência termo a termo e cardinalidade. As atividades foram adaptadas do trabalho de Lopes, Roos e Bathelt (2014). A contextualização foi realizada como nas outras sessões, por meio de uma breve retomada, sendo seguida pela motivação

prévia descrita no Quadro 4. A atividade prevista para essa sessão foi “a centopeia”: cada criança recebeu pequenos círculos coloridos com números escritos.

**FIGURA 4**  
FOTOGRAFIA DA ATIVIDADE “A CENTOPEIA”



Fonte: Registro das autoras (2017).

A proposta era que as crianças ordenassem os números de modo a montar uma centopeia (algumas receberam números de 1 a 5, outras de 5 a 10, etc.). Após tal montagem, as crianças socializaram suas estratégias e organizações. O desenvolvimento dessa atividade foi um pouco complicado por conta da organização dos materiais. Percebeu-se ser importante deixar os círculos e números juntos desde o início, antes de entregá-los para as crianças. Além disso, destacou-se a necessidade de embaralhá-los melhor e entregar mais de um conjunto para cada criança. Ao final da tarefa, foi realizada a sistematização conforme descrição no Quadro 4, mas não pareceu ser tão positiva quanto a socialização das estratégias utilizadas por cada criança para organizar as centopeias.

**QUADRO 4**  
MOMENTOS DA 4ª SESSÃO DE INTERVENÇÃO EM PRINCÍPIOS DE CONTAGEM

**Motivação prévia:** de acordo com as discussões recentes realizadas nas sessões de intervenção, as crianças serão questionadas sobre a ordem da contagem. Serão feitas algumas perguntas para serem discutidas com as crianças: precisamos sempre contar a partir do 1? Se tivermos que ordenar alguns números e não tiver o 1 entre eles, por qual devemos começar? E se não tiver o 2? Devemos organizá-los sempre em linha reta, ou podemos organizá-los como quisermos?

**Sistematização:** após a socialização das centopeias, serão retomadas as perguntas realizadas na motivação prévia. Cada uma receberá uma folha com uma centopeia e deverá escrever os números que ordenou, para depois guardá-la na caixa dos números. Discutiremos se as respostas se confirmaram ou não, como foi para cada uma montar sua centopeia, etc.

**Sugestões para ajuste da intervenção:** organizar melhor a atividade e o tempo. Assim como a “cama de gato”, trata-se de uma atividade possível de ser retirada da intervenção, caso haja necessidade.

Fonte: Elaboração das autoras (2018).

## 5ª sessão

Nessa sessão, foram utilizados jogos para trabalhar os princípios ordem estável, correspondência termo a termo, cardinalidade, irrelevância da ordem e abstração. As propostas foram adaptadas de Ramani e Siegler (2008), Toll e Van Luit (2013) e do caderno de jogos do PNAIC (BRASIL, 2014). Novamente, a sessão iniciou-se pela contextualização e seguiu para a motivação prévia (Quadro 5). A atividade desse encontro necessitava que a turma se organizasse em grupos e cada um recebeu um jogo diferente. Pega-vareta: o grupo recebeu um jogo de varetas e jogou como geralmente se joga. Cada vareta valeu um ponto, que foi anotado por cada criança da maneira que preferiu. Ao final de cada uma das três rodadas, foram contados e comparados os pontos. Quem teve mais ganhou. Duas mãos: as crianças receberam dois tabuleiros com duas mãos desenhadas, palitos de picolé e dois dados. Uma criança jogou os dados e o número encontrado foi coletado em palitos de picolé. Ela entregou os palitos para o colega e disse que deveriam ser colocados em cima dos dedos do tabuleiro, indicando por qual dedo o colega deveria começar a colocá-los. Após a primeira rodada, a vez passou para o outro colega, repetindo cada etapa novamente. Jogo das cores: o grupo recebeu um tabuleiro em que as casas não continham números, apenas cores. Cada jogador recebeu um pino e um pedaço de papel. O dado também tinha cores em vez de números. Cada jogador lançou-o e andou até a cor tirada no dado. Além disso, a criança anotou em seu pedaço de papel quantas casas andou. Por exemplo: o pino estava na casa amarela e o dado indicou a casa azul, então precisou andar a vermelha e a verde, ou seja, duas casas. Ganhou o jogo quem chegou primeiro ao final.

**FIGURA 5**  
**FOTOGRAFIA DOS JOGOS “DUAS MÃOS” E “JOGO DAS CORES”**



Fonte: Registro das autoras (2017).

O andamento dos jogos foi um pouco complicado, visto que todos ficaram muito ansiosos para jogar todos e acabou não dando tempo. A anotação após o jogo das varetas também foi mais difícil, sendo indicada nos registros do diário de campo como um ponto a ser repensado. A sistematização foi realizada de acordo com a descrição no Quadro 5.

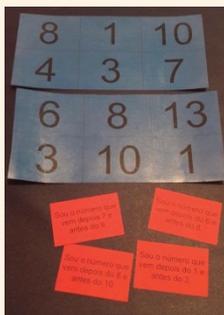
**QUADRO 5****MOMENTOS DA 5ª SESSÃO DE INTERVENÇÃO EM PRINCÍPIOS DE CONTAGEM**

<p><b>Motivação prévia:</b> sintetizando o que já foi descoberto até o momento (que contamos sempre da mesma maneira, que contamos apenas um número, que não importa por onde começamos a contar porque sempre seguiremos a mesma ordem dos números, que o último número falado corresponde à quantidade total de objetos contados e que contamos muitas coisas diferentes e poderíamos contar qualquer coisa), será lançado o desafio de colocar todos esses conhecimentos em prática por meio de alguns jogos.</p>	<p><b>Sistematização:</b> após cada grupo jogar pelo menos uma vez cada jogo, todos poderão comentar o que acharam, o grau de dificuldade e/ou facilidade, se descobriram algo novo, etc.</p>
<p><b>Sugestões para ajuste da intervenção:</b> analisar quais jogos manter e repensar a sistematização. O “jogo das cores” e o das “duas mãos” pareceram ser boas tarefas, enquanto “pega vareta” ficou um pouco confuso. Caso seja preciso retirar alguma atividade, este último é uma alternativa.</p>	

Fonte: Elaboração das autoras (2018).

**6ª sessão**

Nesse encontro, todos os princípios de contagem foram visados. A base da sessão corresponde à ideia de verbalização matemática, de Clarke *et al.* (2015). A sessão iniciou-se pela contextualização, seguida da motivação prévia. A atividade proposta foi bingo: cada criança recebeu uma cartela de bingo contendo números. Foram sorteados pequenos cartões contendo algumas “charadas”, como: “sou o número que vem depois do 5 e antes do 7”, “sou o número que vem depois do 10 e antes do 12” e assim por diante. As crianças que tinham o número correspondente em sua cartela deveriam marcá-lo.

**FIGURA 6****FOTOGRAFIA DA ATIVIDADE “BINGO”**

Fonte: Registro das autoras (2017).

Ganhou o jogo quem completou a cartela primeiro. O andamento dessa tarefa foi muito bom, os alunos gostaram bastante e se engajaram, demonstrando entendimento das charadas. O auxílio visual dos números escritos no quadro foi positivo, pois ajudou aqueles estudantes que estavam apresentando dificuldades para descobrir as respostas. A sistematização foi feita conforme descrição no Quadro 6.

**QUADRO 6****MOMENTOS DA 6ª SESSÃO DE INTERVENÇÃO EM PRINCÍPIOS DE CONTAGEM**

<b>Motivação prévia:</b> as crianças serão questionadas se é possível descobrir um número sabendo apenas quem vem antes e depois dele. Depois, serão desafiadas a jogar bingo de números exatamente desse jeito.	<b>Sistematização:</b> as cartelas serão colocadas na caixa de números e as crianças deverão socializar como fizeram para descobrir qual número era a resposta certa da charada, dizendo se contaram, se sabiam de cabeça, etc.
<b>Sugestões de ajuste para intervenção:</b> manter o bingo, rever sistematização (talvez retirar ou fazer oralmente).	

Fonte: Elaboração das autoras (2018).

**7ª sessão**

Nessa sessão, novamente todos os princípios de contagem foram trabalhados. A tarefa proposta foi adaptada do trabalho de Dyson, Jordan e Glutting (2011) e do caderno de jogos do PNAIC (BRASIL, 2014). O encontro começou pela contextualização e motivação prévia (Quadro 7). A atividade proposta foi um jogo chamado “qual está faltando?”. Foram dispostos no chão da sala cartões numerados, os mesmos apresentados na Figura 2, de 1 a 10 (depois de 1 a 20 ou mais, de acordo com o grau de dificuldade do grupo). As crianças precisaram contá-los e informar se estavam todos ali ou não, sendo, depois disso, solicitadas a se virarem de costas enquanto se retirava um ou mais números da sequência. Ao virarem novamente para os cartões, os alunos identificaram o número que faltava e o colocaram no lugar correto. O jogo funcionou muito bem e demonstrou ser passível de mais possibilidades, como, por exemplo, os próprios alunos retirarem os números. A sistematização, descrita no Quadro 7, foi um pouco conturbada, talvez por ter muitas crianças participando ao mesmo tempo.

**QUADRO 7****MOMENTOS DA 7ª SESSÃO DE INTERVENÇÃO EM PRINCÍPIOS DE CONTAGEM**

<b>Motivação prévia:</b> os alunos serão desafiados a falarem o que já sabem sobre contagem e jeitos de contar. Após, serão questionados: se estamos observando uma sequência de números incompleta, é possível descobrir qual número está faltando?	<b>Sistematização:</b> as crianças receberão folhas de papel, pequenos cartões com números escritos e serão organizadas em duplas. Cada uma deverá montar uma sequência de números com alguns faltando e trocar com o colega. Assim, todos poderão montar uma sequência e completar uma sequência. Após, os cartões serão colados nas folhas e todas irão para a caixa dos números.
<b>Sugestões para ajuste da intervenção:</b> manter e organizar melhor, principalmente a segunda parte; cogitar manter apenas a primeira etapa e realizá-la mais vezes e com calma, de modo que cada aluno possa jogar uma vez; incluir, no momento de organização das fichas, erros no ordenamento dos números, fazendo com que as crianças indiquem se a pesquisadora está ordenando corretamente ou não.	

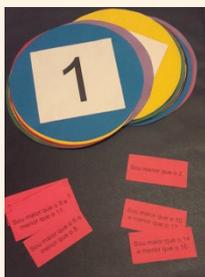
Fonte: Elaboração das autoras (2018).

**8ª sessão**

Nessa sessão, todos os princípios de contagem foram trabalhados. Seu embasamento teórico foi o estudo de Dyson, Jordan e Glutting (2011). Iniciou-se pela contextualização, seguida da motivação prévia. Na atividade denominada

“twister dos números”, foram grudados no chão círculos coloridos com números escritos.

**FIGURA 7**  
FOTOGRAFIA DA ATIVIDADE “TWISTER DOS NÚMEROS”



Fonte: Registro das autoras (2017).

Um aluno de cada vez girou a “roleta”, composta por envelopes. Dentro de cada envelope havia uma “charada”, como a do bingo: “sou o número que vem depois do 8 e antes do 10”. A criança parou em cima do número correspondente. Após todos girarem a roleta e se colocarem nos seus números, se organizaram para ordená-los da maneira como quisessem. Após a ordenação inicial, as crianças foram solicitadas a ordenarem do maior para o menor. Por fim, os alunos foram questionados sobre quantos números tinham no total. A sistematização, descrita no Quadro 8, acabou não ocorrendo por conta da falta de tempo, visto que a atividade demorou mais do que o previsto.

**QUADRO 8**  
MOMENTOS DA 8ª SESSÃO DE INTERVENÇÃO EM PRINCÍPIOS DE CONTAGEM

<p><b>Motivação prévia:</b> como será a última sessão, os alunos serão desafiados a colocarem em prática as aprendizagens dos outros encontros. Serão questionados sobre como ordenar os números, por onde começar a contá-los, como identificá-los a partir de seus antecessores e sucessores.</p>	<p><b>Sistematização:</b> discutiremos como foram as sessões. Cada aluno será solicitado a falar uma coisa nova que aprendeu, uma coisa que teve dificuldade e uma coisa de que gostou muito.</p>
<p><b>Sugestões para ajuste da intervenção:</b> rever a ideia de parar em cima do número, substituindo-a pela indicação do número conforme realizado na sessão. É uma tarefa semelhante à “qual está faltando” e “bingo dos números”, por isso é importante pensar em manter apenas algumas, pois pode ficar muito repetitivo.</p>	

Fonte: Elaboração das autoras (2018).

## RESULTADOS DO ESTUDO-PILOTO

Pode-se concluir que a realização do estudo-piloto cumpriu seu objetivo inicial. Foi possível colocar a intervenção em prática e analisar a efetividade de suas propostas, no sentido de aplicabilidade do programa. As conclusões gerais serão apresentadas adiante e é importante ressaltar a grande relevância desse momento de avaliação do programa de intervenção em princípios de contagem, uma vez que a posterior realização do estudo experimental, com base nesse programa, dependeu dos dados aqui apresentados para ser mais bem executado.

No que diz respeito à qualidade das propostas, foi evidenciado, por meio dos registros no diário de campo da pesquisadora (quadros 1 a 8), que a maioria funcionou, mas necessitou de adaptações. Isso pode ter ocorrido por dois motivos: o tamanho do grupo de participantes nas sessões e os conhecimentos prévios trazidos por eles. A ideia inicial era trabalhar com grupos de até dez crianças, como foi o caso do estudo-piloto, porém, no decorrer das atividades, observou-se que esse número dificulta a realização da intervenção: as crianças acabam se dispersando e é difícil manter a atenção de todos (muito tempo gasto nesse processo), tornando problemática a questão de dar atenção mais individualizada a cada aluno, bem como analisar a evolução dos alunos ao longo dos encontros. Em relação aos conhecimentos prévios das crianças, verificou-se que, uma vez engajadas nas propostas, elas eram muito rápidas para terminar as tarefas, como visto nos registros da pesquisadora de “organizar melhor o tempo”.

Em relação ao tempo de duração das sessões e atividades, a ideia inicial era de 45 minutos, incluindo o deslocamento dos alunos para o local da intervenção. No estudo-piloto, as sessões foram realizadas na própria sala de aula e os dez minutos previstos para buscar e levar as crianças para os encontros não foram utilizados. Dos 35 minutos dedicados, então, para a realização de cada sessão, foi observado o seguinte: a contextualização e motivação prévia foram momentos que acabaram se misturando, tornando-se um diálogo único e breve, de aproximadamente cinco minutos. As atividades ocuparam o tempo previsto, com poucas variações, ficando em torno de 10 a 15 minutos, e a sistematização final nem sempre teve a duração esperada, variando de 5 a 10 minutos. Em geral, as sessões tiveram duração de 20 a 30 minutos.

Por fim, a dinâmica pensada para os encontros pareceu funcionar bem. A contextualização, seguida da motivação prévia, foi uma boa maneira de engajar as crianças nas discussões, colocando em prática a ideia dos princípios propostos por Clarke *et al.* (2015) e Fuchs e Fuchs (2001). As atividades correram bem e demonstraram boa relação com os momentos anteriores. A sistematização foi um momento mais delicado, com vários registros se referindo à sua reorganização: foi um ponto importante a ser repensado para o ajuste do programa (quadros 1 a 8).

## AJUSTES NECESSÁRIOS

Após a realização do estudo-piloto e da análise de resultados, foram feitos ajustes no programa inicialmente construído, visando a sua melhor organização para ser utilizado em posterior estudo experimental de intervenção. Este, por sua vez, contou com uma amostra de 136 crianças de 1º ano do EF e ocorreu ao longo de quatro meses. Por conta disso, as oito sessões, previstas para serem realizadas duas vezes por semana, ao longo de quatro semanas, foram reorganizadas em quatro sessões para serem aplicadas durante duas semanas. A limitação do tempo foi um fator determinante ao escolher quais tarefas do programa permaneceriam e quais seriam retiradas. Os registros do diário de campo auxiliaram nas decisões tomadas e nas adaptações feitas, com o resultado do programa de intervenção final, para ser usado no estudo experimental, apresentado no Quadro 9. Convém

destacar que não será discutida, neste artigo, a efetividade do programa no desempenho matemático dos participantes do estudo experimental.

De modo geral, a dinâmica de cada sessão foi um pouco misturada: a contextualização e motivação prévia se tornaram um diálogo único, realizado no início de cada encontro. As atividades e a sistematização também foram realizadas em conjunto, durante o decorrer de cada tarefa.

**QUADRO 9**  
**INTERVENÇÕES EM PRINCÍPIOS DE CONTAGEM APÓS AJUSTES**

SESSÃO	QUESTÕES E PRINCÍPIOS NORTEADORES	PROCEDIMENTOS
1) Para que servem os números?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Onde encontramos os números?</li> <li>- Para que servem?</li> <li>- Como podemos contá-los?</li> <li>- Existe um jeito certo de contar? Qual?</li> <li>- Como fazer para saber quantos tem?</li>   <li>- Ordem estável</li> <li>- Correspondência termo a termo</li> <li>- Cardinalidade</li> </ul>	<p>Primeiro momento: fazer as perguntas norteadoras para as crianças. Pedir que apontem números presentes na sala da intervenção. Realizar a contagem de objetos da sala sem seguir a ordem estável e, depois, seguindo a ordem estável, mas contando o mesmo item mais de uma vez. Perguntar aos alunos se a contagem foi feita corretamente. Discutir com as crianças as respostas para as perguntas norteadoras.</p> <p>Segundo momento: distribuir as reportagens para as crianças e questionar o que têm em comum. Pedir que digam quais números aparecem em seus papéis e, após, propor que os ordenem. Após, perguntar para as crianças quantos números foram contados e de que maneira contaram. Explorar a ideia de que sempre se conta do mesmo jeito, na mesma ordem, e que o último número contado corresponde ao total de números no conjunto.</p> <p>Terceiro momento: partindo da ideia de ordem constante e cardinalidade, propor que se jogue “qual está faltando?”. Organizar uma sequência de números na mesa e pedir que as crianças observem por alguns minutos. Enquanto organiza a sequência, errar de propósito o ordenamento dos números. Pedir que as crianças ajudem a organizá-los, apontando possíveis erros. Depois, solicitar que fechem os olhos e retirem alguns números da fila, pedindo que, após abrirem os olhos, indiquem quais números estão faltando. Ao término de algumas rodadas (cada aluno terá sua vez), fazer uma discussão, perguntando: como sabiam quais números estavam faltando? Quantos números havia ao todo? Como sabiam isso? Retomar as perguntas norteadoras.</p>
2) Como contar?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como podemos contar sem nos perder?</li> <li>- Como saber que já contei um número?</li> <li>- Como contar um conjunto que não está organizado?</li>   <li>- Ordem estável</li> <li>- Correspondência termo a termo</li> <li>- Irrelevância da ordem</li> <li>- Cardinalidade</li> </ul>	<p>Retomar a sessão anterior, discutindo as ideias já trabalhadas e as perguntas norteadoras discutidas (contamos sempre do mesmo jeito e o último número contado corresponde ao total de objetos no conjunto). A pesquisadora deve falar que, às vezes, se perde na contagem, contando mais de uma vez o mesmo objeto ou esquecendo-se de contar outro objeto: quando o conjunto não está em fila, fica difícil contar. Questionar as crianças se há outros jeitos de contar que ajudem a gente não se perder. Para isso, serão utilizadas figuras contendo bolinhas e algumas fichas. Inicialmente, perguntar o que as figuras têm em comum (bolinhas). Depois, perguntar como descobrir quantas bolinhas há em cada uma (contagem). Fazer o exemplo coletivamente: contar as bolinhas sem usar as fichas, contando a mesma mais de uma vez. Indagar se contou corretamente. Após indicações de que não contou do jeito certo, questionar como usar as fichas para ajudar na contagem. Contar novamente utilizando as fichas para marcar as bolinhas já contadas. Depois, questionar se é necessário começar sempre pela mesma bolinha. Contar começando por outra, discutindo o valor encontrado. Repetir esse movimento, começando por outra. Conversar que sempre encontraremos o mesmo número, independentemente da bolinha que iniciará a contagem (cardinalidade). Distribuir três figuras para cada um e solicitar que os alunos pratiquem sozinhos, um de cada vez. Ao final da atividade, as ideias trabalhadas serão retomadas e discutidas, dando ênfase à questão da ordem constante, cardinalidade, correspondência termo a termo e irrelevância da ordem.</p>

(Continua)

(Continuação)

SESSÃO	QUESTÕES E PRINCÍPIOS NORTEADORES	PROCEDIMENTOS
3) Contando	<ul style="list-style-type: none"><li>- O que podemos contar?</li><li>- Por onde começo a contar?</li><li>- Ordem estável</li><li>- Correspondência termo a termo</li><li>- Cardinalidade</li><li>- Irrelevância da ordem</li><li>- Abstração</li></ul>	<p>Primeira parte: retomar a sessão anterior, pedindo que as crianças lembrem o que foi feito e aprendido. Após uma breve discussão sobre o que os alunos trouxeram, propor que se joguem dois jogos de tabuleiro, um de cada vez. O primeiro jogo será “tabuleiro das cores”. Explicar como funciona e acompanhar as crianças nas rodadas, orientando-as. Uma criança de cada vez joga o dado e deve andar até a cor indicada, contando as casas. Em seguida, deve anotar em um pequeno pedaço de papel quantas casas andou. Após, é a vez de outro aluno e assim por diante até alcançar o final do tabuleiro. Depois desse jogo, questionar como as crianças fizeram para chegar à cor indicada no dado e se sabiam quantas casas tinham andado ao todo. A ideia é que percebam a contagem como uma ferramenta útil no jogo e que indiquem as anotações do papel como uma forma de registro do total de casas andadas. Essas discussões serão permeadas por intervenções da pesquisadora, esclarecendo que a ordem constante da contagem foi seguida, que cada casa foi contada uma e apenas uma vez e que, se podemos contar cores, podemos contar qualquer coisa.</p> <p>Segunda parte: após o jogo do tabuleiro das cores, jogar “jogo das mãos”. Explicar e jogar com as crianças. Um aluno joga o dado e deve separar o número tirado em fichas, entregá-las para o colega do lado e pedir que ele as coloque sobre os dedos, indicando por qual dedo deve começar. Isso será feito por cada aluno, com a pesquisadora acompanhando. Ao final, serão abordadas outras questões: como contamos desta vez? Será que precisaríamos ter começado pelo dedão ou pelo mindinho, ou será que marcando os dedos contados não há problema começar por outra ordem? Será que isso vale para outras coisas que contamos também? Se precisamos contar alguns objetos e estão bagunçados, como podemos fazer? Ou se alguém pede que comecemos a contar por determinado lugar, como podemos fazer? O foco é discutir o princípio da irrelevância da ordem, retomando o que foi visto nas outras sessões.</p>
4) Pensando na contagem	<ul style="list-style-type: none"><li>- Como posso contar na minha cabeça?</li><li>- Como organizar os números na hora de contá-los?</li><li>- Como descobrir um número sem saber seu nome?</li><li>- Ordem estável</li><li>- Correspondência termo a termo</li><li>- Cardinalidade</li><li>- Irrelevância da ordem</li><li>- Abstração</li></ul>	<p>Retomar as sessões anteriores, conversar sobre o que foi visto, feito, aprendido. Discutir perguntas norteadoras, retomando como é o jeito certo de contar. Propor um desafio para ver quem aprendeu bastante os números: jogo do bingo. Cada aluno receberá uma cartela e fichas para marcá-las. Sortear um cartão com frases do tipo “sou o número que vem antes do 5 e depois do 3”, pedindo que os alunos descubram qual é. Jogar até alguém fazer bingo, ou seja, quem completar a cartela primeiro, podendo repetir as rodadas. Pouco antes do final do jogo, retomar as ideias iniciais e fazer o encerramento das sessões de intervenção, por meio da revisão do que foi feito em cada encontro e do questionamento sobre três aspectos: cada aluno deverá responder uma coisa que aprendeu, uma coisa que achou difícil e uma coisa que achou fácil.</p>

Fonte: Elaboração das autoras (2018).

## LIMITAÇÕES

Embora existam estudos de intervenção em matemática, há escassez de programas com foco especificamente em princípios de contagem, sendo necessário basear as atividades do programa apresentado em estudos de intervenção em senso numérico, de modo a adaptá-las. Além disso, nem todas as crianças participantes do estudo experimental apresentariam desempenho semelhante à amostra-piloto, com algumas possivelmente evidenciando mais dificuldades. Por fim, por ser um trabalho com necessidade de ser feito em pouco tempo e de

atender às demandas da escola participante do estudo-piloto, algumas adaptações precisaram ser realizadas, como fazê-lo em apenas duas semanas.

## CONCLUSÕES

Este trabalho teve como objetivo apresentar a construção de um programa de intervenção em princípios de contagem e sua aplicação, em forma de estudo-piloto, visando a avaliar sua aplicabilidade para posterior utilização em estudo experimental. Os resultados do estudo-piloto indicaram a necessidade de ajustes no programa de intervenção, elucidando o andamento da dinâmica idealizada, as tarefas que poderiam permanecer no programa, as que precisavam de adaptações e as que poderiam ser retiradas, tendo em vista a verificação da sua aplicabilidade em termos da adequação das propostas, tempo de duração das mesmas e o engajamento das crianças. Desse modo, a avaliação do programa possibilitou a organização de uma intervenção com melhor qualidade e estrutura.

O estudo destacou a necessidade do desenvolvimento de mais pesquisas sobre a criação de programas de intervenção em princípios de contagem, considerando a importância da temática para o desenvolvimento matemático posterior dos alunos e, ao mesmo tempo, a escassez de pesquisas disponíveis nessa área.

Não resta dúvida de que é urgente auxiliar os professores a promoverem ações pedagógicas que favoreçam os alunos no processo de aprendizagem. Por assim ser, os resultados deste estudo podem auxiliar não apenas os alunos, por meio da organização de um programa específico de intervenção em princípios de contagem, mas também os professores, a partir de sugestões de estratégias práticas de ensino, de baixo custo e possíveis de serem incorporadas em seus planejamentos pedagógicos. Tais estratégias buscam contemplar de forma significativa o ensino e a aprendizagem dessa área do conhecimento, sendo baseadas em evidências empíricas, como os estudos discutidos ao longo deste artigo. Além disso, visam a evitar um ensino superficial, repetitivo e sem verdadeira compreensão como, infelizmente, ainda se costuma ver nas escolas. Basear o planejamento pedagógico em achados de pesquisas, com intencionalidade e boas estratégias, é um passo fundamental no favorecimento não apenas de um ensino de qualidade, mas também de aprendizagens significativas para os alunos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Fabíola de Souza; BARBOSA, Gabriela dos Santos. Contagem e construção do número por crianças da educação infantil. *Perspectivas da Educação Matemática*, Campo Grande, v. 9, n. 21, p. 618-638, 2016.

ANTELL, Sue Ellen; KEATING, Daniel P. Perception of numerical invariance in neonates. *Child Development*, v. 54, n. 3, p. 695-701, 1983.

BARBOSA, Heloiza Helena de Jesus. Sentido de número na infância: uma interconexão dinâmica entre conceitos e procedimentos. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 17, n. 37, p. 181-194, 2007.

BERCH, Daniel B. Making sense of number sense: implications for children with mathematical disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, v. 38, n. 4, p. 333-339, 2005.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: jogos na alfabetização matemática*. Brasília: MEC/SEB, 2014.
- CIRINO, Paul T.; FUCHS, Lynn S.; ELIAS, John T.; POWELL, Sarah R.; SCHUMACHER, Robin F. Cognitive and mathematical profiles for different forms of learning difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, v. 48, n. 2, p. 156-175, 2013.
- CLARKE, Ben; DOABLER, Christian; NELSON, Nancy J.; SHANLEY, Caroline. Effective instructional strategies for kindergarten and first-grade students at risk in mathematics. *Intervention in School and Clinic*, v. 50, n. 5, p. 257-265, 2015.
- CORSO, Luciana V. Aprendizagem e desenvolvimento saudável: contribuições da psicopedagogia. In: SANTOS, Bettina S. S.; ANNA, Lucia de (org.). *Espaços psicopedagógicos em diferentes cenários*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 64-76.
- CORSO, Luciana V.; ASSIS, Évelin F. Reflexões acerca da aprendizagem inicial da matemática: contribuições de aspectos externos ao aluno. In: PICCOLI, Luciana; CORSO, Luciana V.; ANDRADE, Sandra dos S.; SPERRHAKE, Renata (org.). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC UFRGS: práticas de alfabetização, aprendizagem da matemática e políticas públicas*. São Leopoldo: Oikos, 2017. p. 114-138.
- CORSO, Luciana V.; DORNELES, Beatriz V. Senso numérico e dificuldades de aprendizagem na matemática. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 27, n. 83, p. 298-309, 2010.
- DEHAENE, Stanislas. Babies who count. In: DEHAENE, Stanislas. *The number sense: how the mind creates mathematics*. New York: Oxford University Press, 1997. p. 41-66.
- DENNIS, Minyi Shih; SHARP, Emily; CHOVANES, Jacquelyn; THOMAS, Amanda; BURNS, Raquel; CUSTER, Beth; PARK, Junkoung. A meta-analysis of empirical research on teaching students with mathematics learning difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice*, v. 31, n. 3, p. 156-168, 2016.
- DORNELES, Beatriz Vargas. Princípios de contagem: uma construção progressiva. In: SEMINÁRIO PESQUISA EM EDUCAÇÃO: Região Sul, 5., 2004, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: PUCPR, 2004. p. 1-12. CD-ROM.
- DOWKER, Ann; SIGLEY, Graham. Target interventions for children with arithmetical difficulties. *Understanding number development and difficulties*. London: The British Psychological Society, 2010. p. 65-81 (BJEP Monograph Series II, 7).
- DYSON, Nancy I.; JORDAN, Nancy C.; GLUTTING, Joseph. A number sense intervention for low-income kindergartners at risk for mathematics difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, v. 46, n. 2, p. 166-181, 2011.
- FUCHS, Lynn S.; FUCHS, Douglas. Principles for the prevention and intervention of mathematics difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, v. 16, n. 2, p. 85-95, 2001.
- FUCHS, Lynn S.; POWELL, Sarah R.; SEETHALER, Pamela M.; CIRINO, Paul T.; FLETCHER, Jack M.; FUCHS, Douglas; HAMLETT, Carol L. The effects of strategic counting instruction, with and without deliberate practice, on number combination skill among students with mathematics difficulties. *Learning Individual Differences*, v. 20, n. 2, p. 89-100, 2010.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2009.
- GELMAN, Rochel; GALLISTEL, Charles Randy. *The child's understanding of number*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.
- JORDAN, Nancy C.; GLUTTING, Joseph; RAMINENI, Cahitanya. The importance of number sense to mathematics achievement in first and third grades. *Learning and Individual Differences*, v. 20, n. 2, p. 82-88, 2010.
- LOPES, Anemari R. L. V.; ROOS, Liane T. W.; BATHELT, Regina E. O número: compreendendo as primeiras noções. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: quantificações, registros e agrupamentos*. Brasília: MEC/SEB, 2014. p. 33-41.

MONONEN, Riikka; AUNIO, Pirjo; KOPONEN, Tuire; ARO, Mikko. A Review of early numeracy interventions for children at risk in mathematics. *Early Numeracy Interventions*, v. 6, n. 1, p. 25-54, 2014.

NELSON, Gena; POWELL, Sara. A systematic review of longitudinal studies of mathematics difficulty. *Journal of Learning Disabilities*, v. 51, n. 6, p. 523-539, 2018.

NUNES, Terezinha; BRYANT, Peter. *Crianças fazendo matemática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PASSOLUNGI, M. Chiara; VERCELLONI, Barbara; SCHADEE, Hans. The precursors of mathematics learning: working memory, phonological ability and numerical competence. *Cognitive Development*, v. 22, n. 2, p. 165-184, 2007.

PRAET, Magda; DESOETE, Annemie. Enhancing young children's arithmetic skills through non-intensive, computerised kindergarten interventions: a randomized controlled study. *Teaching and Teacher Education*, v. 39, p. 56-65, 2014.

RAMANI, Geetha B.; SIEGLER, Robert S. Promoting broad and stable improvements in low-income children's numerical knowledge through playing number board games. *Child Development*, v. 79, n. 2, p. 375-394, 2008.

SPINILLO, Alina Galvão. Usos e funções do número em situações do cotidiano. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: quantificações, registros e agrupamentos*. Brasília: MEC/SEB, 2014. p. 20-29.

STARKEY, Prentice; COOPER, Robert G. Perception of number by human infant. *Science*, v. 210, n. 4473, p. 1033-1035, 1980.

STOCK, Pieter; DESOETE, Annemie; ROEYERS, Herbert. Mastery of the counting principles in toddlers: a crucial step in the development of budding arithmetic abilities? *Learning and Individual Differences*, v. 19, n. 4, p. 419-422, 2009.

TOLL, Sylke W. M.; VAN LUIT, Johannes E. H. Early numeracy intervention for low-performing kindergartners. *Journal of Early Intervention*, v. 34, n. 4, p. 243-264, 2013.

**NOTA:** A primeira autora realizou o trabalho empírico, sendo supervisionada e orientada pela segunda autora, tanto na elaboração da intervenção quanto na revisão teórica e análises realizadas no artigo.

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO

ASSIS, Évelin Fulginiti de; CORSO, Luciana Vellinho. Intervenção em princípios de contagem: desenvolvimento do programa e aplicação inicial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 246-269, out./dez. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053146560>

Recebido em: 20 MAIO 2019 | Aprovado para publicação em: 7 JUNHO 2019



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

<https://doi.org/10.1590/198053146131>

# ANÁLISE DA RETENÇÃO ESCOLAR ATRAVÉS DE MODELOS MULTINÍVEL: UM ESTUDO EM PORTUGAL<sup>1</sup>

Amélia Bastos<sup>I</sup>

Maria Eugénia Ferrão<sup>II</sup>

## Resumo

*Este artigo investiga a retenção escolar em Portugal usando microdados. Com a aplicação de modelos multinível, analisa-se o número de retenções no ensino obrigatório – variável explicada –, considerando como potenciais variáveis explicativas – características individuais do aluno, seu contexto familiar em termos sociodemográficos e económicos e suas condições de vida. Também se investiga o impacto da escola de per si na variável endógena. Os resultados obtidos confirmam a importância das características individuais e familiares e das condições de vida na retenção escolar. A análise empírica mostra que a probabilidade de reprovação de um aluno varia de escola para escola, demonstrando a importância do impacto da escola de per si na retenção escolar.*

**RETENÇÃO ESCOLAR • PARTICIPAÇÃO SOCIAL • MODELO MULTINÍVEL**

## ANALYSIS OF GRADE REPETITION THROUGH MULTILEVEL MODELS: A STUDY FROM PORTUGAL

### Abstract

*This paper investigates grade repetition in Portugal using microdata. Drawing on multilevel models, we analyse the number of times the student repeated a grade in compulsory education – our dependent variable – in association with children’s individual characteristics, household sociodemographic and economic background, and children’s living conditions – our covariates. Furthermore, we also attempt to shed light on the impact of schools on the endogenous variable. Our results confirm the importance of individual, family, and neighbourhood characteristics on the rate of grade repetition. In terms of schools, the results obtained show that the student’s probability of failure vary across schools, demonstrating the importance of the impact of the school itself on grade repetition.*

**GRADE REPETITION • SOCIAL PARTICIPATION • MULTILEVEL MODEL**

<sup>1</sup> Este trabalho foi parcialmente financiado pelo projeto Centro de Matemática Aplicada à Previsão e Decisão Económica (CEMAPRE) – UID/MULTI/00491/2013, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (FCT/MCTES) por fundos nacionais.

<sup>I</sup> Universidade de Lisboa (ULisboa); Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG); Centro de Matemática Aplicada à Previsão e Decisão Económica (CEMAPRE), Portugal; <http://orcid.org/0000-0003-0211-7299>; [abastos@iseg.ulisboa.pt](mailto:abastos@iseg.ulisboa.pt)

<sup>II</sup> Universidade da Beira Interior, Covilhã; Centro de Matemática Aplicada à Previsão e Decisão Económica (CEMAPRE), Portugal; <http://orcid.org/0000-0002-1317-0629>; [meferrao@ubi.pt](mailto:meferrao@ubi.pt)

## ANALYSE DU REDOUBLEMENT SCOLAIRE AU MOYEN DE MODÈLES MULTI-NIVEAUX: UNE ÉTUDE AU PORTUGAL

### Résumé

*Cet article traite du redoublement scolaire au Portugal à partir de microdonnées. Par le biais de modèles multi-niveaux, il analyse le nombre de redoublements dans l'enseignement obligatoire – variable dépendante selon – les variables explicatives potentielles suivantes – les caractéristiques individuelles des élèves, leur contexte familial en termes socio-démographiques et économiques et leurs conditions de vie. Le travail s'intéresse également à l'impact particulier de l'école sur la variable endogène. Les résultats obtenus confirment le rôle important que jouent les caractéristiques individuelles et familiales et les conditions de vie dans le redoublement scolaire. L'analyse empirique montre que la probabilité qu'un élève redouble varie d'une école à l'autre, ce qui démontre l'importance de l'impact particulier de l'école sur le redoublement.*

**RETENTION SCOLAIRE • PARTICIPATION SOCIALE • MODÈLE MULTI-NIVEAU**

## ANÁLISIS DE LA RETENCIÓN ESCOLAR A TRAVÉS DE MODELOS MULTINIVEL: UN ESTUDIO EN PORTUGAL

### Resumen

*Este artículo investiga la retención escolar en Portugal utilizando microdatos. Con la aplicación de modelos multinivel, se analiza el número de retenciones en la educación obligatoria – variable explicada–, considerando como posibles variables explicativas las características individuales del estudiante, su contexto familiar en términos sociodemográficos y económicos y sus condiciones de vida. También se investiga el impacto de la propia escuela por sí misma en la variable endógena. Los resultados obtenidos confirman la importancia de las características individuales y familiares y de las condiciones de vida en la retención escolar. El análisis empírico muestra que la probabilidad de fracaso de un estudiante varía de una escuela a otra, lo que demuestra la importancia del impacto de la escuela en la retención escolar.*

**REPETICIÓN ESCOLAR • PARTICIPACIÓN SOCIAL • MODELO MULTINIVEL**

## **E**STE ARTIGO INVESTIGA A RETENÇÃO ESCOLAR EM PORTUGAL A PARTIR DA ANÁLISE DE

microdados de uma amostra representativa. Com base na aplicação de modelos multinível, analisa-se o número de retenções dos alunos no ensino obrigatório – variável endógena –, considerando como potenciais variáveis exógenas – as características individuais da criança, o seu contexto familiar em termos socio-demográfico e económico e as suas condições de vida. Além disso, também se analisa o impacto da escola *de per si* na variável endógena. De fato, estudos empíricos têm demonstrado que crianças com níveis de inteligência semelhantes às de seus pares com maiores rendimentos têm percursos escolares diferenciados em termos da retenção escolar (BURGESS; BRIGGS, 2010; SMYTH; WRIGLEY, 2013). Por isso, para além da influência dos fatores acima mencionados, examinamos também se e como a escola *de per si* pode estar associada à retenção dos alunos.

A análise da retenção escolar é uma questão importante em termos de significado – insucesso escolar –, mas também porque traduz investimento improdutivo. Para o indivíduo, tem consequências negativas na sua autoestima, inserção no mercado de trabalho e participação social (BOYDEN; JAMES, 2014; BUDRIA; MORO-EGIDO, 2008; FERGUSON; MICHAELSEN, 2015). Para a sociedade como um todo, representa um investimento improdutivo (BASTOS; FERNANDES; PASSOS, 2009) e uma ameaça à reserva de capital humano, fator importante de desenvolvimento para a economia. Além disso, a evidência empírica demonstra que os

alunos retidos são menos motivados e têm maior probabilidade de ter problemas de comportamento e de abandono escolar (ROBISON *et al.*, 2017). Portanto, criar condições que promovam a não retenção dos alunos é uma medida de política educativa importante.

A associação de fatores como idade, sexo, condições de vida das crianças e contexto sociodemográfico e económico do agregado familiar com a retenção escolar, está amplamente documentada na literatura. Ferguson e Michaelson (2015) também registam uma relação negativa entre resultados escolares e privação. De fato, estudos empíricos provaram a associação da retenção escolar com a pobreza. Corman (2003) sublinha a importância das características individuais, familiares e do local de habitação na retenção escolar nos Estados Unidos. De acordo com vários estudos, ser homem, viver em situação de pobreza, viver numa família monoparental, ser africano, ter pais com baixa escolaridade (principalmente a mãe) e ter problemas de saúde são fatores que aumentam a probabilidade de retenção escolar (BASTOS; FERNANDES; PASSOS, 2009; CORMAN, 2003; EAMON, 2005; FERGUSON; MICHAELSEN, 2015). No entanto, pouco se sabe sobre a importância da escola *de per si* no desempenho dos alunos.

Este artigo examina os determinantes da retenção escolar. Os objetivos desta pesquisa são: i) investigar a associação da retenção escolar às características individuais das crianças, aos atributos sociodemográficos e económicos que caracterizam o seu contexto familiar e às suas condições de vida; e ii) analisar se e como a própria escola afeta a retenção escolar. A principal contribuição desta pesquisa para a literatura sobre a retenção escolar resulta de seu foco: as crianças – a unidade estatística de observação e mensuração –, bem como a escola *de per si*, através da estimação de um modelo multinível. De facto,

[...] o desenvolvimento da modelação multinível (MLM) foi essencial para representar fielmente a realidade dos sistemas educacionais nos quais os alunos aprenderam ou não, de acordo com as suas características de base e também em função; das aulas que assistiram nas escolas a que frequentaram, que por sua vez estavam incluídas em Distritos/Autoridades Locais, e que por sua vez pertenciam a regiões e nações. [...] Possibilitou o manuseio de múltiplas variações, efeitos diferenciais e interações entre estes vários níveis.<sup>2</sup> (REYNOLDS *et al.*, 2014, p. 202, tradução nossa)

Para esse efeito, analisamos um conjunto de dados primários recolhidos a partir de um inquérito por amostragem aplicado a alunos de todos os níveis de

<sup>2</sup> No original: “the rise of multilevel modelling (MLM) was clearly essential to faithfully represent the reality of educational systems in which students learned or not in accordance with variation in their background characteristics, and in which they attended classes nested in schools, which in turn were nested in Districts/Local Authorities, and which in turn were nested in regions and nations. [...] it made possible the handling of multiple variations, differential effects, and cross-level interactions.”

escolaridade obrigatória, no distrito de Mafra, Portugal, em 2014, compreendendo 784 observações. É estimado um modelo multinível que leva em consideração a influência de três ordens de determinantes na retenção escolar – condições individuais da criança e do seu contexto familiar, turma e escola.

Além da análise da associação entre os fatores individuais, sociodemográficos e económicos mencionados, o uso de modelos multinível também possibilita a pesquisa do impacto da escola *de per si* na retenção escolar, fornecendo importantes informações para enformar políticas destinadas a colmatar as desvantagens das crianças carenciadas (MORTIMORE; WHITTY, 1997).

Após esta introdução, o restante do artigo está organizado da seguinte forma: a seção dois faz uma breve revisão da literatura sobre os preditores da retenção escolar, e a seção três apresenta a metodologia usada na análise empírica, cujos resultados são apresentados na seção quatro. As principais conclusões e as limitações do estudo encontram-se na quinta seção.

## REVISÃO DE LITERATURA

Estudos anteriores sobre a relação entre retenção escolar e os atributos do aluno (EAMON, 2005; FERGUSON; MICHAELSEN, 2015; FERRÃO, 2015) comprovaram a importância de dois tipos de variáveis: (i) características económicas e sociodemográficas da família; (ii) condições de vida da criança. Além dessas variáveis, a própria escola também desempenha um papel importante na retenção escolar, tópico desenvolvido no item (iii).

## CARACTERÍSTICAS ECONÓMICAS E SOCIODEMOGRÁFICAS DA FAMÍLIA

A família tem um impacto importante no desempenho cognitivo e no sucesso académico; logo, na trajetória escolar da criança (ALVES *et al.*, 2017). Elementos tais como recursos económicos, composição familiar e nível de escolaridade dos pais foram considerados importantes determinantes na literatura sobre a retenção escolar (BROPHY, 2006; MATOS; FERRÃO, 2016). Em relação aos recursos económicos da família, a pobreza foi identificada como uma restrição importante da educação das crianças (YANG *et al.*, 2018), devido à disponibilidade de recursos bem como pelo *stress* da vida quotidiana familiar que condiciona o envolvimento quer da família, quer da criança com a escola (ANDRESEN; MEILAND, 2019). As crianças pobres têm acesso mais dificultado a materiais lúdicos e educacionais, o que limita seu desenvolvimento cognitivo (BRADLEY; CROWYN, 2002; BURGER, 2010). Esses recursos são particularmente importantes na infância, e a sua falta tem um impacto negativo no seu desempenho escolar posterior (RINDERMAN; FLORES-MENDOZA; MANSUR-ALVES, 2010), facto que sublinha a importância do investimento na primeira infância como uma possível forma de quebrar o ciclo intergeracional da pobreza (ALMOND; CURRIE, 2011).

No que concerne à composição familiar, estudos empíricos como os de Kaczala (1991), Corman (2003) e, mais recentemente, Robison *et al.* (2017) mostram que viver numa família monoparental, nascer de uma mãe adolescente e

ter pelo menos dois irmãos está associado ao insucesso escolar. Contudo, essa relação não é linear, pois pode ser altamente condicionada pelas condições de vida específicas de cada família, condições essas que podem aliviar ou agravar o envolvimento da criança e da sua família com a escola. De facto, de acordo com as estatísticas do EUROSTAT produzidas na área da pobreza e exclusão social, essas famílias têm um risco acrescido de pobreza ou exclusão social.

Em relação ao nível de educação dos pais, a literatura frequentemente refere a sua associação com o sucesso escolar das crianças (ALVES *et al.*, 2017; FERGUSON; MICHAELSEN, 2015; ROBISON *et al.*, 2017). Os pais com baixos níveis de educação podem valorizar menos a educação dos seus filhos, sendo também menos capazes de os acompanhar e auxiliar nos trabalhos escolares. Além disso, o envolvimento da família tem um impacto significativo no desenvolvimento cognitivo das crianças e, portanto, no sucesso escolar (ALVES *et al.*, 2017). O papel do nível de educação da mãe parece ser particularmente importante como preditor do desempenho cognitivo das crianças (GUTMAN; SAMEROFF; COLE, 2003), bem como do seu sucesso escolar (BROWN; PARK, 2002; CORMAN, 2003).

### CONDIÇÕES DE VIDA DA CRIANÇA

Os estudos sobre retenção escolar sugerem que as características sociodemográficas, o local de habitação, a saúde e a participação social são determinantes importantes do insucesso escolar. Em relação às características sociodemográficas individuais das crianças, atributos como idade, sexo, raça e etnia foram associados à retenção escolar.

Estudos empíricos mostraram que, à medida que as crianças crescem, aumenta a probabilidade de retenção escolar (CORMAN, 2003). A análise longitudinal das trajetórias escolares das crianças também constatou que as crianças que tiveram retenções escolares nos estágios iniciais de escolaridade são menos prejudicadas do que aquelas que são retidas nos estágios mais avançados do percurso escolar (ALEXANDER; ENTWISLE; DAUBE, 1994; BOYDEN; JAMES, 2014). Com base nos dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), outros autores mostram que, no Brasil e em Portugal, a repetição precoce de ano parece ser um forte preditor de retenção em anos posteriores (FERRÃO, 2015; FERRÃO; COSTA; MATOS, 2017).

Em termos de género, as raparigas costumam ter um envolvimento maior com a escola, e a sua probabilidade de reprovação é menor do que a dos rapazes (CORMAN, 2003; CORREA; BONAMINO; SOARES, 2015; FERNANDEZ-ZABAL *et al.*, 2016; FERRÃO, 2015; MATOS; FERRÃO, 2016). Além disso, outros autores apontam também diferenças de género no impacto da retenção escolar, sugerindo que nas raparigas esse impacto é maior do que nos rapazes (GHAZVINI; KHAJEHPUR, 2011). No que concerne às condições de habitação e da sua envolvente, estas estão necessariamente interligadas com o *status* económico da família – as famílias pobres geralmente vivem em bairros mais desfavorecidos e em casas superlotadas. No entanto, além disso, as teorias sobre os potenciais efeitos da envolvente habitacional e de vizinhança nas crianças referem que tanto a atitude dos seus pares

como dos adultos desempenham um papel importante no comportamento e na forma como as crianças se posicionam relativamente à escola. Teorias *epidémicas ou de contágio* apontam os potenciais efeitos negativos da socialização coletiva sobre as crianças nessas áreas (AUGHINBAUGH; ROTHSTEIN, 2014). Tais teorias referem também a importância dos serviços sociais e comunitários nesses bairros como forma de aliviar as suas deficientes condições de vida e colmatar as suas carências. Esses serviços podem ter impactos bastantes heterogêneos, sugerindo por isso cautela na análise do efeito dessa variável.

A saúde das crianças é um determinante importante do seu desenvolvimento físico e cognitivo. Nesse contexto, a alimentação e os cuidados médicos adequados desempenham um papel importante. Ter problemas de saúde ou comportamentais aumenta a probabilidade de retenção escolar (CORMAN, 2003). Não ter alimentação suficiente é uma privação absoluta no espaço de capacidades, no sentido de Sen (1999), com efeitos negativos no desenvolvimento físico e cognitivo das crianças. É também uma restrição à sua participação no processo educacional (REDMOND; SKATTEBOL, 2017).

Essa restrição também se aplica a roupas adequadas, por tratar-se de uma questão importante por si só (necessidade física) e também um determinante da participação social e do envolvimento com a escola (REDMOND; SKATTEBOL, 2017). Em termos de participação social, as restrições económicas das famílias pobres determinam fortemente o leque de atividades sociais e culturais de seus filhos. Nesses contextos, a escola e os serviços públicos são fundamentais para atenuar essas carências e moldar as experiências das crianças (BESSELL, 2019).

## ESCOLA

O desempenho escolar é um determinante importante do sucesso na idade adulta. No entanto, o bom desempenho escolar é condicionado pela qualidade da escola (BARBOSA; FERNANDES, 2001; MORTIMORE *et al.*, 1988). Como argumentam Burgess e Briggs, “as escolas diferem e a escola em si é importante” [*schools differ and schools matter*] (2010, p. 639). Nesse contexto, a escola desempenha um papel importante em termos de mobilidade social.

Em Portugal, como em outros países, a distância entre casa e escola é um dos critérios de admissão na escola. Existe uma relação entre pobreza e atribuição da escola (BURGESS; BRIGGS, 2010), pois a procura espacialmente concentrada de habitação aumenta o seu preço. Ora, os agregados familiares pobres geralmente vivem em bairros desfavorecidos, e, por isso, com menor procura, onde as escolas costumam ter recursos deteriorados e um corpo docente pouco estável, comprometendo a qualidade da escola (PEREIRA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2013; ROBISON *et al.*, 2017). Burgess e Briggs (2010, p. 647) argumentam que “existe uma clara ligação entre a localização da pobreza e a qualidade das escolas”.<sup>3</sup> Além dos efeitos negativos resultantes da vivência em bairros desfavorecidos, o desempenho académico

3 No original: “there is a clear link between poverty location and school quality”.

das crianças nessas áreas também depende fortemente de seus professores e da qualidade da escola (MORTIMORE; WHITTY, 1997). Finalmente, refira-se que muitas vezes existe uma suposição de que crianças de bairros desfavorecidos têm sérios déficits de capacidades educacionais. Portanto, muitos professores consideram que tais crianças apenas conseguem atingir requisitos e objetivos básicos, promovendo uma “dieta educacional de carácter mais básico” [*emaciated and dumbed down educational diet*] (ZYNGIER, 2015, p. 82).

Os processos de atribuição da escola perpetuam desvantagens que podem potencialmente afetar o sucesso do aluno (GOLDSTEIN; NODEN, 2003). Nesse sentido, as desigualdades sociais transformam-se em desigualdades escolares e as aumentam, configurando um ciclo vicioso de reprodução da classe social e de estagnação de mobilidade social (ALVES *et al.*, 2017). Schmidt *et al.* afirmam que

Oportunidades de aprendizagem desiguais são frequentemente reconhecidas como ocorrendo entre escolas. Nos Estados Unidos, há uma considerável atenção sobre o problema de escolas com elevados níveis de insucesso – escolas que geralmente apresentam muita pobreza, têm uma grande proporção de estudantes pertencentes a minorias e com menor desempenho.<sup>4</sup> (2015, p. 374, tradução nossa)

Embora vários estudos reconheçam a importância da própria escola como um importante determinante do sucesso escolar, em Portugal há poucos estudos sobre retenção escolar considerando esse fator. O nosso objetivo é avaliar os fatores de retenção escolar, considerando a escola *de per si*, para além das características individuais e familiares já referidas.

## DADOS E MODELO

Os dados usados nesta investigação foram recolhidos através de um questionário construído especificamente para os objetivos deste estudo, aplicado a uma amostra aleatória de 923 estudantes (cerca de 15% da população), com idades entre 6 e 18 anos, residentes no município de Mafra, distrito de Lisboa, frequentando escolas públicas e privadas, durante o ano letivo de 2014 a 2015. Foi utilizado um procedimento de amostragem estratificada, proporcional à dimensão da escola e da turma para garantir a representatividade da população. Escolas com menos de cinco alunos na amostra foram excluídas para a estimação do modelo. A dimensão da amostra foi reduzida em 28 alunos por exclusão de escolas e em 111 alunos por não resposta. Assim, o tamanho da amostra de trabalho é 784 alunos.

4 No original: “Unequal learning opportunities are often treated as occurring between schools. In the United States, there is considerable public attention on the problem of failing schools – schools that are often high poverty, have a large proportion of minority students, and are lower achieving.”

Assumimos que as não respostas ocorreram de forma completamente aleatória (LITTLE; RUBIN, 2002).

Dando sequência à pesquisa realizada por Bastos, Fernandes e Passos (2009), utilizamos um modelo de contagem de dados para analisar a relação entre o número de retenções dos alunos e um conjunto de potenciais variáveis explicativas. Mais especificamente, estamos interessados em perceber a relação entre o número de retenções para cada aluno e suas características individuais, como pobreza<sup>5</sup>, gênero, características sociodemográficas e econômicas da sua família e condições de vida do aluno, em termos de saúde, habitação e participação social. O preditor linear também inclui o ano de escolaridade como variável de controle, variando de dois a doze (correspondendo aos anos de escolaridade obrigatória). Na prática, quanto maior a idade do aluno, maior a probabilidade de ter sido sujeito a retenção.

Nesta investigação, assumimos que  $Y$  segue uma distribuição de Poisson com parâmetro  $\lambda$ , e que o modelo linear generalizado com efeitos aleatórios leva em consideração a heterocedasticidade de  $Y$ , devido à estrutura hierárquica da população educacional. Foi aplicado um modelo de três níveis com a função de ligação canônica, considerando o aluno no nível 1, a turma / classe no nível 2 e a escola no nível 3. Assim, para cada aluno  $i$  da turma  $j$  e da escola  $k$ ,  $Y$  representa o número de reprovações ou o número de retenções escolares e as correspondentes variáveis são  $y_{ijk}$ , com  $i=1, \dots, n_{jk}$ ,  $j=1, \dots, J_k$  e  $k=1, \dots, K$ , com  $n_{jk}$  representando o número de alunos na classe  $j$  e escola  $k$ ,  $J_k$  número de turmas na escola  $k$ , e  $K$  número total de escolas. O número de retenções  $Y$  pode ser 0, 1, 2, ou 3 por aluno, e a sua média é  $\lambda$ , ou  $Y \sim \text{Poisson}(\lambda_{ijk})$  com:

$$\begin{aligned} \log(\lambda_{ijk}) = & \beta_0_{jk} + \beta_1 \text{male}_{ijk} + \beta_2 \text{mother education}_{ijk} + \beta_3 \text{father education}_{ijk} + \\ & \beta_4 \text{poverty}_{ijk} + \beta_5 \text{housing}_{ijk} + \beta_6 \text{social participation}_{ijk} + \beta_7 \text{health}_{ijk} + \\ & \beta_8 \text{school year}_{jk} \end{aligned} \quad (1.1)$$

$$\beta_0_{jk} = \beta_0 + u_{0_{jk}} + v_{0_k} \quad (1.2)$$

A equação 1.1 define o preditor linear do modelo, e a equação 1.2 define as componentes aleatórias do nível 2 ( $u_{0_{jk}}$ ) e do nível 3 ( $v_{0_k}$ ). Considera-se que as distribuições de probabilidade das componentes aleatórias seguem uma distribuição normal –  $u_{0_{jk}} \sim N(0, \sigma_{u_0}^2)$  e  $v_{0_k} \sim N(0, \sigma_{v_0}^2)$ ; ou seja,  $\sigma_{u_0}^2$  é o parâmetro aleatório relativo ao nível 2 (variância do nível 2),  $\sigma_{v_0}^2$  é o parâmetro aleatório do nível 3 (variância do nível 3). De acordo com o modelo definido através das equações 1.1 e 1.2 e pelas hipóteses assumidas, a ordenada na origem varia aleatoriamente de acordo com a turma (unidades de nível 2) e escolas (unidades de nível 3). A regressão de Poisson assume que a variável resposta  $Y$  segue uma distribuição de

5 O conceito de pobreza utilizado segue a abordagem monetária. Por isso, parte da análise do rendimento do agregado familiar.

Poisson. No nível 1, o valor esperado e a variância da distribuição de Poisson é idêntica e dada por  $\lambda$ , parâmetro dessa distribuição. Isso significa que, no nível 1, a variância é igual ao parâmetro estimado, por definição. Por isso, a especificação do modelo apenas inclui duas componentes aleatórias ( $\sigma_{u0}^2 + \sigma_{v0}^2$ ) na equação 1.2.

Adicionalmente foi definido um segundo conjunto de equações para averiguar se o parâmetro  $\beta_6$  também varia aleatoriamente. Tais equações são dadas por:

$$\begin{aligned} \log(\lambda_{ijk}) = & \beta_0_{jk} + \beta_1 \text{male}_{ijk} + \beta_2 \text{mother education}_{ijk} + \beta_3 \text{father education}_{ijk} + \\ & \beta_4 \text{poverty}_{ijk} + \beta_5 \text{housing}_{ijk} + \beta_6 \text{social participation}_{ijk} + \beta_7 \text{health}_{ijk} + \\ & \beta_8 \text{school year}_{jk} \end{aligned} \quad (2.1)$$

$$\begin{aligned} \beta_0_{jk} &= \beta_0 + u0_{jk} + v0_k \\ \beta_6_k &= \beta_6 + v6_k \end{aligned} \quad (2.2)$$

As distribuições de probabilidade das componentes aleatórias são dadas por:

$$\begin{aligned} u0_{jk} &\sim N(0, \sigma_{u0}^2), \\ \begin{bmatrix} v0_k \\ v6_k \end{bmatrix} &\sim N \left( \begin{bmatrix} 0 \\ 0 \end{bmatrix}, \begin{bmatrix} \sigma_{v0}^2 & \sigma_{v06} \\ \sigma_{v06} & \sigma_{v6}^2 \end{bmatrix} \right). \end{aligned}$$

Esse modelo inclui dois parâmetros adicionais no nível 3. A variância  $\sigma_{v6}^2$  quantifica a variabilidade de  $\beta_6$  relativa às várias escolas, e  $\sigma_{v06}^2$  quantifica a covariância entre a ordenada na origem e  $\beta_6$ .

Os índices de habitação, saúde e participação social foram obtidos pelo método clássico de análise fatorial (BROWNE; SHAPIRO, 1980; MOOIJAART; BENTLER, 1991) aplicado aos dados da amostra recolhida. A análise fatorial é uma técnica multivariada que visa a aproximar as variáveis originais de um conjunto de dados por combinações lineares de um número menor de fatores. Foram realizadas três análises fatoriais, para cada um dos índices. O principal fator de cada análise foi selecionado como o índice de habitação, saúde ou participação social. O índice de habitação inclui informações sobre a dimensão e o contexto exterior da habitação, bem como as condições de vida com impacto direto nas crianças, como a existência de uma cama individual para a criança dormir e um local para estudo. O índice de saúde inclui informações sobre assistência médica, nutrição e desenvolvimento. Por fim, o índice de participação social refere-se a questões relacionadas a frequência de atividades extracurriculares, brincadeiras, hábitos de lazer e avaliação subjetiva do bem-estar por parte da criança.

## RESULTADOS

As estatísticas descritivas das variáveis utilizadas nos modelos estão resumidas no Quadro 1. As variáveis relacionadas à educação do pai e da mãe consideram

três categorias ou níveis de educação, de acordo com a classificação International Standard Classification of Education (ISCED), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco): até segundo ciclo do ensino básico (ISCED 0, 1 e 2), terceiro ciclo do ensino secundário (ISCED 3), ensino pós-secundário ou superior (ISCED 4 a 8). A amostra é composta por 46% de rapazes e 54% de raparigas. A distribuição empírica da variável educação da mãe inclui: 7,6% não têm mais do que o nível ISCED 2, 62,3% têm mais do que o nível ISCED 2, e 30,1% têm nível de ensino superior. A distribuição empírica relativa à educação do pai é, respetivamente, 8,9%, 72,2% e 18,9%. A proporção de alunos classificados como “pobres” é de 28,6%.

**QUADRO 1**  
DEFINIÇÃO E ESTATÍSTICAS SUMÁRIAS DAS VARIÁVEIS

VARIÁVEL	MIN	MAX	MÉDIA	DP	PROPORÇÃO	N OMISSOS
Masculino	---	---	---	---	0,46	7
Nível de educação da mãe $\leq$ ISCED 2	---	---	---	---	0,076	11
ISCED 2 < Nível de educação da mãe $\leq$ ISCED 3	---	---	---	---	0,623	11
ISCED 3 < Nível de educação da mãe $\leq$ ISCED 8	---	---	---	---	0,301	11
Nível de educação do pai $\leq$ ISCED 2	---	---	---	---	0,089	56
ISCED 2 < Nível de educação do pai $\leq$ ISCED 3	---	---	---	---	0,722	56
ISCED 3 < Nível de educação do pai $\leq$ ISCED 8	---	---	---	---	0,189	56
Situação de pobreza	---	---	---	---	0,286	6
Índice de habitação	-12,502	1,511	0,012	0,937	---	13
Índice de saúde	-5,941	1,016	0,000	1,000	---	27
Índice de participação social	-2,649	1,940	-0,013	1,000	---	7

Fonte: Elaboração das autoras.

Os índices relativos à habitação, saúde e participação social seguem uma distribuição normal padronizada.

A variável dependente – número de retenções do aluno até o ano de realização do inquérito – é censurada em 3 ou mais, e compreende 82,9% de alunos com zero retenções, 11,9% com uma retenção, 3,9% com duas retenções, e 1,3% com três ou mais retenções. O modelo multinível sem variáveis explicativas (modelo nulo), sugere que o log do número esperado de retenções varie entre turmas (28%) e entre escolas (72%), de acordo com as hipóteses do modelo descritas na secção anterior. Esse resultado sublinha a importância do impacto da escola *de per si* na variável dependente.

Os resultados apresentados nos quadros 2 e 3 referem-se à estimação dos modelos definidos pelas equações 1.1 e 1.2 e pelas equações 2.1 e 2.2; com e sem a variável “nível de educação do pai” e “Índice de habitação”, respetivamente. Os resultados de estimação mostram que os coeficientes relativos às variáveis “género”, “nível de educação da mãe”, “situação de pobreza”, “índice de saúde”, “índice de participação social” e “ano de escolaridade” são estatisticamente significativas, com um nível de significância de 5%. Os fatores nível baixo de educação

da mãe, ser pobre, ser rapaz, ter déficits em termos de saúde e de participação social e frequentar anos relativamente adiantados da escolaridade obrigatória, são determinantes significativos da probabilidade de retenção de um aluno. Esse resultado é particularmente importante para as três primeiras variáveis referidas, indo ao encontro dos resultados de outros estudos empíricos referidos anteriormente (ANDRESEN; MEILAND, 2019; CORMAN, 2003; FERNANDEZ-ZABAL *et al.*, 2016). Os resultados de estimação também sugerem que o número de retenções de um aluno não está estatisticamente associado ao índice de habitação e nível de educação do pai, com um nível de significância de 5%. Essas variáveis foram por isso removidas do preditor linear, e os resultados de estimação do novo modelo são apresentados nas terceira e quarta colunas dos quadros 2 e 3. O aumento da estimativa do coeficiente relativo ao nível de escolaridade da mãe demonstra a sua importância na variável dependente, mas também parece captar a relação omitida com o nível de educação do pai. O número de observações também aumenta, uma vez que aproximadamente 6% dos estudantes não responderam à questão relativa ao nível de educação do pai. Além disso, alguns pares de variáveis estão moderadamente correlacionados entre si. Assim, existe uma preocupação hipotética de que a multicolinearidade possa mascarar a associação entre algumas dessas variáveis e a variável resposta. Por exemplo, a correlação entre o nível de educação da mãe e do pai é de fraca a moderada (o coeficiente de Spearman varia entre 0,3 e 0,5). No entanto, a estabilidade nas análises de regressão sugere a inexistência desse tipo de problema de multicolinearidade. Portanto, consideramos o segundo conjunto de estimativas no Quadro 3 como o modelo final.

De acordo com o modelo de regressão de Poisson, o número esperado de retenções para um estudante do sexo masculino é dado pela função exponencial do correspondente coeficiente estimado do modelo. Portanto, a diferença no número esperado de retenções é 1,351 unidades maior para os rapazes do que para as raparigas, *ceteris paribus*. Esse resultado mostra que os rapazes têm maior probabilidade de retenção do que as raparigas, em consonância com os resultados de estudos empíricos anteriores mencionados.

No sentido de detalhar os resultados de estimação, apresentamos alguns exemplos para ilustrar a interpretação das estimativas incluídas no modelo final (Quadro 3). Por exemplo, para estudantes do sexo masculino, o log do número esperado de retenções é de 0,301 unidades, e o número esperado de retenções é dado por  $\exp(-3.162 + 0.301) = 0.057$ . Outro exemplo: os alunos em maior situação de desvantagem são caracterizados por nível de educação da mãe ISCED 2, indivíduo do sexo masculino, ser pobre, ter um valor do índice relativo à saúde ou à participação social no intervalo 3 desvios padrão  $\pm$  média e frequentar o 9º ano de escolaridade. Para esses alunos o log do número esperado de retenções é 0,717, correspondendo a um número esperado de retenções de aproximadamente 2 (2,048). O número esperado de retenções dos alunos cujo nível de educação da mãe é baixo (ISCED  $\leq$  2) é 2,573 superior ao dos seus pares cuja mãe tem um nível de educação acima deste (ISCED  $>$  2), *ceteris paribus*. Da mesma forma e no que concerne à situação de pobreza, o número esperado de retenções dos

alunos pobres é 1,498 maior do que dos seus pares não pobres, *ceteris paribus*. Adicionalmente, se um aluno aumentasse unitariamente o seu índice de saúde, a diferença no valor esperado do número de retenções diminuiria em 0,34, *ceteris paribus*. De acordo com o mesmo raciocínio, se um aluno aumentasse unitariamente o seu índice de participação social, a diferença no valor esperado do número de retenções diminuiria em 0,193 unidades, *ceteris paribus*.

Considere-se agora o exemplo do aluno extremamente desfavorecido apresentado acima e assumamos que é possível variar a sua pontuação no índice de participação social de +/- 3 desvios-padrão, controlando todas as outras variáveis. Nessas condições, o acréscimo unitário do índice de participação social tem um impacto diferente no número esperado de retenções. Esse impacto é designado por efeito marginal da variável índice de participação social. Esse efeito foi computado para o 9º ano de escolaridade e é representado graficamente na Figura 1. De facto, o efeito marginal quantifica a variação na probabilidade de repetir mais um ano quando o valor do índice de participação social do aluno varia unitariamente, considerando que as restantes variáveis se mantêm inalteradas. Observa-se que o número esperado de retenções varia de duas retenções a menos de uma retenção, pois o índice de participação social varia de acordo com a sua escala.

Em relação aos parâmetros aleatórios, a componente de variância do modelo sugere que a ordenada na origem varia entre as turmas e entre as escolas, o que significa que, após controlar pela variável sexo, o *status* de pobreza, o nível de educação dos pais, os valores dos índices de saúde e de participação social do aluno e o ano frequentado, a variação residual de log do número de retenções pode ser atribuída a diferenças de turma e de escola. Assim, a variância residual do modelo final (0,448) mostra que 58% da variância inicial foi explicada pelo modelo. A decomposição dessa variância explicada por níveis hierárquicos (2 e 3) sugere que a variância explicada nas escolas (65% da variância inicial do nível 3) foi maior que a variância explicada nas turmas (39% da variância inicial do nível 2). Embora as variáveis incluídas no modelo representem características individuais e familiares dos alunos, os resultados empíricos obtidos sugerem que a sua capacidade explicativa reduz mais a variabilidade entre escolas do que dentro da escola. No entanto, a variância residual ainda é mais forte ao nível da escola (59%) do que da sala de aula ou turma (41%), sublinhando mais uma vez a importância do efeito da escola *de per se* na retenção escolar.

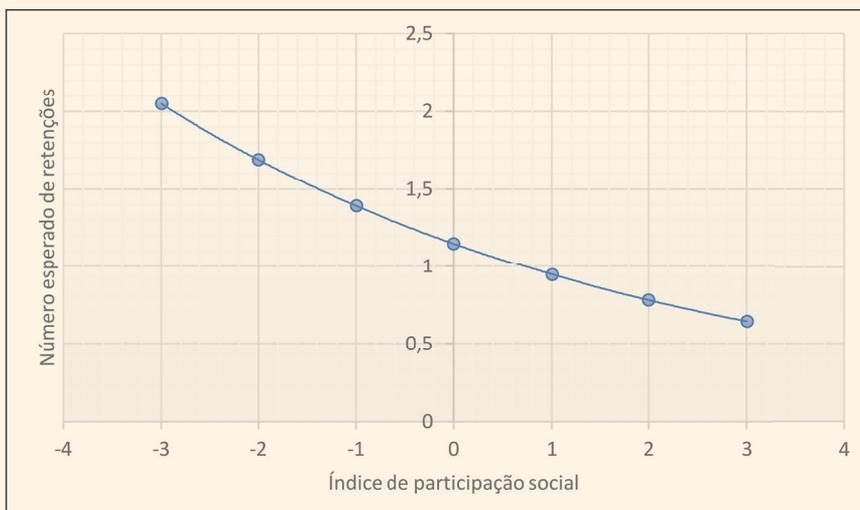
Além disso, as estimativas dos parâmetros aleatórios apresentados no Quadro 3 sugerem que o coeficiente relacionado ao índice de participação social também varia aleatoriamente entre as escolas, o que significa que o efeito desse atributo pode ou não influenciar o número de retenções do aluno, dependendo da escola que frequenta.

Em resumo, as estimativas obtidas pelo modelo de coeficientes aleatórios confirmam a importância das características individuais e familiares das crianças, das condições de vida e da própria escola como preditores da retenção escolar – as questões de pesquisa que suscitaram esta investigação.

**QUADRO 2****RESULTADOS DA ESTIMAÇÃO DO MODELO MULTINÍVEL DE POISSON PARA O NÚMERO DE RETENÇÕES. EFEITO FIXO PARA ÍNDICE DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL**

	ESTIMATIVAS DOS PARÂMETROS	VALOR ESPERADO	DESVIO PADRÃO	ESTIMATIVAS DOS PARÂMETROS	VALOR ESPERADO	DESVIO PADRÃO
	TODOS OS PARÂMETROS FIXOS			PARÂMETROS FIXOS COM $\alpha=5\%$		
Constante	-3,604	0,027	0,405	-3,076	0,046	0,353
Rapaz (1) vs. Rapariga (0)	0,364	1,439	0,174	0,299	1,349	0,149
Nível de educação da mãe $\leq$ ISCED 2 (1) vs. Nível de educação da mãe $>$ ISCED 2 (0)	0,662	1,939	0,214	0,942	2,565	0,175
Nível de educação do pai $\leq$ ISCED 2 (1) vs. Nível de educação do pai $>$ ISCED 2 (0)	0,447	1,564	0,230	---	---	---
Situação de pobreza (pobre=1)	0,415	1,514	0,183	0,404	1,498	0,166
Índice de habitação	-0,084	0,919	0,052	---	---	---
Índice de saúde	-0,240	0,787	0,077	-0,261	0,77	0,081
Índice de participação social	-0,278	0,757	0,088	-0,192	0,825	0,068
Ano de escolaridade	0,088	1,092	0,041	0,065	1,067	0,030
Efeito aleatório, nível 2 (turma)	0,228		0,139	0,194		0,117
Efeito aleatório, nível 3 (escola)	0,234		0,164	0,199		0,138
Número de observações	784			838		

Fonte: Elaboração das autoras.

**FIGURA 1****EFEITO MARGINAL DO ÍNDICE DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL PARA ALUNOS DO 9º ANO DE ESCOLARIDADE**

Fonte: Elaboração das autoras.

As estimativas de coeficientes fixos no Quadro 3 permanecem estáveis em comparação com as do Quadro 2. No entanto, a significância estatística da matriz de variâncias-covariâncias de nível 3 sugere que a relação entre a variável dependente e o índice de participação social varia entre as escolas, e que, quanto maior o valor médio desse índice, menor a estimativa do coeficiente que quantifica a relação entre o índice de participação social dos alunos e a probabilidade de retenção, conforme ilustrado pela Figura 2.

As curvas apresentadas na Figura 2 são ajustadas separadamente para cada escola. Tais curvas mostram que a relação entre a probabilidade de retenção e o índice de participação social depende da escola que o aluno frequenta. Por exemplo, um aluno com um valor do índice de participação social em torno de -2 tem uma probabilidade de reprovação de 0,08, 0,10 ou 0,15, dependendo da escola que frequenta, assumindo que todas as outras variáveis explicativas sejam controladas. Esse resultado aponta a importância da própria escola *de per se* na retenção escolar, com implicações políticas significativas que serão discutidas na próxima secção. Essas curvas mostram muito pouca variabilidade na probabilidade de retenção para valores do índice de participação social positivos. Além disso, observamos que há uma curva que parece ser uma exceção. Incluímos um efeito fixo para essa escola e a respectiva interação com a participação social no preditor linear do modelo. Verificamos que os respectivos parâmetros fixos não são estatisticamente significativos, e que a estimativa aleatória dos parâmetros diminuiu de 0,046 para 0,039, permanecendo estatisticamente significativos ao nível de 5%. Esses resultados sugerem que as estimativas no modelo 3 não são significativamente afetadas pela eventual exclusão dessa escola para efeitos de estimação do modelo final.

### QUADRO 3

#### RESULTADOS DE ESTIMAÇÃO DO MODELO MULTINÍVEL DE POISSON PARA O NÚMERO DE RETENÇÕES. EFEITO ALEATÓRIO DO ÍNDICE DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL

	ESTIMATIVAS DOS PARÂMETROS	VALOR ESPERADO	DESVIO PADRÃO	ESTIMATIVAS DOS PARÂMETROS	VALOR ESPERADO	DESVIO PADRÃO
	TODOS OS PARÂMETROS FIXOS			PARÂMETROS FIXOS COM $\alpha=5\%$		
Constante	-3,652	0,026	0,410	-3,162	0,042	0,357
Rapaz vs. Rapariga	0,362	1,436	0,174	0,301	1,351	0,149
Nível de educação da mãe $\leq$ ISCED 2 (1) vs. Nível de educação da mãe $>$ ISCED 2 (0)	0,686	1,986	0,214	0,945	2,573	0,176
Nível de educação do pai $\leq$ ISCED 2 (1) vs. Nível de educação do pai $>$ ISCED 2 (0)	0,445	1,576	0,230	---	---	---

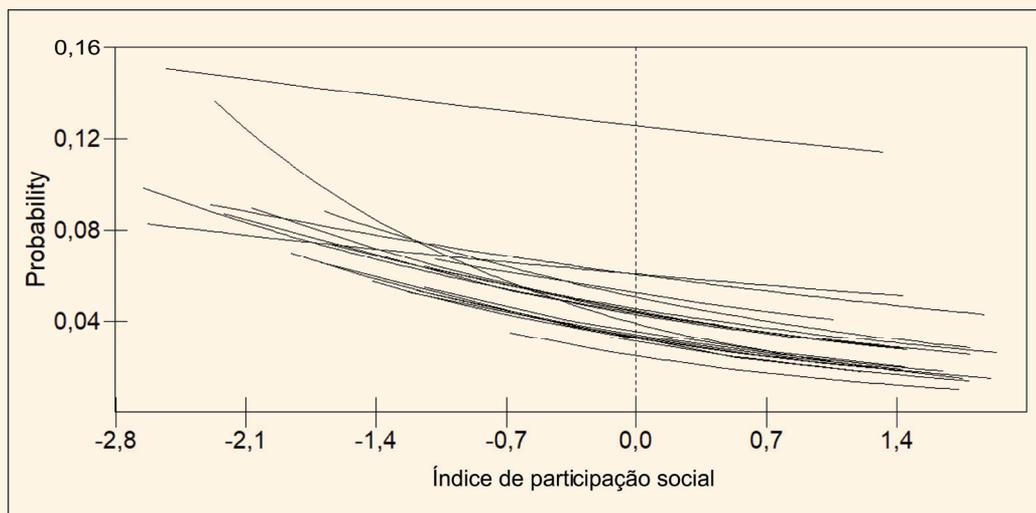
(Continua)

(Continuação)

	ESTIMATIVAS DOS PARÂMETROS	VALOR ESPERADO	DESVIO PADRÃO	ESTIMATIVAS DOS PARÂMETROS	VALOR ESPERADO	DESVIO PADRÃO
	TODOS OS PARÂMETROS FIXOS			PARÂMETROS FIXOS COM $\alpha=5\%$		
Situação de pobreza (pobre=1)	0,409	1,505	0,183	0,404	1,498	0,166
Índice de habitação	-0,084	0,919	0,052	---	---	---
Índice de saúde	-0,242	0,785	0,077	-0,340	0,712	0,104
Índice de participação social	-0,313	0,731	0,107	-0,193	0,824	0,069
Ano de escolaridade	0,091	1,095	0,041	0,070	1,073	0,030
Efeito aleatório, nível 2 (turma)	0,208		0,135	0,182		0,115
Efeito aleatório, nível 3 (escola)	$\begin{bmatrix} 0,256 & -0,017 \\ -0,017 & 0,036 \end{bmatrix}$		$\begin{bmatrix} 0,169 & 0,005 \\ 0,005 & 0,006 \end{bmatrix}$	$\begin{bmatrix} 0,266 & -0,078 \\ -0,078 & 0,046 \end{bmatrix}$		$\begin{bmatrix} 0,171 & 0,076 \\ 0,076 & 0,006 \end{bmatrix}$
Número de observações			784			838

Fonte: Elaboração das autoras.

**FIGURA 2**  
EFEITO MARGINAL DO ÍNDICE DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL, POR ESCOLA



Fonte: Elaboração das autoras.

## CONCLUSÃO

Nesta investigação procuramos analisar os determinantes da retenção escolar. Consideramos três níveis de variáveis na nossa análise: características individuais ao nível do aluno, turma e escola. A principal contribuição deste estudo está no reconhecimento da importância da estrutura hierárquica, demonstrando a importância da própria escola, independentemente dos determinantes individuais na retenção escolar. A metodologia usada pode ser facilmente estendida a outros conjuntos de dados.

Do ponto de vista político, os resultados obtidos sugerem que os programas de planeamento educacional e de retenção escolar devem levar em consideração não apenas o contexto socioeconómico familiar da criança e as suas características individuais, mas também as especificidades da escola, a fim de evitar diferenças na qualidade da escola.

Em termos de implicações em políticas sociais, os estudos empíricos mostram que aumentar os recursos económicos das famílias mais carentes e melhorar as condições de vida em bairros desfavorecidos (infraestruturas e serviços) podem ter efeitos positivos no desenvolvimento cognitivo e não cognitivo das crianças. Esses efeitos podem ter um impacto positivo determinante no sucesso escolar, bem como trajetórias na idade adulta.

Além dessas intervenções, os resultados dos estudos empíricos também comprovam que o desenvolvimento de políticas que estimulem o envolvimento dos pais com a escola tem um efeito positivo no desempenho escolar das crianças. A intervenção nos níveis iniciais escolares também foi mencionada como uma importante contribuição para o sucesso escolar. De fato, evidências empíricas indicam que o investimento precoce em crianças pode diminuir a associação negativa entre viver num ambiente social e económico desfavorecido e o desempenho escolar.

Tendo demonstrado a importância das políticas sociais no contexto do sucesso escolar, importa desenvolver programas que possam melhorar a qualidade da educação provida à população discente em ambientes desfavorecidos, o que também se torna a via para romper o ciclo intergeracional da pobreza. Ou seja, os nossos achados sugerem a oportunidade potencial de intervenção em políticas sociais, visando à redução das disparidades no acesso à educação de qualidade. Dito de outro modo, a escola desempenha um papel importante nos planos de acção contra a pobreza pela sua função educacional, mas também pelos seus potenciais efeitos de empoderamento, constituindo um meio de combate à pobreza.

O conjunto de dados utilizado nesta pesquisa considera a criança como a unidade de observação e a unidade de medida, perspectiva que exigia a aplicação de um inquérito construído especificamente para este estudo. De facto, existe uma escassez de microdados centrados na criança no contexto da análise da retenção escolar em Portugal. As observações utilizadas referem-se a um momento específico no tempo. O uso de dados em painel, ou longitudinais, certamente melhoraria as informações recolhidas quer sobre as crianças, quer sobre as escolas.

Na pesquisa educacional e social, o benefício dos estudos longitudinais tem sido reconhecido (BOYDEN; JAMES, 2014). No que diz respeito à educação, a análise das trajetórias educacionais fornece *insights* importantes sobre os determinantes da retenção escolar, pois permite conhecer o processo que culmina nessa retenção. Além disso, o uso de dados qualitativos também seria importante, especialmente no que diz respeito à perspectiva das crianças sobre sua experiência educacional ou, ao nível da escola, sobre o conhecimento dos problemas que condicionam o seu bom funcionamento.

## REFERÊNCIAS

- ALEXANDER, K.; ENTWISLE, D.; DAUBE, S. *On the success of failure: a reassessment of the effects of retention in primary grades*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- ALMOND, D.; CURRIE, J. Killing me softly: the fetal origins hypothesis. *Journal of Economic Perspectives*, v. 25, n. 3, p. 153-172, 2011.
- ALVES, A., GOMES, C., MARTINS, A. and ALMEIDA, L. Cognitive performance and academic achievement: how do family and school converge? *European Journal of Education and Psychology*, v. 10, n. 2, p. 49-56, 2017.
- ANDRESEN, S.; MEILAND, S. Being poor from children's point of view. The potential of childhood theory and qualitative methods for child poverty research: findings from two qualitative studies of poverty in Germany. *Children and Youth Services Review*, v. 97, p. 94-99, fev. 2019.
- AUGHINBAUGH, A.; ROTHSTEIN, D. Do cognitive skills moderate the influence of neighborhood disadvantage on subsequent educational attainment? *Economics of Education Review*, v. 44, p. 83-99, 2014.
- BARBOSA, M. E. F.; FERNANDES, C. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4ª série. In: FRANCO, C. (org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 155-172.
- BASTOS, A.; FERNANDES, G.; PASSOS, J. Analysis of school failure based on Portuguese microdata. *Applied Economics Letters*, v. 16, 1639-1643, 2009.
- BESSELL, S. Money matters... but so do people: children's views and experiences of living in a "disadvantages" community. *Children and Youth Services Review*, v. 97, p. 59-66, 2019.
- BOYDEN, J.; JAMES, Z. Schooling, childhood poverty and international development: choices and challenges in a longitudinal study. *Oxford Review of Education*, v. 40, n. 1, p. 10-29, 2014.
- BRADLEY, R.; CROWYN, R. Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, v. 53, p. 371-399, 2002.
- BROPHY, J. *Grade repetition*. Paris: UNESCO, 2006.
- BROWN, P.; PARK, A. Education and poverty in rural China. *Economics of Education Review*, v. 21, p. 523-541, 2002.
- BROWNE, M. W.; SHAPIRO, A. Robustness of normal theory methods in the analysis of linear latent variable models. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, v. 41, p. 193-208, 1980.
- BUDRIA, S.; MORO-EGIDO, A. I. Education, educational mismatch, and wage inequality: evidence for Spain. *Economics of Education Review*, v. 27, n. 3, p. 332-341, 2008.
- BURGER, K. How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, v. 25, p. 140-165, 2010.
- BURGESS, S.; BRIGGS, A. School assignment, school choice and social mobility. *Economics of Education Review*, v. 29, n. 4, p. 639-649, 2010.
- CORMAN, H. The effects of state policies, individual characteristics, family characteristics, and neighbourhood characteristics on grade repetition in the United States. *Economics of Education Review*, v. 22, p. 409-420, 2003.
- CORREA, E. V.; BONAMINO, A.; SOARES, T. M. Evidências do efeito da repetência nos primeiros anos escolares. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 242-269, set./dez. 2015.
- EAMON, M. K. Social-demographic, school, neighborhood, and parenting influences on the academic achievement of latino young adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, v. 34, n. 2, p. 163-174, 2005.

- FERGUSON, N.; MICHAELSEN, M. Money changes everything? Education and regional deprivation revisited. *Economics of Education Review*, v. 48, p. 129-147, 2015.
- FERNANDEZ-ZABAL, A.; GOÑI, E.; CAMINO, I.; ZULAIKA, L. Family and school context in school engagement. *European Journal of Education and Psychology*, v. 9, p. 47-55, 2016.
- FERRÃO, M. E. Tópicos sobre retenção em Portugal através do PISA: qualidade e equidade [Topics of grade retention in Portugal through the PISA: Quality and equity]. *Education Policy Analysis Archives [Arquivos Analíticos de Políticas Educativas]*, v. 23, n. 114, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2091>. Acesso em: 30 out. 2019.
- FERRÃO, M. E.; COSTA, P. M.; MATOS, D. A. S. The relevance of the school socioeconomic composition and school proportion of repeaters on grade repetition in Brazil: A multilevel logistic model of PISA 2012. *Large-scale Assessments in Education*, v. 5, n. 1, 7 dez. 2017. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/9515>. Acesso em: 30 out. 2019.
- GHAZVINI, D. S.; KHAJEHPOUR, M. Gender differences in factors affecting academic performance of high school students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, v. 15, p. 1040-1045, 2011.
- GOLDSTEIN, H.; NODEN, P. Modelling social segregation. *Oxford Review of Education*, v. 29, n. 2, p. 225-237, 2003.
- GUTMAN, L. M.; SAMEROFF, A. J.; COLE, R. Academic growth curve trajectories from 1st grade to 12th grade: effects of multiple social risk factors and preschool child factors. *Developmental Psychology*, v. 39, n. 4, p. 777-790, 2003.
- KACZALA, C. Grade retention: a longitudinal study of school correlates of rates of retention. Cleveland: Cleveland Public Schools, Ohio Department of Research and Analysis, 1991. 14 p. (Reports – Research/ Technical, 143). Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED337532.pdf>. Acesso em: 30 out. 2019.
- LITTLE, R. J. A.; RUBIN, D. B. *Statistical analysis with missing data*. 2nd. ed. New Jersey: John Wiley & Sons, 2002.
- MATOS, D. A. S.; FERRÃO, M. E. Repetência e indisciplina: evidências de Brasil e Portugal no Pisa 2012. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 614-636, jul./set. 2016.
- MOOIJAAART, A.; BENTLER, P. M. Robustness of normal theory statistics in structural equation models. *Statistica Neerlandica*, v. 45, n. 2, p. 159-171, jun. 1991.
- MORTIMORE, P.; SAMMONS, P.; STOLL, L.; LEWIS, D.; ECOB, R. *School matters*. Somerset: Open Books, 1988.
- MORTIMORE, P.; WHITTY, G. *Can school improvement overcome the effects of disadvantage?* London: Institute of Education, 1997.
- PEREIRA JÚNIOR, E. A.; OLIVEIRA, D. A. Indicadores de retenção e rotatividade dos docentes da educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 312-332, abr./jun. 2013.
- REDMOND, G.; SKATTEBOL, J. Material deprivation and capability deprivation in the midst of affluence: the case of young people in Australia. *Children and Youth Services Review*, v. 97, p. 36-48, fev. 2017.
- REYNOLDS, D.; SAMMONS, P.; DE FRAINE, B.; VAN DAMME, J.; TOWNSEND, T.; TEDDLIE, C.; STINGFIELD, S. Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, v. 25, n. 2, p. 197-230, 2014.
- RINDERMANN, H.; FLORES-MENDOZA, C.; MANSUR-ALVES, M. Reciprocal effects between fluid and crystallized intelligence and their dependence on parents' socioeconomic status and education. *Learning and Individual Differences*, v. 20, n. 5, p. 544-548, 2010.
- ROBISON, S.; JAGGERS, J.; RHODES, J.; BLACKMON, B.; CHURCH, W. Correlates of educational success: predictors of school dropout and graduation for urban students in the Deep South. *Children and Youth Services Review*, v. 73, p. 37-46, 2017.
- SEN, A. *Development as freedom*. New York: Random House, 1999.

SCHMIDT, W. H.; BURROUGHS, N. A.; ZOIDO, P.; HOUANG, R. T. The role of schooling in perpetuating educational inequality: an international perspective. *Educational Researcher*, v. 44, n. 7, p. 371-386, out. 2015.

SMYTH, J.; WRIGLEY, T. *Living on the edge: re-thinking poverty, class and schooling*. New York: Peter Lang, 2013.

YANG, M.; CHEN, Z. RHODES, J.; OROOJI, M. A longitudinal study on risk factors of grade retention among elementary school students using a multilevel analysis: focusing on material hardship and lack of school engagement. *Children and Youth Services Review*, v. 88, p. 25-32, 2018.

ZYNGIER, D. Living on the edge: Rethinking poverty, class and schooling. *International Studies in Sociology of Education*, v. 25, n. 1, p. 83-87, 2015.

**NOTA:** Amélia Bastos contribuiu para as versões revistas do manuscrito e aprovou a versão final. Esta autora contribuiu substancialmente para a concepção e design do manuscrito, redigiu a primeira versão da revisão de literatura e fez a revisão da seção de metodologia. Além disso, a autora contribuiu para a conclusão. Maria Eugénia Ferrão contribuiu para as versões revistas do manuscrito e aprovou a versão final. Esta autora contribuiu substancialmente para a concepção e design do manuscrito, redigiu a primeira versão das seções de métodos e resultados empíricos e fez a revisão da seção de revisão de literatura. Além disso, a autora contribuiu para a conclusão.

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO

BASTOS, Amélia; FERRÃO, Maria Eugénia. Análise da retenção escolar através de modelos multinível: um estudo em Portugal. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 270-289, out./dez. 2019.

<https://doi.org/10.1590/198053146131>

Recebido em: 26 OUTUBRO 2018 | Aprovado para publicação em: 7 OUTUBRO 2019



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

<https://doi.org/10.1590/198053146754>

## EDUCAÇÃO POPULAR E JUVENTUDE: O MOVIMENTO SOCIAL COMO ESPAÇO EDUCATIVO

Hadassa Monteiro de Albuquerque Lucena<sup>I</sup>  
João Carlos Pereira Caramelo<sup>II</sup>  
Severino Bezerra da Silva<sup>III</sup>

### Resumo

*Este estudo teve por objetivo compreender como os sujeitos, no decurso de suas histórias de vida e por meio de processos sobretudo de aprendizagem experiencial, construíram saberes e conhecimentos na participação em um movimento social. Para tal, foi realizada uma pesquisa qualitativa, com recurso a entrevistas semiestruturadas, para obter narrativas de histórias de vida de seis participantes de um movimento brasileiro que reúne jovens em todo o país: o Levante Popular da Juventude. A pesquisa conduzida permite compreender como a experiência educativa vivenciada em movimentos sociais favorece a emancipação dos sujeitos que a vivenciam e leva a uma conscientização a respeito da cidadania participativa diante da realidade local e global.*

**MOVIMENTOS SOCIAIS • EDUCAÇÃO POPULAR • JUVENTUDE • APRENDIZAGEM**

## POPULAR EDUCATION AND YOUTH: THE SOCIAL MOVEMENT AS AN EDUCATIONAL SPACE

### Abstract

*This study aimed to understand how the subjects, in the course of their life stories and through mainly experiential learning processes, built knowledge and awareness through participation in a social movement. Therefore, a qualitative study, using semi-structured interviews, was carried out to obtain narratives of the life stories of six participants in a Brazilian movement that unifies young people nationwide: the Levante Popular da Juventude [Popular Youth Uprising]. The study allowed the understanding of how the educational experience of participation in social movements favors the emancipation of the subjects who experience it, and leads to an awareness of participatory citizenship in the face of local and global reality.*

**SOCIAL MOVEMENTS • POPULAR EDUCATION • YOUTH • LEARNING**

<sup>I</sup> Universidade do Minho, Braga, Portugal; <https://orcid.org/0000-0001-7705-7951>; [hadassa12albuquerque@gmail.com](mailto:hadassa12albuquerque@gmail.com)

<sup>II</sup> Universidade do Porto, Porto, Portugal; <https://orcid.org/0000-0002-8345-3915>; [joaocaramelo1972@gmail.com](mailto:joaocaramelo1972@gmail.com)

<sup>III</sup> Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa (PB), Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-3062-6640>; [severinobsilva@uol.com.br](mailto:severinobsilva@uol.com.br)

## ÉDUCATION POPULAIRE ET JEUNESSE : LE MOUVEMENT SOCIAL EN TANT QU'ESPACE ÉDUCATIF

### Résumé

*L'objectif de cette étude était de comprendre comment les sujets, au cours de leurs vie et par le biais de processus, en particulier ceux ayant trait à l'apprentissage expérientiel, ont construit des savoirs et des connaissances grâce à leur participation à un mouvement social. Des entretiens semi-structurés ont été réalisés dans le cadre d'une recherche qualitative afin de recueillir des récits de vie de six participants à un mouvement social brésilien, le Levante Popular da Juventude, qui rassemble des jeunes dans tout le pays. Cette recherche a permis de mieux comprendre comment l'expérience éducative vécue au sein de mouvements sociaux favorise l'émancipation des sujets et conduit à une prise de conscience de ce qu'est la citoyenneté participative face à la réalité à la fois locale et globale.*

**MOUVEMENTS SOCIAUX • ÉDUCATION POPULAIRE • JEUNESSE • APPRENTISSAGE**

## EDUCACIÓN POPULAR Y JUVENTUD: EL MOVIMIENTO SOCIAL COMO ESPACIO EDUCATIVO

### Resumen

*Este estudio tuvo como objetivo comprender cómo los sujetos, en el transcurso de sus historias de vida y a través de procesos principalmente de aprendizaje experiencial, construyeron saberes y conocimientos en la participación en un movimiento social. Con este fin, se realizó una investigación cualitativa, utilizando entrevistas semiestructuradas, para obtener narraciones de historias de vida de seis participantes de un movimiento brasileño que reúne a jóvenes de todo el país: el Levante Popular de la Juventud. La investigación realizada nos permite comprender cómo la experiencia educativa vivida en los movimientos sociales favorece la emancipación de los sujetos que la experimentan y conduce a una conciencia sobre la ciudadanía participativa frente a la realidad local y global.*

**MOVIMIENTOS SOCIALES • EDUCACIÓN POPULAR • JUVENTUD • APRENDIZAJE**



### S MOVIMENTOS SOCIAIS SÃO ESPAÇOS MARCADOS POR PRÁTICAS E PROCESSOS

educativos relevantes, pois desempenham um importante papel na constituição de sujeitos sociopolíticos, conscientes de sua história e de seu tempo, que se reconhecem como pertencentes a uma determinada classe social, a uma etnia e a um gênero. Interessa a nós, pesquisadores das ciências humanas e sociais, compreender os processos educativos que resultam na formação desses sujeitos sociopolíticos, devido ao importante papel que estes exercem nas transformações sociais que se fazem necessárias para que alcancemos uma sociedade mais justa e igualitária.

Os processos educativos que ocorrem no interior dos movimentos sociais são caracterizados por trocas de saberes e práticas de educação popular. Essa ação educativa resulta na interiorização de novos valores que geram práticas diferenciadas, ou seja, ocasionam mudança de comportamento diante de questões sociais e políticas que fazem parte do contexto em que os sujeitos que vivenciam tal ação educativa estão inseridos.

Ao falarmos de educação popular, referimo-nos ao que Brandão (2006) conceitua como uma prática educativa da sociedade igualitária, comprometida com a transformação das estruturas sociais caracterizadas pela exploração das classes populares pelas classes dominantes. Este paradigma educativo corresponde a uma prática pedagógica que emerge do contexto das vivências populares e se fortalece como pedagogia popular a serviço dos grupos populares, com a

finalidade de organizar politicamente os sujeitos na luta contra as desigualdades sociais. Sendo assim, “a educação popular não é uma variante ou extensão da democratização da escola, e sim uma concepção emancipadora que busca transformar a ordem social e o próprio sistema educacional” (CARRILO, 2013, p. 18).

No presente estudo são apresentados os principais resultados de uma investigação de mestrado<sup>1</sup> que teve como objetivo compreender quais saberes são construídos na participação de um movimento social e como ocorre esse processo educativo. A pesquisa, de caráter qualitativo, envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas para obter relatos de história de vida de seis participantes de um movimento social de juventude que ocorre em âmbito nacional brasileiro: o Levante Popular da Juventude (LPJ).

Este artigo está organizado em três partes. A primeira traz algumas contribuições sobre a função educativa nos movimentos sociais, situando-os no campo das práticas não formais e informais de educação. Na segunda parte, é descrito o percurso metodológico trilhado para a realização da pesquisa, evidenciando a adequabilidade da metodologia de história de vida para melhor compreensão das questões de investigação. A terceira parte, que apresenta as análises das entrevistas realizadas, encontra-se organizada em dois momentos: no primeiro, aborda-se como se deu para os partícipes o *processo* educativo no movimento social, orientado por uma pedagogia dialógica que resulta em transformação e emancipação dos sujeitos que a experimentam; e, no segundo, são tratados de forma mais específica os *saberes* construídos na experiência de participação desse movimento específico. Nesta última seção são incluídos trechos das entrevistas para dar evidência às vozes dos sujeitos que, ao mesmo tempo, são agentes e agidos de uma ação educativa que nesta sua globalidade e circularidade os transformou.

## A DIMENSÃO EDUCATIVA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

A educação é um processo amplo que ocorre nos mais variados espaços sociais. Quando criança aprendemos em meio à família, na escola e com a comunidade onde residimos saberes necessários à vida em sociedade. Quando adultos, os saberes e aprendizagens são adquiridos em outras instituições formais de educação, mas também no trabalho, na festa, no supermercado, entre outros lugares.

Canário (2006) utiliza uma metáfora para ilustrar a amplitude dos processos educativos. Ao referir-se à imagem da lua, que em determinados períodos do mês tem parte de sua figura escurecida, não visível pelo céu também escuro, o autor a compara aos processos escolares. São visíveis a nós os processos educativos formais, representados pela parte clara, mas os não formais e informais também estão presentes na vida social, embora não sejam facilmente reconhecidos ou visíveis, assim como a parte escura desse corpo celeste.

<sup>1</sup> Investigação realizada no mestrado em Educação e Formação de Adultos da Universidade do Porto, concluída em novembro de 2017.

Mediante esse reconhecimento da amplitude dos processos educativos, passou-se a perceber a relevância e a necessidade de se caracterizarem as modalidades educativas a partir de um *continuum* que enseja traduzir a diversidade de níveis de formalização da ação educativa: *educação formal, não formal e informal*. De acordo com Fávero (2007), essa tipologia teve origem na década de 1960 em um contexto de “crise da educação” escolar, à qual estão associados três fatores: a crescente demanda por educação para adultos após a Segunda Guerra Mundial e a incapacidade dos sistemas escolares de atenderem a essa demanda de forma satisfatória; o questionamento da função do sistema escolar na promoção social dos sujeitos que dele participam; e a importância atribuída à formação de recursos humanos para uma sociedade industrial em mutação acelerada.

Coombs e Ahmed (1974), por considerarem analiticamente útil e fazendo a ressalva de que existe convergência e interação entre esses três níveis de formalização educacional, classificaram-nos de acordo com o lugar, o modo e o período em que esses processos ocorrem. Assim, a educação informal é aquela a partir da qual os indivíduos adquirem conhecimentos e habilidades mediante experiências diárias ao longo da vida, que são adquiridas na relação com amigos e familiares, na leitura de um livro, em uma viagem, sendo, desse modo, não sistemática e, ainda que não correspondendo a processos com intencionalidade educativa, pode ser reconhecida nos efeitos educativos que produz nos sujeitos. A educação formal, por sua vez, tendencialmente ocorre em instituições tais como as escolas e universidades e é estruturada a partir de uma intencionalidade educativa que se concretiza em tempos, lugares e modos de ação pedagógica particulares, estando usualmente associada a processos de certificação.

Ainda de acordo com Coombs e Ahmed (1974), a educação não formal obedece a uma intencionalidade educativa e é sistemática e organizada, mas, diferentemente da educação formal, ocorre fora do sistema formal de ensino, é tendencialmente de acesso voluntário e dirige-se a grupos específicos, tais como crianças ou adultos, podendo ocorrer em programas de capacitação de agricultores, alfabetização de adultos, programas comunitários, em clubes, entre outras situações.

Gohn (2006) destaca ainda outros aspectos da educação não formal. Segundo a autora, esse modo de educação compreende:

[...] a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao

seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. (GOHN, 2006, p. 28)

Assim, os movimentos sociais se apresentam, potencialmente, como um importante espaço de educação não formal e informal, em que momentos de debate e reflexão sobre determinadas situações sociais favorecem a construção de conhecimentos teóricos, técnico instrumentais, éticos, além de uma compreensão mais aprofundada de como se estruturam e se organizam politicamente as nossas sociedades. Em síntese, trata-se de contextos em que os que deles participam desenvolvem aprendizagens e constroem saberes a respeito de direitos e se reconhecem enquanto sujeitos de direitos e deveres individuais e coletivos.

Defendemos, portanto, que o educativo é um processo amplo que ocorre ao longo da vida, pois as experiências vivenciadas pelos sujeitos propiciam aprendizagens. Desse modo, de acordo com Cavaco (2008), as experiências podem ser entendidas como processo – quando dizem respeito a um conjunto de acontecimentos que ocorrem ao longo da vida, de acordo com uma linha temporal que vai construindo o indivíduo – e como produto, ao estarem relacionadas aos modos de ser, de pensar e de fazer constituídos ao longo da vida.

Pires (2002) ressalta que, para uma experiência ser promotora de aprendizagem, é necessário que o indivíduo reflita sobre a situação vivida e que essa reflexão o conduza a uma autotransformação, ou seja, a compreensão da experiência que vivenciou deve ser uma integração das experiências anteriores, dos valores e conhecimentos que o indivíduo já possui com a experiência vivenciada recentemente.

## PERCURSO METODOLÓGICO

O paradigma epistemológico racionalista elegeu instituições formais de educação – tais como as escolas e universidades – como o meio a partir do qual o conhecimento é difundido e disseminado. Em tais instituições, a elaboração do conhecimento segue um protocolo metodológico específico, baseado em uma lógica racional da ciência pragmática e utilitarista, que atribui comprovação a este conhecimento na percepção das comunidades em que é produzido, sendo, em consequência, legitimado na sociedade mais alargada na qual é disseminado.

Como a pesquisa com movimentos sociais numa dimensão educativa emancipadora necessita de um aporte teórico-metodológico que esteja em comunhão com o processo investigativo, esta investigação rompe com o paradigma racionalista que considera o conhecimento científico o único capaz de explicar a realidade. Acreditamos que é possível haver um diálogo entre o conhecimento científico e o saber popular e, a partir deste diálogo, construir um conhecimento válido, pois em outros espaços, além dos formais, há trocas de saberes e processos de aprendizagem.

Como o objetivo deste estudo foi identificar os saberes que os sujeitos construíram na participação em um movimento social e a maneira como esses saberes foram produzidos, necessitou-se conhecer as histórias de vida. Os relatos

das trajetórias de vida também permitem compreender como os sujeitos entrevistados foram se constituindo enquanto pessoas e quais experiências vivenciadas os levaram a se envolverem em um movimento social. O método que adotamos para compreender as aprendizagens experienciadas por esses sujeitos no seio do movimento social, a partir de seus próprios relatos e perspectivas sobre essas aprendizagens, caracteriza o estudo como de caráter qualitativo. De acordo com Godoy (1995, p. 58), a pesquisa qualitativa:

Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Com o intuito de obter a perspectiva dos sujeitos sobre o objeto estudado, foi utilizado o método da história de vida, pertencente à abordagem narrativo-biográfica. Historicamente, no contexto ibero-americano, as narrativas biográficas têm tido diferentes enfoques e interesses, mas o principal tem sido:

[...] recuperar la memoria histórica de episodios, personajes y situaciones de especial relevancia personal y/o social o bien de la otra historia, la no oficial, la del pueblo llano, la de las minorías, los perdedores, los campesinos, los silenciados o “sin voz”. (BOLÍVAR; DOMINGO, 2006, p. 9)

Desse modo, ao se utilizar o método da história de vida, é estabelecida uma relação entre o pesquisador e o sujeito pesquisado, possibilitando acessar a realidade dos sujeitos à medida que relatam sua vida, ressignificando-a.

Esta investigação contou com entrevistas de questões abertas realizadas com seis participantes do Levante Popular da Juventude, sendo dois homens, três mulheres e uma mulher transexual, residentes na cidade de João Pessoa (PB), com idades entre 19 e 30 anos e escolaridade que varia entre o ensino superior em andamento e o mestrado concluído. Os participantes também possuíam renda familiar variada. As questões norteadoras das entrevistas foram combinadas de forma que seguissem uma linha cronológica da vida dos sujeitos investigados e os temas de interesse da investigação.

Os temas norteadores foram: o lugar onde o sujeito nasceu, a constituição da família e o percurso escolar; as circunstâncias em que tomou conhecimento sobre o movimento; os motivos que o levaram a participar do movimento; os saberes construídos na militância e como essa construção se deu; e as principais diferenças percebidas entre a forma como construiu as aprendizagens no movimento e no percurso formal de ensino.

Os dados coletados foram interpretados a partir da análise de conteúdo, que corresponde a:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

[...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (BARDIN, 1997, p. 38)

Segundo Campos (2004), a análise de conteúdo deve possibilitar a busca de sentido dos dados recolhidos, uma vez que permite um olhar multifacetado sobre a totalidade do que foi obtido, sendo, portanto, muito utilizada em pesquisas qualitativas.

Para a realização deste estudo, as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas, com o intuito de identificar ideias-chave, conexões e similaridades nos discursos, a partir dos temas que orientaram a entrevista, sem perder a ótica da completude de cada história de vida, com o objetivo de obter as indicações dos saberes construídos e as suas formas de ocorrência. Mediante a interpretação das similaridades entre os relatos, os dados foram agrupados em categorias e subcategorias. Os participantes das entrevistas, que estão identificados por iniciais dos nomes, autorizaram o registro do áudio e a posterior divulgação dos resultados nessa pesquisa.

Como auxílio no tratamento dos dados qualitativos foi utilizado o *software Qualitative Solutions Research Nvivo*, por ser

[...] útil na administração e síntese das ideias do pesquisador, permitindo que se realizem mudanças nos documentos com que se está trabalhando, sendo possível acrescentar, modificar, ligar e cruzar dados, ou ainda, registrar ideias na forma de *memos*. (GUIZZO; KRZIMINSKI; OLIVEIRA, 2003, p. 9)

## O LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE SABERES

Em um contexto de monopolização mundial da produção de alimentos, iniciada em 1980 (VIEIRA, 2011), nasceu, mais tarde, em 1993, uma organização mundial que tem entre seus objetivos a defesa de uma agricultura sustentável em pequena escala e a promoção de justiça social e solidariedade: a Via Campesina. Atualmente, esse movimento é composto por 164 organizações de 73 países, de quatro continentes – África, Ásia, Europa e Américas –, representando assim 200 milhões de agricultores em todo o mundo (VIA CAMPESINA, 2011).

No Brasil, a Via Campesina reúne diversos movimentos como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA). Além destes, a Via Campesina também se articula

com outros movimentos sociais brasileiros que não têm base camponesa, mas estão ligados à Via Campesina internacional: Comissão Pastoral da Terra (CPT), Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (Feab) e a Pastoral da Juventude Rural (PJR). Na Via Campesina Brasil, o MST constitui a comissão da reforma agrária e o MPA integra a comissão de soberania alimentar.

É nesse campo político da Via Campesina que, a partir da década de 1990, começou-se a perceber a necessidade de fortalecer a militância de juventude dos movimentos do campo. A Consulta Popular, um movimento de esquerda que defende um projeto popular para o Brasil, na ocasião da realização da Assembleia Nacional em Brasília em 2005, estabeleceu como meta “organizar a juventude da classe trabalhadora e, em especial, os jovens da periferia urbana”.

Foi no estado do Rio Grande do Sul que, em 2006, nasceu o Levante Popular da Juventude, em um acampamento de jovens que reuniu cerca de 700 pessoas de todo o estado do Rio Grande do Sul. Nesse evento definiram-se como bandeiras de luta a educação, a cultura, o trabalho e o lazer e, dentre estas, elegeu-se como luta prioritária a democratização do acesso à universidade, a partir da compreensão da necessidade de se mudar a composição social da universidade pública por meio de cotas raciais e sociais.

Mediante encontros para se discutirem os problemas da juventude local de Porto Alegre, deu-se início aos trabalhos do movimento. Seis anos depois, em 2012, na cidade de Santa Cruz do Sul, também no estado do Rio Grande do Sul, ocorreu a nacionalização do Levante Popular da Juventude, tendo como marco o 1º Acampamento Nacional do Levante Popular da Juventude, sob o lema: “Juventude que ousa lutar, constrói o poder popular!”, que reuniu cerca de 1.300 jovens de 15 estados brasileiros.

Hoje, o movimento está presente em quase todos os estados brasileiros, atuando nas frentes *campesina*, *estudantil* e *territorial*, e tem como tripé *organização*, *formação* e *luta*. Possui três setores, a partir dos quais organiza a luta: negros e negras; diversidade sexual e de gênero; e mulheres. Em atuação nas esferas nacional, estadual e municipal, estrutura-se a partir de células em bairros de periferia e em instituições educativas, como, por exemplo, escolas secundaristas e universidades. Promove ações de formação a partir de acampamentos nacionais e estaduais e diversos cursos e escolas de formação sobre a realidade política e econômica brasileira. Possui *sites* e *blogs* na internet, bem como contas no Facebook, sendo que neste último mantém tanto um perfil nacional como perfis de vários estados onde o movimento está presente.

### A PRÁTICA EDUCATIVA NO LPJ: APROXIMAÇÕES COM A EDUCAÇÃO POPULAR

A prática educativa experienciada na participação em um movimento social difere daquela vivenciada nas instituições formais de educação, pois é um saber construído no decurso da vida, por meio da “leitura, interpretação e assimilação dos fatos” vividos pelos indivíduos na experiência do movimento (GOHN, 1999, p. 98). Dedicamos este tópico para trazer algumas reflexões feitas a partir

dos relatos sobre a maneira como o processo educativo se dá no movimento social estudado, trazendo alguns dos princípios que fundam esse processo e os modos como ocorre.

Os processos reivindicatórios vivenciados em movimentos sociais, sobretudo aqueles que envolvem a busca por transformação social, por direitos e pela manutenção destes, conduzem os partícipes a realizarem uma leitura do cotidiano e da situação social e a compreenderem os discursos de poder e a intencionalidade das ações dos dirigentes dos setores que compõem a sociedade.

Desse modo, a primeira característica que queremos ressaltar é o fato de essa prática educativa ser *emancipadora*, pois se configura como uma educação política realizada com e para as classes populares, objetivando capacitar os indivíduos a serem atores na transformação social. Sendo assim, aproxima-se da concepção teórico-metodológica da educação popular, que:

[...] faz parte da tradição do pensamento crítico ocidental e latino-americano, com a singularidade de possuir seu próprio campo de ação (múltiplos espaços em resistência, escolares e não escolares) a partir de uma opção política alternativa que dialoga com outros paradigmas críticos e entende a dimensão pedagógica como um campo de dispositivos de saber e poder. (CARRILLO, 2013, p. 18)

Desse modo, outros movimentos e correntes, tais como o feminismo popular, o ambientalismo popular, a Teologia da Libertação, entre outros, mantêm uma relação com a educação popular na medida em que criticam a ordem social vigente e propõem um modelo alternativo ao atual, a partir da formação dos atores sociais por meio de uma pedagogia que é problematizadora, transformadora e dialógica.

Nesse sentido, Carrillo (2013) apresenta três aspectos do paradigma emancipador da educação popular. O primeiro diz respeito à *dimensão gnosiológica*, ou seja, a uma leitura crítica da realidade. O segundo, apresentado como uma *dimensão política*, consiste em um posicionamento alternativo a essa realidade e o terceiro refere-se a uma *dimensão prática*, de transformação social a partir de ações individuais e coletivas. Para formar pensamentos e subjetividades críticas e emancipadoras, é necessário que a prática pedagógica incorpore estratégias e critérios para alcançar tal objetivo e não se dedique meramente à difusão de conteúdos críticos.

Esses processos de ler a realidade social e ter um posicionamento político em relação a ela podem ser percebidos nos seguintes relatos dos partícipes nesta pesquisa:

[...] a luta é necessária, não é só algo que a gente escolha, eu pelo menos pela minha posição posso escolher lutar ou não lutar, outras pessoas estão lutando pela sua vida, pela sua

*existência aqui. Então esse impacto nenhum livro poderia me dizer.* (Y. L., 2017)

*Eu sentia muito essa necessidade de mudança, depois que eu comecei a ver que as coisas são colocadas daquela maneira mas existe... de alguma forma a gente pode transformar.* (V. P., 2017)

A partir da leitura desses dois relatos podemos perceber que, assim como descrito por Carrillo (2013), o processo individual de luta por transformação social iniciou-se para esses dois participantes com a leitura crítica da realidade, que os levou a perceberem a situação de injustiça e constituição desigual da sociedade para, depois, se posicionarem politicamente e encontrarem no movimento essa possibilidade real de transformação e mudança.

Outro aspecto que queremos chamar a atenção sobre a prática educativa desenvolvida no movimento social estudado refere-se ao fato de que o saber é *construído coletivamente* por meio do *diálogo*. A seguir, os relatos dos partícipes demonstram as reflexões que fazem sobre a construção do conhecimento no movimento social e demonstram a importância que os depoentes dão aos saberes que cada um traz para a construção do movimento e a organização da luta.

*A gente traz elementos que não seriam colocados se não tiver pessoas desses lugares que a gente quer se inserir, tipo, a periferia, as escolas secundaristas, a universidade, a gente precisa de todo mundo pensando pra poder construir. E eu acho que o processo histórico, o acúmulo de cada pessoa é essencial, não é?! O acúmulo que eu tenho enquanto um cara que veio da periferia, que veio do campo, é um acúmulo fundamental, mas não é um acúmulo que sobrepõe o acúmulo, sei lá, de uma pessoa que tem uma vivência diferente da minha, sei lá, uma galera que é mais da classe média, assim, não sobrepõe o acúmulo que essa pessoa tem. Acho que os dois acúmulos são muito importantes pra a gente conseguir construir essa nova sociedade.* (V. P., 2017)

No depoimento é possível perceber que este partícipe compreende a importância das diferentes histórias de vida e experiências dos integrantes do movimento, e como esta variedade é importante para que, dentro do movimento, o conhecimento seja construído coletivamente, a partir do diálogo das diferentes historicidades, diversas no que diz respeito a experiências distintas referentes a gênero, classe social, faixa etária, entre outros fatores.

Todos os seres humanos possuem conhecimentos gerados a partir das práticas que desenvolvem no cotidiano, ou seja, são conhecimentos elaborados mediante as experiências vividas no mundo que habitam. Esses saberes que cada ser

humano possui, seja da periferia, da classe média, ou da vida no sertão, ocupam um importante lugar no processo educativo se considerarmos que a relação educativa é uma mediação (MEJÍA, 2013).

Desse modo, o cotidiano no movimento propicia experiências educativas relevantes tanto por ações intencionais, elaboradas e pensadas pelos dirigentes, como pela própria vivência e convivência no movimento:

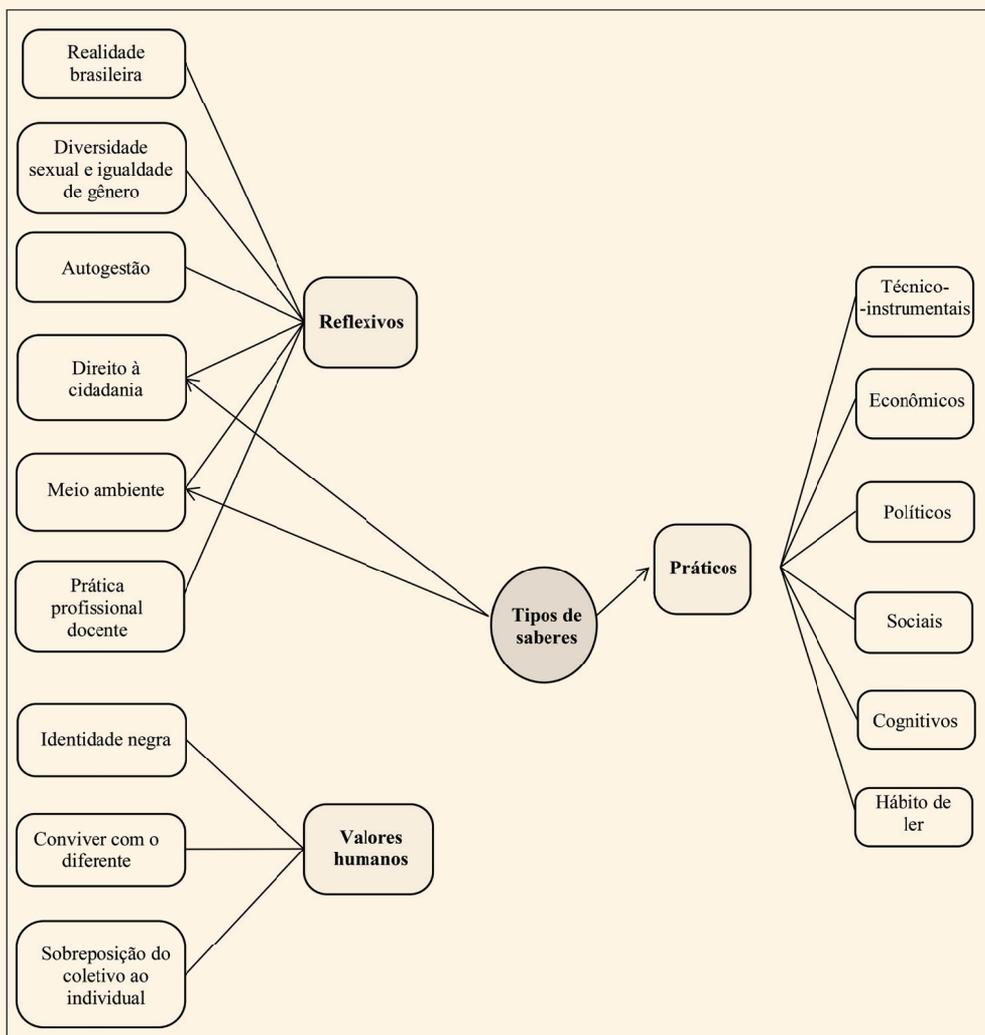
*Eu acho que para além da formação teórica, que no Levante a gente preza muito pela formação dos militantes, eu acho que a luta também é um espaço que forma, sabe. Enquanto muitos espaços te deformam, a luta forma. Então meter a cara mesmo pra descobrir como é que faz articulação política, ter coragem de falar nos espaços, saber como se portar, tudo isso eu aprendi na luta cotidiana. Chegar no sindicato e barganhar uma luta financeira, fazer uma articulação política com uma força diferente, ter a malemolência de perceber qual é o momento de colocar o quê, tudo isso são os desafios da militância que fizeram com que eu crescesse. E para além disso, voltando para a questão mais acadêmica e profissional, eu estudo integração regional na América Latina, Venezuela, a ALBA (Aliança Bolivariana para os Povos de Nossa América), tudo isso eu não teria descoberto, inclusive pra a minha pesquisa do mestrado se não fosse o meu contato da militância. (M. D., 2017)*

A formação teórica a que essa participante se refere é principalmente a que ocorre nos acampamentos e cursos de formação, bem como aquela realizada nos momentos de estudo e debate dentro dos setores, ou seja, são momentos intencionalmente destinados ao estudo, debate e, portanto, aprofundamento de determinados temas e conteúdos, que desse modo correspondem a práticas *intencionais* de aprendizagem. Mas há também esses processos educativos que se subsumem na expressão “a luta forma”. Ao se referir a esses processos educativos “do cotidiano”, que ocorrem nas resoluções de problemas ou demandas mais práticas, há o reconhecimento de efeitos educativos, de processos de aprendizagem *informais*. M. D. ainda termina esse relato mencionando como essas aprendizagens construídas no movimento complementaram sua educação formal e contribuíram para a realização de trabalhos acadêmicos e profissionais.

## O LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE SABERES

A partir de análise qualitativa das entrevistas, agrupamos os saberes construídos na participação no movimento social em três grandes grupos: os saberes do tipo *reflexivos*, os saberes do tipo *práticos* e aqueles relacionados a *valores humanos*, como pode ser visto na Figura 1.

**FIGURA 1**  
**SABERES ADQUIRIDOS NA PARTICIPAÇÃO NO LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE**



Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa (LUCENA, 2017).

Conceituamos de saberes do tipo *reflexivos* aqueles que permitem aos sujeitos problematizar os modos de estar em sociedade, estando, portanto, fortemente associados à vida pessoal de cada um dos sujeitos entrevistados, permitindo-lhes inclusive não apenas pensar sobre questões pessoais, mas também equacionar essas questões como problemáticas sociais mais amplas. Estes saberes também possuem uma dimensão prática, pois resultam em mudanças de comportamento quando estas questões foram vistas na perspectiva individual, do próprio partícipe, bem como na perspectiva da coletividade.

Assim, nesse grupo de saberes encontram-se aqueles que estão relacionados com a percepção de que *vivemos numa sociedade com grandes desigualdades e injustiças*. Tais saberes, de modo usual, são construídos anteriormente à entrada no movimento e aprofundados posteriormente por meio dos processos educativos que ocorrem em seu interior. Essa percepção, mesmo que nesse primeiro

momento não estivesse acompanhada da problematização das origens de tais injustiças e desigualdades sociais, veio juntamente com a convicção de que é possível e necessário construir outra realidade a partir da luta coletiva. Essa crença levou os participantes a desejarem ingressar no movimento, como pode ser percebido no relato:

*Eu sentia muito essa necessidade de mudança, depois que eu comecei a ver que as coisas são colocadas daquela maneira mas existe... de alguma forma a gente pode transformar. A partir do momento que você vê outras experiências históricas de processo de mudança na estrutura mesmo do Estado e tal, processos de revoluções mesmo, você acredita que é possível, não é?! E você sente a necessidade de alguma forma contribuir com essa mudança. Então quando é apresentado pra você que de alguma forma você organizado vai poder contribuir muito mais do que você fazendo sozinho, sente a necessidade de participar de um movimento, de um coletivo, que você pensa coletivamente uma nova sociedade. (V. P., 2017)*

Essa narrativa ilustra a tomada de consciência a partir de uma leitura crítica da realidade, a respeito da situação de injustiça social na sociedade brasileira, e como este sujeito se posicionou diante desta realidade e percebeu no movimento social uma possibilidade de transformação a partir da luta coletiva.

Outros importantes saberes que os relatos salientam como aprendizagens durante a participação no movimento dizem respeito a dois dos temas a partir dos quais o movimento organiza a luta: *diversidade sexual* e *igualdade de gênero*. No relato a seguir, a partícipe descreve como a luta por igualdade de gênero é percebida dentro do movimento:

*[...] o feminismo, ele não é só uma luta dentro do Levante, ele é um princípio. [...] ele está presente em tudo no Levante, ele não é só uma luta, assim, é uma luta interna e pra fora. A gente tenta por exemplo ter paridade, se a gente vai fazer uma atividade, foram chamadas pessoas do Levante para representar o Levante em tal lugar pra fazer uma fala, a gente então toma todo o cuidado do mundo pra que exista paridade no processo interno nosso. Se vai ter fala ou coordenador pra um trabalho então vai ter um homem e uma mulher. Se vai ter uma célula pra tocar, vai se fazer o possível pra que seja um homem e uma mulher, então assim, porque a luta contra o machismo é dentro do movimento. Porque os homens e nós mulheres precisamos nos educar sempre contra o machismo, porque a sociedade é machista. E a gente carrega essas coisas com a gente ainda. A gente*

*não está totalmente livre, nem os meninos nem as meninas.*  
(R.F., 2017)

Como podemos perceber a partir do relato, a mudança social que se pretende promover, nomeadamente no que diz respeito à desigualdade entre os gêneros, envolve ações no interior do próprio movimento, ao se buscar paridade na participação que os representantes terão na representação do movimento, nas discussões, entre outras ações.

No processo de participação do movimento emerge outro saber: a *autogestão*, este adquirido por meio da aprendizagem experiencial. C.B. relata a ida a um acampamento nacional, que teve como meio de deslocamento um ônibus que saiu do estado da Paraíba até o Rio Grande do Sul. De acordo com a depoente:

*Iria ser um acampamento que seria autogestionado, que a gente iria construir. Então as equipes também aconteceriam lá no acampamento, pra poder as coisas caminharem, porque eram estudantes, eram jovens, organizando. [...] E lá o acampamento era desse jeito, dois estados vão cuidar da alimentação, eles iriam tal dia cozinhar o almoço, tinham os chefes, as pessoas que eram as referências, mas os estados eram responsáveis por ajudar na alimentação, cortar, lavar louça, fazer tudo isso, outros pela segurança... (C.B., 2017)*

A palavra *autogestão* (*auto*: estar voltado para dentro de si e *gestão*: administração, governança, direção) transmite o sentido de busca por mudança dentro de si. Nesse sentido, a *autogestão*, quando concebida no contexto empresarial ou educacional, intenciona conduzir o outro a trilhar o caminho da dependência até a autonomia. Moreira (2012) acrescenta um outro sentido para o que define como *autogestionária*, que, segundo o autor, pressupõe um trabalho de corresponsabilidade com o outro, mesmo que este seja autônomo, dando assim uma ideia de responsabilidade coletiva, como pode ser observado no relato, sobre o ato de cuidado e responsabilidade que os participantes tinham em atividades ou tarefas que beneficiariam toda a coletividade.

O terceiro saber associado ao que denominamos de saberes reflexivos diz respeito ao *direito à cidade*, que tem sido uma das importantes lutas travadas pelo movimento desde o seu início. Esta luta pode ser vista de forma mais evidente nas reivindicações contra o aumento das passagens de ônibus, o único meio de transporte público na maioria das cidades brasileiras. No relato de V.P. é possível perceber como este depoente desenvolveu o conhecimento sobre o tema a partir da participação no movimento:

*[...] uma questão que eu sou muito a fim de me aprofundar é sobre a questão do direito à cidade. E sobre a questão também do exílio da periferia. O direito das pessoas que estão*

*na periferia... que a periferia é muito distante desses centros onde rola a cultura, onde rola o lazer e tal, é distante. E o acesso até aquele lugar é muito precarizado, sabe. A gente faz aquele debate dos ônibus e tal, está relacionado a essa coisa do direito a cidade, que a passagem todo ano aumenta, e os ônibus cada vez piores. E agora tem fiscal na parada de ônibus que não deixam as pessoas pularem a roleta nem entrar por trás. (V. P., 2017)*

As reivindicações contra o aumento das passagens de ônibus fizeram com que esse partícipe refletisse sobre o direito de as pessoas que residem nas periferias terem acesso ao centro da cidade, lugar onde acontecem as principais programações culturais, *shows*, festas populares, espetáculos de rua, cinemas e teatros. De acordo com o relato, o partícipe desenvolveu a compreensão de que a luta por acesso a transportes públicos é também uma luta por acesso à cultura.

O processo de urbanização que o Brasil e demais países da América Latina sofreram desde a segunda década do século XX fez com que a população urbana brasileira crescesse de 26,3% em 1940 para 81,2% nos anos 2000, o que corresponde a sensivelmente 138 milhões de habitantes. Porém a maneira como essa urbanização aconteceu culminou no “exílio” das populações da periferia (MARICATO, 2000). Além dos problemas de acesso ao centro das cidades, a periferia também é limitada por:

Concentração territorial homogeneamente pobre (ou segregação espacial), ociosidade e ausência de atividades culturais e esportivas, falta de regulação social e ambiental, precariedade urbanística, mobilidade restrita ao bairro, e, além dessas características todas, o desemprego crescente [...] (MARICATO, 2000, p. 29)

Desse modo, as questões em torno do *exílio da periferia* extrapolam a privação do direito à cidade, pois implica não só a negação do acesso à cultura, mas, sobretudo, a negação de direitos sociais e econômicos.

O quarto saber resultante de aprendizagem experiencial mencionado nos relatos dos partícipes está relacionado ao tema do *meio ambiente*. Em seu relato, C.B. conta como o envolvimento nas atividades e reivindicações do movimento a fez problematizar de forma geral e contextualizada a relação da humanidade com a natureza a partir da produção:

*Cabedelo é uma cidade muito pequena, uma península, é rodeada... de um lado é o mar e do outro lado é o rio, tem um mangue, e é uma cidade portuária também aqui da Paraíba. Nessa cidade chegam produtos de vários gêneros e um desses produtos era o petcoque, que é um pó preto, o lixo ou*

*a borra, um subproduto que fica do petróleo. Ele é usado muito como combustível pra indústria, é um produto muito barato, vem da Venezuela, não sei se de outros países também, vem aqui para o Brasil para ser usado na indústria, pra queimar, e é um produto altamente poluente, tanto no sentido de transporte, de poluir o ar, como também poluir a água, e o que é que acontece? Por onde chega esse produto, o transporte dele não é adequado, o produto é transportado em carretas só coberto por lona, se dissipa muito no ar... também é armazenado em local inadequado, não lembro o nome agora, se é estuário, mas praticamente em cima do mangue, a céu aberto. Com a ação do vento ele polui o mangue e prejudica a todas as espécies que estão lá, não é? Consequentemente até as águas, os lençóis. (C.B., 2017)*

Essa participante, juntamente com algumas associações, como a Associação Cabedelense para a Cidadania (Acica), alunos, professores e movimentos sociais, começou a se mobilizar como uma frente e a exigir do poder público soluções para esse problema ambiental, o que proporcionou o desenvolvimento de aprendizagens referentes ao tema do meio ambiente.

O tema do meio ambiente faz parte de uma leitura crítica da realidade, pois envolve a exploração do trabalho e o consumo destrutivo dos recursos naturais, estando, portanto, relacionado a uma lógica perversa de produção e relação com a natureza, pois, nas palavras de Gadotti (2000, p. 81), “passamos do modo de produção para o modo de destruição”.

Assim, há pertinência em se fazer uma articulação entre educação popular e educação ambiental, pois a modernidade trouxe um distanciamento nas relações dos homens e mulheres entre si e destes com a natureza, o que também afetou as relações cotidianas, a formação e a educação, hierarquizando os saberes (FIGUEIREDO, 2013).

O sexto saber adquirido na participação no movimento social, que está relacionado à *prática profissional docente*, foi mencionado por participantes que são profissionais da educação, sobretudo professores da educação básica. A formação do professor é um processo contínuo, isto é, não se esgota quando se conclui a formação acadêmica, estendendo-se por toda a vida e nos diferentes contextos de vida, e é assim que a experiência de participação no movimento trouxe contribuições para a prática docente desses partícipes. De acordo com o relato de R.F. (2017):

*Eu acho que a contribuição maior mesmo é na minha formação. Hoje eu sou professora, o que eu trabalho em sala de aula, além do projeto de extensão que foi uma outra grande contribuição profissional, que foi ter participado de um projeto de Educação Popular em extensão popular, que me deu um jeito também em relação ao método, a forma de fazer as coisas, o Levante me deu conteúdo [...]*

*Eu vou pra a sala de aula hoje e vou trabalhar, por exemplo, música com as crianças, aí eu vou trabalhar uma música que a gente cantava muito, “Negro Nagô”. Através dela eu vou trabalhar português, e vou trabalhar racismo, vou trabalhar história que é escravidão, o período escravocrata e vou trabalhar resistência. Se eu não estivesse no Levante eu iria ter sensibilidade porque estava num campo que estava me dando essa sensibilidade de entender muita coisa, mas eu me tornei mais sensível ainda a perceber as coisas. (R.F., 2017)*

R.F. atribui a “sensibilidade” para abordar alguns temas em sala de aula, sobretudo aqueles que tratam da identidade, à experiência que vivenciou na extensão universitária, mas também acredita que tal sensibilidade foi potencializada em consequência da sua participação no movimento social, pois, como um dos setores a partir dos quais o movimento organiza a luta é o *Negros e Negras*, os temas mencionados por ela no relato, referentes à história do povo de etnia negra no Brasil, são muito debatidos dentro do movimento, o que lhe proporcionou uma gama de aprendizagens que possibilitaram o desenvolvimento de tais conteúdos em sala de aula de forma mais crítica e aprofundada.

Tal posicionamento, ao abordar temas relacionados à história do povo negro no Brasil em associação com a situação atual, pode contribuir para a emancipação dos alunos, uma vez que 56,4% da população brasileira se autodeclara negra (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, 2016) e as turmas, sobretudo na escola pública, são compostas em sua maioria por pessoas negras. Desse modo é indispensável trabalhar os temas que fortaleçam a identidade, história e cultura dessa etnia.

Além dos mencionados anteriormente, os partícipes também se referiram a processos educativos que resultaram em aprendizagens denominadas por nós de *saberes práticos*, que consistem na obtenção ou desenvolvimento de habilidades decorrentes das atividades desempenhadas no cotidiano da organização do movimento. Com base no que é descrito por Gohn (2011), 12 tipos de aprendizagens podem ser adquiridos nas lutas dos movimentos sociais: práticas, teóricas, técnico-instrumentais, políticas, culturais, linguística, econômica, simbólica, social, cognitiva, reflexiva e ética.

Algumas das funções que os participantes desempenham no movimento fornecem as bases para afirmarmos o desenvolvimento de tais saberes:

*A minha tarefa aqui no estado é de tocar a frente territorial e umas tarefas mais operacionais mesmo, precisa de um ônibus pra fazer uma viagem... Já é umas secretarias operativas, secretarias executivas que a gente tem. (V.P., 2017)*

*Faço parte da coordenação estadual do Levante e dentro da coordenação estadual faço parte do coletivo de finanças.*

*Então a gente pensa o movimento como um todo e eu especificamente penso a parte das finanças e ajudo a organizar, tal... (Y.L., 2017)*

*Sistematização também, tipo, tentar fazer relatoria, essas coisas eu também fazia. Bastante isso, eu fazia bastante relatoria. (R.F., 2017)*

Essas atividades desenvolvidas levaram à construção de *saberes técnico-instrumentais e econômicos*. Os primeiros estão relacionados à compreensão de como funcionam as organizações e instituições, os trâmites, a burocracia, papéis, enquanto os saberes econômicos, como o próprio nome propõe, referem-se aos conhecimentos sobre finanças.

Assim, de acordo com o primeiro relato, a atividade de providenciar um ônibus faz com que o partícipe mobilize um conjunto de saberes de acordo com uma lógica organizacional. Por exemplo, se a solicitação para o transporte for feita dentro do próprio movimento, deve dirigir-se ao setor de finanças para que a verba seja direcionada para tal pedido, mas, se a solicitação for feita a algum órgão público como uma prefeitura ou secretaria de Estado, há, igualmente, que se percorrer um percurso burocrático.

O depoente do segundo relato, formado em Direito, desempenha também uma função na área de finanças. Para tal, Y.L. igualmente precisou desenvolver uma série de saberes relacionados a essa função. Do mesmo modo, R.F. também teve que desenvolver os saberes necessários para realizar a relatoria das ações do movimento. Vemos exemplos de outros saberes práticos no relato de C.B., que conta como utiliza os saberes adquiridos no movimento na prática sindical:

*Hoje, eu estou enquanto professora e como sindicalista. Estou no meio sindical, e aí eu consigo usar muitas das coisas que eu aprendi durante essa minha passagem no Levante Popular da Juventude na minha área. Claro que continuo estudando, minha ênfase maior hoje é a educação, as coisas que envolvem minha profissão, mas levo muitos dos princípios do Levante pra lá, não é? Essa história de estudar, da formação, da gente se organizar, o fato de eu estar no sindicato, é uma forma de eu estar me organizando, e as lutas que a gente pautou e vai pautar daqui pra a frente, cada vez mais nesse governo [...]*

*Eu sempre fui uma pessoa que tinha dificuldades de falar em público, eu não sou das pessoas mais falantes, que tem a oralidade muito boa, mas hoje eu falo em público, com mais facilidade. [...] Então eu participei de muitas formações durante esses tempos tanto do Levante como de outras organizações que são do mesmo campo popular e aí hoje eu tenho um pouco mais de liberdade, eu consigo debater*

*sobre pautas que antes eu não saberia, pautas políticas, pautas da educação, minimamente da saúde, então alguns debates, alguns acúmulos que foi fruto disso aí.* (C.B., 2017)

A partir deste relato é possível observarmos quatro tipos de aprendizagens resultantes da atuação no movimento estudado: *aprendizagens políticas, sociais, cognitivas e práticas*. De acordo com Gohn (2011), as aprendizagens políticas estão relacionadas ao conhecimento a respeito dos direitos e da categoria profissional da qual cada trabalhador faz parte, as aprendizagens sociais, por sua vez, são conhecimentos associados ao falar em público e sobre comportamentos de diferentes grupos em distintos contextos, entre outros conhecimentos, e as aprendizagens cognitivas estão relacionadas a conteúdos, problemas ou temas que nos dizem respeito, adquiridos nos diferentes espaços de participação. Esses saberes dizem respeito à construção dos conhecimentos sobre a atuação em um movimento social e a organização deste. Esta depoente, na sua atuação enquanto sindicalista, aplica os saberes práticos que afirma ter adquirido na participação no movimento.

O terceiro conjunto de saberes adquiridos na participação no movimento social foi identificado por nós como relacionado a *valores humanos*, por levar os indivíduos a refletirem sobre si mesmos e a respeito do estar em sociedade. De acordo com Schwartz (2001), os valores humanos referem-se a metas desejáveis, que transcendem situações, variam em importância e norteiam a vida de uma pessoa ou de outra entidade social. No entendimento de Gouveia *et al.* (2003), as investigações sobre o tema costumam entender os valores como orientadores da ação humana, relacionando-os com vários comportamentos e/ou atitudes individuais.

Diante disso e de acordo com as narrativas, compreendemos que, como o movimento estudado é um espaço de reflexão e ação em busca de transformação social, aspectos relacionados a valores humanos são abordados na participação dos sujeitos nessa organização. Isso ocorre mediante a abordagem vivenciada, reflexiva e prática de princípios que atingem as motivações e os julgamentos valorativos sobre si e sobre os outros, sobre as coletividades, direcionando ações tanto individuais como coletivas que terão reflexos sociais. O primeiro destes valores, identificado a partir dos relatos, diz respeito à *identidade negra*:

*E até pra eu me reconhecer enquanto pessoa negra, sabe, foi todo um processo que foi muito lento. Hoje em dia meu cabelo está grande assim, mas velho, antes eu cortava meu cabelo assim [pega no cabelo para mostrar como era antes e como está agora], sabe, há um ano que eu estou deixando ele crescer, sabe. Está sendo difícil, você está se reconhecendo mesmo enquanto negro.* (V.P., 2017)

A partir da problematização de questões ligadas ao racismo, foi possível a este depoente rever a representação social do negro a partir de uma visão historicamente construída sobre o “ser negro/ser negra” e reconstruir essa visão tomando agora aspectos positivos.

Tal reconstrução foi expressada por ele, sobretudo pela recharacterização do uso de seus cabelos, elemento tão importante na representação do corpo social e da linguagem, pois o cabelo não representa apenas características individuais e biológicas, mas também a identificação com um determinado grupo étnico e uma cultura (GOMES, 2006).

O segundo conjunto de saberes referentes a valores humanos foi denominado por nós de *conviver com quem é diferente*, pois os relatos possibilitaram perceber que a experiência de participação no movimento proporcionou aos jovens reverem valores relacionados a racismo, classe, gênero e sexualidade e, desse modo, a discussão sobre esses temas está relacionada a “identidade e diferença”.

A *identidade* é afirmada a partir da afirmação do que se é e da negação ao *diferente*, ou seja, ao que não se é. Desse modo, quando se diz “sou homem”, “sou branco”, “sou hétero”, “sou cristão”, está a se afirmar a partir da diferença do outro que é “mulher”, “negro”, “homossexual”, “mulçumano”, por exemplo. A essas posições binárias, tais como homem/mulher, branco/negro, heterossexual/homossexual, cristão/mulçumano, é sempre atribuído um valor positivo a uma delas em função da negatividade da outra parte. Problematizar as conveniências em cada um desses binarismos implica perceber a identidade e a diferença a partir das relações de poder (SILVA, 2000).

O relato a seguir descreve como as experiências vivenciadas no movimento permitiram ao participante realizar autorreflexões em relação à sua forma de estar com “o diferente”, principalmente aquelas diferenças relativas a orientação sexual, origem socioeconômica e cor da pele:

*[...] o que mais me marcou no Levante foi o contato com pessoas totalmente diferentes da minha realidade. Então isso, inclusive no começo, foi muito difícil pra mim, tanto para eu assimilar outras classes sociais, outras formas... as pessoas são muito diversificadas dentro do Levante. Então assim, eu aquele menino branco de classe média, tal, com aquela vidinha... e aí passei a conviver... não que antes não convivesse, mas eu digo assim, não sei. Essa convivência me despertou pra coisas, pra defeitos meus, pra vícios meus, pra preconceitos meus, que foram se quebrando. Coisas inclusive que eu achava que já tinha quebrado. Essa coisa do preconceito, a gente tem no Levante os recortes de gênero, da diversidade sexual, de raça, não é. Na minha cabeça, isso pra mim já estava solucionado, na teoria, porque eu já conseguia compreender a coisa do machismo, da LGBTfobia, sendo que na prática, quando eu comecei a conviver com essas pessoas, foi que realmente descobri que existiam*

*coisas que estavam muito mais profundas na minha consciência, não é. E aí isso se transformou por causa da minha ação no Levante. E a partir dessa ação pedagógica mesmo das outras pessoas. Não só de outras pessoas virem me dizer, “Olha, você está fazendo isso ou aquilo”, não só isso, isso também, mas também de enxergar aquilo, eu mesmo enxergar e dizer “Poxa, não acredito que eu ainda pensava isso ou fazia isso, nunca tinha notado”, enfim, isso se transformou muito na minha vida. (Y.L., 2017)*

De acordo com o relato, é possível perceber que o depoente acreditava que, antes de engajar-se no movimento social, suas questões pessoais em relação às identidades que não a sua “estavam resolvidas”, mas, mediante situações de confronto com outros participantes e da autorreflexão, ele chegou à conclusão de que sua forma de pensar e conviver com o outro não estava de acordo com o que ele considerava ser o ideal, ou desejável, e então houve mudança de comportamento.

Este relato também permite perceber que a experiência educativa vivenciada no movimento é capaz de modificar a forma de se relacionar com o outro, mediante uma educação reflexiva e problematizadora, que vai além dos princípios de respeito e tolerância, alcançando, sobretudo, uma análise do lugar do poder nas relações.

O terceiro conjunto de saberes relacionados a valores humanos diz respeito à *sobreposição do coletivo ao individual* e está associado ao conceito de solidariedade, característica intrínseca a um movimento social. Etimologicamente, a palavra solidariedade é originária da palavra latina *solidus*, o que nos remete ao campo da geometria e a corpos em três dimensões. Costa (2009) acrescenta a essa característica etimológica outras, tais como ética, compromisso com outro ser social independente, colaboração desobrigada baseada em sensibilidade social e generosidade.

No interior dos movimentos sociais, a solidariedade é a articulação entre os envolvidos, mediante uma base referencial comum de experiências, valores e ideologias construídas pelo grupo. A trajetória do grupo é desenvolvida por meio das trajetórias individuais, o que não quer dizer que internamente o movimento seja um espaço harmonioso e homogêneo, que não haja diferenças no seu interior (GOHN, 2002), como é possível perceber a partir do seguinte relato:

*[...] dessa coisa de entender que quando você está construindo algo coletivamente, as decisões coletivas são superiores a nossa própria consciência, então certos momentos aconteceu, “Ah, eu não acho que essa atitude, essa ação, essa resposta que a gente vai dar é a mais correta pra o momento”, mas entender que isso foi construído coletivamente e que eu não vou estar boicotando. Ah, eu não vou admitir só o que é a minha posição porque a gente está num espaço*

*de construir isso coletivamente e a gente precisa entender que as construções coletivas superam as individuais. Acho que é mais ou menos isso. (Y.L., 2017)*

A solidariedade é expressa pelo movimento na forma como se apresenta em público, no discurso, nas práticas articuladas nos eventos externos, criando no imaginário social uma figura de unicidade, uma visão de totalidade. Desse modo, a solidariedade “significa igualmente assumir a defesa de interesses e direitos de outros, mesmo que os seus, individualmente considerados, possam não estar, pelo menos de imediato, a ser postos em causa” (MEDINA, 2008, p. 346).

A partir dos relatos, como o que se segue, é possível perceber que há uma preocupação com a perpetuação dos valores revistos na participação do movimento, bem como de outros resultados produzidos e vivenciados nesta participação:

*Acho que eu aprendi muitos valores, que hoje regem a minha vida, da humildade, do espírito de sacrifício, de amar o outro mesmo com as diferenças, e de perceber que o que eu estou fazendo agora vai para além disso que está colocado, para outras gerações, pra pessoas que não me conhecem mas são povos como eu, é um aprendizado de vida mesmo. (M. D., 2017)*

Desse modo, a solidariedade vai além da ação compassiva e do altruísmo em relação ao outro, ou à sociedade, marcando o coletivo a partir do indivíduo, como uma forma de constância na qual o todo e as partes se preservam mutuamente, o que aparenta ser um valor essencial, na perspectiva dos participantes do LPJ, para a construção de relações humanas individual e socialmente mais justas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Oriundo da Via Campesina, que tem se dedicado a enfrentar o monopólio da produção de alimentos no mundo, o movimento social estudado, assim como a Via, traz entre seus objetivos a promoção da justiça social e solidariedade. Mas, para além de problematizar a relação dos trabalhadores e trabalhadoras com o trabalho em um contexto de produção neoliberal, o Levante Popular da Juventude também tem incluído em suas lutas outros conflitos sociais de origem identitária.

Desse modo, é possível identificar um duplo caráter do campo onde se desenvolvem as lutas desse movimento. O primeiro é o caráter *sociopolítico*, manifesto nas ações dos setores a partir dos quais o movimento organiza a luta – negros e negras; diversidade sexual e de gênero; mulheres –, que está relacionado à formação de identidade do movimento e resistência cultural, o que nos permite estudá-lo a partir da teoria dos novos movimentos sociais, por meio dos trabalhos de Alain Touraine (1965), Alberto Melucci (1999) e Claus Offe (1983), por exemplo.

O segundo caráter é o *político-econômico*, que tem por base os conflitos de interesses originários das lutas de classes, o que nos permite compreendê-lo

recorrendo à teoria marxista de análise dos novos movimentos sociais, expressa nos estudos de Jordi Borja (1975), Manuel Castells (1974), Eric Hobsbawm (1970) e George Rudé (1982), por exemplo. É importante porém ressaltar que as lutas daqueles grupos – negros e negras, mulheres e comunidade LGBT – não é indissociável da luta de classes, pois a sociedade brasileira é regida por um sistema capitalista-patriarcal-racista.

O percurso trilhado na luta por transformação da realidade é rico em construção de saberes. Na organização do movimento social estudado é possível perceber que há um imenso trabalho *intencional* de formação dos sujeitos, por meio de estudo, reflexão e problematização dos temas que emergem de uma investigação analítica da realidade brasileira. Mas existe também a construção de saberes *não intencionais*, resultantes da própria experiência de participação, fruto das rodas de discussões, do ouvir o relato ou a história de vida do outro, da preparação para a participação de um ato, entre outras atividades.

Mas os possíveis caminhos para a investigação a respeito dos movimentos sociais não se esgotam no que foi abordado neste estudo. A partir dele identificaram-se outras possíveis vias para demais pesquisas. Uma delas é o aprofundamento de estudos a respeito de como a participação nestas coletividades atinge os valores humanos que os sujeitos trazem e como estes se modificam no decurso de luta por transformação social. No movimento estudado foi possível observar que a práxis que envolve a valorização das experiências de vida, da admissão e reconhecimento da importância da identidade negra, igualdade entre os gêneros, solidariedade e relevância do agir e pensar coletivamente modificou posturas individuais e coletivas dos sujeitos que vivenciaram tal prática educativa. O aprofundamento a respeito desta temática é significativo para compreendermos como experiências educativas vivenciadas em movimentos sociais e em outros espaços informais e não formais de educação relacionam-se a valores humanos.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1997.

BOLÍVAR, Antônio; DOMINGO, Jesús. La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, v. 7, n. 4, art. 12, Sep. 2006. Disponível em: <http://jbposgrado.org/icuali/La%20investigacion%20biografica%20y%20narrativa%20en%20iberoamerica%20%20.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2019.

BORJA, Jordi. *Movimentos sociales urbanos*. Buenos Aires: SIAP, 1975.

BRANDÃO, Carlos. *O que é educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CAMPOS, Claudinei. Métodos de análise de conteúdo: ferramentas para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 57, n. 5, p. 611-614, 2004.

CANÁRIO, Rui. Aprender sem ser ensinado: a importância estratégica da educação não formal. In: LIMA, Licínio C.; PACHECO, José Augusto; ESTEVES, Manuela; CANÁRIO, Rui. *A educação em Portugal (1986-2006)*: alguns contributos de investigação. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação; Conselho Nacional de Educação, 2006. p. 159-206.

CARRILLO, Afonso. A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: STREK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria T. (org.). *Educação popular: lugar de construção social coletiva*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 15-32.

CASTELLS, Manuel. *Movimentos sociais urbanos*. Madri: Siglo XXI, 1974.

CAVACO, Cármen. *Adultos pouco escolarizados: diversidade e interdependência de lógicas de formação*. 2008. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008.

COOMBS, Philip; AHMED, Manzoor. *Attacking rural poverty: how normal education can help*. Washington, DC: A World Bank Research Publication, 1974.

COSTA, Elisabeth. *Educar para a solidariedade: o significado e a manifestação de uma nova consciência*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FÁVERO, Osmar. Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 614-617, maio/ago. 2007.

FIGUEIREDO, João. Educação popular e educação ambiental: @ Educador(a) ambiental popular numa perspectiva descolonizante. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria (org.). *Educação popular: lugar de construção social coletiva*. Petrópolis: Vozes, 2013.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da terra*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GODOY, Arlida. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em: 18 set. 2018.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 71).

GOHN, Maria da Glória. *Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-361, maio/ago. 2011.

GOMES, Nilma. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOUVEIA, Valdiney et al. Dimensões normativas do individualismo e coletivismo: é suficiente a dicotomia pessoal vs. social? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 223-234, 2003.

GUIZZO, Bianca; KRZIMINSKI, Clarissa; OLIVEIRA, Dora. O software QSR NVIVO 2.0 na análise qualitativa de dados: ferramenta para a pesquisa em ciências humanas e da saúde. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 53-60, abr. 2003.

HOBSBAWM, Eric. *Rebeldes primitivos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Síntese de indicadores sociais (SIS): uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 25 ago. 2017.

LUCENA, Hadassa. *Aprendizagens em movimentos sociais: um estudo a partir de narrativas biográficas de partícipes do Levante Popular da Juventude*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação de Adultos) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2017.

MARICATO, Ermínia. Urbanismo na periferia do mundo globalizado: metrópoles brasileiras. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 21-33, out./dez. 2000.

MEDINA, Maria Teresa G. *Experiências e memórias de trabalhadores do Porto*. A dimensão educativa dos movimentos de trabalhadores e das lutas sociais. 2008. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2008.

MEJÍA, Marco Raúl. La educación popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa. (org.). *Educação popular: lugar de construção social coletiva*. Petrópolis: Vozes, 2013.

MELUCCI, Alberto. *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, 1999.

MOREIRA, Dirceu. *Autogestão: desenvolvendo talentos para gerir escolas, empresas e instituições*. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

OFFE, Claus. New social movements: challenging the boundaries of institutional politics. *Social Research*, n. 52, p. 817-68, 1983.

PIRES, Ana. *Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências*. 2002. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2002.

RUDÉ, George. *Ideologia e protesto popular*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

SCHWARTZ, Shalom. ¿Existen aspectos universales en la estructura y el contenido de los valores humanos? In: ROS, M.; GOUVEIA, Valdiney V. (org.). *Psicología social de los valores: desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados*. Madri: Biblioteca Nueva, 2001. p. 53-78.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

TOURAINE, Alain. *Sociologie de l'action*. Paris: Seuil, 1965.

VIA CAMPESINA. *A voz do camponês internacional*. 2011. Disponível em: <https://www.viacampesina.org/en/index.php/organisation-mainmenu-44>. Acesso em: 9 mar. 2017.

VIEIRA, Flávia. *Dos proletários unidos à globalização da esperança: um estudo sobre internacionalismos e a Via Campesina*. São Paulo: Alameda, 2011.

**NOTA:** O texto decorre de uma pesquisa de mestrado realizada por Hadassa Monteiro de Albuquerque Lucena, sob a orientação e coordenação dos professores João Carlos Pereira Caramelo e Severino Bezerra da Silva, respectivamente.

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO

LUCENA, Hadassa Monteiro de Albuquerque; CAMELO, João Carlos Pereira; SILVA, Severino Bezerra da. Educação popular e juventude: o movimento social como espaço educativo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 290-315, out./dez. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053146754>

Recebido em: 11 AGOSTO 2019 | Aprovado para publicação em: 9 SETEMBRO 2019



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

<https://doi.org/10.1590/198053146465>

## EXTENSÃO COMO FERRAMENTA DE APROXIMAÇÃO DA UNIVERSIDADE COM O ENSINO MÉDIO

Loeste de Arruda-Barbosa<sup>I</sup>

Márcia Cristina Sales<sup>II</sup>

Iara Leão Luna de Souza<sup>III</sup>

Alberone Ferreira Gondim-Sales<sup>IV</sup>

Gabiane Crisóstomo Nascimento da Silva<sup>V</sup>

Mário Maciel de Lima-Júnior<sup>VI</sup>

### Resumo

*Este trabalho relata uma experiência de extensão universitária que teve como objetivo integrar e divulgar os cursos de saúde da Universidade Estadual de Roraima (UERR), com foco em estudantes que estão concluindo o ensino médio ou cursando cursinhos pré-vestibulares. Os estudantes convidados têm a oportunidade de conhecer mais sobre os cursos da saúde, os professores, os alunos, as carreiras e a estrutura da UERR, servindo como um espaço de orientação profissional. O evento contou com a participação dos cursos de Medicina, Enfermagem, Educação Física e Ciências Biológicas da UERR através de dez estações onde os visitantes poderiam conhecer um pouco mais sobre os cursos, disciplinas e matérias relacionadas à área de saúde e biológicas.*

**EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA • ENSINO MÉDIO • ESCOLHA PROFISSIONAL • EDUCAÇÃO**

## EXTENSION PROGRAMS AS A TOOL TO BRIDGE THE GAP BETWEEN UNIVERSITY AND HIGH SCHOOL

### Abstract

*This paper describes a university extension project aimed to integrate and promote the health courses at the Universidade Estadual de Roraima (State University of Roraima -UERR), focusing on students who are completing high school or taking university entrance exams courses. Participating students have the opportunity to learn more about the health courses, teachers, students, careers and structure of UERR, as a space for professional guidance. Students from UERR's Medical, Nursing, Physical Education and Biological Sciences courses attended the event. There were ten stands where visitors could learn a little more about the courses, disciplines and subjects related to the health and biological areas.*

**UNIVERSITY EXTENSION • HIGH SCHOOL • PROFESSIONAL CHOICE • EDUCATION**

<sup>I</sup> Universidade Estadual de Roraima (UERR), Boa Vista (RR), Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-2679-5898>; [loeste.arruda@gmail.com](mailto:loeste.arruda@gmail.com)

<sup>II</sup> Universidade Estadual de Roraima (UERR), Boa Vista (RR), Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-7799-933X>; [cristina.salles@yahoo.com.br](mailto:cristina.salles@yahoo.com.br)

<sup>III</sup> Universidade Estadual de Roraima (UERR), Boa Vista (RR), Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-5309-2979>; [iara-04@hotmail.com](mailto:iara-04@hotmail.com)

<sup>IV</sup> Universidade Estadual de Roraima (UERR), Boa Vista (RR), Brasil; <https://orcid.org/0000-0003-2686-1880>; [alberonegondim@hotmail.com](mailto:alberonegondim@hotmail.com)

<sup>V</sup> Universidade Estadual de Roraima (UERR), Boa Vista (RR), Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-8351-2102>; [gaby-crisostomo@hotmail.com](mailto:gaby-crisostomo@hotmail.com)

<sup>VI</sup> Universidade Estadual de Roraima (UERR), Boa Vista (RR), Brasil; <https://orcid.org/0000-0003-2357-6048>; [mmljr@uol.com.br](mailto:mmljr@uol.com.br)

## ACTIVITÉS D'EXTENSION UNIVERSITAIRE OUTIL DE RAPPROCHEMENT ENTRE L'UNIVERSITÉ ET LES LYCÉES

### **Résumé**

*Ce travail présente une expérience d'activités d'extension universitaire visant à intégrer et à diffuser les filières de la santé de l'Universidade Estadual de Roraima (UERR), auprès d'élèves de terminale ou de cours préparatoires. À l'occasion de ces activités, les élèves ont l'opportunité d'apprendre davantage sur les cours, les enseignants, les étudiants, les carrières ainsi que sur la structure de l'UERR. Ces activités fonctionnent comme espace de conseil en orientation professionnelle. Les cours de médecine, de soins infirmiers, d'éducation physique et de sciences biologiques de l'UERR ont adhéré à l'activité et dix lieux ont été aménagés permettant aux visiteurs de savoir un peu plus sur les cours, les disciplines et les sujets liés au domaine de la santé et aux sciences biologiques.*

**EXTENSIÓN UNIVERSITARIA • ÉCOLE SECONDAIRE • CHOIX PROFESSIONNEL • ÉDUCATION**

## EXTENSIÓN COMO HERRAMIENTA PARA ACERCAR LA UNIVERSIDAD A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

### **Resumen**

*Este artículo expone una experiencia de extensión universitaria que tuvo como objetivo integrar y difundir los cursos de salud de la Universidad Estatal de Roraima (UERR), centrándose en los estudiantes que están terminando la enseñanza secundaria o haciendo cursos preuniversitarios. Los estudiantes invitados tienen la oportunidad de aprender más sobre los cursos de la salud, los profesores, los alumnos, las carreras y estructura de la UERR, sirviendo como un espacio de orientación profesional. El evento contó con la participación de los cursos de Medicina, Enfermería, Educación Física y Ciencias Biológicas de la UERR a través de diez estaciones donde los visitantes pudieron aprender un poco más sobre los cursos, asignaturas y temas relacionados con el área de salud y biología.*

**EXTENSIÓN UNIVERSITARIA • ESCUELA SECUNDARIA • ELECCIÓN PROFESIONAL • EDUCACIÓN**

**A** EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA SURTIU NA INGLATERRA DO SÉCULO XIX, COM A INTENÇÃO de direcionar por novos caminhos a sociedade e promover a educação continuada. Atualmente, é o principal instrumento utilizado pela universidade para a efetivação do seu compromisso social. A construção do conceito de extensão tem como base aproximar a universidade e a comunidade, proporcionando benefícios e conhecimentos para ambas as partes (RODRIGUES *et al.*, 2013).

A Universidade Estadual de Roraima (UERR) vem ampliando e incentivando seus cursos a fortalecer os programas e ações de extensão universitária, visando ao fortalecimento do seu papel social local.

A UERR foi criada pela Lei Complementar n. 91, de 10 de novembro de 2005, com o objetivo de oferecer ensino superior de qualidade na capital Boa Vista e com a missão de levar o ensino superior aos moradores do interior do estado de Roraima (RORAIMA, 2005; UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR, 2017). Atualmente a UERR está presente em 15 localidades, incluindo áreas de assentamento e comunidades indígenas, com seis *campi* universitários, e conta com mais de 20 cursos de graduação, a destacar o recém-implantado curso de Medicina (MedUERR) (UERR, 2017).

O MedUERR tem sua matriz curricular dividida em três ciclos: básico, clínico e estágio supervisionado obrigatório. Apesar de o curso MedUERR ser seriado, baseado em metodologias tradicionais, também há espaços para uso de

metodologias ativas. Nesse sentido, a metodologia empregada no curso MedUERR é apoiada em quatro concepções de aprendizagem complementares: aprendizagem dirigida e autodirigida, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem em pequenos grupos e aprendizagem orientada à comunidade (UERR, 2017).

Um dos pontos fortes na aprendizagem orientada à comunidade são as atividades práticas de diferentes disciplinas e de extensão universitária fora da universidade, pois o contato entre o aprendiz e a sociedade a ser beneficiada por ele fortalece os vínculos de responsabilidade social. Aquele que está na condição do aprender acaba aprendendo muito mais quando há esse contato, ao tornar muito mais gratificante praticar a teoria recebida dentro da sala de aula (RODRIGUES *et al.*, 2013).

A dinâmica extensionista institucional envolve formatos ou modalidades que se diferenciam, principalmente, quanto à finalidade, e alguns desses formatos de extensão são os eventos: ações de interesse acadêmico que podem ser de caráter esporádico, de cunho educativo, técnico, social, científico, esportivo e artístico, objetivando a divulgação, o desenvolvimento e a ampliação dos conhecimentos produzidos pela universidade (SILVA; VASCONCELOS, 2006; RODRIGUES *et al.*, 2013).

A literatura já tem demonstrado a importância de projetos de extensão desenvolvidos na área de saúde que repercutem positivamente na vivência acadêmica discente e formação profissional, na interdisciplinaridade, na contribuição social para as comunidades locais, na promoção da saúde, na divulgação da universidade, na orientação profissional, etc. (SILVA; FARIA; FOCESATO, 2012; RESENDE, 2013; AYRES, 2015; RABELO *et al.*, 2016; SANDES *et al.*, 2016; SORIANO *et al.*, 2016; FIGUEIREDO; MOURA; TANAJURA, 2016; DRZAL *et al.*, 2018).

Diferentes estudos indicam que as escolhas por cursos universitários baseadas em poucas e estereotipadas informações sobre eles, suas atividades e possibilidades ocupacionais são fatores importantes nos processos de evasão e de reescolha de curso de graduação (FRACALOZZI, 2014; LEHMAN, 2014; MALKI, 2015; FONCATTI *et al.*, 2016).

Assim, faz-se necessário propiciar ao adolescente pré-universitário uma experiência própria e significativa, em que o processo em si possa ser tão importante quanto a escolha, pois nele reside a possibilidade de apropriação e construção de algo que fará parte de seu futuro profissional (FONCATTI *et al.*, 2016).

Nessa perspectiva de fortalecer a extensão universitária da UERR visando a aumentar a visibilidade da Universidade e do recém-criado MedUERR, de fomentar o desenvolvimento de atividades de extensão e, principalmente, de auxiliar os pré-universitários nas escolhas profissionais, o autor principal deste texto e o primeiro coordenador do MedUERR idealizaram o projeto de extensão Universidade Aberta da Saúde. Uma iniciativa do curso de Medicina apoiada pelos cursos de Enfermagem, Educação Física e Ciências Biológicas, bem como pela Pró-Reitoria de Extensão.

A Universidade Aberta da Saúde teve sua primeira edição na última semana de setembro de 2018. Esse projeto de extensão tem como objetivo integrar e

divulgar os cursos de saúde da UERR à sociedade roraimense, com foco em estudantes que estão concluindo o ensino médio e nos alunos de cursinhos pré-vestibulares. Durante o evento, que serve como um espaço de orientação profissional, os estudantes convidados têm a oportunidade de conhecer mais sobre os cursos da saúde, os professores, os alunos, as carreiras e a estrutura da UERR.

Com base no exposto, propõe-se a relatar essa exitosa experiência com o objetivo de divulgá-la e incentivar outras instituições de ensino superior a desenvolver projetos similares que aproximem a universidade a futuros universitários. Acredita-se que experiências como essa, ainda escassas no estado de Roraima, podem contribuir como incentivos para outras universidades, principalmente no Norte do Brasil, desenvolverem projetos de extensão, fortalecerem o papel social da universidade, integrando-a à comunidade, e, principalmente, permitir a vivência de futuros estudantes do ensino superior no ambiente universitário. Isso favorece a orientação de escolhas profissionais e pode ajudar no decréscimo da evasão universitária.

## UNIVERSIDADE ABERTA DA SAÚDE

Trata-se de um relato de experiência do I Universidade Aberta da Saúde, projeto de extensão universitária. Relatos de experiência científicos visam a descrever de modo pormenorizado vivências exitosas em uma determinada área do conhecimento que, por sua divulgação científica, podem contribuir de forma relevante para sua área de atuação, funcionando como um exemplo de sucesso de estratégias que podem ser reproduzidas em outras realidades, com as devidas adaptações aos diferentes contextos.

O projeto foi desenvolvido em três fases: a fase inicial constituiu-se de contatos intrauniversitários e concepção do projeto de extensão detalhado submetido à Pró-Reitoria de Extensão da UERR, que o aprovou; houve, então, uma fase de contatos extrauniversitários; por fim, a fase final foi a exposição realizada em diferentes estações de visitação. Todas as fases se complementaram entre si, e os detalhes podem ser vistos a seguir.

### FASE 1 - CONTATOS INTRAUNIVERSITÁRIOS E CONCEPÇÃO DO PROJETO

O evento foi liderado pelo curso MedUERR, com a participação dos demais cursos. A primeira etapa do evento consistiu em sessão de abertura, de no máximo 30 minutos, em que foram apresentados os cursos participantes, uma visão geral da UERR, a dinâmica e os objetivos do evento. Participaram 28 monitores MedUERR e quatro monitores do curso de Ciências Biológicas.

A abertura do evento foi feita pelo coordenador do curso de Educação Física, que recepcionou o público no auditório da UERR com uma breve explanação sobre as características do ensino superior e um pouco das especificidades dos cursos envolvidos.

## FASE 2 - CONTATOS EXTRAUNIVERSITÁRIOS

Foram convidados alunos do último ano do ensino médio de três escolas públicas e uma particular e de um cursinho pré-vestibular particular que tivessem pretensão de cursar o ensino superior, todos da cidade de Boa Vista, Roraima, via ofícios enviados pela Pró-Reitora de Extensão com duas semanas de antecedência.

O principal critério de inclusão das escolas convidadas foi sua proximidade geográfica com a UERR, visto que nem a universidade nem as escolas dispunham de transporte para auxiliar no deslocamento dos escolares. Dentre as escolas mais próximas da universidade, foram priorizadas as públicas, pois a UERR reserva 80% das vagas de seus cursos para alunos que concluíram o ensino médio em escolas públicas do estado (RORAIMA, 2017).

Não havia, à época, cursinhos pré-vestibulares públicos na cidade, então, dos dois privados existentes, um foi convidado. A principal limitação para um maior número de escolas participantes foi o número de salas no *campus* Boa Vista da UERR e o número de assentos do auditório da instituição.

## FASE 3 - ESTAÇÕES DE VISITAÇÃO

O evento contou com dez estações onde os visitantes poderiam conhecer um pouco mais sobre os cursos, disciplinas e matérias relacionadas à área de saúde. Em cada estação havia dois ou três monitores que recebiam os visitantes e conduziam as explicações e demonstrações. Alguns monitores serviam como apoio para acompanhar e direcionar grupos de dez a 15 visitantes por estação.

### Estação I: Atividades de extensão e práticas realizadas no curso MedUERR

Essa estação funcionou em e uma sala de aula sob a coordenação de dois monitores do curso MedUERR. Nessa estação, o foco foi apresentar as atividades fora de sala de aula que os acadêmicos da MedUERR vivenciaram no primeiro ano de curso relacionadas às práticas, pesquisa e extensão universitárias, bem como a projeção de atividades relacionadas à temática para todo o ciclo básico.

### Estação II: Cirurgias robóticas e tecnologia associada a procedimentos invasivos

Essa estação, em uma sala de aula e sob a coordenação de dois monitores da MedUERR, ficou responsável por apresentar pequenos vídeos de procedimentos cirúrgicos e procedimentos minimamente invasivos relacionados ao que há de mais moderno na área de saúde. Após a apresentação de cada vídeo, abria-se espaço para debate participativo sobre a temática.

### Estação III: Ossário

Essa estação, juntamente com as estações IV, V, e VI, foi organizada no corredor de acesso à biblioteca universitária, no intuito de chamar a atenção da comunidade acadêmica, principalmente dos cursos que não são da área de saúde, para o evento. Mesas ficaram dispostas nas laterais do largo corredor para que não prejudicassem a circulação de pessoas.

Nessa estação, ficaram expostas peças reais de ossos humanos usadas nas aulas de anatomia como decoração da estação relacionada à temática, além de um esqueleto de tamanho real para exposição. Vários exemplares de diferentes livros e atlas de anatomia também estiveram em exposição. Três monitores da MedUERR ficaram responsáveis por atender os visitantes, explicando a dinâmica das aulas de anatomia em um curso de medicina, mostrando os principais ossos do corpo humano e tirando dúvidas sobre a formação óssea e assuntos relacionados a fraturas.

#### Estação IV: Material hospitalar relacionado aos cuidados de enfermagem

Participaram dois monitores da MedUERR que apresentaram materiais relacionados a assistência de enfermagem e cuidados com o paciente, tais como: cubas, biombos, máscaras, gorros, aventais, jalecos, balanças, gazes, cateteres, saco coletor de urina, “sondas” de alívio, oxímetro, esfigmomanômetro, estetoscópios, dentre outros.

#### Estação V: Material relacionado a consultas médicas e centro cirúrgico

Nessa estação foram apresentados materiais relacionados a práticas médicas em cirurgias e consultório, tais como aventais e instrumentais cirúrgicos, ambus, laringoscópios, cânulas traqueais, fibras de *lasers*, litotritor, “maleta de médico”, receituário e formulários de solicitação de exames, etc.

#### Estação VI: Estação Atlética e jogos universitários

Essa estação mostrou para os visitantes a Organização Estudantil Atlética responsável pelas competições esportivas MedUERR. Também foram apresentados os troféus e prêmios já conquistados no primeiro ano de funcionamento; bem como o papel do esporte na vida universitária e as competições entre cursos e universidades do estado.

#### Estação VII: Sala multidisciplinar de microscopia

Nesse espaço estavam disponíveis 15 microscópios com diferentes tecidos histológicos para observação. Dois monitores coordenaram as atividades, mostrando as partes do microscópio óptico, explicando como se dão as aulas no laboratório de histologia. Também foram explicadas as características básicas dos tecidos disponíveis nessa demonstração: epitelial, músculo liso, músculo esquelético, músculo cardíaco e tecido linfóide.

#### Estação VIII: Laboratório virtual de anatomia e peças anatômicas

O espaço dessa estação foi o laboratório de anatomia da UERR, onde estavam disponíveis peças anatômicas em resina plástica, bonecos utilizados nas aulas de anatomia, órgãos reais de animais preservados em formol, bem como exposição de fetos e embriões humanos em diferentes estágios de desenvolvimento. Também foi exposta a mesa anatômica digital, onde foram apresentados cortes anatômicos, órgãos em realidade virtual e tecidos humanos, sendo todos os procedimentos realizados de modo interativo. Essa estação foi coordenada por um professor e quatro monitores.

## Estação IX: BioVida

Essa estação foi coordenada por um professor e quatro monitores do curso de Ciências Biológicas. Nela foram apresentadas maquetes sobre o funcionamento celular utilizadas nas aulas de citologia e microscópicos ópticos artesanais feitos por alunos da UERR pelos quais se pode observar células de tecido vegetal e comparar as visualizações com um microscópio óptico tradicional. Também foi apresentada uma prática de fotossíntese, além de exposições sobre biomas brasileiros e apresentação de alguns tipos de plantas típicas da região Norte do país. Tudo direcionado para apresentar práticas e abordagens que são vivenciadas no curso de Ciências Biológicas.

## Estação X: Primeiros socorros

Nessa última estação, os visitantes puderam, em grupos, assistir a uma apresentação teórico-prática sobre noções de procedimentos básicos usados em situações de primeiros socorros, com a utilização de macas, bonecos interativos de tamanho adulto e pediátrico, bem como a demonstração de manobras básicas de modo interativo com os presentes. Essa estação foi coordenada por um professor e três monitores.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Alunos das três escolas públicas convidadas e de um cursinho pré-vestibular particular participaram do evento, além de parte dos funcionários terceirizados da UERR e parte da comunidade discente, com um total de aproximadamente 150 pessoas. Não houve a presença de alunos da escola particular convidada, e o motivo da ausência não foi informado. A visita de abertura às estações no início do evento foi realizada pelo reitor da UERR, acompanhado por um grupo de pró-reitores, professores dos cursos da saúde e convidados externos.

Os participantes do evento puderam ter suas dúvidas sanadas no momento inicial de abertura por meio de uma apresentação de 30 minutos, em que participaram os idealizadores do evento e o coordenador do curso de Educação Física da UERR. Nesse momento, foi apresentada uma noção geral do funcionamento universitário, as diferenças entre cursos de licenciatura e bacharelado e o perfil do egresso dos cursos da UERR.

Muitos estudos mostram que ainda são elevadas as taxas de evasão universitária na graduação e até na pós-graduação (DAVOK; BERNARD, 2016; UFPE, 2016; CUNHA; NASCIMENTO; DURSO, 2016; SANTOS *et al.*, 2017), e parte dessa evasão pode estar relacionada à falta de orientação profissional e de contato prévio com a universidade e às especificidades dos cursos almejados.

Nesse sentido, o trabalho conjunto entre a universidade e as escolas de ensino médio tem se revelado uma estratégia vantajosa de aproximação entre esses dois públicos. Tal aspecto aumenta a visibilidade universitária e ajuda na escolha profissional, já que esta não depende de uma única variável, sendo, portanto, multifatorial (SILVA; FARIA; FOCESATO, 2012).

Dessa maneira, o ensino rompe as barreiras da sala de aula e sai do ambiente fechado da universidade, para que haja a troca de informações provenientes do ambiente primordial. Assim, o conteúdo passa a ser multi-, inter- e transdisciplinar (RODRIGUES *et al.*, 2013). Acredita-se que esses momentos são importantes, pois podem sanar dúvidas dos aspirantes a uma vaga nas universidades, bem como ajuda a preparar o estudante para o que encontrará durante o curso. Ações como essas ajudam na escolha consciente pelo curso de maior inclinação do vestibulando e contribui para diminuir a evasão universitária que resulta em desperdício de recursos financeiros e materiais, além da ociosidade de pessoal da universidade, que resulta em perda para a sociedade, que não tem o retorno esperado.

O delineamento das ações desenvolvidas em cada estação ocorreu de forma a propiciar um maior contato dos participantes com algumas áreas específicas da medicina, da enfermagem e das ciências biológicas, além das áreas básicas comuns dos cursos da saúde, mas exemplificando as possíveis atuações de diferentes formações em saúde no contexto explorado, sempre no intuito de mostrar ao estudante o que esperar do processo de formação em uma determinada escolha de curso.

Observou-se um interesse preponderante dos participantes nas estações relacionadas ao estudo de anatomia, microscopia e primeiros socorros, o que mostra um largo interesse pelas áreas básicas em saúde. A interação proporcionada nesse evento entre estudantes universitários, pré-vestibulandos e professores permitiu a construção de um olhar diferenciado para estratégias que aproximem os estudantes de ensino médio da universidade (SORIANO *et al.*, 2016).

Ainda no intuito de promover maior integração entre os envolvidos no evento, os grupos eram mistos e não foram baseados na origem do público. Essa estratégia grupal mista por estudantes com idades cronológicas diversas e provenientes tanto de escolas públicas quanto particulares favorece a troca de experiência e superação de preconceitos e estereótipos (SILVA; FARIA; FOCESATO, 2012).

Ficou clara também a percepção de satisfação dos universitários com o desenvolvimento desse evento de extensão, que os aproximou de seus potenciais futuros colegas universitários, além da oportunidade de desenvolver um trabalho social que pode funcionar como orientação profissional.

O crescente interesse dos estudantes na execução de ações não assistencialistas, mas sim voltadas às demandas da sociedade, denota a importância crescente que estas vêm assumindo perante a comunidade acadêmica, o que é imprescindível para realimentar o debate sobre a formação profissional crítica (SILVA; VASCONCELOS, 2006). Ademais, a formação e a produção de conhecimento que envolve professores e alunos de forma dialógica possibilita o enriquecimento da experiência discente em termos teóricos e metodológicos, sendo um grande e importante resultado da extensão universitária (BENETTI; SOUSA; SOUZA, 2015; RODRIGUES *et al.*, 2013).

Ela permite que o aluno tenha sua própria opinião e que possa questionar sempre que necessário. Além de ser um mecanismo que estabelece a inter-relação da universidade com os outros setores da sociedade, com objetivos de uma atuação transformadora, dirigida às necessidades e interesses também da comunidade

e propiciadora do desenvolvimento sociorregional e de aprimoramento das políticas públicas (BENETTI; SOUSA; SOUZA, 2015).

Some-se a isso os benefícios que atividades extencionistas como essa aqui relatada, que aproximou estudantes do ensino médio da realidade universitária, trazem para os futuros acadêmicos que poderão ter uma visão geral dos cursos e do que se pode esperar do ambiente universitário.

Estudos realizados nos cursos de economia e psicologia constataram que muitas das expectativas de calouros não foram satisfeitas. Isso pode indicar que os jovens ingressam na universidade sem saber o que irão encontrar durante a trajetória acadêmica e, também, que a instituição pode estar falhando no desempenho do seu papel, especialmente no que se refere à transmissão e debate de informações, bem como suporte aos alunos. Relataram também acolhimento deficiente do ingressante no ensino superior e que muitos têm dificuldades de adaptação acadêmica. Diante disso, os estudantes sugeriram que a universidade promova ações voltadas para a preparação dos alunos para a transição antes da entrada na universidade, tais como palestras, feira das profissões, projetos de extensão, dentre outras, pois estudos mostram que esses tipos de ações ainda são consideradas escassas (OLIVEIRA; SANTOS; DIAS, 2016; DAVI; AGUIAR; MAMEDE, 2017; FALCÃO; CALDAS, 2018).

Nesse sentido, o Universidade Aberta da Saúde, além de ter proporcionado uma forte interação entre os atores envolvidos, ainda cumpriu o papel de retorno social da universidade, aproximando o ambiente universitário dos potenciais futuros acadêmicos e facilitando suas escolhas profissionais. Corroborando essa ideia, Leão, Dayrell e Reis (2011) e Falcão e Caldas (2018) relembram que o ensino médio é um tempo-espaço em que se agudizam os questionamentos dos jovens sobre seus futuros e, em muitos casos, encontram dificuldades na orientação profissional para integrar projetos pessoais com a estrutura educacional e de inserção profissional que lhes estão disponíveis. Estratégias como essas, contudo, contribuem para atenuação dessa realidade e para as futuras escolhas profissionais dos estudantes de ensino médio.

## CONCLUSÃO

Pondo em prática estratégias extencionistas como essa, a Universidade pode exercer parte de seu papel social de se aproximar da comunidade, contribuindo para a apresentação do ensino superior a futuros acadêmicos em potencial e principalmente auxiliando nas escolhas profissionais. Essas ações podem refletir em redução das taxas de abandono de cursos universitários pelos estudantes, facilitação do descobrimento vocacional discente, além de percepção ampliada do mundo universitário antes de integrá-lo.

O sucesso dessa estratégia tornou possível a possibilidade de que esse evento de extensão passasse a se tornar parte do calendário acadêmico da UERR como projeto de ampliação das escolas participantes e do número de cursos. Ademais, entende-se que estratégias bem-sucedidas como a relatada precisam ser

divulgadas para servirem como exemplo de como a universidade pode ampliar seu papel social através de projetos de extensão direcionados a estudantes de ensino médio.

## REFERÊNCIAS

- AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita. Extensão universitária: aprender fazendo, fazer aprendendo. *Revista de Medicina*, São Paulo, v. 94, n. 2, p. 75-80, out. 2015.
- BENETTI, Pablo Cesar; SOUSA, Ana Inês; SOUZA, Maria Helena do Nascimento. Creditação da extensão universitária nos cursos de graduação: relato de experiência. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, v. 6, n. 1, p. 25-32, jan./jun. 2015.
- CUNHA, Jacqueline Veneroso Alves da; NASCIMENTO, Eduardo Mendes; DURSO, Samuel de Oliveira. Razões e influências para a evasão universitária: um estudo com estudantes ingressantes nos cursos de ciências contábeis de Instituições Públicas Federais da região Sudeste. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, v. 9, n. 2, p. 141-161, maio/ago. 2016.
- DAVI, Eliza Vieira; AGUIAR, Livia Mendonça; MAMEDE, Carla Cristine Neves. Feira de ciências agrárias de Monte Carmelo: relato de experiência de um projeto de extensão universitária com alunos do ensino médio. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, v. 8, n. 3, p. 185-192, set./dez. 2017.
- DAVOK, Delsi Fries; BERNARD, Rosilane Pontes. Avaliação dos índices de evasão nos cursos de graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 21, n. 2, p. 503-522, jul. 2016.
- DRZAL, Nicholas; ALAIMO, K.; HENNE, B.; PRINGLE, L.; JOSEPH, C.; DONOVAN, M. Michigan team Nutrition and Michigan State University Extension Healthy School Meal Training Model. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, v. 118, n. 9, suppl., p. 65, set. 2018.
- FALCÃO, Nádia Maciel; CALDAS, Edla Cristina Rodrigues. Diálogos sobre a escolha profissional: a aproximação entre o estudante da escola pública de ensino médio e a universidade. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, v. 9, n. 3, p.147-156, set./dez. 2018.
- FIGUEIREDO, Wasley Pereira Santos; MOURA, Nathale Prates Ribeiro; TANAJURA, Diego Moura. Ações de pesquisa e extensão e atitudes científicas de estudantes da área da saúde. *Arquivos de Ciências da Saúde*, São José do Rio Preto, v. 23, n. 1, p. 47-51, mar. 2016.
- FONCATTI, Guilherme; GALAFASSI, Camila; AUDI, Débora; ISQUERDO, Diego; UVALDO, Maria da Conceição; RINDEIKA, Milena; CALAZANS, Omar. Oficina de orientação profissional: construindo estratégias de intervenção para feira de profissões. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 103-113, jun. 2016.
- FRACALOZZI, Nerielen Martins Neto. Educação para a carreira e interesses profissionais em estudantes do ensino médio regular e técnico. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-22052014-200338/pt-br.php>. Acesso em: 28 mar. 2019.
- LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out./dez. 2011.
- LEHMAN, Yvette Piha. University students in crisis: university dropout and professional re-selection *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 31, n. 1, p. 45-54, mar. 2014.
- MALKI, Yara. *A crise com o curso superior na realidade brasileira contemporânea: análise das demandas trazidas ao Núcleo de Orientação Profissional da USP*. 2015. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-29092015-172047/pt-br.php>. Acesso em: 28 mar. 2019.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de; SANTOS, Anelise Schaurich dos; DIAS, Ana Cristina Garcia. Expectativas de universitários sobre a universidade: sugestões para facilitar a adaptação acadêmica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 43-53, jun. 2016.

RABELO, Marcella Oliveira; AMARAL, Fernando Ribeiro; RABELO, Daniel Filipe Oliveira; SOARES, Priscila Bernardina Miranda. O mutirão de prevenção ao câncer: um relato de experiência no âmbito da extensão universitária. *Revista Intercâmbio*, v. 7, p. 406-413, 2016.

RESENDE, Juliana Cavalcanti; ALVES, Rafael Bruno da Silveira; COUTINHO, Mayrla de Sousa; BRAGAGNOLI, Gerson; ARAÚJO, Cristina Ruan Ferreira de. Importância da iniciação científica e projetos de extensão para a graduação em medicina. *Revista Brasileira de Ciências da Saúde*, João Pessoa, v. 17, n. 1, p. 11-18, 2013.

RODRIGUES, Andréia Lilian Lima; PRATA, Michelle Santana; BATALHA, Taila Beatriz Silva; COSTA, Carmen Lúcia Neves do Amaral; PASSOS NETO, Irazano de Figueiredo. Contribuições da extensão universitária na sociedade. *Cadernos de Graduação: Ciências Humanas e Sociais*, v. 1, n. 16, p. 141-148, mar. 2013.

RORAIMA. Lei Complementar n. 091 de 10 novembro de 2005. Dispõe sobre a criação da Universidade Estadual de Roraima – UERR. *Diário Oficial*, Boa Vista, Roraima, 10 de nov. 2005. Disponível em: [https://www.mpc.rr.gov.br/uploads/2013/09/04092013010502145\\_6.pdf](https://www.mpc.rr.gov.br/uploads/2013/09/04092013010502145_6.pdf). Acesso em: 28 mar. 2019.

RORAIMA. Lei n. 1207, de 31 de outubro de 2017. *Diário Oficial do Estado de Roraima*, ed. 3117, 09, p. 5, nov. 2017.

SANDES, Luiza Fernandes Fonseca; OLIVEIRA, Bruna Gonçalves; SOARES, Edrei Maia; COSTA, Marcos Túlio Silva; FERREIRA, Nathália Nunes. Cinema e educação médica: um relato de experiência através da extensão universitária com o cinemed. *Revista Intercâmbio*, v. 7, p. 88-95, 2016.

SANTOS, Bettina Steren dos; DAVOGLIO, Tércia Rita; LETTNIN, Carla da Conceição; SPAGNOLO, Carla; NASCIMENTO, Lorena Machado do. Educação superior: processos motivacionais estudantis para a evasão e a permanência. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 33, n. 1, p. 73-94, jan./abr. 2017.

SILVA, Maria do Socorro; VASCONCELOS, Simão Dias. Extensão universitária e formação profissional: avaliação da experiência das Ciências Biológicas na Universidade Federal de Pernambuco. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 17, n. 33, p. 119-136, jan./abr. 2006.

SILVA, Mariita Bertassoni da; FARIA, Rafaela Roman de; FOCESATO, Isabel Cristina de Abreu. A orientação profissional (OP) como elo entre a universidade e a escola. *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 30, n. 68, nov. 2012.

SORIANO, Leonardo Araújo; DINIZ, Alex Luís Araújo; BASEIO, Maria Clara; PAULA, Jayter Silva de. Da saúde à extensão universitária: curso popular do PET-medicina, um projeto bem-sucedido na Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto. *Medicina*, Ribeirão Preto, v. 49, n. 4, p. 388-392, nov. 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA. Projeto pedagógico do curso de Bacharelado em Medicina. Resolução 061 de 05 de dezembro de 2017. *Diário Oficial do Estado*, n. 3134, 6 dez. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. *Causas da evasão de alunos nos cursos de graduação presencial da UFPE*. UFPE: Pró-reitora de Planejamento, Orçamentos e Finanças, 2016.

**NOTA:** Arruda-Barbosa realizou a concepção e execução do projeto de extensão e escrita do artigo; Lima-Júnior realizou a concepção do estudo, participou da execução da extensão e da revisão do artigo; Sales e Souza realizaram atividades de execução da extensão e revisão do artigo; Gondim-Sales e Silva realizaram atividades de execução da extensão e revisão do artigo.

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO

ARRUDA-BARBOSA, Loeste de; SALES, Márcia Cristina; SOUZA, Iara Leão Luna de; GONDIM-SALES, Alberone Ferreira; SILVA, Gabiane Crisóstomo Nascimento da; LIMA-JÚNIOR, Mário Maciel de. Extensão como ferramenta de aproximação da universidade com o ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 316-327, out./dez. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053146465>



RESENHI

R

COMPTÉ

COMEN

AS

REVIEWS

RENDU

NTARIOS

<https://doi.org/10.1590/198053146161>

## EDUCAÇÃO INFANTIL: O CURRÍCULO, AS RELAÇÕES, O AMBIENTE E O BRINCAR

Gioconda Ghiggi<sup>1</sup>

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. *Educare l'infanzia: temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci, 2018.

O livro *Educare l'infanzia: temi chiave per i servizi 0-6*, escrito pelas pesquisadoras Anna Bondioli e Donatella Savio, apresenta quatro capítulos com temáticas essenciais para a educação infantil: o currículo, as relações, o ambiente e o brincar. Publicada em abril de 2018, a obra foi produzida dentro de um contexto de grandes mudanças na educação infantil italiana. A partir da Lei n. 107, de 2015, e do Decreto n. 65, de 2017, a Itália instituiu o sistema integrado de educação de 0 a 6 anos. Assim, os serviços italianos que atendem a essa faixa etária precisam planejar em conjunto, considerando as especificidades de cada etapa. A publicação é de grande relevância para os pesquisadores e profissionais da educação infantil italiana, mas também se constitui como um importante referencial teórico para pensar a primeira etapa da educação básica no Brasil.

Nas páginas introdutórias, as autoras apresentam a concepção de criança, ou seja, como sujeito de direitos, ativo, capaz de decidir, com vontade de interagir e conhecer. Nessa perspectiva, os serviços para crianças de 0 a 6 anos deveriam trabalhar com percursos educativos que promovam uma abertura para o outro e de colaboração. Adultos e crianças como coautores de percursos educativos significativos, que envolvam aspectos sociais, cognitivos e afetivos. São estas concepções, de criança e de experiência significativas nas trajetórias educativas, que orientam os quatro capítulos do livro que apresentamos a seguir.

No primeiro capítulo, “Un curriculo per lo 0-6?”, o currículo é abordado como um percurso intencional, que nasce de um processo coletivo, com acompanhamento constante e avaliações que buscam verificar se os objetivos propostos foram alcançados. Na parte inicial, as pesquisadoras discutem a criança e o currículo segundo Dewey, as especificidades da infância e referenciais, italianos e internacionais, sobre o currículo. No item “Un curriculo per l'infanzia 0-6: alcuni indicatori”, são analisados indicadores para um currículo para infância. O primeiro indicador coloca a importância de um projeto que considere a observação, a

<sup>1</sup> Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba (PR), Brasil; <https://orcid.org/0000-0001-9827-842X>; [gighiggi@yahoo.com.br](mailto:gighiggi@yahoo.com.br)

documentação e a avaliação, sendo incluídas algumas orientações para realização dessas ações. Outro indicador é a qualidade do currículo, que necessita englobar: uma perspectiva holística; a indissociabilidade entre educar e cuidar; a criança como centro da proposta; um currículo movido pelo interesse e curiosidade dos pequenos; um processo “*che si fa mentre si fa*”; a identidade e a história (institucional, cultura local, tradições); e o brincar como atividade principal das crianças de 0 a 6 anos. Finalmente, o terceiro indicador refere-se às *esperienze educative*, tais como: as psicofísicas e de desenvolvimento; a exploração e as científicas; a comunicação e as linguagens; e a expressão (gráfica, sonora, entre outras). A proposta de um currículo para infância, apresentada nesse primeiro capítulo, perpassa três dimensões essenciais que as autoras colocam nos capítulos que seguem, a começar pelos aspectos relacionais.

No segundo capítulo, “Le relazioni”, a perspectiva adotada é de uma pedagogia participativa, que reconhece a criança como um sujeito capaz, com direito e competência para expressar sua opinião, que, desde o nascimento, é predisposta à interação social. O capítulo apresenta quatro temáticas: a participação; as relações adulto-criança; as relações criança-criança; e as relações adulto-adulto. Entre os elementos discutidos pelas autoras, destacamos a importância da *identità educativa* (princípios, teorias, boas práticas da qual compartilham os/as profissionais) e a escuta da criança que deve ocorrer de forma holística, considerando suas diversas linguagens.

Outra dimensão abordada pelas pesquisadoras, no terceiro capítulo (“Spazi e tempo”), é o ambiente (espaço-tempo). O planejamento dos espaços e dos tempos, considerando a criança o centro do processo educativo, é organizado com o objetivo de promover experiências educativas significativas. O ambiente precisa ser acolhedor, que convide a permanência e inclua elementos materiais de interesse dos pequenos. Como nos capítulos anteriores, nesse também são apresentados indicadores relacionados com a dimensão do capítulo, ou seja, indicadores para os espaços e os materiais e para a organização dos tempos.

No último capítulo, “Il gioco”, as discussões são em torno do brincar, partindo de referenciais teóricos e do documento *Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care* (2014), da Comissão Europeia. As autoras discutem como o brincar deve ser central nos serviços educativos de crianças de 0 a 6 anos, constituindo elemento fundamental dos projetos educacionais. Considerando a brincadeira vital para as crianças, sendo uma importante voz dos pequenos, são apresentados indicadores/aspectos para construir e/ou analisar a ludicidade nas propostas educacionais relacionados com o projeto, os espaços, os materiais, os tempos, os grupos de crianças e o papel dos adultos.

Observamos, no decorrer de todo o livro, que, como proposto pelas autoras, as dimensões trabalhadas são imprescindíveis para um currículo para crianças de 0 a 6 anos, principalmente ao colocá-las como centro do processo.

Cabe destacar que, ao final de cada capítulo, além da síntese (“In sintesi”), que retoma os principais pontos do texto, há uma série de perguntas realizadas pelas autoras (*Domande di autoverifica*). Esses questionamentos convidam o leitor,

especialmente os profissionais que trabalham com a educação infantil, a refletir sobre as dimensões tratadas pelas autoras, relacionando com suas práticas ao interno do serviço para infância, identificando oportunidades para melhoria do desenvolvimento profissional.

Pensar o currículo para os pequenos de forma integrada, na perspectiva mostrada pelas autoras, é um grande desafio para pesquisadores, professores e gestores. A obra traz contribuições importantes: além dos conceitos discutidos, os indicadores (presentes em todos os capítulos) são subsídios relevantes para orientar o trabalho dos profissionais da educação infantil, nas suas ações diárias.

## REFERÊNCIAS

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. *Educare l'infanzia: temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci, 2018.

### COMO CITAR ESTA RESENHA

GHIGGI, Gioconda. Educação infantil: o currículo, as relações, o ambiente e o brincar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 330-332, out./dez. 2019. [Seção] Resenhas. Resenha da obra de: BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. *Educare l'infanzia: temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci, 2018. <https://doi.org/10.1590/198053146161>

Recebido em: 8 NOVEMBRO 2018 | Aprovado para publicação em: 17 MAIO 2019



Este é um texto de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.



<https://doi.org/10.1590/198053146106>

## AVALIAÇÃO DE CONTEXTO E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM PROCESSO COMPARTILHADO

Natália Francine Costa Cançado<sup>1</sup>

SOUZA, Gizele de; MORO, Catarina; COUTINHO, Angela Scalabrin (org.). *Formação da rede em educação infantil: avaliação de contexto*. Curitiba: Appris, 2015.

Tendo em vista a qualidade do contexto educativo das instituições de educação infantil que atendem crianças de até cinco anos de idade, a obra apresenta parte do projeto denominado “Formação da rede em educação infantil: avaliação de contexto”, cujo objetivo é contribuir com a pesquisa e a política nacional de avaliação de educação infantil brasileira. Para tanto, o projeto contou com a ação conjunta entre o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (Nepie) da Universidade Federal do Paraná e outras três universidades brasileiras (Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade do Estado de Santa Catarina), tendo ainda a participação de pesquisadoras de uma universidade italiana – Università degli Studi di Pavia (UNIPV) – e a parceria técnica e financeira da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.

O livro segue estruturado em oito capítulos: no primeiro é apresentada a constituição da pesquisa tendo em vista o projeto de avaliação de contexto em educação infantil; no segundo, as pesquisadoras e consultoras italianas Anna Bondioli e Donatella Savio abordam a perspectiva de avaliação a partir da elaboração de indicadores de qualidade das instituições de educação infantil, além de discorrerem sobre a experiência de colaboração com as pesquisadoras brasileiras; no terceiro, é mostrado o percurso de formação da rede de pesquisa, explorando os princípios basilares da pesquisa, suas etapas, participantes e métodos; já no quarto, quinto, sexto e sétimo capítulos são descritas as pesquisas de campo realizadas em instituições situadas em quatro cidades brasileiras; e, por fim, concluindo a obra, o oitavo capítulo traz as considerações acerca da trajetória metodológica do estudo, assim como a experiência das assistentes de pesquisa.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa multicampos, cujo percurso metodológico e as experiências locais são apresentados no livro por meio de textos produzidos pelos pesquisadores que a desenvolveram em instituições públicas de

<sup>1</sup> Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa de Políticas Educacionais para a Infância (Geppei), da Universidade de São Paulo (USP), Ribeirão Preto (SP), Brasil; professora da rede municipal de ensino, Bebedouro (SP), Brasil; <https://orcid.org/0000-0003-2272-9575>; [nati.fran@hotmail.com](mailto:nati.fran@hotmail.com)

educação infantil situadas nas cidades de Curitiba, Belo Horizonte, Rio de Janeiro e Florianópolis. A pesquisa contou ainda com a participação de uma equipe de assistentes constituída por alunas de graduação e pós-graduação, assim como com os gestores e professores das instituições pesquisadas. Além disso, houve a colaboração e troca de experiências com as pesquisadoras italianas, pertencentes ao grupo de pesquisa ligado a matérias pedagógicas da Universidade de Pavia, que há anos tem elaborado instrumentos de *evaluation*, buscando refletir acerca das bases metodológicas de uma avaliação voltada para os contextos educativos.

Assim, as autoras destacam que esse percurso coletivo de estudo se desenvolveu ancorado no princípio democrático, no qual o confronto de pontos de vista contribuiu para a definição de caminhos necessários à qualidade. Elas explicam que o intuito era garantir uma dinâmica rica em possibilidades, cuja própria organização permite a compreensão do que constitui a avaliação de contexto, isto é: suas concepções e princípios basilares; suas etapas; os papéis desempenhados pelos diferentes sujeitos; e as consequências do seu desenvolvimento. Desse modo, tanto a avaliação quanto o processo de pesquisa se desdobram no sentido de que “não se trata de uma proposta a ser estudada para que um outro a desenvolva, mas sim um percurso que envolve a todos de modo compartilhado” (COUTINHO; MORO; SOUZA, 2015, p. 51).

A rede de pesquisa sobre a avaliação na educação infantil, constituída pelas equipes de pesquisa das quatro capitais, seguiu ancorada nestas características que consideram o princípio da participação fundante de um processo dialógico constante. Dessa forma, sendo a pesquisa voltada para identificação e elaboração de indicadores de qualidade para as instituições de educação infantil, nesse percurso de avaliação de contexto realizado nas instituições das quatro capitais, foram utilizados instrumentos italianos direcionados à coleta sistemática de informações sobre uma dada realidade educativa a ser avaliada, os quais são: ISQUEN (*Indicatori e Scala della Qualità Educativa del Nido* – Indicadores e Escala da Qualidade Educativa da Creche), que objetiva avaliar instituições educativas para infância até três anos (creche); e AVSI (*Autovalutazione della Scuola dell’Infanzia* – Autoavaliação da Pré-escola), voltado para avaliação das instituições educativas para a infância dos 3 aos 6 anos (pré-escola). Ambos instrumentos são compostos por áreas a serem observadas e pontuadas por todos os sujeitos envolvidos com o trabalho educativo, para posterior diálogo dos pontos de vista, compreendendo o contexto como o objeto de avaliação, isto é, todo o recurso material, humano e simbólico que a instituição educativa desenvolve com vistas à formação das crianças.

Nessa perspectiva, o livro aborda a qualidade educativa enquanto uma definição local, contextual e que coincida com a identidade da instituição. Por essa razão, entende-se que a qualidade deve ser determinada intersubjetivamente, definida por meio de processos democráticos de diálogo e negociação, assim como a avaliação deve estar a serviço destes processos, prestando-se à reflexão sobre a realidade, sobre as práticas educativas (contextos, hábitos, usos, tradições de uma dada realidade educativa).

Tendo em vista estes pressupostos, a pesquisa de campo foi desenvolvida contando com a participação dos pesquisadores externos (membros das equipes vinculadas às universidades) e pesquisadores internos (profissionais docentes que atuam diretamente no processo pedagógico junto às crianças). Tal processo de pesquisa ocorreu nas quatro cidades (Curitiba, Belo Horizonte, Rio de Janeiro e Florianópolis) concomitantemente por meio de seis etapas: fase I – plenária para apresentação dos instrumentos e entrega de questionários de meta-avaliação relativa a cada instrumento; fase II – recolha dos questionários de meta-avaliação; fase III – realização de dois ou três encontros para discussão acerca de cada instrumento, tendo em vista o questionário de meta-avaliação para seu estudo, o detalhamento do uso do instrumento na instituição e a definição da área a ser observada; fase IV – período em que os profissionais de cada instituição fizeram a observação e pontuação da área selecionada do instrumento correspondente à turma do ISQUEN ou AVSI. Nesse mesmo período, os pesquisadores externos acompanharam um dia da rotina nas instituições para então pontuarem a mesma área; fase V – encontros de restituição acerca da observação e pontuação da área escolhida, nos quais eram estimuladas reflexões acerca dos resultados do processo avaliativo, buscando compreender os pontos fortes e fracos do contexto em relação à área avaliada; e fase VI – plenária para balanço geral, com a participação de todo o coletivo da instituição e devolução do “Questionário de Avaliação Final do Processo”, por parte dos professores.

Nos capítulos 4, 5, 6 e 7 seguem descritos os processos de pesquisa de campo desenvolvidos nas instituições de educação infantil de cada cidade. No capítulo 4, Catarina Moro e Angela Scalabrin Coutinho argumentam sobre o processo realizado em Curitiba, no qual a primeira leitura das docentes, tanto do GT (Grupo de Trabalho) do ISQUEN quanto do GT do AVSI, acerca dos respectivos instrumentos, teve como foco estabelecer uma comparação entre as realidades dos contextos italiano e brasileiro. Isso levou a discussões sobre os aspectos a serem alterados, incluídos ou excluídos do instrumento, assim como contribuiu para que fossem ampliadas as possibilidades de relativização e reflexão sobre a qualidade do contexto avaliado, à medida que, ao longo do estudo do instrumento, emergiam questões positivas e negativas desta realidade. Em síntese, se, por um lado, levantou-se a questão de que o instrumento necessitava de adequações tendo em vista o contexto brasileiro e orientações curriculares mais contextualizadas, por outro, a discussão dos itens permitiu o movimento de distanciamento da realidade e o confronto de pontos de vista, garantindo avanços na definição do que constitui uma educação de qualidade. As autoras comentam que o compartilhamento de concepções individuais acerca do fazer educativo, das concepções sobre criança, da qualidade educativa, dentre outras questões, emerge como um movimento de reflexão tanto sobre aspectos a serem considerados no instrumento quanto a respeito da prática cotidiana.

Nessa mesma perspectiva, no capítulo 5, Vanessa Ferraz Almeida Neves, Maria Inês Mafra Goulart e Sandro Vinicius Sales dos Santos apresentam a pesquisa de campo realizada na instituição educativa de Belo Horizonte, reconhecendo

o exercício da análise do instrumento como um processo formativo, uma vez que o próprio instrumento faz a mediação entre a análise do que se efetiva na realidade da instituição e a possibilidade de avanços em relação à qualidade destas ações. Ou seja, segundo os autores, a reflexão sobre os limites e possibilidades de concretização dos itens na prática educativa permite caminhar no sentido de definir a qualidade do contexto educativo. Assim, argumentam que, ao longo do percurso avaliativo, os instrumentos de avaliação assumem um papel essencial, na medida em que são discutidos e validados por toda a comunidade escolar, possibilitando a tomada de consciência e um autocontrole sobre as próprias ações educativas, tendo em vista um pacto de qualidade assumido nesse processo.

No capítulo 6, Daniela de Oliveira Guimarães e Patrícia Corsino, discorrendo acerca da pesquisa de campo realizada na instituição educativa do Rio de Janeiro, também destacam esse potencial dos instrumentos para que as professoras pudessem refletir sobre suas concepções de escola e aquela proposta no instrumento, assim como sobre seus critérios de qualidade e aqueles expressos pelo documento. As autoras explicam, ainda, que esse percurso garante um deslocamento de posição para poder olhar o trabalho desenvolvido junto às crianças a partir de outra perspectiva. Concluindo, elas destacam que o estudo dos instrumentos de avaliação italianos em relação ao contexto brasileiro suscitou algumas questões, tais como: qual a valorização do coletivo no trabalho pedagógico em nosso contexto? Quais os tempos e espaços para a discussão institucional do trabalho pedagógico? Qual o lugar da infância e da educação infantil nas políticas públicas educacionais do município? Tais questões são compreendidas pelas autoras como aspectos a serem enfrentados no sentido de refletir sobre as conquistas e tensões no trabalho do professor, tendo em vista as crianças, o contexto institucional e também o municipal.

Geysa Spitz Alcoforado de Abreu e Julice Dias apresentam, no capítulo 7, a pesquisa de campo desenvolvida em Florianópolis e ressaltam que, em ambos GTs (ISQUEN e AVSI), o potencial formativo do instrumento foi destacado no sentido de reconhecer a autoanálise como meio para o replanejamento. Ao longo da análise dos itens do instrumento, o confronto de pontos de vista e o compartilhamento de ideias e concepções remetiam à discussão sobre uma qualidade não abstrata, mas fundamentada nos itens e critérios trazidos pelo instrumento, resultando em trocas de pontos de vista e reflexões contextualizadas.

No último capítulo é descrita a experiência das assistentes de pesquisa ao longo do estudo desenvolvido, que ressaltam a importância do processo dialógico da pesquisa enquanto um processo formativo. Isto é, são destacados os aspectos do caminho metodológico, cuja participação negociada remete a uma perspectiva profundamente humana, na qual as histórias dos sujeitos, das instituições e das propostas são legitimadas e valorizadas na construção de uma qualidade compartilhada e contextual. A participação em diversas etapas da pesquisa – reuniões da coordenação geral do projeto com as equipes das universidades, reuniões individuais de cada equipe, seminários de discussão do tema e interlocuções com outros pesquisadores, registro dos encontros de avaliação do instrumento por

parte das professoras – garantiu um processo de formação consistente de novos pesquisadores, superando o percurso metodológico enquanto um manual.

Em suma, ao longo da obra, é explicitada a trajetória de pesquisa, demonstrando o caráter formativo dos instrumentos de avaliação italianos no que tange ao encaminhamento de discussões acerca da definição de indicadores de qualidade para a avaliação de contexto da educação infantil. A qualidade segue, portanto, compreendida como participação negociada, garantindo a discussão e construção coletiva da fisionomia e identidade institucional.

#### COMO CITAR ESTA RESENHA

CANÇADO, Natália Francine Costa. Avaliação de contexto e qualidade na educação infantil: um processo compartilhado. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 334-338, out./dez. 2019. [Seção] Resenhas. Resenha da obra de: SOUZA, Gizele de; MORO, Catarina; COUTINHO, Angela Scalabrin (org.). *Formação da rede em educação infantil: avaliação de contexto*. Curitiba: Appris, 2015.

Recebido em: 17 OUTUBRO 2018 | Aprovado para publicação em: 22 MARÇO 2019



Este é um texto de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.



<https://doi.org/10.1590/198053146302>

## INFÂNCIAS E PESQUISAS EM BUSCA DE PEDAGOGIAS DESCOLONIZADORAS

Artur Oriel Pereira<sup>1</sup>

SANTOS, Solange Estanislau dos; SANTIAGO, Flávio; BARREIRO, Alex; MACEDO, Elina Elias de; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). *Pedagogias descolonizadoras e infâncias: por uma educação emancipatória desde o nascimento*. Maceió: Edufal; Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2018. 173p.

A construção de uma educação emancipatória que contemple a igualdade, o respeito e o reconhecimento das diversidades, que desconstrua perspectivas dominantes ao mesmo tempo que articula práticas transformadoras da condição de vida dos sujeitos, tem se tornado um grande desafio no contexto brasileiro contemporâneo. Deve-se estar atento às singularidades e especificidades que abrangem a educação, assim como há emergência do entendimento dos marcadores de diferença de raça, gênero, classe e idade que implicam as relações sociais produzidas continuamente, tendo em vista que a nossa sociedade competitiva permanece injusta, com desigualdade social extrema. Entre outras questões, é necessária uma análise crítica pós-colonialista dos discursos dominantes sobre as crianças, que refletem o conhecimento hegemônico das infâncias ou das crianças.

Nesse contexto, os/as organizadores/as Solange Estanislau dos Santos, Flávio Santiago, Alex Barreiro, Elina Elias de Macedo e Ana Lúcia Goulart de Faria, em seu livro *Pedagogias descolonizadoras e infâncias: por uma educação emancipatória desde o nascimento*, apresentam algumas provocações, debates e inquietações de intelectuais das mais variadas áreas do conhecimento, como da Filosofia, História, Ciências Sociais, dentre outras, comprometidos/as com a educação, que evidenciam a produção do conhecimento sul-sul preocupado com a desconstrução das amarras coloniais que perpassam as infâncias e colonizam os desejos e corpos das crianças desde bebês.

O livro é resultado das discussões ocorridas durante o “II Seminário Internacional sobre Infâncias e Pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras”, realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sociocultural – linha Culturas Infantis, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Nesse evento, foram compartilhados dados de pesquisas sobre as experiências vividas pelas crianças, bem como a educação da/na infância, em contextos brasileiros nos quais tenham sido submetidas a condições opressivas, e também fora deles, como na experiência cubana, cuja

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas (SP), Brasil; <http://orcid.org/0000-0001-7307-878X>; [arturoriel@gmail.com](mailto:arturoriel@gmail.com)

educação desobedece às estruturas organizacionais marcadas por metas e supostas hierarquias de desenvolvimento cognitivo das crianças, típicas dos modelos de sociedade capitalista.

Os oito capítulos do livro nos colocam em contato com uma diversidade de tons textuais que compõem as tessituras de uma abordagem inspirada nos estudos pós-coloniais supondo outra paisagem, apontando para a (re)formulação do pensamento moderno, em oposição a toda e qualquer forma de hierarquização, pois isso implicaria a não transformação e mudança social. A obra serve, assim, como subsídio para combater a opressão e para a construção de uma pedagogia descolonizadora das infâncias que favoreça a compreensão das construções das desigualdades.

No prefácio intitulado “Fora do jogo pós-colonial”, Antonio Carlos Rodrigues de Amorim, pensando a representação no ponto crítico das teorias e práticas em educação, nos convida a se aproximar das crianças e da videoartista tunisiana Moufida Fedhila, cuja obra vem se destacando no cenário contemporâneo das artes visuais pós-coloniais. Com as dimensões trazidas “a partir do encontro com as crianças de uma obra visual de artista muitas vezes considerada ‘filha’ da diáspora e partidária, [...] de políticas desejantes de novas identidades ou diferenças” (AMORIM, 2018, p. 11), somos impulsionados/as a refletir sobre os discursos de resistência, multiculturais, pós-coloniais, moventes e transversais, que problematizam a complexidade de se considerar a construção das subjetividades baseada apenas em um modelo universal humano.

Sob essa perspectiva, Miguel Arroyo, no capítulo “Descolonizar o paradigma colonizador da infância”, em tom de denúncia contra o colonialismo – que é uma experiência de brutal produção dos outros como subalternos, por meio do mito da inferioridade de origem, que os colocam como não reconhecidos humanos, logo não humanizáveis –, evidencia os modos de pensar as outras infâncias inseparáveis do modo de pensar seus coletivos, alertando que, para avançarmos em pedagogias descolonizadoras, é preciso, sobretudo, desconstruir a concepção epistemológica de infância única. A partir do questionamento “que epistemologias do humano, da infância e da pedagogia descolonizar?”, Arroyo (2018, p. 32) destaca que “o pensamento pós-colonial obriga o pensamento pedagógico crítico a radicalizar a reconstrução histórica dos conflitos e nas formas de pensar os Outros e suas infâncias que perpassam toda nossa história da educação latino-americana”. Desse modo, discutindo sobre outros estudos da infância, podemos reconhecer a infância liberta dos preconceitos sexistas, racistas adultocêntricos, enxergando-a como sujeito de autogestão de seu percurso humano, de forma a articular os saberes da infância com os saberes do currículo, com foco nos processos sociais e culturais e produção da infância, reconhecendo que a diversidade de espaços produz infâncias diversas, bem como o lugar da infância nos movimentos sociais para entender essas infâncias.

Nessa investida de experimentar outras formas de materializar o pensamento, sem a pretensão de redigir um texto carregado de normas eurocêntricas e positivistas, Silvio Gallo, no capítulo “Ir junto: sobre os desafios de educar uma

‘infância maior’”, toma como base as indagações do filósofo René Schérer, que, a partir de Charles Fourier, propõe a concepção de “infância maior”. O autor discute que a infância é uma invenção moderna produzida pelos/as adultos/as que a colonizam como um dispositivo de infância que infantiliza as crianças, colocando-as todas dentro da mesma forma de ser criança, e são essas configurações que impõem as maneiras de educar. Gallo (2018) ressalta que é nesse contexto que se pensa e se produz uma infância como menoridade, tutelada, tutorada e conduzida pelos/as adultos/as na sociedade. Ele indaga se “seremos capazes de descolonizar a infância, [...] de aprender com elas, de irmos juntos, traçando linhas de fuga possíveis a esse tutelamento da infância que, de sobra, tutela também a nós, adultos” (p. 68). Numa série de 20 fragmentos, o pesquisador promove um exercício de deslocamento do sujeito, da nossa posição de adultos/as, desnaturalizando também a compreensão de infância como herança da modernidade, na qual adultos/as e crianças em parceria, com base na noção de devir-criança como fuga, podem ter a possibilidade de lutar contra este dispositivo de infância.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, no capítulo “O sentimento, a compreensão de que se pertence à humanidade começa desde sempre”, aponta que as relações sociais, em tempos e espaços diferentes, resultam em processos educativos às experiências dos sujeitos, de distintas idades e grupos sociais, que vão percebendo e sincronicamente construindo o seu pertencimento à humanidade. No bojo desses processos sociais, as crianças “captam estereótipos que têm mantido hierarquias social, racial e aprendem a reproduzi-las ou a combatê-las” (p. 71). Provocando-nos com algumas questões para construirmos pedagogias descolonizadoras, a pesquisadora lança: “qual a nossa agenda? qual nossa agenda para educar crianças, e para nos reeducarmos em nossa humanidade?” (p. 82). Dessa maneira, Silva (2018) problematiza noções sobre acolhimento, preconceitos, migração, políticas e diretrizes educacionais para a educação das relações étnico-raciais, apontando princípios para que sejam pensados, no âmbito da cidadania, a consciência histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e às discriminações.

Como todas essas indagações nos remetem a um exercício descolonizador do pensamento, seguindo essa chave, ao discorrer sobre a relação entre infância e Filosofia, Walter Omar Kohan, no capítulo “A infância descolonizadora do tempo”, inspirado em Deleuze, Derrida, Lyotard, entre outros/as, nos provoca a pensar a “relação entre escola e tempo, nos tempos que habitam a escola e nos tempos que nos habitam quando habitamos a escola” (p. 94). Logo, precisamos descolonizar nossos tempos, pensamentos e as maneiras como os pensamentos habitam a temporalidade dentro e fora das escolas; assim, então, a infância seria descolonizadora e não colonizada, pelo menos em relação ao tempo.

Ainda sobre as diferentes formas de pensar e a discussão da pós-colonização da infância a partir do que seria próprio da infância, César Donizetti Pereira Leite, no capítulo “Territórios infantis: entre imagens e potências de pensamento”, destaca que existe a possibilidade de pensarmos na infância e nos territórios infantis como signo:

[...] um dos exercícios poderia ser se aventurar na ideia de pensar na inexistência desse território-signo, a inexistência a princípio de uma ideia de infância, para que a partir disso fossemos forçados a pensar nas heterogeneidades das relações que constituem esse signo. (LEITE, 2018, p. 102)

Para exemplificar a ideia de signo e de aventura do pensamento, Leite (2018) apresenta uma experiência de trabalho realizada com crianças da educação infantil, na qual as próprias crianças produziram imagens a partir dos seus pensamentos e olhares, explorando seus corpos e pelas coletividades nos espaços de educação, incluindo em seus modos de ocupação de espaços a noção de multiplicidade, nos impulsionando também à reflexão sobre as crianças e a sua participação nas pesquisas.

Elina Elias de Macedo e Solange Estanislau dos Santos, no capítulo “A perspectiva pós-colonial e as pesquisas com crianças”, discutem como as pesquisas com crianças estão fomentando a produção científica na área da educação infantil, trazendo para o debate que “a reviravolta epistemológica se dá fundamentalmente pelo fato de a criança ser vista como sujeito social, histórico e produtora de culturas, inserida na lógica capitalista e, conseqüentemente, alvo de processos colonizadores” (p. 115). As pesquisadoras problematizam que as pesquisas já não são mais as mesmas assim como as crianças, enfatizando que, a partir de novas direções, formas de pensar e agir, todos/as poderemos criar mecanismos para resistir às opressões do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado, bem como construir possibilidades de descolonização das diferenças, porque descolonizar é produzir uma processualidade para emancipação.

Quando falamos em processos emancipatórios, não podemos perder de vista os avanços e retrocessos na área educacional, no que diz respeito às garantias que professoras e professores têm no respaldo legal para o desenvolvimento de propostas pedagógicas acerca das temáticas de gênero e sexualidade. Alex Barreiro e Flávio Santiago, no capítulo “Infância, educação e colonialidade: notas para um debate a respeito da ideologia de gênero”, a partir de referenciais teóricos pós-coloniais e dispositivos legais, discutem a reação dos setores conservadores na sociedade brasileira contra a inserção das discussões de gênero na educação pública e o quanto os dados estatísticos sobre a violência contra mulheres e a população LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros) estão sendo ignorados por essa ala política, uma vez que “as reações conservadoras como um discurso de reiteração e permanência da ordem colonial, impossibilitam o deslocamento dos sujeitos, [...] das crianças, compreendidas como incapazes de autodecisão e tomadas como um vir a ser” (p. 143), algo que vem desmantelando as políticas públicas nesse campo de ação.

Nesse contexto das discussões de cunho político, econômico e cultural de uma sociedade que se pretende democrática e alicerçada na justiça social, Maria Walburga dos Santos, no capítulo “Colonizações cotidianas: crianças e educação”, provocando o debate, traz uma reflexão sobre os princípios de dignidade,

equidade, solidariedade, liberdade, respeito e ética ao tratar de exemplos da colonização cotidiana com as crianças pequenas, das relações étnico-raciais, de gênero, em dois cenários de pesquisa, no espaço urbano e numa comunidade quilombola. Nessa empreitada, Santos (2018, p. 160) aponta que “a resistência e os processos de descolonização perpassam pelas escolhas políticas, sociais, culturais, em qualquer tempo histórico e sociedade, e pela compreensão de que liberdade e dignidade são premissas do debate por justiça social”. Portanto, ao destacar a resistência dos grupos sociais minoritários e suas culturas, lança-se uma crítica sobre o direito à diferença e o adultocentrismo como forma de colonialismo.

O livro aqui apresentado expõe diferentes pontos de vista que, reunidos, formam um mosaico de estudos pós-coloniais contrários às pedagogias escolarizantes, que estratificam as crianças e negociam o ensino-aprendizagem. Suas linhas são tecidas como investidas transversais que visam aos diferentes saberes na produção do pensamento plural e emancipador para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A obra contribui para o debate educacional, sobretudo a respeito dos processos de construção de pedagogias macunaímicas e descolonizadoras, que constroem seus movimentos em outras, em novas direções e que nos ajudam na elaboração de uma educação emancipadora desde o nascimento.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de. Fora do jogo pós-colonial. In: SANTOS, Solange Estanislau dos *et al.* (org.). *Pedagogias descolonizadoras e infâncias*: por uma educação emancipatória desde o nascimento. Maceió: Edufal; Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2018. p. 9-12.
- ARROYO, Miguel. Descolonizar o paradigma colonizador da infância. In: SANTOS, Solange Estanislau dos *et al.* (org.). *Pedagogias descolonizadoras e infâncias*: por uma educação emancipatória desde o nascimento. Maceió: Edufal; Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2018. p. 27-58.
- GALLO, Silvio. Ir junto: sobre os desafios de educar uma “infância maior”. In: SANTOS, Solange Estanislau dos *et al.* (org.). *Pedagogias descolonizadoras e infâncias*: por uma educação emancipatória desde o nascimento. Maceió: Edufal; Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2018. p. 59-70.
- KOHAN, Walter Omar. A infância descolonizadora do tempo. In: SANTOS, Solange Estanislau dos *et al.* (org.). *Pedagogias descolonizadoras e infâncias*: por uma educação emancipatória desde o nascimento. Maceió: Edufal; Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2018. p. 85-98.
- LEITE, César Donizetti Pereira. Territórios infantis: entre imagens e potências de pensamento. In: SANTOS, Solange Estanislau dos *et al.* (org.). *Pedagogias descolonizadoras e infâncias*: por uma educação emancipatória desde o nascimento. Maceió: Edufal; Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2018. p. 99-114.
- MACEDO, Elina Elias de; SANTOS, Solange Estanislau dos. A perspectiva pós-colonial e as pesquisas com crianças. In: SANTOS, Solange Estanislau dos *et al.* (org.). *Pedagogias descolonizadoras e infâncias*: por uma educação emancipatória desde o nascimento. Maceió: Edufal; Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2018. p. 115-124.
- SANTOS, Maria Walburga dos. Colonizações cotidianas: crianças e educação. In: SANTOS, Solange Estanislau dos *et al.* (org.). *Pedagogias descolonizadoras e infâncias*: por uma educação emancipatória desde o nascimento. Maceió: Edufal; Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2018. p. 147-164.

SANTOS, Solange Estanislau dos; SANTIAGO, Flávio; BARREIRO, Alex; MACEDO, Elina Elias de; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). *Pedagogias descolonizadoras e infâncias: por uma educação emancipatória desde o nascimento*. Maceió: Edufal; Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2018. 173p.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O sentimento, a compreensão de que se pertence à humanidade começa desde sempre. In: SANTOS, Solange Estanislau dos et al. (org.). *Pedagogias descolonizadoras e infâncias: por uma educação emancipatória desde o nascimento*. Maceió: Edufal; Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2018. p. 71-84.

#### COMO CITAR ESTA RESENHA

PEREIRA, Artur Oriel. Infâncias e pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 340-345, out./dez. 2019. [Seção] Resenhas. Resenha da obra de: SANTOS, Solange Estanislau dos; SANTIAGO, Flávio; BARREIRO, Alex; MACEDO, Elina Elias de; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). *Pedagogias descolonizadoras e infâncias: por uma educação emancipatória desde o nascimento*. Maceió: Edufal; Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2018. 173p. <https://doi.org/10.1590/198053146302>

Recebido em: 30 JANEIRO 2019 | Aprovado para publicação em: 4 ABRIL 2019



Este é um texto de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

## AGRADECIMENTOS A PARECERISTAS ACKNOWLEDGEMENTS REMERCIEMENTS AUX AVIS AGRADECIMIENTOS A LOS PARECERISTAS

Agradecemos aos pareceristas que contribuíram em 2019 para assegurar o padrão de qualidade de *Cadernos de Pesquisa*.

**Adolfo Samuel de Oliveira**

*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas  
Educaionais Anísio Teixeira – Inep,  
Brasília (DF), Brasil*

**Adriana Teixeira Reis**

*Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo – PUC-SP, São Paulo (SP), Brasil*

**Adriano Moro**

*Fundação Carlos Chagas – FCC,  
São Paulo (SP), Brasil*

**Álvaro Lorencini Junior**

*Universidade Estadual de Londrina – UEL,  
Londrina (PR), Brasil*

**Amadeu Moura Bego**

*Universidade Estadual Paulista  
“Júlio de Mesquita Filho” – Unesp,  
Araraquara (SP), Brasil*

**Amália Neide Covic**

*Universidade Federal de São Paulo – Unifesp,  
São Paulo (SP), Brasil*

**Ana Carolina Vimieiro Gomes**

*Universidade Federal de Minas Gerais  
– UFMG, Belo Horizonte (MG), Brasil*

**Ana Lucia Pereira**

*Universidade Estadual de Ponta Grossa  
– UEPG, Ponta Grossa (PR), Brasil*

**Ana Maria Klein**

*Universidade Estadual Paulista  
“Júlio de Mesquita Filho” – Unesp,  
São José do Rio Preto (SP), Brasil*

**Ana Maria Villela Cavaliere**

*Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ,  
Rio de Janeiro (RJ), Brasil*

**Ana Mercês Bahia Bock**

*Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo – PUC-SP, São Paulo (SP), Brasil*

**Ana Paula Bossler da Costa**

*Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
– UFTM, Uberaba (MG), Brasil*

**Ana Paula da Silva Pereira**

*Universidade do Minho – UMinho,  
Braga, Portugal*

**Ana Paula Leivar Brancaleoni**

*Universidade Estadual Paulista  
“Júlio de Mesquita Filho” – Unesp,  
Jaboticabal (SP), Brasil*

**André Dalben**

*Universidade Estadual de Londrina – UEL,  
Londrina (PR), Brasil*

**Ângela Maria Scalabrin Coutinho**

*Universidade Federal do Paraná – UFPR,  
Curitiba (PR), Brasil*

**Ângelo Ricardo de Souza**

*Universidade Federal do Paraná – UFPR,  
Curitiba (PR), Brasil*

**Ani Martins da Silva**

*Universidade Presbiteriana Mackenzie,  
São Paulo (SP), Brasil*

**Anna Carolina Venturini**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
– UERJ, Rio de Janeiro (RJ), Brasil*

**Anna Maria Canavarro Benite**

*Universidade Federal de Goiás – UFGO,  
Goiânia (GO), Brasil*

**Aparecida Neri de Souza**  
*Universidade Estadual de Campinas – Unicamp,  
Campinas (SP), Brasil*

**Armando Paulo Ferreira Loureiro**  
*Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro  
– Utaad, Vila Real, Portugal*

**Beatrice Avalos**  
*Universidad de Chile – UChile, Santiago, Chile*

**Bernardete A. Gatti**  
*Conselho Estadual de Educação de São Paulo  
– CEE-SP, São Paulo (SP), Brasil*

**Bila Sorj**  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ,  
Rio de Janeiro (RJ), Brasil*

**Candido Alberto Gomes**  
*Universidade Católica de Brasília – UCB,  
Brasília (DF), Brasil*

**Carina Elisabeth Maciel**  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
– UFMS, Campo Grande (MS), Brasil*

**Carla Viana Coscarelli**  
*Universidade Federal de Minas Gerais  
– UFMG, Belo Horizonte (MG), Brasil*

**Carmen Teresa Gabriel**  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ,  
Rio de Janeiro (RJ), Brasil*

**Célia Maria Fernandes Nunes**  
*Universidade Federal de Ouro Preto – Ufop,  
Ouro Preto (MG), Brasil*

**Cláudia Pereira Vianna**  
*Universidade de São Paulo – USP,  
São Paulo (SP), Brasil*

**Cláudia Valentina Assumpção Galian**  
*Universidade de São Paulo – USP,  
São Paulo (SP), Brasil*

**Claudio Santiago Dias Júnior**  
*Universidade Federal de Minas Gerais  
– UFMG, Belo Horizonte (MG), Brasil*

**Cristiane Fuzer**  
*Universidade Federal de Santa Maria – UFSM,  
Santa Maria (RS), Brasil*

**Cynthia Greive Veiga**  
*Universidade Federal de Minas Gerais  
– UFMG, Belo Horizonte (MG), Brasil*

**Daniel Quilaqueo Rapimán**  
*Universidad Católica de Temuco – UCT,  
Temuco, Chile*

**Danielle Carusi Machado**  
*Universidade Federal Fluminense – UFF,  
Niterói (RJ), Brasil*

**Dirce Djanira Pacheco e Zan**  
*Universidade Estadual de Campinas – Unicamp,  
Campinas (SP), Brasil*

**Domingos Manuel de Barros Fernandes**  
*Universidade de Lisboa – ULisboa,  
Lisboa, Portugal*

**Donatella Savio**  
*Università degli Studi di Pavia – Unipv,  
Pavia, Itália*

**Douglas Verrangia da Silva**  
*Universidade Federal de São Carlos – UFSCar,  
São Carlos (SP), Brasil*

**Ecivaldo de Souza Matos**  
*Universidade Federal da Bahia – UFBA,  
Salvador (BA), Brasil*

**Edda Curi**  
*Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo – PUC-SP, São Paulo (SP), Brasil*

**Edmilson Antonio Pereira Junior**  
*Universidade Federal de Minas Gerais  
– UFMG, Belo Horizonte (MG), Brasil*

**Elba Siqueira de Sá Barretto**  
*Fundação Carlos Chagas – FCC /  
Universidade de São Paulo – USP,  
São Paulo (SP), Brasil*

**Elieuzza Aparecida de Lima**  
*Universidade Estadual Paulista*  
 “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp,  
 Marília (SP), Brasil

**Eneida Simões da Fonseca**  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro*  
 – UERJ, Rio de Janeiro (RJ), Brasil

**Enrique Fernandez Darraz**  
*Universidad de Tarapacá – UTA,*  
 Arica, Chile

**Fabiana Silva Fernandes**  
*Fundação Carlos Chagas – FCC,*  
 São Paulo (SP), Brasil

**Fábio Hoffmann Pereira**  
*Universidade Federal de Alagoas – Ufal,*  
 Arapiraca (AL), Brasil

**Felicia Silva Picanço**  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ,*  
 Rio de Janeiro (RJ), Brasil

**Fernanda Aparecida Yamamoto**  
*Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial –*  
*Senac, São Paulo (SP), Brasil*

**Flavia Medeiros Sarti**  
*Universidade Estadual Paulista*  
 “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp,  
 Rio Claro (SP), Brasil

**Gabriel Carvalho Bungenstab**  
*Universidade Estadual de Goiás – UEG,*  
 Goiânia (GO), Brasil

**Gabriela Moriconi**  
*Fundação Carlos Chagas – FCC,*  
 São Paulo (SP), Brasil

**Geraldo Magela Pereira Leão**  
*Universidade Federal de Minas Gerais*  
 – UFMG, Belo Horizonte (MG), Brasil

**Gilberto José Miranda**  
*Universidade Federal de Uberlândia – UFU,*  
 Uberlândia (MG), Brasil

**Giovani José da Silva**  
*Universidade Federal do Amapá – Unifap,*  
 Macapá (AP), Brasil

**Hélio Radke Bittencourt**  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande*  
*do Sul – PUC-RS, Porto Alegre (RS), Brasil*

**Ione Ribeiro Valle**  
*Universidade Federal de Santa Catarina –*  
*UFSC, Florianópolis (SC), Brasil*

**Irene Jeanete Lemos Gilberto**  
*Universidade Católica de Santos*  
 – Unisantos, Santos (SP), Brasil

**Isabel Cabrita**  
*Universidade de Aveiro – UA, Aveiro,*  
 Portugal

**Isabel Lelis**  
*Pontifícia Universidade Católica*  
*do Rio de Janeiro – PUC-RJ,*  
 Rio de Janeiro (RJ), Brasil

**Jacqueline Priego Hernandez**  
*University of Portsmouth – UP,*  
 Portsmouth, Inglaterra

**José Aloyseo Bzuneck**  
*Universidade Estadual de Londrina – UEL,*  
 Londrina (PR), Brasil

**José Carlos Libâneo**  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás*  
 – PUC-GO, Goiânia (GO), Brasil

**José Gonçalves Teixeira Junior**  
*Universidade Federal de Uberlândia – UFU,*  
 Uberlândia (MG), Brasil

**Josivaldo Pires de Oliveira**  
*Universidade do Estado da Bahia – Uneb,*  
 Itaberaba (BA), Brasil

**Kate Mamhy Oliveira Kumada**  
*Universidade Federal do ABC – UFABC,*  
 Santo André (SP), Brasil

**Leila Maria Ferreira Salles**  
*Universidade Estadual Paulista*  
“Júlio de Mesquita Filho” – Unesp,  
Rio Claro (SP), Brasil

**Lenira Haddad**  
*Universidade Federal de Alagoas – Ufal,*  
Maceió (AL), Brasil

**Leonardo Santos Amâncio Cabral**  
*Universidade Federal de São Carlos – UFSCar,*  
São Carlos (SP), Brasil

**Liliane Bordignon de Souza**  
*Universidade Estadual de Campinas –*  
Unicamp, Campinas (SP), Brasil

**Luciana de Lima**  
*Universidade Federal do Ceará – UFC,*  
Fortaleza (CE), Brasil

**Luciano Campos da Silva**  
*Universidade Federal de Ouro Preto – Ufop,*  
Ouro Preto (MG), Brasil

**Lucimar Rosa Dias**  
*Universidade Federal do Paraná – UFPR,*  
Curitiba (PR), Brasil

**Magda Carmelita Sarat Oliveira**  
*Universidade Federal da Grande Dourados –*  
UFGD, Dourados (MS), Brasil

**Marcela Brandão Cunha**  
*Instituto Federal do Rio de Janeiro – IFRJ,*  
Rio de Janeiro (RJ), Brasil

**Marcelo Valério**  
*Universidade Federal do Paraná – UFPR,*  
Jandaia do Sul (PR), Brasil

**Márcia Denise Pletsch**  
*Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*  
– UFRRJ, Seropédica (RJ), Brasil

**Marcio D’Olne Campos**  
*Universidade Estadual de Campinas*  
– Unicamp, Campinas (SP), Brasil

**Maria Alice Nogueira**  
*Universidade Federal de Minas Gerais*  
– UFMG, Belo Horizonte (MG), Brasil

**Maria Antonia de Souza**  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa*  
– UEPG, Ponta Grossa (PR), Brasil

**Maria Antonietta Pinto**  
*Università di Roma – Uniroma,*  
Roma, Itália

**Maria Aparecida Affonso Moysés**  
*Universidade Estadual de Campinas*  
– Unicamp, Campinas (SP), Brasil

**Maria Carla Corrochano**  
*Universidade Federal de São Carlos – UFSCar,*  
Sorocaba (SP), Brasil

**Maria Cristina Cescatto Bobroff**  
*Universidade Estadual de Londrina – UEL,*  
Londrina (PR), Brasil

**Maria de Fátima Barbosa Abdalla**  
*Universidade Católica de Santos*  
– Unisantos, Santos (SP), Brasil

**Maria de Fatima Fernandes Martins Catão**  
*Universidade Federal da Paraíba – UFPB,*  
João Pessoa (PB), Brasil

**Maria de Lourdes Ramos da Silva**  
*Universidade de São Paulo – USP,*  
São Paulo (SP), Brasil

**Maria de Lourdes Spazziani**  
*Universidade Estadual Paulista*  
“Júlio de Mesquita Filho” – Unesp,  
Botucatu (SP), Brasil

**Maria do Rosário Longo Mortatti**  
*Universidade Estadual Paulista*  
“Júlio de Mesquita Filho” – Unesp,  
Marília (SP), Brasil

**Maria Helena Santos**  
*Instituto Universitário de Lisboa – IUL,*  
Lisboa, Portugal

**Maria Lucia Miranda Afonso**  
*Centro Universitário Una – Una,*  
*Belo Horizonte (MG), Brasil*

**Maria Malta Campos**  
*Fundação Carlos Chagas – FCC,*  
*São Paulo (SP), Brasil*

**Maria Suzana de Stefano Menin**  
*Universidade Estadual Paulista*  
*“Júlio de Mesquita Filho” – Unesp,*  
*Presidente Prudente (SP), Brasil*

**Maria Teresa de Moura Ribeiro**  
*Universidade de Taubaté – Unitau,*  
*Taubaté (SP), Brasil*

**Maria Teresa Gonzaga Alves**  
*Universidade Federal de Minas Gerais*  
*– UFMG, Belo Horizonte (MG), Brasil*

**Mariana Paladino**  
*Universidade Federal Fluminense – UFF,*  
*Niterói (RJ), Brasil*

**Marina Fisher Nucci**  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro*  
*– UERJ, Rio de Janeiro (RJ), Brasil*

**Marinalva Lopes Ribeiro**  
*Universidade Estadual de Feira de Santana*  
*– UEFS, Feira de Santana (BA), Brasil*

**Marineide de Oliveira Gomes**  
*Universidade Católica de Santos – Unisantos,*  
*Santos (SP), Brasil*

**Marli André**  
*Pontifícia Universidade Católica de*  
*São Paulo – PUC-SP, São Paulo (SP), Brasil*

**Marta Kohl**  
*Universidade de São Paulo – USP,*  
*São Paulo (SP), Brasil*

**Mary Garcia Castro**  
*Universidade Federal da Bahia (UFBA),*  
*Salvador (BA), Brasil*

**Meiri Aparecida Gurgel  
de Campos Miranda**  
*Universidade Federal do ABC – UFABC,*  
*Santo André (SP), Brasil*

**Menga Lüdke**  
*Pontifícia Universidade Católica*  
*do Rio de Janeiro – PUC-RJ,*  
*Rio de Janeiro (RJ), Brasil*

**Miriam Abramovay**  
*Faculdade Latino Americana de Ciências*  
*Sociais – FLACSO, Rio de Janeiro (RJ), Brasil*

**Miriam Bizzocchi**  
*Fundação Carlos Chagas – FCC,*  
*São Paulo (SP), Brasil*

**Mitsuko Aparecida Makino Antunes**  
*Pontifícia Universidade Católica de*  
*São Paulo – PUC-SP, São Paulo (SP), Brasil*

**Nádia Maciel Falcão**  
*Fundação Universidade do Amazonas – FUA,*  
*Manaus (AM), Brasil*

**Nelson Gimenes**  
*Fundação Carlos Chagas – FCC / Pontifícia*  
*Universidade Católica de São Paulo*  
*– PUC-SP, São Paulo (SP), Brasil*

**Neuza Maria de Fátima Guareschi**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul*  
*– UFRGS, Porto Alegre (RS), Brasil*

**Nicholas Davies**  
*Universidade Federal Fluminense – UFF,*  
*Niterói (RJ), Brasil*

**Odair Giraldin**  
*Universidade Federal do Tocantins – UFT,*  
*Palmas (TO), Brasil*

**Olga Carrillo Mardones**  
*Universidad Católica de Temuco – UCT,*  
*Araucanía, Chile*

**Patrícia Cristina Albieri de Almeida**  
*Fundação Carlos Chagas – FCC,*  
*São Paulo (SP), Brasil*

**Patrícia Tavares de Freitas**  
*Centro Brasileiro de Análise e Planejamento*  
– Cebrap, São Paulo (SP), Brasil

**Patrícia Tuma Martins Bertolin**  
*Universidade Presbiteriana Mackenzie,*  
São Paulo (SP), Brasil

**Paula Leonardi**  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro*  
– UERJ, Rio de Janeiro (RJ), Brasil

**Paulo Henrique Nico Monteiro**  
*Instituto Butantan, São Paulo (SP), Brasil*

**Paulo Roberto Corbucci**  
*Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada*  
– Ipea, Brasília (DF), Brasil

**Paulo Rogério da Conceição Neves**  
*Universidade de São Paulo – USP,*  
São Paulo (SP), Brasil

**Paulo Vinícius Baptista da Silva**  
*Universidade Federal do Paraná – UFPR,*  
Curitiba (PR), Brasil

**Pia Wong**  
*California State University,*  
Sacramento, Califórnia, EUA

**Priscila Benitez**  
*Universidade Federal do ABC – UFABC,*  
Santo André (SP), Brasil

**Ralph Ings Bannell**  
*Pontifícia Universidade Católica*  
do Rio de Janeiro – PUC-RJ,  
Rio de Janeiro (RJ), Brasil

**Raphael Alves Feitosa**  
*Universidade Federal do Ceará – UFC,*  
Fortaleza (CE), Brasil

**Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas**  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás*  
– PUC-GO, Goiânia (GO), Brasil

**Raquel da Cunha Valle**  
*Fundação Carlos Chagas – FCC,*  
São Paulo (SP), Brasil

**Regina Madalozzo**  
*Inspet, São Paulo (SP), Brasil*

**Renato Antonio Alves**  
*Universidade de São Paulo – USP,*  
São Paulo (SP), Brasil

**Ricardo Luiz de Bittencourt**  
*Universidade do Extremo Sul Catarinense*  
– Unesc, Criciúma (SC), Brasil

**Rodnei Pereira**  
*Universidade Paulista – Unip,*  
São Paulo (SP), Brasil

**Rodrigo Saballa de Carvalho**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul*  
– UFRGS, Porto Alegre (RS), Brasil

**Ronaldo Castro D’Ávila**  
*Universidade Federal de Minas Gerais*  
– UFMG, Belo Horizonte (MG), Brasil

**Rosa Iavelberg**  
*Universidade de São Paulo – USP,*  
São Paulo (SP), Brasil

**Rosalba Maria Cardoso Garcia**  
*Universidade Federal de Santa Catarina*  
– UFSC, Florianópolis (SC), Brasil

**Rosanna Barros**  
*Universidade do Algarve – UAAl,*  
Faro, Portugal

**Rosemeire Reis da Silva**  
*Universidade Federal de Alagoas – Ufal,*  
Maceió (AL), Brasil

**Sandra Maria Nascimento de Mattos**  
*Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*  
– UFRRJ, Seropédica (RJ), Brasil

**Sandra Zákia L. Sousa**  
*Universidade de São Paulo – USP,*  
São Paulo (SP), Brasil

**Sheila Vieira de Camargo Grillo**  
*Universidade de São Paulo – USP,*  
São Paulo (SP), Brasil

**Silvana Soares de Araujo Mesquita**  
*Pontifícia Universidade Católica  
do Rio de Janeiro – PUC-RJ,  
Rio de Janeiro (RJ), Brasil*

**Sonia Maria de Freitas**  
*Secretaria da Educação do Estado de São Paulo  
– SEESP, São Paulo (SP), Brasil*

**Tania Aldrighi Flake**  
*Universidade Anhembi Morumbi – UAM,  
São Paulo (SP), Brasil*

**Tania Pérez-Bustos**  
*Universidade de São Paulo – USP,  
São Paulo (SP), Brasil*

**Tatiana Savoia Landini**  
*Universidade Federal de São Paulo – Unifesp,  
Guarulhos (SP), Brasil*

**Tatiane Cosentino Rodrigues**  
*Universidade Federal de São Carlos – UFSCar,  
São Carlos (SP), Brasil*

**Telma Vinha**  
*Universidade Estadual de Campinas  
– Unicamp, Campinas (SP), Brasil*

**Thais Accioly Baccaro**  
*Universidade Estadual de Londrina – UEL,  
Londrina (PR), Brasil*

**Vanda Mendes Ribeiro**  
*Universidade Cidade de São Paulo – Unicid,  
São Paulo (SP), Brasil*

**Vandré Gomes da Silva**  
*Fundação Carlos Chagas – FCC,  
São Paulo (SP), Brasil*

**Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda**  
*Universidade de Taubaté – Unitau,  
São Paulo (SP), Brasil*

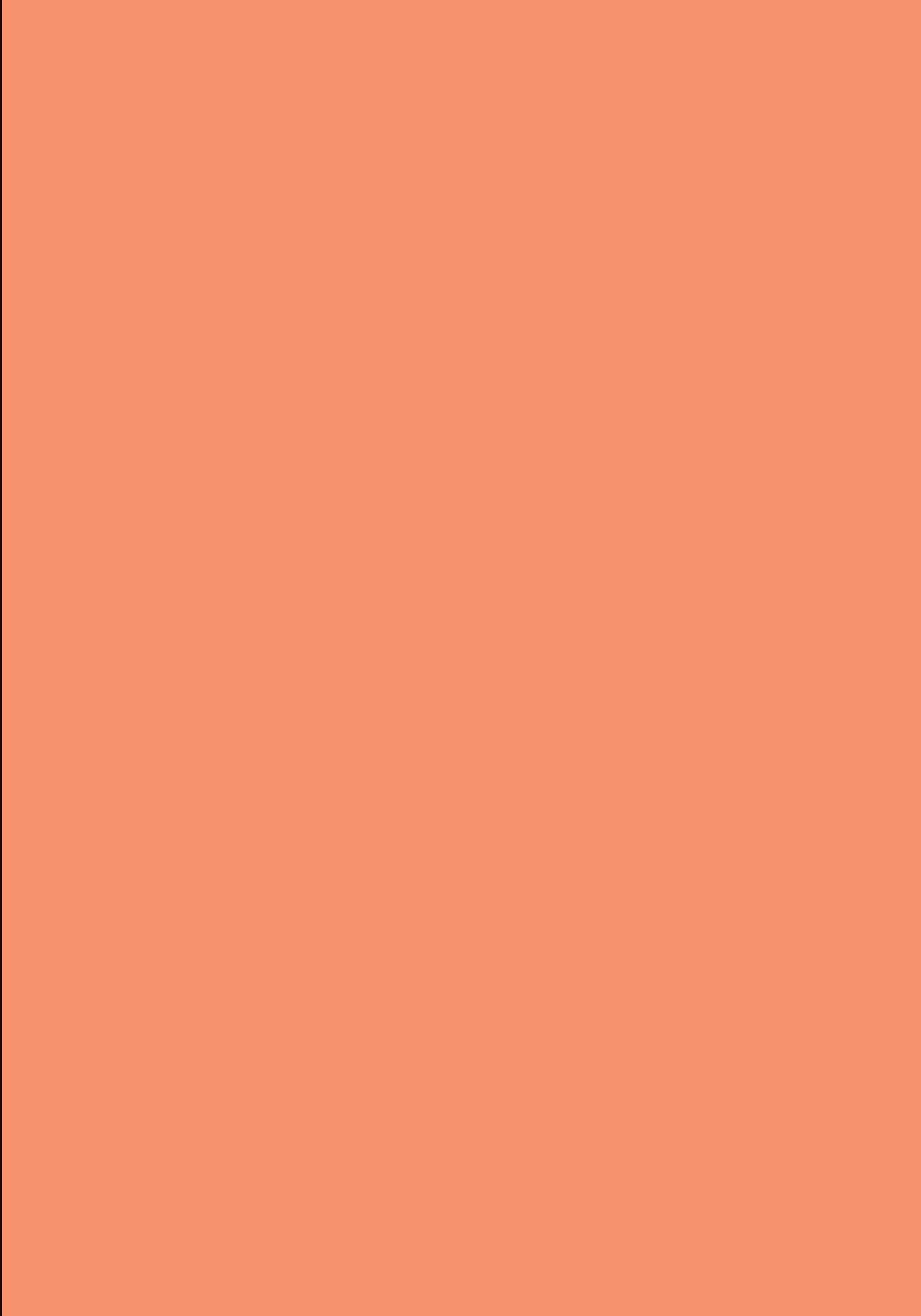
**Vera Maria Ferrão Candau**  
*Pontifícia Universidade Católica  
do Rio de Janeiro – PUC-RJ,  
Rio de Janeiro (RJ), Brasil*

**Veridiana Pereira Parahyba Campos**  
*Fundação Carlos Chagas – FCC,  
São Paulo (SP), Brasil*

**Veronica Toste Daflon**  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ,  
Rio de Janeiro (RJ), Brasil*

**Vivian Battaini**  
*Universidade de São Paulo – USP,  
Piracicaba (SP), Brasil*

**Walkiria de Oliveira Rigolon**  
*Universidade Estadual de Campinas  
– Unicamp, Campinas (SP), Brasil*



# DIRETRIZES AOS AUTORES GUIDELINES FOR AUTHORS LIGNES DIRECTRICES POUR LES AUTEURS DIRECTRICES A LOS AUTORES

Para submeter um manuscrito a *Cadernos de Pesquisa* (CP), é necessário fazer o cadastro no Portal de Periódicos da Fundação Carlos Chagas como Leitor e Autor, criando *login* e senha de acesso.

## NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DOS ORIGINAIS

<b>Nome do autor</b>	O nome do(s) autor(es) deve constar conforme o autor deseja que seja publicado.
<b>Tamanho do título e subtítulos</b>	Títulos e subtítulos dos artigos não podem exceder 11 palavras (incluindo artigos, preposições, conjunções, etc.).
<b>Tamanho do resumo</b>	<p>Toda matéria, à exceção de resenhas, precisa vir acompanhada de resumo em português contendo no máximo 11 linhas (ou 800 caracteres com espaços), com o objetivo, o método, os resultados e as conclusões do artigo.</p> <p>O espaçamento deve ser simples entre as linhas e sem espaço entre parágrafos, sem conter siglas nem referências, trazendo, em seu início, o título do trabalho.</p>
<b>Palavras-chave</b>	Ao final dos resumos, devem ser indicadas, no máximo, quatro palavras-chave (descritores) do conteúdo do texto, que devem ser buscadas no Thesaurus Brasileiro de Educação, no Thesaurus de Educação da Unesco (IBE Education Thesaurus) ou no Thesaurus Europeu dos Sistemas Educativos.
<b>Tabelas, gráficos, quadros e figuras</b>	<p>Todas as tabelas, gráficos, quadros e figuras devem ser enviados em duas versões para a publicação – tons de cinza (para a versão impressa) e em cores (para a versão <i>on-line</i>) –, preferencialmente em Excel, em arquivos separados, numerados com algarismos arábicos, com títulos (posicionados acima) padronizados quanto ao formato e termos utilizados. Abaixo destes, deve, obrigatoriamente, ser indicada a fonte dos dados (remetida às referências bibliográficas), com autoria e ano, inclusive se for de elaboração própria dos autores. As figuras (ilustrações, imagens, mapas, fotos, etc.) devem ter resolução de, no mínimo, 300 DPIs.</p> <p>Na versão em PDF, tabelas, gráficos, quadros e figuras devem vir inseridos no lugar em que serão publicados.</p>
<b>Notas de rodapé</b>	<p>As notas de rodapé devem ser evitadas e utilizadas apenas quando for estritamente necessário, preferencialmente sem ultrapassar três linhas. Será usada numeração consecutiva das notas dentro do texto.</p> <p>Não usar <i>idem</i>, <i>ibidem</i> ou <i>id</i>.</p>
<b>Siglas e abreviaturas</b>	As siglas devem ser desdobradas quando mencionadas à primeira vez no artigo. Ex.: Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

<p><b>Metodologia estatística</b></p>	<p>A metodologia estatística empregada deve ser descrita com detalhamento que permita que os resultados possam ser replicados por um leitor com experiência no assunto que tenha acesso aos dados originais. Por outro lado, deve-se evitar o uso de linguagem excessivamente técnica, visando a apresentar a descrição metodológica com clareza suficiente para que um leitor não especializado no assunto também possa compreendê-la. Essas recomendações se traduzem, principalmente, em medidas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• fornecer detalhes sobre as unidades experimentais, aleatorização e procedimentos amostrais;</li> <li>• descrever e/ou proporcionar acesso aos instrumentos de coleta da pesquisa;</li> <li>• indicar todas as técnicas descritivas e inferenciais utilizadas, fornecendo referências bibliográficas sempre que necessário;</li> <li>• apresentar os resultados quantitativos com suas respectivas medidas de incerteza (intervalos de confiança, <i>p-values</i>, etc.);</li> <li>• adotar um nível de precisão na apresentação dos dados e resultados (por exemplo, número de casas decimais) padronizada e coerente com as possibilidades da pesquisa;</li> <li>• utilizar recursos gráficos e tabelas sempre que esses elementos possam facilitar a organização e síntese dos dados e a compreensão dos resultados;</li> <li>• discutir a razoabilidade dos resultados obtidos e relatar possíveis limitações dos métodos empregados;</li> <li>• definir os termos técnicos, os símbolos matemáticos e as siglas presentes no artigo;</li> <li>• especificar os <i>softwares</i> estatísticos utilizados.</li> </ul>
<p><b>Citação no texto</b></p>	<p>As citações literais curtas são integradas ao texto, entre aspas, seguidas de parênteses com sobrenome do autor, em caixa alta, e ano da publicação e número de páginas. Citações de três ou mais linhas devem ser destacadas no texto com recuo de 1,25, em corpo 10, com a indicação: (AUTOR, ano, p.). As remissões sem citação literal são incorporadas ao texto, sem necessidade de indicação da página. Ex.: Segundo Fonseca (1986).</p>
<p><b>Referências</b></p>	<p>As referências, restritas apenas às obras citadas no texto, devem vir ao final deste e se pautarem pelas normas da ABNT (NBR 6023, 2018), apresentando o título das obras em itálico. Obedecem à ordem alfabética do sobrenome do primeiro autor e, quando possível, fazer constar por extenso o prenome dos autores. Nas referências de até três autores, todos são citados, separados por ponto e vírgula. Quando ultrapassar três autores, citar somente o primeiro, seguido da expressão <i>et al.</i> (em itálico).</p>
<p><b>Espaço entre linhas</b></p>	<p>Espaçamento de 1,5 entre as linhas. Sem espaço (anterior ou posterior) entre os parágrafos.</p>
<p><b>Margens</b></p>	<p>3 cm de margem superior, 3 cm de margem inferior, 3 cm de margem esquerda e 2 cm de margem direita.</p>
<p><b>Tamanho da fonte</b></p>	<p>corpo 12</p>
<p><b>Tipo de letra</b></p>	<p>Times New Roman</p>

<b>Tamanho da folha</b>	A4
<b>Número de páginas</b>	Artigos, ensaios teóricos e relatos de experiência não podem exceder 25 páginas, ou 63.300 caracteres com espaço, incluindo tabelas, gráficos, quadros ou figuras, anexos ou apêndices e referências. A extensão máxima da Resenha é de 6 páginas, ou 14.550 caracteres com espaço; a do Destaque Editorial, de 2 páginas, ou 4.250 caracteres com espaço.

No ato de submissão, solicitam-se dos autores: nome completo; vínculo institucional ou última ocupação profissional; cidade, estado e país da instituição; titulação (graduado, especialista, mestre/mestrando, doutor/doutorando), endereço, telefone, celular, *e-mail* de contato e Orcid. Pede-se, ainda, que o autor indique como seu nome deve constar da publicação e qual *e-mail* deve ser apresentado.

Deverão ser enviados dois arquivos do manuscrito: um em versão PDF e outro em formato .doc ou .docx. Como *Cadernos de Pesquisa* adota o sistema duplo-cego de avaliação, é necessário que não haja identificação de autoria no corpo do texto ou em notas de rodapé, nem nas propriedades do arquivo em PDF.

O autor deve acessar o sistema, clicar no *link* Nova submissão e preencher as informações necessárias nos cinco passos, a saber:

**Passo 1.** Iniciar submissão. Preenchimento obrigatório dos campos: Seção; Idioma da submissão; Condições para submissão; Declaração de direito autoral. Comentários para o editor são opcionais.

**Passo 2.** Transferência do manuscrito em PDF: esta versão destina-se à avaliação, com todas as tabelas, gráficos, quadros e figuras, no lugar em que deverão ser publicados, e sem informações que permitam identificar a autoria.

**Passo 3.** Metadados da Submissão (Indexação). Inclusão dos dados de todos os autores, do título e do resumo do trabalho apresentado, de colaboradores e agências de fomento (se for o caso) e das referências citadas no texto. Os coautores também devem ser cadastrados no sistema.

**Passo 4.** Documentos suplementares. Nessa etapa, deve ser transferido/enviado o manuscrito COMPLETO em formato “.doc” ou “.docx”: esta versão deverá conter todas as informações sobre autoria e filiação, além dos gráficos, quadros, tabelas e figuras nas devidas posições no texto.

Ainda nesta etapa também devem ser enviados os gráficos, quadros, tabelas e figuras em arquivos abertos e editáveis, separados, em Word ou Excel, e numerados com algarismos arábicos.

**Passo 5.** Confirmação da submissão: nesta etapa, o autor deve clicar em “Concluir submissão”.

Para acompanhar o *status* da submissão, o autor deve acessar o sistema → menu → acesso → *login* e senha.

