



ANAIS DA IX JORNADA SINGULAR
PEDAGOGIA

2º SEMESTRE DE 2024



ANAIS DA IX JORNADA SINGULAR
PEDAGOGIA
2º SEMESTRE 2024

ANAIS DA IX JORNADA SINGULAR PEDAGOGIA

São Paulo - 30 de novembro de 2024

Realização LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
Instituto Singularidades

Organizadoras
Profa. Dra. Denise Rampazzo da Silva
Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada
Profa. Ma. Sofia de Alencastro
Profa. Dra. Tathyana Gouvêa da Silva

ANAIS DA IX JORNADA SINGULAR PEDAGOGIA

2º SEMESTRE 2024

Catlogação na Publicação
Serviço de Biblioteca
Instituto Superior de Educação de São Paulo – Singularidades

Direitos Autorais 2023

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS AOS AUTORES

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio, sem a autorização expressa dos autores.

A revisão e normalização dos textos são de responsabilidade dos autores

IX Jornada Singular (2024: São Paulo, SP)
Anais / 2º semestre de Pedagogia, 30 nov. em São Paulo,
SP. -- São Paulo, Instituto Singularidades, 2024.
245 p.: il. 2,0 MB.

ISSN: 2764-9261

1. Educação 2. Pedagogia 3. Projeto Educacional 4. Prática de ensino 5. Didática I. Silva, Denise Rampazzo da, org. II. Sanada, Elizabeth, org. III. Gouveia, Tahtyanna, org. IV. Alencastro, Sofia de, org. V. Título.

CDD 370.5

Elaborado por Karina Souza – CRB/8: 8703

São Paulo, Brasil
30 de Novembro de 2024
Licenciatura em Pedagogia
Instituto Singularidades
Acervo Digital

Comissão organizadora da IX Jornada Singular

Profa. Dra. Denise Rampazzo da Silva

Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada

Profa. Ma. Sofia de Alencastro

Profa. Dra. Tathyana Gouvêa da Silva

Comissão científica

Profa. Dra. Denise Rampazzo da Silva
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)

Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)

Profa. Ma. Sofia de Alencastro
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)

Profa. Dra. Tathyana Gouvea da Silva
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)

Orientadoras:

Profa. Dra. Angela Di Paolo Mota
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)

Profa. Dra. Denise Rampazzo da Silva
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)

Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)

Profa. Dra. Fernanda Arantes
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)

Profa. Ma. Sofia de Alencastro
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)

Profa. Dra. Waldete Tristão Farias Oliveira
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)

Pareceristas *ad hoc*

Profa. Dra. Angela di Paolo

Profa. Ma. Amanda Chiarelo Boldarine

Esp. Cibelle Martino

Profa. Ma. Cristiane Cagnoto Mori

Profa. Ma. edna Oliveira do Carmo

Profa. Dra. Fernanda Arantes

Prof. Dr. Fernando A. Perina Cardoso

Profa. Maria Bento da Purificação

Esp. Maria da Graça Mendes Abreu

Profa. Ma. Maria Estela Lacerda Ferreira

Prof. Dr. Mauricio Maas

Profa. Dra. Rosa Silvia Lopes Chaves

Profa. Ma. Viviane Soares Anselmo

Apresentação do Anais da IX Jornada

A presente publicação reúne produções acadêmicas desenvolvidas por estudantes do curso de Pedagogia, organizadas em duas partes complementares: Projetos de Material Didático e Monografias Acadêmicas. Este conjunto de trabalhos reflete a pluralidade de temas, olhares e práticas que atravessam a formação docente, evidenciando o compromisso com uma educação crítica, inclusiva e transformadora.

Na primeira parte, dedicada aos Projetos de Material Didático, destacam-se propostas que articulam teoria e prática no contexto escolar, com foco em temáticas fundamentais como a equidade étnico-racial, o direito ao brincar, a valorização das linguagens artísticas, o acolhimento de docentes em formação, a atenção às singularidades dos estudantes e a cultura da paz por meio de práticas restaurativas. Esses materiais foram concebidos como ferramentas de apoio pedagógico, visando enriquecer o cotidiano escolar e fortalecer o protagonismo docente na criação de ambientes mais sensíveis, justos e significativos para o aprender.

A segunda parte, composta por Monografias Acadêmicas, apresenta investigações que abordam aspectos essenciais da prática pedagógica e da realidade educacional brasileira. Os temas variam desde o papel da afetividade no desenvolvimento infantil até os desafios da gestão escolar, passando por questões como identidade docente, o brincar no ensino fundamental, práticas literárias na EJA, abordagens pedagógicas inovadoras e reflexões sobre o antirracismo nas escolas. Cada pesquisa evidencia o esforço intelectual e o engajamento dos(as) autores(as) em contribuir para a construção de saberes que dialogam com a complexidade e a diversidade da educação contemporânea.

Esta coletânea é, portanto, um testemunho do percurso formativo de futuros(as) pedagogos(as), de sua escuta atenta às múltiplas infâncias e juventudes, e de sua atuação comprometida com a transformação social por meio da educação. Que os trabalhos aqui apresentados possam inspirar educadores(as), formadores(as) e pesquisadores(as), fortalecendo pontes entre a universidade e a escola, entre o conhecimento acadêmico e a prática docente cotidiana.

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 30/11

Modalidade	Nome do trabalho	Estudantes	Orientador	Parecerista responsável
Material didático	Direito de brincar: nós ainda somos crianças e queremos nos divertir!	Angélica Gasques Pereira Maria Luiza Goulart Pereira Rafaella Santos Mauro Cardoso Alves	Profa. Dra. Denise Rampazzo da Silva	Profa. Ma. Viviane Soares Anselmo
Material didático	Boas práticas educacionais étnico-raciais	Beatriz Elias Carolina Nogueira Laize Stabile Vivian Rocha	Profa. Dra. Denise Rampazzo da Silva	Profa. Ma. Maria Bento da Purificação
Monografia	Boas práticas literárias na Educação de Jovens e Adultos e a Intencionalidade Pedagógica em um CIEJA na cidade de SP	Carolina Reis Silva	Profa. Dra. Denise Rampazzo da Silva	Profa. Ma. Cristiane Cagnoto Mori

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 30/11

Modalidade	Nome do trabalho	Estudantes	Orientador	Parecerista responsável
Material didático	O acolhimento ao professor bolsista em formação	Ana Caroline Vieira Pamela Mattos Renato Sérgio Afonso	Profa. Dra. Denise Rampazzo da Silva	Profa. Ma. Edna Oliveira do Carmo
Monografia	O vírus e o antirracismo: reflexões acerca da branquitude e a presença de um projeto antirracista numa escola privada paulistana	Ana Clara C. C. Cardoso	Profa. Dra. Waldete Tristão Farias Oliveira	Profa. Dra. Rosa Silvia Lopes Chaves

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 30/11

Modalidade	Nome do trabalho	Estudantes	Orientador	Parecerista responsável
Material didático	INSPIRARTE: um material didático para inspirar e repertoriar professores polivalentes para o uso das linguagens artísticas	Camila Hermano de França e Silva Laura Nunes Zillig Thally Itzicovitch Leventhal	Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada	Prof. Dr. Mauricio Maas
Monografia	A importância do brincar livre no 1º ano do Ensino Fundamental	Fernanda Friedheim	Profa. Dra. Fernanda Arantes	Profa. Ma. Viviane Anselmo
Monografia	Desconstrução do mito do herói esportivo: o impacto no desenvolvimento socioemocional de jovens	Kevin Assanuma Burstin	Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada	Prof. Dr. Fernando A. Perina Cardoso

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 30/11

Modalidade	Nome do trabalho	Estudantes	Orientador	Parecerista responsável
Material didático	Resolução de conflitos nos anos iniciais do ensino fundamental pela abordagem das práticas restaurativas	Carolina Goberstein Maria Beatriz Mello Maria Eugênia Pessiguelli Stephany Bononi	Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada	Profa. Ma. Amanda Chiarelo Boldarine
Monografia	O lugar da afetividade no desenvolvimento de crianças da Educação Infantil na perspectiva de Henri Wallon	Giovana Duzzi Valim	Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada	Profa. Ma. Edna Oliveira do Carmo

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 30/11

Modalidade	Nome do trabalho	Estudantes	Orientador	Parecerista responsável
Monografia	A gestão pedagógica como fator de sucesso na formação docente: desafios e estratégias para a qualidade do ensino	Elizângela dos Santos Carvalho Brito	Profa. Ma. Sofia de Alencastro	Profa. Dra. Fernanda Arantes
Monografia	Princípios da abordagem Pikler na formação docente: um estudo de caso	Giovanna Ferreira Sousa	Profa. Dra. Angela Di Paolo	Maria da Graça Mendes Abreu
Monografia	O olhar para a infância nas escolas: um estudo comparativo entre duas culturas	Lídia Maria Reggi Pécora	Profa. Dra. Angela Di Paolo	Profa. Ma. Viviane Soares Anselmo

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 30/11

Modalidade	Nome do trabalho	Estudantes	Orientador	Parecerista responsável
Material didático	Para além do diagnóstico: um olhar para as singularidades	Julia de Oliveira e Silva Durce Juliana Megherdijian Zacharias	Profa. Ma. Sofia de Alencastro	Esp. Cibelle Martino
Monografia	Identidade, pertencimento e a subjetividade do professor	Melinda Boscarriol	Profa. Ma. Sofia de Alencastro	Profa. Ma. Maria Estela Lacerda Ferreira

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

PROGRAMAÇÃO

PARTE 1

PROJETOS DE MATERIAL DIDÁTICO

- 01. Boas práticas educacionais étnico-raciais**
Beatriz Elias, Carolina Nogueira, Laize Stabile e Vivian Rocha 025
- 02. Direito de brincar: nós ainda somos crianças e queremos nos divertir!**
Angélica Gasques Pereira, Maria Luiza Goulart Pereira e Rafaella Santos Mauro Cardoso Alves 059
- 03. INSPIRARTE: um material didático para inspirar e repertoriar professores polivalentes para o uso das linguagens artísticas**
Camila Hermano de França e Silva, Laura Nunes Zillig e Thally Itzicovitch Leventhal 081
- 04. O acolhimento ao professor bolsista em formação**
Ana Caroline Vieira, Pamela Mattos e Renato Sérgio Afonso 111
- 05. Para além do diagnóstico: um olhar para as singularidades**
Julia de Oliveira e Silva Durce e Juliana Megherdijian Zacharias 147
- 06. Resolução de conflitos nos anos iniciais do ensino fundamental pela abordagem das práticas restaurativas**
Carolina Goberstein, Maria Beatriz Mello, Maria Eugênia Pessiguelli e Stephany Bononi 187

PARTE 2

MONOGRAFIAS ACADÊMICAS

- 01. A desconstrução do mito do herói esportivo: o impacto no desenvolvimento socioemocional de jovens**
Kevin Assanuma Burstin 234
- 02. A gestão pedagógica como fator de sucesso na formação docente: desafios e estratégias para a qualidade do ensino**
Elizângela dos Santos Carvalho Brito 235
- 03. A importância do brincar livre no 1º ano do Ensino Fundamental**
Fernanda Friedheim 237
- 04. Boas práticas literárias na Educação de Jovens e Adultos e a Intencionalidade Pedagógica em um CIEJA na cidade de SP**
Carolina Reis Silva 238
- 05. Identidade, pertencimento e a subjetividade do professor**
Melinda Boscarriol 239
- 06. O lugar da afetividade no desenvolvimento de crianças da Educação Infantil na perspectiva de Henri Wallon**
Giovana Duzzi Valim 240
- 07. O olhar para a infância nas escolas: um estudo comparativo entre duas culturas**
Lídia Maria Reggi Pécora 241
- 08. O vírus e o antirracismo: reflexões acerca da branquitude e a presença de um projeto antirracista numa escola privada paulistana**
Ana Clara C. C. Cardoso 242
- 09. Princípios da abordagem Pikler na formação docente: um estudo de caso**
Giovana Ferreira Souza 243

BEATRIZ ANDRADE CONCEIÇÃO ELIAS

CAROLINA DA COSTA NOGUEIRA

LAIZE STABILE

VIVIAN ROCHA ALVES

01. BOAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em Didáticas Aplicadas e Práticas Educacionais do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga(o), sob orientação da Profa. Dra. Denise Rampazzo da Silva.

Apresentação pública em 30 de novembro com parecer da Profa. Ma. Maria Bento da Purificação.

SÃO PAULO
2024

RESUMO

Esta produção didático-pedagógica tem por objetivo mapear e divulgar boas práticas educacionais para as relações étnico-raciais nas escolas públicas municipais de São Paulo, especificamente nas modalidades de Educação Infantil (EI) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Este trabalho apresenta uma proposta de um programa de rádio para crianças na primeira infância e adultos com o propósito discutir e apresentar como e quais são os elementos que deveriam estar presentes a fim ampliar o repertório cultural das crianças e contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem. Além disso, tem a intenção de apresentar aspectos da primeira infância que poderiam ser abordados, compreender como esse meio de comunicação pode contribuir com a divulgação da importância de ampliar o repertório cultural das crianças junto aos adultos (educadores e família). Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa de desenvolvimento da qual participaram 53 crianças, que frequentam uma escola particular e uma escola pública na zona oeste de São Paulo, além de 32 adultos. A coleta de dados foi realizada em duas etapas, sendo a primeira de sondagem e a segunda de avaliação do produto - programa de rádio de 50 minutos. Como base para a análise qualitativa dos dados coletados foram utilizados os conceitos dos autores Teca Brito de Alencar (2019), Malaguzzi (1999) e Vygotsky (1996). A aplicação desse projeto piloto, leva a pensar que seria interessante dar continuidade a um projeto como esse, para que as crianças tenham possibilidade de se desenvolver a partir de momentos lúdicos e afetivos entre crianças, professores e/ou pais.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais. Educação Infantil. Educação de Jovens e Adultos. Educação Antirracista.

1. INTRODUÇÃO

Esta produção didático-pedagógica teve por objetivo geral produzir um material digital destinado a repertoriar educadoras e educadores e orientar pessoas responsáveis por sua própria escolarização ou de terceiros sobre as boas práticas educacionais antirracistas desenvolvidas nas escolas municipais da cidade de São Paulo.

A escolha do tema deu-se por sentirmos falta de alguma ferramenta que disponibilize e prestigie essas práticas presentes em escolas da rede pública. Nossas vivências e experiências pessoais levam-nos a ter interesse na temática antirracista e defendemos a importância de garantir que as(os) aprendentes tenham acesso à diversidade étnico-cultural, além de desconstruir conceitos estabelecidos pelas estruturas racistas durante seus processos de aprendizagem por meio da educação formal. Na nossa perspectiva, apesar de já ser garantido por lei, não é toda escola que promove as práticas com qualidade e, por darmos falta de encontrar boas referências, a situação nos motivou a desenvolver o presente material.

Dentro da diversidade presente no nosso país, entendemos que

muitas são as violências que grupos minoritários sofrem, destacando majoritariamente o racismo contra a população negra que, de acordo com o professor Joel Rufino citado no Programa Nacional de Direitos Humanos é

A suposição de que há raças e, em seguida, a caracterização biogenética de fenômenos puramente sociais e culturais. E também uma modalidade de dominação ou, antes, uma maneira de justificar a dominação de um grupo sobre o outro, inspirada nas diferenças fenotípicas da nossa espécie. Ignorância e interesses combinados, como se vê. (Brasil, 2009)

É de suma importância compreender que essas práticas racistas são diferentes de práticas preconceituosas que incitam a desvalorização do outro como pessoa, considerado indigno de convivência no mesmo espaço, excluído moralmente.

Divulgar as escolas cujas boas práticas educacionais valorizam a diversidade cultural brasileira na Educação Infantil (EI) e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos parece importante e necessário, considerando que pais, candidatos a estágios e educadores não têm acesso a essa informação, ainda que as escolas tenham sites que divulgam informações básicas sobre o seu funcionamento.

Entende-se que exaltar boas práticas escolares que valorizem a diversidade cultural e as diferenças existentes no nosso país, são marcos importantes da constituição da sociedade brasileira, uma vez que o país tem suas origens negra (segundo a definição utilizada pelo IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística que é composta por todas as pessoas que se autodeclaram pretas e pardas) e indígena. Concordamos com diversos autores, como Paulo Freire (1986, 2005), Nilma Lino Gomes (2005, 2010), Rita Potiguara (2021), Carla Akotirene (2023), Kabengele Munanga (2005), Véra Neusa Lopes (2005), quando afirmam que para garantir que os estudantes tenham um processo de aprendizagem significativo, é importante que os mesmos tenham suas culturas presentes e reconhecidas no cotidiano escolar. De acordo com o conceito de aprendizagem significativa de Ausubel utilizado por Moreira (2012) e citado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trata-se de quando “alguém atribui significados a um conhecimento a partir da interação com seus conhecimentos prévios, estabelece a aprendizagem significativa, independentemente de esses significados serem aceitos no contexto do sujeito.” (Moreira, 2012 apud Brasil, 2018, s/p.)

Consideramos de fundamental importância que esta temática esteja presente nas instituições educativas, em plena consonância com o estabelecido pela Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, que garantiram a obrigatoriedade do ensino sobre a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. A legislação pretende assegurar que essas culturas perpassem todo o currículo das escolas de maneira explícita, em todos os componentes curriculares, para que a representatividade e as muitas histórias sejam contempladas.

Definimos como objetivos específicos para esta produção didático-pedagógica:

- Estudar os documentos oficiais e estudiosos da temática para reconhecer boas práticas educacionais antirracistas;
- Reconhecer e evidenciar as práticas pedagógicas antirracistas de escolas da rede pública municipal da cidade de São Paulo para a EI e a modalidade da EJA;
- Mostrar como essas escolas aplicam a Lei 11.645/08.

Para orientar o percurso desta investigação, definimos as seguintes perguntas de pesquisa: O que faz com que uma escola adote boas práticas antirracistas? No Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas em que foram identificadas boas práticas antirracistas, é possível verificar os princípios no Currículo da Cidade - Educação Antirracista (o Currículo da Cidade - Educação Antirracista é um documento com orientações pedagógicas que oferecem subsídios teóricos para possibilitar a reflexão sobre as práticas e proporcionar vivências antirracistas no Município de São Paulo) e do Currículo dos Povos Indígenas? A composição do corpo docente quanto ao pertencimento racial influencia nas boas práticas antirracistas?

A partir das perguntas de pesquisa definidas para alcançar os objetivos desta investigação, definimos nossas hipóteses de pesquisa, a saber:

As escolas que desenvolvem boas práticas antirracistas possuem uma gestão que atua de acordo com os documentos oficiais e leis e a partir disso promove formações da equipe docente sobre o tema;

Os princípios presentes nos Currículos da Cidade estão de acordo com as leis e normas e são orientadores para as unidades escolares (U.E.), dessa forma acreditamos que o PPP está alinhado com tais documentos para pensar e planejar ações antirracistas;

Um corpo docente diverso em raça/ cor, gênero, etnia e cultura promove boas práticas para as relações étnico-raciais visto que diferentes experiências e o pertencimento racial aumentam as possibilidades de construção de repertório dentro das temáticas propostas.

Em busca de alcançar os objetivos traçados, dividimos o nosso trabalho em dois grandes momentos: no primeiro momento, realizamos uma pesquisa com diversos educadores, visitamos escolas com boas práticas antirracistas e construímos um material digital (site). Para a primeira etapa usamos questionários digitais, entrevistas, visitas, registros escritos e visuais para coletar informações. Na segunda etapa, convidamos alguns estudantes que estão buscando por estágio, pais e educadores para apreciarem o site e em seguida responderem a um questionário virtual com perguntas abertas e fechadas que foram sistematizadas e analisadas a fim de identificar se os objetivos foram alcançados.

Para fundamentar teoricamente esta produção didático-pedagógica recorreremos aos estudos de Freire (1986, 2005), que busca desenvolver a aprendizagem de Jovens e Adultos a partir das vivências e opressões vividas por

este grupo, trazendo a relevância de explorar e olhar para o contexto sociocultural em que estão inseridos; Gomes (2005, 2010), que ressalta a importância das culturas historicamente constituintes do nosso país estarem presentes nas práticas educacionais atualmente para que a formação seja inclusiva e representativa; Akotirene (2023), que explora a interseccionalidade por meio dos atravessamentos que grupos sociais vivem dentro de uma sociedade na qual as culturas dominantes definem os padrões considerados os de maior prestígio social e que são considerados os normais e aceitáveis, incluindo os educacionais; Potiguara (2021) que fala sobre culturas indígenas brasileiras dentro da escola e para educadores, partindo da reflexão de como se deu a construção dos saberes de povos originários anteriormente à colonização e como se manifestam na sociedade; Munanga (2005), trazendo a importância de se olhar para raça de uma perspectiva social, ressaltando a necessidade de valorização da identidade e cultura negras como ferramentas contra o racismo e Lopes (2005) que vai refletir sobre a relevância das escolas atuarem como espaços antirracistas. A seguir passamos a descrever o método e instrumentos de pesquisa utilizados nesta produção didático-pedagógica.

2. CAMPO DE PESQUISA

Com a finalidade de descrever os aspectos metodológicos presentes neste trabalho e os motivos que levaram a escolhê-los, retomaremos o objetivo geral que é produzir um material digital destinado a orientar famílias e a repertoriar educadoras e educadores sobre as boas práticas educacionais antirracistas desenvolvidas nas escolas municipais da cidade de São Paulo, bem como os objetivos específicos desta pesquisa, sejam eles:

- Estudar os documentos oficiais e estudiosos da temática para reconhecer boas práticas antirracistas;
- Reconhecer e evidenciar as práticas pedagógicas antirracistas de escolas da rede pública municipal da cidade de São Paulo para a EI e a modalidade da EJA;
- Mostrar como essas escolas aplicam a Lei 11.645/08.

Entendendo que estes objetivos nos levam ao objetivo principal de construir um guia virtual com práticas antirracistas, algumas perguntas de pesquisa surgem para orientar os caminhos a serem trilhados, como: O que faz com que uma escola adote boas práticas antirracistas? No Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas em que foram identificadas boas práticas antirracistas, é possível verificar os princípios do Currículo da Cidade Antirracista e do Currículo dos Povos Indígenas? A composição do corpo docente quanto ao pertencimento racial influencia nas boas práticas antirracistas?

Com o propósito de responder esses questionamentos, realizou-se uma pesquisa qualitativa, ou seja, que não se mensura apenas pela quantidade de

dados mas sim, pela qualidade e o aprofundamento das respostas, com etapas bem definidas e que serão descritas mais adiante. Dentro das possibilidades, consideramos a pesquisa qualitativa etnográfica a que melhor atende aos objetivos deste trabalho, visto que essa modalidade:

Visa compreender, na sua cotidianidade, os processos do dia a dia em suas diversas modalidades. Trata-se de um mergulho no microssocial, olhando com uma lente de aumento. Aplica métodos e técnicas compatíveis com a abordagem qualitativa. Utiliza-se do método etnográfico, descritivo por excelência. (Severino, 2007, p. 119)

Para uma primeira exploração, o instrumento de coleta adotado foi um questionário desenvolvido pela ferramenta on-line gratuita, Google Forms e pode ser consultado no APÊNDICE A. O questionário foi escolhido pois, segundo Barbosa (2008, p. 1), “é uma técnica de custo razoável, apresenta as mesmas questões para todas as pessoas, garante o anonimato e pode conter questões para atender a uma finalidade específica de uma pesquisa”. Visto que temos como meta, exclusivamente, iniciar o processo de mapeamento das escolas e a busca por educadores que conheçam ou executem boas práticas antirracistas, a ferramenta escolhida atende perfeitamente às nossas necessidades.

O Google Forms, como modo de organização, dividiu as perguntas em seções. Nossa primeira seção é composta por perguntas sobre características pessoais como aspectos físicos e formação acadêmica, visto que um dos nossos objetivos é justamente refletir sobre o perfil de cada educador e a composição do corpo docente. Na segunda seção as perguntas são referentes ao percurso na área de educação, enquanto a terceira seção explora e questiona sobre as práticas antirracistas vivenciadas por eles. Com essa seção visamos compreender como uma formação de professores antirracistas pode ou não influenciar no desenvolvimento de uma prática e mapear as possíveis boas práticas antirracistas. Ao final do formulário, há um espaço dedicado para a indicação de uma escola que execute boas práticas antirracistas.

Partindo das respostas do questionário, se fez possível o mapeamento de algumas escolas e a procura por educadores que desenvolvem boas práticas antirracistas. Além do questionário, outro instrumento de coleta é a entrevista informal com professores do curso de Pedagogia do Instituto Singularidades. A entrevista informal, segundo Máximo-Esteves (2008), é uma conversação do dia a dia que pretende adquirir informações para complementar aquelas já recolhidas por meio da observação, no nosso caso, os dados obtidos no questionário. Foram escolhidas as educadoras Waldete Tristão, que ministrou disciplinas de estágio de observação na Educação Infantil e abordou em sala a importância de uma educação antirracista, que inclua e acolha a diversidade e a educadora Sheila Coelho, Coordenadora do CIEJA Perus, que, de forma muito crítica, nos faz refletir sobre a importância do acolhimento a todas as diferentes culturas e nacionalidades dentro da EJA. Ambas as educadoras foram consultadas sobre sua participação nas entrevistas, informadas sobre os

objetivos e o escopo da produção didático-pedagógica e assinaram o TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - autorizando a divulgação dos seus nomes e sua contribuição com o projeto.

Depois desse movimento de identificação de escolas, foi feito um primeiro contato via e-mail e/ou telefone com todas as instituições que foram indicadas pelos educadores que responderam ao formulário e pelas educadoras supracitadas, a fim de marcar um encontro presencial para conhecer as instalações das instituições que apontam que as boas práticas, conforme foi definido anteriormente neste excerto, fazem parte do cotidiano da Unidade Escolar (UE).

No primeiro encontro presencial realizamos uma conversa com a gestão, e em alguns casos com educadoras, para conhecer essas boas práticas. Também foi solicitado, para análise documental, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e autorização para a observação direta do espaço físico da escola, com o propósito de identificar se o PPP está alinhado com os princípios do Currículo da Cidade Antirracista e dos Povos Indígenas e reconhecer se as instalações possuem marcas visíveis das boas práticas antirracistas.

As entrevistas foram do tipo semiestruturada, uma vez que, de acordo com Máximo-Esteves (2008, p.96) entende-se que possibilita uma compreensão maior acerca da importância de termos respostas mais livres para enriquecimento e assimilação do que está sendo compartilhado. Nas entrevistas, buscamos oferecer às pessoas entrevistadas abertura para respostas que pudessem abordar livremente e com detalhes as informações que queríamos obter, como identificar boas práticas para as relações étnico-raciais, o que motivou o surgimento das mesmas, como a gestão se posicionou, entre outras.

Esperávamos ter um segundo momento de entrevista informal, por aplicativo (WhatsApp, Gmail ou outra plataforma) ou reunião simultânea (Google Meet), onde conversaríamos com as educadoras responsáveis por elaborar as boas práticas, a fim de entender o que as levou a pensar, planejar e estruturar da maneira como foi conduzida, quais eram os objetivos, como se deu o desenvolvimento da prática, saber se ela tem ou teve apoio e recursos da gestão e se é promovido algum tipo de formação com educadores e/ou funcionários para fomentar uma atuação antirracista. Contudo, na primeira visita às UEs foi possível realizar as entrevistas com a gestão e educadoras(es).

Para além das entrevistas, os instrumentos de coleta adotados para as duas etapas anteriores foram a observação direta e análise documental, sendo que todas as visitas foram amparadas por fotos e áudios, com autorizações previamente solicitadas à gestão e educadores. Em consonância com Barbosa (2008, p.2), que define “este método de coleta de dados baseia-se na atuação de observadores treinados para obter determinados tipos de informações sobre resultados, processos, impactos etc.”

2.1 A educação pública e as boas práticas antirracistas

Com o objetivo de estruturar as informações coletadas em um guia digital, foi desenvolvido um site contendo dados relevantes e conectados ao objetivo principal. Na página inicial, foi inserido um Manifesto, no qual explicamos a intenção e o propósito da temática escolhida. Ainda nesta aba, temos um botão que encaminha o usuário a um mapa da cidade de São Paulo. Na parte superior, contamos com algumas abas que buscam oferecer um direcionamento para entender a legislação, apresentar nossa pesquisa, conhecer as referências bibliográficas e as integrantes do grupo.

No mapa apresentaremos algumas escolas que desenvolvem boas práticas antirracistas e, a partir da escolha de uma das escolas, aparecerão informações sobre a instituição, como:

- Nome da instituição - indicaremos apenas as instituições de EMEI e CIEJA com evidências de boas práticas antirracistas;
- O motivo da escola estar indicada pelo grupo;
- Dado para contato - Endereço e telefone;
- Sites e redes sociais;
- Falas marcantes das pessoas entrevistadas;
- Fotos;
- As práticas e organizações dos espaços.

Para esta etapa da pesquisa convidamos um desenvolvedor de sites para nos auxiliar na construção da plataforma.

3. ARRAZOADO TEÓRICO

Para falar de práticas antirracistas, precisamos entender porque elas existem. Quando olhamos para a construção sociocultural do Brasil é perceptível que o país possui grande diversidade étnica e cultural, desde os povos originários até os diversos migrantes que vieram para cá. Contudo, mesmo sendo diverso, o país apresenta uma predominância de traços culturais e comportamentais provenientes do mundo ocidental. Para a doutora e pesquisadora Carla Akotirene é necessário olhar para o histórico brasileiro em busca de compreender a atualidade, visto que muitos pensadores europeus e estadunidenses ignoram ideologias, definidas como xenofobia, neoliberalismo, divisão internacional do trabalho, opressão patriarcal de gênero e discriminação racial, que foram trazidas no século XV durante a invasão das Américas pelos europeus. (Akotirene, 2023).

Uma breve análise permite ver os reflexos dessas opressões no dia a dia, como, por exemplo, o racismo que as pessoas negras e indígenas sofrem. As

estruturas de violência exercidas pelo grupo dominante (masculino, branco, cisgênero e hétero) são marcadas por diversos fatores e, por isso, de acordo com o pensamento das irmãs e feministas Barbara Smith e Beverly Smith (1977 apud Akotirene, 2023, p. 28), torna-se “difícil separar opressões de raça, classe e sexo porque, nas nossas vidas, elas são quase sempre experimentadas simultaneamente.” As violências sofridas são constituídas pela interseccionalidade entre os elementos citados e expõem que o combate a estas deve ser pautado nos aspectos ligados ao contexto sociocultural dos indivíduos, partindo do entendimento que “a interseccionalidade exige orientação geopolítica.” (Akotirene, 2023, p. 31)

As escolas refletem as marcas da sociedade da qual fazem parte, sendo um espaço de importantes trocas para o desenvolvimento humano devido ao seu papel crucial de inserir os indivíduos nas regras e normas estabelecidas na convivência coletiva. Segundo Lopes (2005, p. 188), é preciso conscientizar-se que ideias racistas, sentimentos de preconceito e modos de exercitar a discriminação não são aspectos intrínsecos do sujeito, mas sim criados e aprendidos com seus pares (na família, no trabalho, no grupo religioso, na escola). Consequentemente, estão presentes também nos espaços educacionais as opressões às quais grupos sociais sofrem e surge daí

a importância dos debates atuais sobre o papel social da escola e da construção de currículos que valorizem a diversidade étnico-racial como formas privilegiadas de combate ao preconceito e de construção de noções mais democráticas de cidadania. (Potiguara, 2021, p.14)

É fundamental compreender como esses processos históricos e seus desdobramentos contribuem “para a construção de práticas que considerem os princípios de: Educação Integral, Educação Inclusiva e Equidade, nas Unidades Educacionais e seus territórios” (São Paulo, 2022, p. 36). Para pensar o currículo e de que forma o educador pode trabalhar em sala de aula, o documento baseia-se nas ideias principais da intelectual Nilma Lino Gomes presente no documento Educação Antirracista: caminhos abertos pela lei Federal 10.639/03 (Brasil, 2005), que evidencia como romper com essa hierarquização imposta pela branquitude, como evitar o epistemicídio nas escolhas curriculares e refletir sobre o papel da escola na manutenção desse racismo estrutural que também está presente no ambiente escolar. Em seu artigo “Racismo, preconceito e discriminação” a professora Vêra Neusa Lopes ressalta que

Os negros, ao longo da história do Brasil, têm sido, juntamente com os índios, os mais discriminados. Essa questão deve ser abordada na escola, incluída objetivamente no currículo, de tal forma que o aluno possa identificar os casos, combatê-los, buscar resolvê-los. (Lopes, 2005, p. 187)

A escola, como um segundo ambiente de socialização da criança para além da família, é também um dos espaços no qual a criança vive o racismo.

Partindo dessa tomada de consciência da realidade existente, sabe-se que os instrumentos de trabalho nas escolas, sendo eles “livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental.” (Munanga, 2005, p.15). Esses mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores dentro do espaço escolar. Portanto, entende-se que alguns educadores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. Segundo o autor,

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/ realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. (Munanga, 2005, p. 147)

O Currículo da Cidade - Educação Antirracista (São Paulo, 2022, p. 47) orienta que possibilitar debates e potencializar momentos de escuta ativa, compondo os espaços com referências negras e indígenas, são práticas que acolhem a diversidade de experiências e de sujeitos, além de ser um primeiro passo rumo a uma prática que valorize a diversidade étnico-racial. O que se torna um desafio ainda maior quando olhamos para as bases teóricas sob as quais a escola foi construída e opera até os dias de hoje, uma vez que ela “se apoia na ideia de uma indiferença às diferenças, ou seja, a escola se pensa como única e universal para todos” (GOMES, 2010, p.8), exigindo pesquisa e estudo por parte do corpo educador para buscar novos referenciais que abordam a temática a partir de perspectivas não brancocentradas.

Entretanto, entendemos que para estarmos atualmente debatendo, analisando e estudando essa temática é devido aos avanços nas legislações e nos documentos que orientam a educação do nosso país. O primeiro documento nacional que traz direcionamentos quanto à educação é a Constituição de 1934, tornando-a um direito de todos, com responsabilidade da União de estabelecer as diretrizes educacionais. O Estatuto Da Criança e do Adolescente (ECA), que passa a ter efeito de Lei em 1990, vem para garantir os direitos desses grupos, inclusive o acesso e permanência em escolas públicas e gratuitas.

Em 1996 é sancionada a Lei 9.394, estabelecendo as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. A ideia da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) surge no período da Constituição de 1934, contudo, é apenas depois da Constituição de 1988, que se apresenta como garantidora de direitos, que ela é retomada e construída a

partir dos princípios educacionais que o documento aponta como dever do Estado e da família e direito da pessoa. Inicialmente a LDB buscava definir e regularizar a oferta de educação no país, estabelecendo os princípios e fins da educação nacional, o direito à educação, a organização, os níveis e modalidades de ensino, entre outros. Sua existência é um marco importante para a trajetória educacional, entretanto a elaboração deixa algumas lacunas que serão analisadas e questionadas por organizações da sociedade civil, movimentos sociais, estudiosas(os), culminando na criação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

A Lei 10.639/03 altera a Lei 9.394/96 tornando “obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no ensino fundamental e médio, em estabelecimentos de ensino públicos e particulares.” (Brasil, 2003). A Lei 11.645 elaborada em 2008 acrescenta à LDB também a obrigatoriedade do ensino de história e culturas indígenas. Durante toda essa jornada, o Movimento Negro desempenhou papel crucial na articulação de epistemologias negras e saberes ancestrais, que sempre foram invisibilizados na construção do país, estando na luta por uma educação equitativa, inclusiva e de qualidade para a população negra.

Após a promulgação da Lei 10.639/03, é publicada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER) (Brasil, 2004). Esse documento e seu Plano Nacional de Implementação, foram muito significativos, uma vez que se pretendia com as DCNERER possibilitar uma maior inclusão das crianças afrodescendentes nas instituições escolares. O documento indica possibilidades de como as instituições devem atuar, uma vez que se entende como função da gestão ampliar o repertório dos educadores com formações para incorporação de conteúdos da cultura afrobrasileira e indígena, além de apontar que o Programa Nacional do Livro Didático e o Programa Nacional Biblioteca na Escola devem incluir livros que possibilitem aos sistemas de ensino trabalhar com referenciais de diferentes culturas, especialmente as negra e indígenas, também reforça a importância da aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem e promovam a diversidade, tais como: brinquedos, jogos, bonecas/os, entre outros elementos.

Para além da educação infantil, esses documentos também falam sobre a EJA, uma vez que identificam que são os adolescentes negros que são sempre absorvidos pelo mercado de trabalho antes do final da Educação Básica e “expulsos” do sistema de ensino regular, portanto, são os que mais precisam de atenção no processo de escolarização. São pessoas que constantemente precisam se identificar e se sentir acolhidas em sala de aula, sendo também necessário que a instituição de ensino adquira materiais didático-pedagógicos que promovam essa diversidade e discuta nos espaços de formação, temáticas sobre a promoção da igualdade étnico racial e o combate ao racismo.

As DCNERER foram muito precisas ao reconhecerem pela primeira vez em um documento nacional que

Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida,

são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnicorraciais para a história e a cultura brasileiras. (Brasil, 2008, p.49)

Outro documento importante para esse debate é a Diretriz Curricular Nacional da Educação Infantil (DCNEI) que foi publicada em 2010 e pela primeira vez cita a criança como um sujeito de direitos que por meio de “interações, relações e práticas cotidianas constrói sua identidade pessoal e coletiva” (Brasil, 2010, p.14). Para além disso, o currículo também precisa buscar “articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos” (BRASIL, 2010, p.14) escolares. Já no campo das propostas pedagógicas, o documento destaca a importância do “reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (Brasil, 2010, p.21).

Dando seguimento à série de documentos regulatórios, em 2017, é promulgada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que definiu como seu objetivo garantir os aprendizados e as habilidades comuns fundamentais para qualquer estudante, possibilitando uma coerência e redução das desigualdades no âmbito educacional. Com a sua promulgação, torna-se obrigatório que os currículos estaduais e municipais tenham como base esses conhecimentos e habilidades e a partir deles, de acordo com o contexto e a cultura local, pensem em outros conteúdos, propostas e metodologias de ensino. O documento,

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (Brasil, 2018, p.14)

Por ser um documento nacional obrigatório de organização de currículos, é de extrema importância que o mesmo contenha orientações para a Educação Étnico-Racial o que não é contemplado de maneira explícita.

Em 2022, a cidade de São Paulo desenvolveu, com base na lei 10.639/03, um documento de extrema importância para a Educação Étnico-Racial. O

Currículo da Cidade Antirracista-Povos Afro-Brasileiros foi construído por formadores e formadoras do Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais (NEER) das Divisões Pedagógicas das 13 Diretorias Regionais de Educação com o intuito de fornecer subsídios para o desenvolvimento de práticas educacionais e integrar conteúdos que valorizem a diversidade étnico-racial. Ele parte de três conceitos norteadores: Equidade, Educação Inclusiva e Educação integral.

No mesmo ano, 2022, o Currículo da Cidade-Povos Indígenas foi publicado. Um documento de muita importância para conscientizar, reconhecer, romper estereótipos e valorizar as culturas, tradições, línguas, saberes e todo o conhecimento dos povos originários. A organização do documento (SÃO PAULO, 2023) se dá em 5 partes, sendo: a primeira sobre o uso dos conceitos e palavras que não valorizam as populações indígenas e a importância da não utilização desses termos para a construção de uma sociedade mais respeitosa; a segunda parte sobre os povos indígenas presentes no território brasileiro e que não tiveram suas diferentes línguas e costumes valorizados pelos europeus que chegaram em nosso país; a terceira e quarta parte traz um pouco da história dos povos indígenas, incluindo as dificuldades que eles enfrentaram na ocupação do território, da resistência e da luta por direitos; enquanto a última parte fala da presença indígena na cidade de São Paulo. Alguns anos antes, Gomes já propunha uma reflexão a respeito, afirmava a autora.

se todos nós estamos de acordo com a necessidade de se desenvolver estratégias de combate ao racismo na escola (que é o objetivo desse livro), concordamos com o fato de que o racismo existe na sociedade brasileira. E mais, concordamos que racismo está presente na escola brasileira. Esse é um ponto importante porque rompe com a hipocrisia da nossa sociedade diante da situação da população negra e mestiça desse país e exige um posicionamento dos(as) educadores(as). (Gomes, 2005, p. 147)

Mas, afinal, o que todos esses documentos trazem e definem sobre o que é uma boa prática antirracista? Após análise das referências teóricas, entende-se que uma boa prática antirracista é aquela que compreende que “princípios e valores civilizatórios africanos, asiáticos e indígenas devem ser considerados durante o planejamento, uma vez que todos os saberes são igualmente importantes e ricos para as aprendizagens” (São Paulo, 2023, p.47). Ainda que consideremos que as práticas são abrangentes, ressaltamos que ao buscar instituições com boas práticas, tivemos também como foco uma ampliação deste escopo considerando que devem também ser contempladas por essas boas práticas a cultura afro-brasileira, a dos migrantes latino-americanos e outros grupos sociais subalternizados, minorias e/ou que sofrem opressão, sendo invisibilizados pelo sistema capitalista.

Após a criação das diretrizes curriculares e da lei 10.639/03, alterada pela lei 11.645/08, que traz a obrigatoriedade em apresentar a temática relativa aos povos africanos, afrobrasileiros e indígenas, a dúvida que permeia é como fazer cumprir a lei que se manifesta nos currículos das redes públicas e privadas. Esta lei está sendo cumprida em todas as instituições? De que forma? Existem formações de

professores e gestores sobre essas temáticas? Estão sendo desenvolvidos projetos envolvendo a educação étnico-racial? Existem materiais nas escolas que auxiliam na ruptura de estereótipos e valorizam a cultura dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas?

Com todos esses questionamentos, passamos a seguir à análise dos dados coletados nesta investigação didático-pedagógica.

4. ANÁLISE DE DADOS

Durante o processo de visita às escolas, o grupo esteve em seis unidades de ensino, a saber: EMEI 1, EMEI 3, EMEI 4, CIEJA 1, CIEJA 2 e CIEJA 3. As visitas ocorreram de forma presencial em seis dessas instituições, enquanto uma foi realizada virtualmente. As entrevistas foram conduzidas com as equipes de gestão, coordenação e direção, além de educadores, seguindo o roteiro de entrevistas descrito no APÊNDICE A deste documento. A entrevista com a EMEI 2, foi realizada de forma remota, através de uma conversa por whatsapp. Na Tabela 1, encontram-se as informações detalhadas sobre os participantes das entrevistas.

Tabela 1. Caracterização dos participantes.

Lugar	Gênero	Raça/cor	Tempo na instituição
EMEI 1	Mulher	Negra	Não informado
EMEI 2	Mulher	Branca	5 anos
EMEI 3	Mulher	Negra	8 anos
EMEI 4	Mulher	Negra	3 anos
CIEJA 1	Mulher	Negra	2 anos (Coordenadora 1) e 10 anos (Coordenadora 2)
CIEJA 2	Homem	Negro	Quase 7 anos
CIEJA 3	Mulher	Branca	8 anos

Após todos os encontros, as respostas obtidas com as perguntas do roteiro foram sistematizadas e organizadas em duas categorias de análise a fim de melhor realizá-la, sendo elas: Semelhanças entre as escolas em relação às práticas e Avaliação do site.

Compreendendo a importância de identificar as matrizes das práticas educacionais que surgiram nas UE, foram realizadas, durante as entrevistas semiestruturadas, perguntas que permitissem à(ao) educadora(or) elucidar as motivações e inspirações que incentivaram educadoras e educadores e/ ou a gestão. Assim, concordamos com a afirmação da Cavalleiro presente no Currículo da Cidade - Educação Antirracista, quando defende que,

Torna-se, então, fundamental a reflexão por parte de nós, profissionais da educação, sobre a presença das formas que conduzem às desigualdades na sociedade e também no espaço escolar. Compreender e reconhecer a desvantagem que constitui o racismo para o desenvolvimento das relações sociais entre negros e brancos - com a penalização dos cidadãos negros - constitui uma ação fundamental para enfrentar essa falta de equidade (Cavalleiro, 2001, p. 142 apud São Paulo, 2022, p. 55).

Os dados selecionados para compor a primeira categoria de análise, apontaram alguns aspectos de convergência que serão explorados mais adiante e formam subcategorias, sendo elas: A importância da literatura africana, afro-brasileira e indígena; Mudanças nas práticas: o papel da gestão; Formação e práticas educacionais antirracistas no PPP; Políticas públicas: incentivo ou obstáculo? A importância do território. Por fim, a última categoria destina-se a avaliar a funcionalidade do site.

4.1 Semelhanças entre as escolas em relação às práticas

Como indicado, serão analisados os dados obtidos nas sete entrevistas realizadas. Inicialmente, o foco estará nas boas práticas que utilizam a literatura como ferramenta formativa, sem abrir mão de seu caráter de fruição. A literatura, nesse contexto, pode favorecer a autoidentificação e a valorização das diferenças culturais e étnico-raciais, promovendo sua melhor assimilação e valorização.

4.2 A importância da literatura africana, afro-brasileira e indígena

Um dado que saltou aos olhos em todas as instituições de ensino pesquisadas foi a importância da literatura africana, afro-brasileira e indígena na constituição de suas boas práticas. Durante as entrevistas, ao perguntar sobre quais são as práticas presentes na escola, todas as EMEIs e os CIEJAs citaram práticas e/ ou projetos envolvendo a literatura para as relações étnico-raciais. Isso indica de forma incontestável a existência de livros que abordam essa temática nas escolas públicas do município, ou seja, a Secretaria Municipal de Educação (SME) encaminha uma grande variedade de títulos, inclusive livros com personagens negros e indígenas e livros que abordam as temáticas, para compor o acervo de cada uma das Unidades Educacionais (UE) da Rede.

Durante a entrevista de uma das escolas, a coordenadora afirmou que no decorrer do ano de 2023, chegaram muitos livros que tratam de temas relativos às populações negras, indígenas e migrantes e/ou livros de autores pertencentes a essas designações étnico-raciais. São livros para compor o acervo dos educadores com o objetivo de promover discussões sobre aspectos históricos, culturais, sociais, entre outros, relativos às relações étnico-raciais e para propiciar a fruição literária. Foi bom identificar que a realidade na rede municipal de São Paulo é distinta da indicada

por Munanga, em 2005, que alertava para a dificuldade de realização de uma prática valorativa da diversidade e desconstrução de estereótipos devido às condições objetivas das escolas, segundo o autor,

Partindo da tomada de consciência dessa realidade, sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituoso em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar (Munanga, 2005, p.15).

Os livros, enviados às escolas pela SME, compõem o acervo das salas e espaços de leitura. São utilizados na leitura coletiva na Educação Infantil quando todas as crianças acessam a mesma obra literária e no Programa Minha Biblioteca em que cada criança/estudante escolhe/recebe dois títulos para estimular e inserir as famílias no mundo da leitura. Todos os CIEJA pesquisados e a EMEI 1 realizam o Leituraço, os CIEJA também promovem saraus literários. O CIEJA 2 promove a Feira Literária e o Seminário Étnico-Racial: Desconstruindo e Construindo Olhares, que aborda questões raciais no ambiente escolar e além dele. O evento reúne diversas perspectivas, contando com a participação de professores, escritores e outros profissionais com experiências relevantes no tema. O CIEJA 1 desenvolve um projeto chamado LÊJÁ, um projeto de leitura e escrita, realizado pelos professores de módulo (3 e 4) que na aula de Língua Portuguesa usam somente referências de autores negros como Conceição Evaristo e Sérgio Vaz. O CIEJA 3 realiza um clube do livro com os professores para ampliar o repertório literário, em que a maioria dos livros lidos são de autoras negras. Na EMEI 3, existe um projeto chamado Pequenos Leitores que consiste na curadoria de livros para as crianças levarem para a casa para ler com suas famílias. Ao longo dos anos, esse projeto que já existia na instituição foi ganhando novas obras que continham crianças, especialmente meninas negras como protagonistas, numa situação de valorização da ética, da estética, da moral, da história e da cultura africana e afro-brasileira, conforme aponta a diretora da instituição:

Se você disser pra mim, que você tem certeza que essa criança vai passar a infância inteira sem ouvir Branca de Neve e Sete Anões, aí eu vou pensar no assunto. Mas a gente sabe que não é verdade. Né? Essas crianças vão acessar essas histórias em outros espaços. Mas se eu não apresentar "Kiriku e a feiticeira" aqui, pode ser que ele chegue na vida adulta sem conhecer. (Diretora da EMEI 3)

Esses dados são fundamentais para pensarmos em como essas instituições estão buscando romper com uma situação de racismo estruturalmente presente na sociedade por meio de práticas que valorizam outras narrativas, em consonância com a ideia apresentada por Chimamanda Adichie, em 2009, do perigo de uma única história. Potiguara (2021), escreveu sobre a emergência da escola trazer diferentes perspectivas, sujeitos e epistemologias a fim de apontar outras

possibilidades de se pensar e construir uma sociedade verdadeiramente democrática e que reconhece a pluridiversidade existente e todos os movimentos de afirmação identitária das diferentes etnias e povos que habitam o nosso país, o que consideramos está sendo facilitado pelo envio das obras literárias.

4.3 Mudanças nas práticas: o papel da gestão

A investigação revelou o papel central da gestão escolar na implementação de boas práticas voltadas às relações étnico-raciais, evidenciando como diferentes instituições mobilizaram iniciativas que promovem a equidade e a valorização da diversidade. Seja por meio de incômodos detectados, demandas emergentes ou políticas públicas, as gestões atuaram como catalisadoras de projetos que envolvem representatividade, reparação histórica e revisão de práticas pedagógicas. A seguir, apresentamos as especificidades de cada unidade educacional investigada, ilustrando como esses movimentos foram articulados e as reflexões que os sustentaram.

Na EMEI 1, a iniciativa partiu da gestão, motivada pela falta de livros adequados sobre o tema nas salas de aula. Esse contexto impulsionou a busca por obras que não apenas apresentassem personagens negros, mas que também fossem avaliadas quanto à representatividade positiva e à ausência de vieses racistas, mesmo em materiais premiados.

Já na EMEI 2, a gestão justificou as práticas com base nas legislações vigentes e nos currículos, destacando que as ações eram fundamentais "devido a uma reparação histórica de direitos que foram tirados dessas populações". E também com a questão de ter um currículo colonizador do ponto de vista de uma única história sobre o que aconteceu com os negros ou com os indígenas e que vem acontecendo historicamente no nosso país." (Coordenadora da EMEI 2).

Na EMEI 3, o movimento teve início tanto pela gestão quanto por um grupo de trabalho (GT) étnico-racial promovido pela DRE Campo Limpo. As práticas discutidas no GT foram incorporadas à escola, fortalecendo um compromisso com a equidade racial. Como afirmou a diretora: "Quando eu assumi o cargo de diretora, eu já vim com esse desejo muito forte no meu coração de que isso fosse uma escola com um olhar para a equidade racial mais dedicado a isso" (Diretora da EMEI 3).

Na EMEI 4, o projeto Identidade surgiu da iniciativa de uma professora, que, ao ouvir as demandas da turma, propôs uma investigação sobre as identidades. A gestão, por sua vez, destacou que a composição docente, com 70% de professores negros, e os dados das entrevistas com as famílias reforçaram a relevância do tema. Essa prática ressoa com Gomes, que afirma que,

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/ realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também

é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. (Gomes, 2005, p. 147)

No CIEJA 1, a gestão iniciou ações após uma situação de discriminação, percebendo a necessidade de revisar práticas pedagógicas relacionadas às temáticas étnico-raciais. De forma semelhante, no CIEJA 2, o movimento partiu de um professor que, inspirado pela Lei 10.639/03, incentivou o corpo docente a estudar e utilizar materiais que abordassem a história e cultura africana e afro-brasileira.

Por fim, no CIEJA 3, a atual gestão já trazia uma bagagem de estudos sobre a EJA e as desigualdades raciais na região, destacando a necessidade de alfabetização e de ações específicas para jovens negros, frequentemente expulsos do sistema de ensino regular e absorvidos precocemente pelo mercado informal. O Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação étnico-racial e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, foi um documento muito importante para pensar na implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 e a partir de uma análise dos dados das desigualdades raciais no Brasil. Conforme indica o documento,

identificamos que adolescentes negros são precocemente absorvidos pelo mercado de trabalho informal e “expulsos” do sistema de ensino regular. Pesquisas recentes apontam, ainda, que jovens negros são maioria entre os desempregados, demandando maior atenção para a escolarização dessa população e uma formação mais adequada para sua inserção profissional (Brasil, 2008, p.54).

Esses dados ressaltam a urgência de práticas educacionais que promovam a inclusão e enfrentem as desigualdades raciais. A próxima etapa da análise examinará como a instituição integra essas ações no processo formativo e na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP).

4.4 Formação e práticas educacionais antirracistas no PPP

A incorporação de práticas voltadas para as relações étnico-raciais nos processos de formação e na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) mostra o compromisso das instituições com uma educação inclusiva e antirracista. Cada escola, com suas particularidades, tem buscado formar professores, planejar ações pedagógicas e enfrentar o racismo, promovendo uma reflexão crítica e transformadora. A seguir, apresentamos como essas iniciativas têm sido realizadas em diferentes contextos.

Na EMEI 1 no ano seguinte ao incômodo inicial de não ter muitos livros sobre a temática, no Projeto Especial de Ação (PEA) - um instrumento de trabalho elaborado pelas Unidades Educacionais (UEs) da Rede Municipal de Ensino (RME). É um planejamento de formação pedagógica para aprimorar as práticas educativas que é elaborado pela gestão e trabalhado durante todo o ano) o corpo docente começou a participar de formações, no primeiro ano o tema foi Literatura, em em ano seguinte o tema foi Manifestações Culturais.

Na EMEI 2, o tema atual do PEA é A experiência, a diversidade e as possibilidades de contextos investigativos na escola da infância. A professora entrevistada afirmou que esse tema é muito debatido no PEA e que a coordenação traz, além dos currículos, títulos e autores que trazem a temática étnico-racial. “O último que nós lemos foi o Pequeno Manual Antirracista da Djamila Ribeiro. Lemos também mais de um livro da Chimamanda.” (Professora da EMEI 2).

A EMEI 3 tem trabalhado com esses princípios em seus estudos há bastante tempo, incluindo-os no PEA nos últimos dois anos como material de formação continuada para os professores ao longo do ano. Além disso, a gestão convida especialistas para dialogar com os educadores sobre temas como educação antirracista, equidade racial e de gênero, e inclusão. Durante o PEA de 2023, a equipe se aprofundou no estudo do Currículo da Cidade Antirracista, integrando esses conceitos ao PPP e às práticas pedagógicas, com o objetivo de consolidar a instituição como uma escola de educação infantil antirracista.

Na EMEI 4 o tema é abordado no PPP e reforçado nas formações com a equipe docente, também foi tema de uma Jornada Pedagógica organizada pela instituição. São realizadas saídas pedagógicas para explorar a temática em outros territórios como o Museu da Imigração e o Museu Afro.

No CIEJA 1, a instituição possui uma gestão que compreende a importância de incorporar no fazer pedagógico as práticas antirracistas. Por conseguinte, todas essas ações refletem-se nos documentos de planejamento pedagógico e no PPP, conforme ressalta a coordenadora da instituição:

A gente tem vários projetos e no começo do ano a gente senta com o corpo docente, em reuniões que são as JEIFs, e nós organizamos, nós temos assembleia de votação para os nossos temas com os estudantes, então os temas são abordados (...) Então quando a gente já começa no começo do ano falando que a gente tem que falar de negros, indígenas e toda a restante da população o ano inteiro, não é só em novembro. (Coordenadora do CIEJA 1)

No CIEJA 2, a temática aparece como objeto de estudo da equipe docente, nos encontros propostos no PEA, a partir do recolhimento das necessidades da comunidade escolar. A construção do PPP reverbera essas ações de maneira crítica e pertinente, conforme expresso no documento da instituição:

A que se refere à equipe docente, o processo formativo se intensifica

na perspectiva das intersecções que abarcam as diversas demandas atuais e principalmente as do território que são trazidas pelos estudantes. São elas étnicas, sociais, de gênero, intergeracionais, culturais e inclusivas. Diante desse cenário complexo de demandas, alicerçamos as formações a partir da coordenação pedagógica e também de equipes docentes que planejam e articulam escolhas de referenciais teóricos que contribuem para a dinâmica dos encontros docentes, bem como planejam vivências e saídas pedagógicas que vão auxiliar na construção do saber do grupo. É uma articulação complexa que se constitui no início do ano letivo através do Plano Especial de Ação, no qual todo o processo é articulado, escrito, e posteriormente vivenciado ao longo do ano nos horários de formação às sextas-feiras. (PPP do CIEJA 2, 2023)

No CIEJA 3, a diretora e a coordenadora participam de um grupo de trabalho (GT) étnico-racial dentro do CIEJA, que é formado por professoras negras e já ministrou formações para os professores em horário de Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) e Projeto Especial de ação (PEA) propondo estudos, debates e reflexões entre os educadores. Durante dois anos discutiram conceitos, como racismo estrutural. Este ano o tema é classe, gênero e religiosidade. Essa seleção de temas para o PEA é feita pela gestão com base nas demandas trazidas pelo corpo de professores. Para além desse GT, a gestão trouxe muitas pessoas da academia, das universidades públicas, como Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e a Pontifícia Universidade Católica (PUC) para discutir com a equipe docente.

4.5 Políticas públicas: incentivo ou obstáculo?

As políticas públicas desempenham um papel central no incentivo e na superação de desafios para a incorporação de práticas pedagógicas antirracistas nas instituições de ensino. Este subcapítulo apresenta como diferentes políticas e programas, como o Leituraço, o TransCidadania e a Lei 10.639/03, têm impactado as práticas educacionais em escolas e centros de ensino, destacando avanços significativos e também os obstáculos impostos por medidas recentes. Além disso, busca-se refletir sobre como essas ações podem promover uma educação libertadora, alinhada aos princípios de equidade e justiça social.

Na EMEI 1, a implementação do programa Leituraço, lançado em 2014 durante o governo de Haddad e alinhado à Lei 10.639/03, serviu como um incentivo direto para a escola revisar e replanejar suas práticas pedagógicas. O programa, que buscava promover a leitura de autores e histórias africanas e afro-brasileiras, revelou uma falha crítica: a falta de livros suficientes para atender a todas as turmas. Esse obstáculo, ao invés de ser um empecilho, tornou-se um catalisador para a gestão, que passou a reconhecer a urgência de fortalecer a formação dos educadores e ampliar o acesso a materiais adequados. Assim, a política pública não apenas trouxe à tona a

necessidade de mudanças, mas impulsionou a instituição a repensar e aprimorar suas ações em relação à educação antirracista.

Na EMEI 2, a coordenadora menciona algumas formações das quais participaram, na Secretaria Municipal de Educação (SME). Aconteceram também formações nas Diretorias Pedagógicas (DIPED) das DRE, que são as divisões da Educação Infantil e Ensino Fundamental, abordando a temática da diversidade étnico-racial e as práticas antirracistas. Com isso, a própria Prefeitura de São Paulo estabeleceu alguns documentos para auxiliar os educadores e toda a equipe escolar. Um deles são os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (IQEIP), que desde 2005 reforça que uma escola de qualidade precisa estar atenta às questões raciais para que ela possa oferecer maior qualidade para as crianças, além do Currículo da Cidade Antirracista e dos Povos Indígenas. Fora isso, a Prefeitura de São Paulo, em alguns momentos, realizou algumas ações ligadas à temática no sentido de ampliar as práticas e ampliar a formação com ações como a Jornada Pedagógica de Educação Infantil e formações externas à escola.

Na EMEI 3, existe um grande projeto colaborativo chamado Erês Brincantes. Esse projeto acontece em todas as salas por meio dos Erês Brincantes, que são bonecas e bonecos de pano que a escola recebeu através de uma política pública da prefeitura. As próprias crianças decidiram os nomes e as origens de cada um dos bonecos, logo esses bonecos começaram a visitar as casas das crianças. Por uma questão, inclusive, de valorização do tratamento do que é o indivíduo negro, do que é o corpo negro a instituição confeccionou slings, para que as crianças pudessem tratar afetuosamente esse boneco representando ali as pessoas negras. No caso dessa EMEI, além de estimular, as políticas públicas também dificultaram, uma vez que a gestão tem conseguido manter a equipe de professores por anos em um constante processo de formação, então a equipe estava bem alinhada, até que uma nova política de bonificação que a Prefeitura ofereceu neste ano de 2024 para escolas com alta rotatividade entre os professores desencadeou na EMEI 3 uma perda de quase 80% do quadro de professores e funcionários, que partiram para escolas que tinham recebido esse bônus por parte da Prefeitura.

Na EMEI 4, a legislação, especialmente a Lei 10.639/03, desempenhou um papel fundamental na implementação de práticas antirracistas na instituição. Durante a entrevista, a gestão destacou como a lei, ao obrigar o ensino das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, foi uma justificativa essencial para a adoção de boas práticas pedagógicas voltadas para a temática. Além disso, a escola incorporou a legislação aos seus Projetos Educacionais Anuais (PEA) e ao Projeto Político Pedagógico (PPP), fortalecendo seu compromisso com a educação antirracista. A participação em formações promovidas pela Diretoria Regional de Educação (DRE) também contribuiu para a qualificação da equipe, alinhando as práticas pedagógicas às diretrizes legais e assegurando que a instituição se tornasse um espaço de ensino mais inclusivo e respeitoso.

No CIEJA 1, as políticas públicas aparecem de maneira mais marcante no atendimento da população LGBTQIAPN+ com o programa municipal TransCidadania

que vem para oferecer reintegração e reinserção de pessoas transexuais e travestis em situação de vulnerabilidade. A escola possui parceria com o programa desde 2015; e aparecia no atendimento da população em situação de rua para reinserção no mercado de trabalho e no âmbito educacional através do Programa Operação Trabalho - Projeto População de Rua (POT POP RUA), que teve vigência até o ano de 2023.

No CIEJA 2, as políticas públicas apareceram para instigar o corpo educador a refletir suas práticas e repensá-las para atender com maior significado e pertencimento a população da UE. Em 2003, com a promulgação da Lei 10.639, sobre o ensino das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras; e em 2008 com a Lei 11.645, acrescentando o ensino da história e cultura indígena, as escolhas educacionais passam a ter respaldo legal. Entretanto, ao pé que algumas políticas públicas vêm para fortalecer o fazer pedagógico, algumas ações, por parte de órgãos superiores à instituição, vêm para dificultar a aplicação de projetos e práticas que fazem sentido para o espaço, como está acontecendo no ano de 2024.

No CIEJA 3, A própria criação da escola é resultante de uma política pública, uma vez que a gestão arquitetou durante a gestão do Haddad a construção de um CIEJA na região, uma vez que tinham mapeado alguns bairros da região, quando faziam parte da SME, identificando que o território tinha um alto índice de analfabetos.

As relações que se estabelecem entre as organizações pedagógicas das instituições supracitadas e as leis e diretrizes educacionais mostram que é preciso olhar para além da legislação, questionar se o atendimento educacional busca trazer uma prática libertária e emancipatória. É necessário que usemos os dispositivos legais a favor dessa educação, assim, em concordância com o que defende Paulo Freire (1986), o contexto de transformação deve extrapolar os espaços da escola, passando a permear o cotidiano do indivíduo em um processo libertador onde todas e todos as pessoas envolvidas estão conscientes e empreendidas nesta jornada (Shor e Freire, 1986).

4.6 A importância do território

O território em que as instituições educacionais estão inseridas desempenha um papel fundamental na construção das práticas pedagógicas, refletindo diretamente nas escolhas curriculares e nas interações com a comunidade. Neste subcapítulo analisaremos como diferentes escolas e centros educacionais dialogam com seu território, considerando suas histórias, culturas locais e as demandas específicas das comunidades atendidas. A partir de entrevistas realizadas com gestores e educadores, analisamos as práticas que emergem dessa relação e como elas se conectam com a diversidade cultural, as questões sociais e a realidade dos estudantes. Desde a valorização de manifestações culturais até a inclusão de eventos históricos locais no currículo, o território se configura como um elemento essencial para a educação contextualizada e para a construção de uma prática pedagógica mais inclusiva e comprometida com a realidade dos alunos.

A gestão da EMEI 1 reconhece a relevância do território ao entender que ele vai além do espaço físico da escola, incorporando as múltiplas culturas e vivências que compõem a comunidade local. Essa concepção amplia a percepção de que a educação deve ser contextualizada e refletir as dinâmicas e as identidades do território em que a instituição está inserida. Embora, durante a entrevista e visita, não tenha sido possível identificar práticas pedagógicas diretamente vinculadas ao território local, a Festa da Cultura se destaca como um exemplo de ação que fortalece esse vínculo. Ao integrar novas manifestações culturais, o evento reflete o desejo da gestão de aproximar as práticas pedagógicas das raízes culturais do território e de promover a diversidade. Mais do que uma festa, ela se torna um espaço de diálogo entre a escola e a comunidade, permitindo a participação de moradores da região e de outros grupos culturais, o que contribui para fortalecer os laços entre a instituição e seu entorno. Assim, a festa simboliza uma prática educativa que valoriza a cultura local e amplia a interação da escola com o território, contribuindo para uma educação mais contextualizada e inclusiva.

A EMEI 2 recebe todos os anos, novas crianças e famílias e muitas delas vêm de outros territórios, sejam eles nacionais ou internacionais. Essa singularidade, subjetividade e diversidade das pessoas que fazem parte deste território possibilita a escuta de suas vozes e com isso ampliar os princípios de inclusão, equidade e integralidade para as crianças desta Escola da Infância. O diálogo com o território acontece também quando a EMEI faz a opção de manter seus portões abertos aos finais de semana, possibilitando que diversas pessoas usufruam de seu espaço amplo, de seus mobiliários e de todo seu quintal. Na EMEI 3 não foi possível identificar, durante a entrevista com a gestão, associações entre as práticas e o território em si. Acreditamos que seria necessário maior tempo de pesquisa para explorar os documentos, registros e realizar outras entrevistas que possibilitem coletar dados de experiências vividas por outras pessoas participantes.

A EMEI 4 fica localizada em uma região periférica da zona leste, bairro que ocupa a antepenúltima colocação na expectativa de vida de São Paulo. Devido a um incêndio que ocorreu no bairro da Vila Prudente, foram construídos conjuntos habitacionais, CDHU Iguatemi, destinados às pessoas que perderam suas casas. A EMEI foi construída em 2008, após reivindicações desses primeiros moradores. Visto isso, a instituição de ensino possui total conexão com o território e com a comunidade. No projeto Identidade, as crianças realizaram um estudo sobre o território com rodas de conversa nas quais a professora trouxe fotos do bairro e na proposta: O que eu vejo da minha janela?

O CIEJA 1 não apresentou, durante as entrevistas, visitas e leitura do PPP, relações diretas com o local em que atua, mas sim com as demandas que surgem do público atendido. Desta maneira, por atenderem majoritariamente pessoas negras e, em menor quantidade, pessoas indígenas, a gestão e o corpo educador decidiram realizar saídas pedagógicas que possibilitem às e aos estudantes conhecerem as histórias de alguns bairros da cidade, destacando a importância da presença dos povos africanos e indígenas para a construção desses espaços. O local de atuação

do CIEJA 2 é de grande importância para as decisões pedagógicas que acontecem ali dentro. Desde a mudança dos Centros Municipais de Ensino Supletivo (CEMES) para os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), a gestão inclui na organização curricular a presença do território para articular os conhecimentos e culturas locais nas experiências de aprendizagem oferecidas.

Após a abertura do CIEJA 3, o corpo docente estudou o território. Se debruçaram sobre diversos eventos históricos, como por exemplo, a greve dos trabalhadores e residentes do bairro contra uma fábrica de cimento instalada na região. Essa movimentação popular lutava por melhores condições de trabalho e a manutenção dos filtros presentes nas chaminés das fábricas que são responsáveis por filtrar os poluentes, o que foi extremamente prejudicial para os moradores do bairro e causou diversos problemas respiratórios. Essa luta durou sete anos e teve vitória dos populares.

Para além da greve existia uma vala clandestina no cemitério do bairro, onde os “desaparecidos” da ditadura foram enterrados e o lixão, que os moradores lutaram para tirar. E esses temas estruturam o currículo do CIEJA. Eles fazem essa conexão entre o que é experienciado pelos estudantes e o ambiente escolar. Na história do bairro, aparece muitas vezes lutas sociais por direitos básicos, como direito à saúde, emprego e outros temas geradores do universo dos estudantes jovens e adultos e a gestão atua a fim trabalhar em sala questões como classe, gênero e raça em paralelo aos fatos históricos do território. Inspirados em Carolina Maria de Jesus, o bairro pelos olhos da cidade, era visto também como “Quarto do despejo”.

Implicar-se de maneira a oferecer condições para que estas(es) estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade é imprescindível. Sendo assim

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não podem fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” (Freire, 2005, p.77).

4.7 Avaliação do site

Para avaliarmos a eficiência do site e se o objetivo foi alcançado, utilizamos um formulário on-line, disponível no APÊNDICE J e enviamos para nosso público-alvo, como ferramenta de melhoria e/ou aprimoramento dele.

Obtivemos oito respostas por meio das quais o site foi avaliado positivamente, com algumas sugestões: melhoria na navegação, aumento da tipografia para facilitar a navegação em smartphones, separar o texto das escolas, a inclusão de um menu colaborativo e expandir o número de escolas. Todas as respostas

consideraram as práticas apresentadas como boas práticas antirracistas.

Consideramos que o site atingiu os objetivos propostos uma vez que a totalidade das pessoas indicariam o site e passaram a conhecer boas práticas para as relações étnico-raciais, realizando ressalvas apenas quanto à estrutura e acessibilidade da plataforma. Alguns comentários como: 1. “É muito bom saber que existem escolas nas periferias de São Paulo e proximidades que se preocupam realmente com a educação e em desconstruir pensamentos racistas e preconceitos de gênero.” (Respondente 4); 2. “Que sejam acrescentadas futuramente mais escolas para nos inspirarem nessas práticas.” (Respondente 8); e 3. “Essas informações deviam estar no site do governo” (Respondente 3), apontam a importância de existir um material como este e nos incentivam a continuar alimentando-o com boas referências.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema deste trabalho surgiu depois de muito diálogo entre as componentes do grupo a fim de desenhar os interesses de cada uma e encontrar o ponto em comum. Depois de definido, o grupo começou a pensar referências teóricas que ajudaram a refletir sobre a temática e procurar, em documentos oficiais, a definição de uma boa prática para as relações étnico-raciais. Com isto estabelecido, o grupo começou a mapear possíveis escolas para serem visitadas. A ideia inicial era visitar o máximo de escolas possível do município de São Paulo, porém o grande desafio foi sermos acolhidas por essas escolas. Solicitamos então, algumas indicações de instituições por meio de um formulário. Das 15 UE que nos foram indicadas, foi possível visitar sete delas, visto que desejávamos selecionar um CIEJA e uma EMEI em cada região da cidade (Norte, Sul, Leste, Oeste e Centro), totalizando 10 escolas, o que não foi possível.

Para nós foi extremamente gratificante adentrar diversos universos educacionais e nos deliciar com as práticas adotadas nas escolas que visitamos. Ver o quanto já se tem de excelentes práticas, na maioria das vezes pensadas por adultos que já foram crianças que sofreram algum tipo de preconceito e o quanto elas e eles, depois de toda a trajetória profissional, alcançaram um lugar no qual podem mudar essa história para muitas crianças negras e indígenas que estão se formando nessas escolas e também jovens e adultos que foram expulsos do ambiente educacional. Foram diálogos potentes e comprometidos em debater uma educação antirracista e de qualidade nas instituições públicas, momentos esses que contribuíram significativamente para a nossa formação como educadoras.

Levando em consideração que nosso objetivo geral era produzir um site para divulgar as escolas e as boas práticas, ele foi completamente contemplado. A escolha de usar um site como produção didático-pedagógica deu-se a partir da inspiração em trabalhos que vimos serem apresentados anteriormente e consideramos esta ferramenta eficaz para o nosso objetivo.

De início, desejamos colocar um mapa com a localização das escolas e pensávamos em colocar apenas a descrição das práticas educacionais e as escolas e/ou educadoras(es) que as realizam. Conforme fomos realizando as visitas e entrevistas, sentimos a necessidade de deixar o site com a cara das nossas vivências de pesquisa. Para isso, passamos a incorporar em cada escola as fotos, falas durante as entrevistas, características que fazem parte e tornam essas escolas únicas no seu jeito de ser, além das nossas impressões sobre o que mais nos marcou. Ter encontrado uma pessoa que apostou no nosso desejo de como víamos o site e criá-lo em parceria conosco, foi algo muito significativo para nós.

Inicialmente o grupo definiu três perguntas centrais para serem respondidas nesta pesquisa, sendo a primeira: O que faz com que uma escola adote boas práticas antirracistas?

Essa pergunta pôde ser respondida nas idas às UEs a partir das perguntas elaboradas no Roteiro de entrevista feito pelo grupo. As respostas obtidas demonstram que as experiências pessoais levaram as educadoras(es) e/ou a gestão a iniciar este movimento em busca de práticas para as relações étnico-raciais, apresentando aspectos que vão desde o reconhecimento da importância de um processo identitário para a construção do indivíduo até a validação de uma Política Pública que vem para respaldar e fortalecer as escolhas pedagógicas dentro da instituição. Essas respostas foram muito importantes para a análise de dados, uma vez que nos baseamos nelas para construir as categorias de análise.

Em relação à segunda pergunta: No Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas em que foram identificadas boas práticas antirracistas, é possível verificar os princípios do Currículo da Cidade Antirracista e do Currículo dos Povos Indígenas? tivemos acesso a quatro PPP das sete escolas visitadas e em todos eles aparecem os princípios dos currículos como propulsores das práticas, da identidade da escola, do plano de ação organizado pela gestão, entre outros.

A partir da terceira e última pergunta: A composição do corpo docente quanto ao pertencimento racial influencia nas boas práticas antirracistas? o grupo conversou com educadores e gestores brancos e negros e em todas as escolas havia diversidade no quadro de funcionários, então entende-se que a composição variada do corpo docente não faz com que tenham mais práticas, mas a motivação da prática é diferente. Todas(os) educadores e gestores negros tinham, para além da lei e a obrigação do currículo, motivos pessoais que fundamentam ainda mais uma prática antirracista. Também cabe destacar que das sete instituições indicadas como lugares em que boas práticas antirracistas são desenvolvidas, apenas duas gestoras eram brancas, o que nos leva a pensar se a própria presença majoritária de pessoas negras na gestão não seria propulsora destas práticas.

A partir das perguntas idealizamos algumas hipóteses, podendo ser confirmadas ou não com os dados da nossa pesquisa. A primeira hipótese era que as escolas que desenvolvem boas práticas antirracistas possuem uma gestão que atua de acordo com os documentos oficiais e leis e a partir disso promove formações da

equipe docente sobre o tema. Embora a pergunta sobre o motivo das escolas adotarem boas práticas antirracistas poderia levar a vários caminhos diferentes, visto que cada unidade educacional possui uma história, uma cultura educacional e é composta por pessoas diferentes, destacamos, na hipótese central, o papel da gestão de engajar e sensibilizar a equipe docente.

De fato, tivemos quatro escolas que passaram a abordar esse tema por conta da direção e da coordenação que ampliaram seus olhares sobre as relações étnico-raciais, seja por conta das leis, dos documentos oficiais, experiências pessoais ou por ouvirem as demandas de seu território. Mas também tivemos escolas em que as práticas antirracistas surgiram de professores ou começaram a ser pensadas a partir de uma implementação de políticas públicas. A pesquisa precisaria ser ampliada para que tivéssemos mais dados para confrontar nossa hipótese inicial, pois o desenvolvimento de boas práticas antirracistas não coube somente à gestão em parte das escolas pesquisadas.

A segunda hipótese coloca que os princípios presentes nos Currículos da Cidade estão de acordo com as leis e normas e são orientadores para as unidades escolares (UE), dessa forma acreditamos que o PPP está alinhado com tais documentos para pensar e planejar ações antirracistas. Tivemos acesso ao PPP de quatro instituições e as mesmas citavam e usavam como referência os Currículos da Cidade, inclusive o Currículo Antirracista, dos Povos Indígenas e dos Povos Migrantes. Porém essa hipótese não pôde ser considerada totalmente correta por não termos tido acesso a todos os PPP. Entretanto, vale ressaltar que nas idas às escolas e nas entrevistas vimos que esse documento é conhecido, aparece em evidência nas formações de professores e foi citado pela gestão nas entrevistas.

A terceira hipótese diz respeito à composição do corpo docente. Consideramos que um corpo docente diverso em raça, gênero, etnia e cultura promove boas práticas para as relações étnico-raciais visto que diferentes experiências e o pertencimento racial aumentam as possibilidades de construção de repertório dentro das temáticas propostas.

Após as visitas nas UE, adentrar nesse universo das práticas educacionais para as relações étnico-raciais das escolas públicas e a análise desses dados, alguns pontos ficaram bem evidentes por terem aparecido com recorrência no cotidiano dessas instituições. A gestão da escola, seja coordenação e direção, tem um papel fundamental e muito colaborativo no estímulo dessas práticas dentro das UEs. É responsabilidade da gestão promover formações a fim de repertoriar os educadores, alinhar as ações pedagógicas, auxiliar na resolução de conflitos em sala de aula e acolher as crianças e as famílias em situação de racismo no ambiente educacional.

O grupo também percebeu que as políticas públicas apareceram com muita relevância e inclusive foi através delas que algumas das escolas sentiram um primeiro incômodo e buscaram se aprofundar na discussão. Além de promover, se a política pública não for muito bem pensada e calculada, pode atrapalhar a qualidade da educação e das práticas oferecidas aos estudantes.

A literatura foi mais uma ferramenta substancial que apareceu com muita força no cotidiano das escolas e percebemos que não basta só ter livros sobre a temática. Os educadores precisam se formar para construir um momento de leitura que vá além do livro em si. É sobre desconstruir livros que ganharam prêmios, é sobre selecionar livros de autores africanos e afro-brasileiros, que contenham crianças negras como protagonistas em uma situação de valorização da ética, estética e moral, da história e da cultura africana e afro-brasileira.

Em relação ao site, produto final desta pesquisa, destacamos que nossa intenção é que ele seja um projeto contínuo com atualizações periódicas, conforme novos relatos e práticas sejam coletadas. Acreditamos que, ao manter o site em constante aprimoramento, não só contribuímos para uma rede crescente de educadores comprometidos a aplicar boas práticas para relações étnico-raciais, mas também proporcionamos um ambiente de trocas entre educadores e estudantes, fortalecendo o compartilhamento de vivências.

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2023.
- BRASIL. **Educação Antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2005.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Aprendizagem significativa – breve discussão acerca do conceito. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/191-aprendizagem-significativa-breve-discussao-acerca-do-conceito>>. Acesso em: 18 de abr. de 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Nacional de Direitos Humanos, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh>. Acesso em: 7 dez. 2024.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 84ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial e trajetórias docentes**: um estudo etnográfico em escolas públicas. In: Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas, 1., Belo Horizonte, 2010. Autêntica Editora. P. 57-74. (Coleção Cultura Negra e Identidades; 18)
- GOMES, Nilma Lino. **Educação e Relações Raciais**: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.
- LOPES, Vera Neusa. Racismo, Preconceito e Discriminação. In: **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.
- MÁXIMO-ESTEVEES, Lídia. **Visão Panorâmica da investigação-ação**. Portugal: Porto Editora, 2008.
- MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.
- NASCIMENTO, Rita G. do; POTIGUARA, Rita. O Ensino da História e cultura indígenas: uma questão de direito. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. **Ensino da temática Indígena e educação para as relações étnico-raciais**. Maceió, AL: Editora Olyver, 2021.
- São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: povos indígenas: orientações pedagógicas**. 2ª edição. São Paulo: SME / COPED, 2023.
- São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros**. – versão atualizada. – São Paulo: SME / COPED, 2022.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia** - o cotidiano do professor. 8ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

APÊNDICE A

Roteiro da entrevista

Para o momento das entrevistas semiestruturadas com a gestão e com as(os) professoras(es), compreendemos a importância de identificar o perfil da pessoa entrevistada e conduzir a conversa com perguntas que permitam maior abertura de espaço para as respostas que buscamos obter para analisar e elaborar nossa pesquisa.

Perguntas de perfil da(o) entrevistada(o):

Qual sua idade?

Qual sua formação acadêmica?

Com qual gênero você se identifica?

Qual sua raça/ cor?

Há quanto tempo atua na área de Educação?

Perguntas para a gestão escolar:

Há quanto tempo você está nesta instituição? Há quanto tempo no cargo de gestão?

Qual a quantidade de educandas(os) na instituição? Quantas são negras e indígenas?

Há professores negros/ indígenas?

Essa escola tem práticas e/ou projetos antirracistas? Pode contar quais?

Você pode indicar algum(a) professor(a) que tenha alguma prática e/ou projeto antirracista que foi ou está sendo aplicado?

O que motivou a instituição a adotar essas práticas?

Já foi promovida alguma formação antirracista com o corpo docente da escola? Quem realizou?

Algo do currículo da cidade antirracista e Indígena foi abordado em formações?

Perguntas para as(os) educadoras(es):

Você desenvolve algum projeto/prática antirracista com seus educandos?

Pode descrever essa prática/projeto?

O que o motivou a desenvolver tal prática/ projeto?

Você participou de alguma formação antirracista? Na própria instituição ou em outro lugar? Em que lugar?

Quais referências você utilizou para planejar sua prática/ projeto antirracista?

Ao final da entrevista: perguntar se o professor pode compartilhar algum registro da prática/ projeto que possa ser divulgado no site.

APÊNDICE B

Formulário para avaliação do site

Somos um grupo de estudantes realizando o nosso Trabalho de Conclusão de Curso, onde construímos um site que foi dedicado a divulgar escolas municipais de São Paulo que aplicam boas práticas antirracistas em sua rotina.

O objetivo do nosso site é facilitar a busca de famílias, educadores e estudantes por escolas com propostas que valorizem a diversidade cultural.

Com o site pronto, gostaríamos que você navegasse nele e, em seguida, preenchesse a este mesmo formulário, onde iremos coletar suas impressões para que possamos aprimorá-lo!

Agradecemos por dedicar seu tempo e contribuir para nosso projeto!

Traçando seu perfil

De início, pedimos que preencha algumas informações suas, assim podemos conhecer mais sobre quem são os usuários do site e ajustar seus conteúdos e usabilidade.

Não se preocupe, seus dados estão seguros. Este formulário é totalmente anônimo e nenhuma informação será usada para te identificar!

1.Gênero

Marcar apenas uma oval.

Feminino

Masculino

Não binário

Outro:

2.Raça/Cor

Marque todas que se aplicam.

Branca

Parda

Preta

Indígena

Amarela

Outro

3.Idade

4.Qual opção melhor te descreve?

Marque todas que se aplicam.

Sou um potencial estudante em busca de uma escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Sou um cuidador à procura de uma escola para matricular minha(s) criança(s) na Educação Infantil (4 e 5 anos).

Sou estudante de licenciatura buscando uma escola para estagiar.

Sou educadora(or) em busca de referências de boas práticas antirracistas.

Outro:

Visita ao site

Após explorar nosso site, gostaríamos de saber sua opinião sobre a sua experiência.

5.O site é fácil de usar e as informações estão organizadas de maneira coerente?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Outro:

6.O site é visualmente agradável?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

7.Você tem alguma sugestão de aprimoramento em relação à usabilidade e aparência?

8.Conheceu alguma instituição que não conhecia ou não sabia sobre suas práticas?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

9.Você considera as práticas apresentadas como boas práticas que merecem maior visibilidade?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

10.As informações sobre as instituições foram suficientes? Sentiu falta de algo? Se sim, o quê?

11.Você acredita que o site pode ser útil para pais, estudantes e educadoras(es) que buscam instituições com boas práticas antirracistas?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

12.Indicaria o site para pessoas que procuram por esse tipo de instituição? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

13.Gostaria de indicar alguma alteração e/ou acréscimo de informação? Quer deixar algum comentário?

ANGÉLICA GASQUES PEREIRA

MARIA LUIZA GOULART PEREIRA

RAFAELLA SANTOS MAURO CARDOSO ALVES

02. DIREITO DE BRINCAR: NÓS AINDA SOMOS CRIANÇAS E QUEREMOS NOS DIVERTIR!

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Dra. Denise Rampazzo da Silva.

Apresentação pública realizada em 30 de novembro com parecer da Viviane Anselmo.

SÃO PAULO
2024

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal desta investigação didático-pedagógica produzir um material digital a partir da escuta das crianças sobre o brincar com a finalidade de formar os agentes da escola para que revisitem suas práticas educativas e valorizem o brincar livre como uma possibilidade formativa e de desenvolvimento que deve ser também aproveitada pelas crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse material será destinado a sensibilizar os educadores, encorajando-os a revisitar e aprimorar suas abordagens em relação ao brincar, de modo a integrá-lo de forma mais significativa no cotidiano escolar. A coleta de dados se deu a partir de formulários com docentes de redes privadas e pública, onde pudemos observar as perspectivas sobre a importância do brincar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com um retorno positivo, dos educadores participantes, confirmamos nossas hipóteses iniciais de que as crianças sentem falta de espaços, recursos e tempos de brincadeira e propuseram modificações no ambiente educacional.

Palavras-chave: Brincar. Ensino Fundamental. Desejo. Brincadeira. Criança.

1. INTRODUÇÃO

Quando as crianças ingressam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na maioria das escolas, há uma diminuição no tempo destinado ao brincar. É possível perceber estas mudanças da rotina escolar que limitam os acessos às áreas pertencentes a Educação Infantil, onde ficam os brinquedos, o parque e um ambiente mais acolhedor.

O motivo que nos levou a escolher essa temática foi porque, durante o nosso processo formativo, vivenciamos momentos significativos, em que nos deparamos com instituições nas quais o brincar livre não estava presente, nos questionamos sobre se as escolas consideram de fato a importância do brincar livre e do uso da brincadeira como instrumento de aprendizagem, elementos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança dentro de um contexto escolar, conforme nos ensina Vygotsky (1991).

Para o autor, a brincadeira é importante pois por meio dela a criança interage com o mundo e com outras crianças, transformando e produzindo novos significados, isto é, produzindo cultura o que é próprio da infância. Apesar dessa importância ser reconhecida por inúmeros pesquisadores, nossa vivência nos estágios de observação deixou em nós a sensação de que, em sua maioria, as instituições escolares não têm o reconhecimento desta importância.

Partindo desta premissa, definimos o objetivo principal desta investigação didático-pedagógica que é produzir um material digital a partir da escuta das crianças sobre o brincar com a finalidade de formar os agentes da escola para que revisitem suas práticas educativas e valorizem o brincar livre como uma possibilidade formativa e de desenvolvimento que deve ser também aproveitada pelas crianças dos

anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com Oliveira:

Nas escolas de Educação Infantil a presença do lúdico ainda pode ser observada, situação que começa a se modificar a partir da entrada da criança no Ensino Fundamental, ou na chamada primeira série.

Na rotina da escola de Educação Infantil ainda se permite a vivência do lúdico por parte da criança. (...) Com a transição para o Ensino Fundamental, os momentos para a vivência do lúdico são cada vez menores. (Oliveira, 2009, p. 52)

A fim de melhor definir o percurso a ser seguido nesta produção didático-pedagógica, definimos os objetivos específicos que são: realizar uma escuta ativa das crianças de três escolas privadas dos anos iniciais para identificar seus desejos a respeito do brincar; entrevistar especialistas que valorizem a importância do momento do brincar livre para o bem-estar da criança no ambiente escolar; indicar melhorias e aprimoramentos nos espaços e práticas educacionais que tornam o ambiente mais divertido e acolhedor a partir da escuta das crianças.

Partindo dos objetivos gerais e específicos, estabelecemos as seguintes perguntas de pesquisa que nos ajudarão a consolidar este desafio, são elas: Como as crianças se sentem com relação ao tempo, espaços e recursos destinados à brincadeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Quais são as ideias que as crianças possuem para melhorar o espaço e o tempo de brincar livre dentro da escola? Crianças de quarto e quinto anos sentem falta e consideram que elas ainda têm o direito de brincar?

Temos como hipóteses de pesquisa a serem confrontadas durante a investigação didático-pedagógica:

- Acreditamos que as crianças sentem falta de alguns espaços, recursos e tempo de brincadeira. Sentem-se frustradas e com raiva, por não conseguirem mais brincar tanto quanto na Educação Infantil.
- Imaginamos que as crianças vão propor modificações radicais como mais quadras de esportes, paredes de escalada, áreas destinadas a corrida além de poderem ter acesso aos ambientes da educação infantil de forma mais autônoma.
- Imaginamos que as crianças de quarto e quinto ano, de maneira geral, sentem muita falta de brincar, embora achem que não possuem mais esse direito, pois estão crescendo ou já são grandes para brincadeira.

Faremos uma pesquisa qualitativa de tipo etnográfico com conversas espontâneas com crianças de três escolas privadas e entrevistas semiestruturadas com especialistas para a produção do site. após a elaboração do site, convidamos alguns profissionais da educação para apreciação do site e responder a um questionário virtual para identificarmos se o objetivo geral foi alcançado.

Em relação às referências teóricas para fundamentar nossa produção e investigação, iremos nos apoiar nas ideias defendidas por Renata Meirelles (2015) em seu documentário “Território do Brincar” que mostra-se como um passeio pela geografia de gestos infantis que habitam brincadeiras de diversas regiões brasileiras; Willian Corsaro (2011) discute sobre a sociologia da infância e socialização entre pares e, Janet R. Moyles (2006) que debate novos pensamentos sobre questões relativas à aprendizagem e o brincar, o currículo nacional e a relação com o brincar na educação infantil.

2. CAMPO DE PESQUISA

Neste capítulo descreveremos de forma mais detalhada o método e os procedimentos utilizados para alcançar o objetivo geral que é produzir um material digital a partir da escuta das crianças sobre o brincar com a finalidade de formar os agentes da escola para que revisitem suas práticas educativas e valorizem o brincar livre como uma possibilidade formativa e de desenvolvimento que deve ser também aproveitada pelas crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. e os objetivos específicos desta investigação que são: realizar uma escuta ativa das crianças de três escolas privadas dos anos iniciais para identificar seus desejos a respeito do brincar; entrevistar especialistas que valorizem a importância do momento do brincar livre para o bem-estar da criança no ambiente escolar; indicar melhorias e aprimoramentos nos espaços e práticas educacionais que tornam o ambiente mais divertido e acolhedor a partir da escuta das crianças.

Esta investigação didático-pedagógica se apoia numa pesquisa qualitativa de tipo etnográfico que segundo Flick (2009), é uma metodologia das ciências sociais, em que o principal foco é o estudo da cultura e o comportamento de determinados grupos sociais. Ademais, o autor ressalta que os estudos etnográficos são procedimentos de pesquisa qualitativa para descrever, analisar e interpretar padrões de comportamento de um grupo que se desenvolvem com o tempo.

Realizaremos uma pesquisa qualitativa com a intenção de nos atermos à qualidade dos dados obtidos e não a quantidade de sujeitos pesquisados. A investigação acontecerá em dois momentos distintos:

Realizaremos conversas espontâneas com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental de três instituições privadas localizadas na cidade de São Paulo, ainda que espontâneas, as crianças serão instigadas a partir de alguns questionamentos apresentados no roteiro disponível no APÊNDICE A, ao final deste trabalho. As conversas com as crianças serão feitas em momentos diversos da rotina escolar e as informações registradas em diário de campo pelas três pesquisadoras do grupo. As instituições em que serão realizadas as conversas com as crianças são aquelas nas quais as componentes do grupo trabalham como professoras assistentes e estas informações serão a base para elaboração do site.

Entrevistas com especialistas na temática para confrontar as

expectativas das crianças com a importância das brincadeiras nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as entrevistas serão gravadas e filmadas para serem disponibilizadas no site, com o expresso consentimento das profissionais entrevistadas.

Após a elaboração do site, alguns educadores serão convidados a explorar e apreciar a plataforma e depois a responderem a um questionário virtual com questões abertas e fechadas para identificarmos se os objetivos da produção didático-pedagógica foram alcançados.

Concordamos com a definição de diário de campo de Lewgoy e Arruda (2004, p. 123-124) que consiste em um instrumento capaz de possibilitar “o exercício acadêmico na busca da identidade profissional” à medida que, através de aproximações sucessivas e críticas, pode-se realizar uma “reflexão da ação profissional cotidiana, revendo seus limites e desafios”. É um documento que apresenta tanto um “caráter descritivo-analítico”, como também um caráter “investigativo e de sínteses cada vez mais provisórias e reflexivas”, ou seja, consiste em “uma fonte inesgotável de construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento profissional e do agir através de registros quantitativos e qualitativos”.

No segundo momento da investigação, realizaremos entrevistas semiestruturadas com especialistas sobre o tema do brincar livre dentro de um ambiente escolar com foco nos anos finais do Ensino Fundamental. Para Triviños (1987, p. 146) a entrevista semiestruturada caracteriza-se como questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa que dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

3. ARRAZOADO TEÓRICO

3.1. Brincar: a linguagem universal da criança

Nossa produção didático-pedagógica busca imergir no sentido do brincar como algo que é universal, partimos da ideia, compartilhada por muitos estudiosos e pesquisadores das Infâncias de que toda criança brinca. Esta compreensão também está presente no documentário Território do brincar em que se busca investigar, trocar experiências e refletir sobre brincadeiras em diversos e diferentes territórios no Brasil. O projeto, segundo seus criadores, busca “honrar a infância”. No documentário Território do brincar, produzido pelo Movimento Bandeirante para o Centro de Educação Infantil (CEI) Alana, em parceria ao Maria Farinha Filmes, busca-se investigar, trocar experiências e refletir sobre brincadeiras a partir de uma viagem

pelo Brasil. De acordo com essas organizações, a missão deste projeto é “honrar a infância” (e, conseqüentemente, a humanidade) e promover um olhar que defenda a importância do brincar livre.

O referido documentário resultou na publicação de um livro com relatos documentais em comunidades rurais, indígenas, quilombolas, grandes metrópoles, sertão e litoral revelando o país em sua diversidade e diferenças por meio do olhar infantil.

Crianças fora do contexto escolar nas mais diferentes situações vivenciam suas infâncias brincando e se expressando de forma livre, sendo protagonistas das narrativas que criam e das experiências que vivem. Para Villela (2015, s/p.) com uma proposta sensível e poética foi possível “provocar, questionar e sensibilizar nosso modo de ver a criança na escola”.

O documentário foca em capturar as diversas formas de expressão do brincar livre dentro da diversidade brasileira, apresentando uma essência poética. Ele nos ensina que as crianças brincam independentemente de onde estejam e das condições materiais disponíveis, mostrando que a plenitude e a beleza do imaginário infantil estão sempre presentes na sua expressão mais pura do viver no presente. O ser humano nasce, cresce, se conhece e aprende brincando, sendo as brincadeiras a experiência e a experimentação por excelência.

De acordo com Friedmann (2015), as crianças têm linguagens e culturas próprias, são atores sociais e têm voz, necessidades e interesses diversos, que variam conforme o contexto no qual elas crescem e se desenvolvem. Cada indivíduo tem maior facilidade de expressão por meio de uma ou de outra linguagem, mas, infelizmente, elas vão sendo deixadas de lado no decorrer da escolarização. Para a autora, é papel dos educadores perceber a importância de criar tempos e espaços de autonomia e liberdade de expressão, de escolha e movimento para as crianças. Para a autora,

Dar voz às crianças significa oportunizar tempos e espaços nos quais elas possam “falar, dizer, expressar-se” de forma espontânea, por meio de suas linguagens verbais e não verbais, seus sentimentos, percepções, emoções, momentos, pensamentos. (Friedmann, 2015, s/p)

Esclarece que para assumir um papel de um pesquisador e observador dos universos infantis é necessário assimilar que o ponto de partida é a paisagem do outro. A fim de praticar uma escuta ativa e captar os mais significativos detalhes das crianças, é necessário que o observador-pesquisador-educador se desfaça de pré-conceitos e de verdades absolutas e se abra para o inusitado e o diferente, rompendo paradigmas e captando novas linguagens e culturas.

Não se sabe exatamente a origem etimológica da palavra “brincar”, ou seja, é uma palavra única, sem nenhuma derivação. O brincar simplesmente “é”. Como expressa Schiller (1992), entre o impulso da forma e o impulso da vida, surge

algo maior, o impulso lúdico. Brota da força de criação que reside em nós, como uma centelha divina. O ser humano é humano na medida em que ele cria de dentro para fora: cria pensamentos, sentimentos, ações. E o início dessas criações é o brincar. Impedir ou reduzir o brincar livre e espontâneo significa reduzir o potencial de cada ser de se tornar cada vez mais humano.

Essas ideias aproximam-se do que afirma Leite (2015), para ela indiferentemente de sua posição na sociedade, a criança se entrega ao ato de brincar como uma maneira de entender o mundo, os outros e a si mesma. O brincar é inerente e autêntico nessa etapa da existência. Assim, as crianças não se dedicam a brincar porque um adulto ou uma instituição determinou que isso é um elemento crucial no currículo, mas sim porque é a forma pela qual elas expressam seus sentimentos, pensamentos e desejos. As atividades lúdicas, jogos, canções e brinquedos compõem um conjunto de conhecimentos e habilidades que podem ser transmitidos de uma geração para outra, porém, o foco aqui está na brincadeira como uma ação intencional, com um propósito intrínseco, que surge da motivação, interesse e iniciativa própria da criança.

Além disso, a autora reforça a importância da criança estar em contato com a natureza ao expressar-se por meio da brincadeira. Para ela, ao transformar a matéria-prima, a criança forja cultura. Ela elabora um conjunto de símbolos, significados e representações que comunicam seus sentimentos, pensamentos, desejos e experiências. Tanto em comunidades quanto em ambientes escolares, observa-se que a qualidade da brincadeira está diretamente ligada à interação da criança com a natureza ou com materiais não estruturados, como tecidos e caixas, que permitem a livre expressão da imaginação. No documentário, as educadoras ressaltam essa conexão como fundamental para fortalecer o brincar livre no contexto educacional.

Leite (2015) também expõe a riqueza de aprendizados a partir do convívio de crianças de diferentes idades, pois, em um mesmo grupo circula um leque maior de saberes, e conseqüentemente, de oportunidades de dialogar e aprender. Por fim, ressalta a responsabilidade que reside no adulto que acompanha essa criança em seu processo criativo da brincadeira e, por consequência, na construção de sua identidade. A criança aprende principalmente através da imitação e da vivência direta. Portanto, as ações dos adultos têm um impacto educativo muito mais profundo do que suas palavras, especialmente quando há uma conexão afetiva forte entre eles. Em Território do brincar, é possível observar crianças interagindo com adultos envolvidos em atividades criativas manuais - seja cozinhar, costurar, desenhar, tocar um instrumento, cuidar de um bebê, escrever, brincar ou plantar. Ao participarem dessas atividades, as crianças têm a oportunidade de desenvolver um amplo repertório cultural e gestual, o que, por sua vez, enriquece sua capacidade de expressão através do brincar e de diversas formas de linguagem. A pobreza dos gestos dos adultos traz um grande impacto no brincar criativo das crianças e repercute em seu desenvolvimento integral.

Sem experiência, a aprendizagem e a construção de sentidos ficam

comprometidas, já que só se aprende verdadeiramente na medida em que os novos conhecimentos se mostram significativos para o sujeito. Ao brincar, a criança está concentrada e entregue à experiência, isto é, as suas emoções e suas inteligências múltiplas se comunicam por meio do ato criativo da brincadeira. O tempo de construir uma casinha, um desenho, um castelo são, assim, determinado por aquele que brinca, e não por alguém alheio à experiência, ou seja, o tempo do desejo é o guia da experiência e da brincadeira. Assim como Larrosa defende:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (Larrosa, 2002, p. 21)

É por meio de experiências carregadas de oportunidades de aprendizagem que as crianças colocam seus conhecimentos em prática e adquirem novas habilidades e saberes próprios da sua realidade. É papel da escola proporcionar esses momentos de brincar livre para que a aprendizagem ocorra na prática, sendo ela advinda do contato com a natureza, do convívio com a diversidade étnica ou do modelo de ações manuais dos adultos ao seu redor.

Para Eckschmidt (2015 p.71), o brincar livre se configura como “não dirigida por uma proposta pedagógica; e espontânea, porque segue a fluidez e o impulso da própria criança.” A brincadeira espontânea dentro da escola, nessa perspectiva, não é mais um passatempo e sim uma oportunidade de (re)conhecer a potência da criança expressa nessa manifestação. Para a autora, é por meio da brincadeira livre que a criança expressa a sua criação; uma linguagem que se concretiza com base na sua bagagem pessoal— cultura, histórias e crenças — e na sua individualidade, ou seja, no que há de mais profundo em um indivíduo.

3. 2 Crianças têm que brincar

Machado em seu artigo O artigo Tia, ainda posso brincar? O que revelam as crianças do quinto ano do Ensino Fundamental aborda a ideia de que a entrada da criança ao ensino fundamental deve garantir a preservação dos e seus direitos, conforme respaldado pelos documentos legais, permitindo que continue desfrutando plenamente de sua infância durante esta fase educacional. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), qualquer pessoa com idade inferior a 12 anos é considerada uma criança (BRASIL, 1990). Assim, considerando que o Ensino Fundamental abrange crianças de 6 a 12 anos de idade, é crucial adotar uma abordagem especialmente atenciosa para esse grupo.

A autora também se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que abordam o “cuidado que se deve ter com a transição das crianças de um segmento a outro, assegurando a essa transição um caráter lúdico” (BRASIL, 2013, p. 108). No entanto, essa continuidade não é garantida, e o brincar nos anos iniciais

do Ensino Fundamental é quase inexistente. Frequentemente, o direito de ser criança por vezes não é respeitado, sendo essas crianças vistas apenas como alunos que precisam adquirir conhecimento formal.

Conforme afirma a autora, desde muito pequenas, as crianças se beneficiam com o brincar, uma vez que essa atividade favorece o desenvolvimento integral das crianças, em que através das brincadeiras lúdicas a criança dá sentido e significado ao mundo, interpretando, reinterpretando e vivenciando acontecimentos do dia a dia.

Barros (2009), discute sobre a relevância do brincar na infância e como essa condição tem sido negligenciada cada vez mais na sociedade contemporânea devido aos conteúdos e a preocupação dos pais na segurança de seus filhos. A autora realça que o ato de brincar é fundamental para o desenvolvimento social, cognitivo, emocional, físico das crianças, pois permite que explorem o mundo ao seu redor, desenvolvam habilidades motoras e sociais, aprendam a resolver problemas e a lidar com suas emoções, aumentando suas potencialidades.

O ato de brincar como a própria autora apresenta em seu livro é um momento de suma importância em seu desenvolvimento. Barros destaca que é por meio do brincar que as crianças socializam e utilizam a imaginação, ela afirma que “as brincadeiras surgem do referencial das próprias crianças, ou seja, da sua própria iniciativa.” (Barros, 2009, p.182).

A falta do tempo para brincar é uma preocupação crescente, pois a ausência dessa prática tem precarizado a criatividade, autonomia e imaginação das crianças.

Nesse contexto, reconhecendo a relevância do brincar e da brincadeira livre, as escolas podem oferecer materiais e criar condições adequadas para esse propósito. Segundo Wajskop (2009), a brincadeira é concebida como “uma atividade social, humana, que supõe contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios” (p. 28). Assim, ao unir esforços entre família, escola e políticas públicas, é possível criar um ambiente que valorize o brincar, assegurando o desenvolvimento integral da criança em diferentes contextos sociais e culturais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para a Educação Infantil, também apresenta o brincar na infância enquanto um direito, conforme trecho a seguir:

BRINCAR cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (Brasil, 2018, p. 36).

Diante a isto é viável notar que em certos modelos tradicionais de currículos do Ensino Fundamental há uma certa falta de atenção à importância do brincar na infância, assim como a este direito.

Segundo Corsaro (2011) é na infância que ocorre o melhor momento para haver a socialização entre pares e pasteuriza as diferenças entre elas. Ele ressalta que o brincar e as atividades lúdicas são fundamentais para o desenvolvimento social e cultural das crianças.

O autor argumenta que as crianças participam ativamente na criação de suas próprias culturas infantis, através de interações sociais e processos de socialização entre pares.

O projeto da sociologia da infância está centrado na capacidade de reconhecer as crianças como agentes ativos, dotados de voz e vivendo experiências com perspectivas únicas sobre o mundo ao seu redor.

Corsaro (2011) enfatiza a importância de compreender as perspectivas das crianças e reconhecer suas contribuições para a sociedade. Essa visão influencia tanto a pesquisa quanto às políticas direcionadas à infância.

3.3 O brincar e as orientações oficiais

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2013) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) no brincar é de fundamental importância para garantir uma educação de qualidade que respeite as individualidades das crianças na primeira infância. Ambos os documentos estabelecem princípios e orientações que valorizam o brincar como um elemento central no desenvolvimento infantil.

De acordo com a DCNEI, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (p.18). Essas diretrizes ressaltam a importância do brincar no desenvolvimento integral das crianças, reconhecendo-o como um direito fundamental que deve ser garantido nos contextos educativos. A DCNEI destaca que o brincar é essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico, e deve ser valorizado dentro das práticas pedagógicas, promovendo a criatividade e a resolução de problemas de forma lúdica.

A BNCC reforça essa perspectiva ao organizar o currículo da educação infantil em campos de experiências, nos quais o brincar é um elemento central para a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades, incentivando a interação e a exploração do ambiente. As diretrizes asseguram que o brincar seja uma metodologia de ensino e aprendizagem intencional, integrando-o às demais práticas

pedagógicas e garantindo ambientes que estimulem a exploração e a interação entre as crianças.

A BNCC (Brasil, 2018) enfatiza a importância do brincar no desenvolvimento infantil, especialmente na Educação Infantil. Ao estruturar o currículo da Educação Infantil em cinco campos de experiências, nos quais o brincar é central. Particularmente nos campos de experiência

O eu, o outro e o nós e Corpo, gestos e movimentos: o brincar está presente como uma forma de a criança expressar suas emoções, experimentar novas situações e vivenciar papéis sociais (Brasil, 2018, p. 50).

Isso demonstra como o brincar possibilita que as crianças explorem e compreendam o mundo ao seu redor, desenvolvendo sua criatividade, empatia e habilidades de resolução de problemas.

Os documentos oficiais reafirmam o valor do brincar como uma atividade central na Educação Infantil, essencial para o desenvolvimento integral das crianças, e garantem que as práticas pedagógicas ofereçam tempo e espaço adequados para as brincadeiras.

O documento valoriza o brincar como um elemento central na formação integral das crianças, promovendo tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o social e emocional.

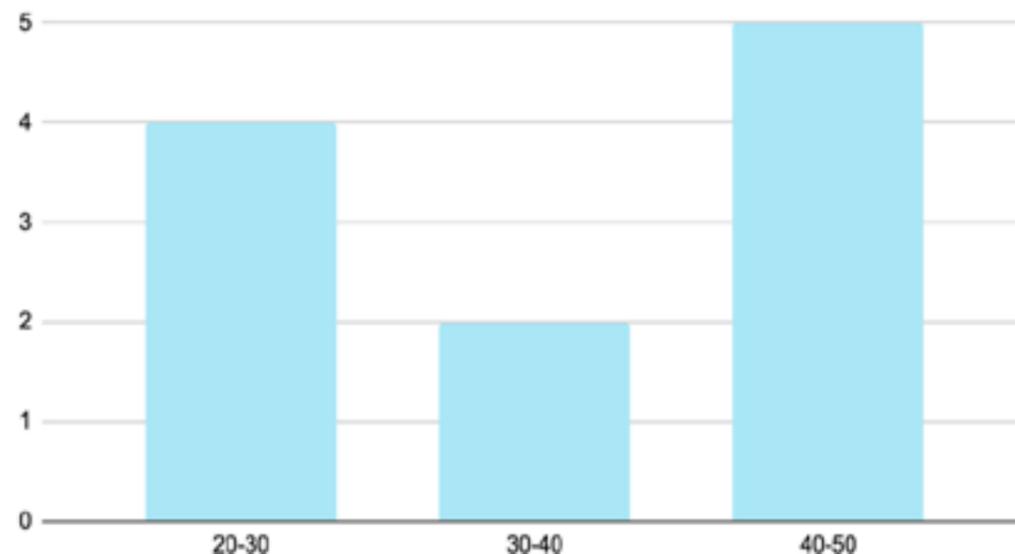
Diante da nossa preocupação em relação à gestão do tempo e à qualidade do brincar das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, optamos por investigar os espaços disponíveis dentro desses contextos escolares e como eles promovem os momentos do brincar para as crianças, bem como quando esses momentos efetivamente acontecem. Os dados coletados serão analisados à luz do referencial teórico apresentado no capítulo 3, embasamento teórico deste estudo.

4. ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, analisamos os dados coletados ao longo desta investigação didático-pedagógica. A primeira etapa da pesquisa, descrita anteriormente no Campo de Pesquisa, foi realizada por meio de um formulário virtual enviado a educadores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo desse levantamento preliminar foi entender as percepções desses profissionais sobre o papel do brincar nesse segmento e identificar suas concepções pedagógicas a respeito do tema.

Responderam ao questionário 12 educadores: dois são do sexo masculino. Quanto à autodeclaração racial: 7 se identificaram como brancos, 3 como pardos e 2 como negros. Em termos de faixa etária há uma variação entre 20 e 50 anos, como mostra o Gráfico 1.

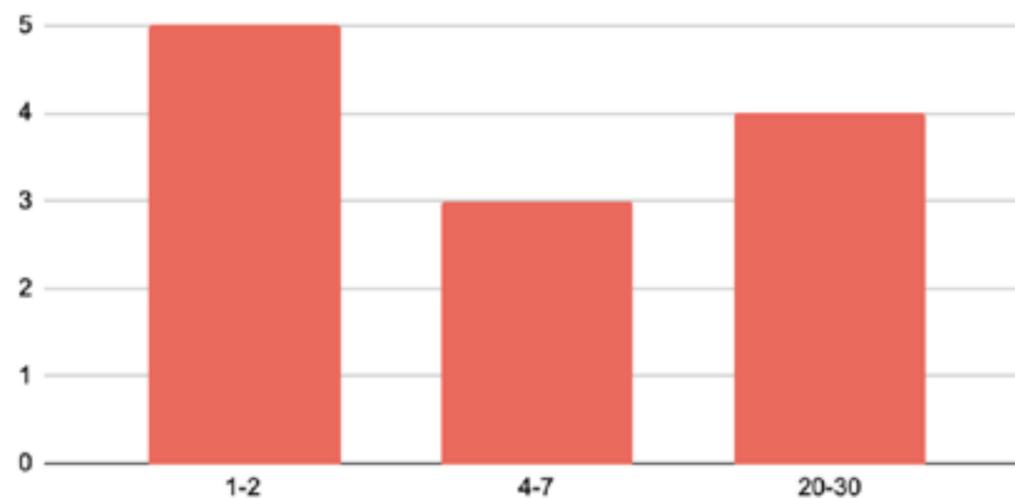
Gráfico 1 – Idade dos participantes.



Fonte dos autores.

No que tange às funções desempenhadas, 4 são estagiários, 7 são professores e 1 ocupa o cargo de coordenadora. Finalmente, quanto ao tempo de atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental há uma grande variação como apresentado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Tempo de docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.



Fonte dos autores.

Dos doze participantes, onze relataram que muitas instituições deixam de valorizar o brincar livre nos anos finais do Ensino Fundamental I, especialmente nos últimos dois anos do ciclo. Segundo os educadores, essa desvalorização decorre da pressão por cumprir o currículo escolar, o que leva às escolas a priorizarem o conteúdo acadêmico em detrimento de atividades lúdicas. Esse fenômeno é amplificado pela

crescente demanda por resultados mensuráveis, o que reforça a percepção de que o brincar se torna secundário diante da necessidade de alcançar metas de aprendizagem estabelecidas. “Acredito que muitas instituições deixam de valorizar o brincar livre, especialmente nos 4º e 5º anos, devido à pressão para focar em conteúdos e preparar os alunos para avaliações externas. O foco em resultados acadêmicos e na cobertura de currículos extensos reduz o tempo dedicado ao brincar livre, que é visto como menos essencial para o cumprimento das metas educacionais imediatas.”, relatou uma participante da pesquisa, acrescentando que essa prática impacta diretamente o desenvolvimento integral das crianças (Respondente 5).

Segundo Corsaro (2011), essa mudança de foco, que prioriza conteúdos curriculares e avaliações externas em detrimento do brincar livre, exerce impactos profundos no desenvolvimento integral dos alunos. Corsaro destaca que a interação social e a construção de significados culturais, processos essenciais ao brincar livre, são fundamentais para o desenvolvimento social e emocional das crianças. Esse brincar espontâneo permite que os alunos experimentem e negociem papéis sociais, estabeleçam relacionamentos e pratiquem habilidades de resolução de conflitos, promovendo competências que serão essenciais ao longo da vida. Muitos argumentam que o brincar livre, especialmente nessa fase, não apenas promove o aprendizado, como também favorece o desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais, como cooperação, resolução de problemas e criatividade. Como exemplo, uma educadora relata que:

“Quando as crianças têm pouco ou nenhum tempo para brincar livremente, isso diminui suas oportunidades de desenvolver habilidades sociais, criatividade, coordenação motora e autonomia, além de experimentar menos alívio do estresse, o que pode afetar seu bem-estar e desempenho pedagógico.” (Respondente 5)

No entanto, à medida que os alunos avançam para os anos finais do Ensino Fundamental, essas práticas lúdicas tendem a ser substituídas por abordagens mais rígidas e estruturadas. Educadores apontam que essa transição pode comprometer negativamente a motivação dos estudantes e sua capacidade de enfrentar desafios complexos de forma criativa. “O brincar entra como uma terapia relaxante, que conduz ao prazer e aprendizado. Proporciona momentos de socialização e de ludicidade que ampliam a capacidade de cada um como ser pesquisador e provedor de soluções.”(Respondente 6) e “O brincar livre estimula as habilidades socioemocionais, criando um senso de coletividade, autoconhecimento e autorregulação que são base para um desenvolvimento satisfatório em sala de aula, onde o estudante se sente seguro e encorajado a crescer” (Respondente 9), são exemplos de depoimentos dos participantes da pesquisa a importância do brincar livre para o desenvolvimento da inteligência emocional do indivíduo.

Essa ênfase crescente em atividades voltadas exclusivamente ao desempenho acadêmico contraria a própria natureza da infância, como defendido por teóricos como Jean Piaget (1945) e Lev Vygotsky (1978), que argumentam que a aprendizagem na infância deve estar profundamente ligada à exploração, ao jogo

e à experimentação ativa. Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo das crianças ocorre em estágios, e, durante a infância, o aprendizado está diretamente relacionado a atividades lúdicas que permitem às crianças experimentarem, testar hipóteses e construir o conhecimento a partir da interação com o ambiente. Vygotsky também enfatiza a importância do jogo e da experimentação, propondo que, por meio da interação social e da brincadeira, as crianças internalizem conceitos e desenvolvam habilidades de resolução de problemas e autodomínio.

Os dados obtidos evidenciam uma tensão constante entre a necessidade de cumprir exigências curriculares e a importância de preservar momentos de brincar livre, especialmente nos anos iniciais da educação básica. Isso sugere, segundo John Dewey (1916) e Paulo Freire (1968), a necessidade de repensar as práticas pedagógicas para encontrar um equilíbrio mais saudável entre essas demandas, garantindo que os alunos possam experimentar uma formação integral, que contemple tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o emocional. Para Dewey, a escola não deve preparar os estudantes apenas para a vida acadêmica, mas para a vida em sociedade, onde habilidades como cooperação, resolução de conflitos e a capacidade de fazer escolhas informadas são igualmente fundamentais. Paulo Freire, por sua vez, sustenta que a educação deve considerar o aluno em sua totalidade, valorizando suas experiências e promovendo uma prática que envolva não só o desenvolvimento intelectual, mas também a formação de uma consciência crítica e humanizadora.

A pesquisa revelou que todos os participantes compartilham uma visão crítica sobre a influência das expectativas dos pais e da sociedade em geral no modo como as escolas lidam com o brincar. Os educadores concordam que a visão limitada de muitos pais, que enxergam o brincar como uma atividade secundária ou pouco relevante para o sucesso acadêmico, afeta diretamente a forma como as escolas organizam o tempo e as oportunidades de brincadeira. Como exemplo, como resposta a pergunta "Você acredita que a visão dos pais e da sociedade em geral, em relação ao brincar interfere no modo como as escolas pensam e proporcionam a brincadeira?", todos os educadores afirmaram observar esse comportamento em sua prática docente. Respostas como "Sim. A cultura dos pais tende a achar que a escola é um lugar rígido e que forma bons cidadãos. Vendo que a escola se volta mais para o brincar, eles acham que essa não serve para o filho. Então quanto mais matérias e estudos, para os pais essa é a escola perfeita." (Respondente 4) e "Sim, para eles chega uma idade que o brincar "atrapalha" o resto das atividades" elucidam essa visão amplamente compartilhada sobre o tema. (Respondente 10)

Esse entendimento reflete o impacto da pressão social por resultados mensuráveis, levando as instituições a priorizarem conteúdos acadêmicos em detrimento de práticas lúdicas, alinhando-se às ideias defendidas por Paulo Freire. Para o educador, essa visão instrumental da educação limita o papel da escola a um processo de transmissão de conteúdos acadêmicos, negligenciando a importância de práticas que promovam a autonomia, o pensamento crítico e a participação ativa, como ocorre no brincar. Ademais, ele argumenta em seu livro "Pedagogia do Oprimido"

(1968) que o brincar é fundamental para a expressão e para a formação da identidade do aluno, permitindo que ele se reconheça como sujeito ativo no processo educativo.

Portanto, a pesquisa confirma que os doze educadores concordam que a visão dos pais e da sociedade sobre o brincar interfere diretamente no planejamento escolar. Eles defendem que é essencial repensar essa abordagem, explicando aos pais a importância do brincar no desenvolvimento integral das crianças, para que haja uma maior aceitação e valorização das atividades lúdicas como parte essencial do processo educativo. Isso é observado nas respostas "Normalmente o que eu observo é uma rotina com preocupações sobre o aprendizado de conteúdos, levando em desconsideração que é possível ter os dois ao mesmo tempo. O brincar também é aprender." (Respondente 9) e "Como término da educação infantil, os anos iniciais deveriam continuar o ensino com o lúdico." (Respondente 8).

Dessa forma, a transformação dessa mentalidade pode permitir que as escolas equilibrem melhor as demandas curriculares com as necessidades de desenvolvimento infantil, conforme defendido por William Corsaro (2011). Assim, ao valorizar o brincar tanto quanto os conteúdos acadêmicos, as escolas estariam promovendo uma educação mais completa e equilibrada, respeitando as fases e as necessidades da infância. Essa visão, apontada pelos participantes da pesquisa, sugere que um equilíbrio entre demandas curriculares e práticas lúdicas contribui para a formação de indivíduos mais criativos, resilientes e socialmente engajados, alinhando-se com o entendimento de Corsaro (2011) sobre a importância do brincar no desenvolvimento infantil.

4.1. O site como ferramenta de inspiração para educadores

Na segunda etapa da pesquisa, após finalizarmos o site, compartilhamos o link com 10 educadores que atuam no segmento, conforme descrito no Campo de Pesquisa, e enviamos um questionário virtual para que pudessem avaliar a plataforma. Obtivemos 4 respostas, que foram organizadas em duas categorias de análise para possibilitar uma compreensão mais aprofundada sobre o impacto do site.

Os educadores que responderam ao questionário demonstraram uma visão bastante positiva do site, descrevendo-o como uma ferramenta útil, informativa e de fácil navegação. Destacaram que o conteúdo foi elaborado de forma clara e acessível, facilitando a compreensão sobre a importância do brincar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e fornecendo insights práticos que podem ser aplicados no dia a dia escolar. Ademais, os quatro participantes mencionaram que o site contribuiu para uma reflexão valiosa sobre o papel do brincar na formação integral das crianças, incentivando-os a repensar suas práticas pedagógicas e a considerar como integrar o lúdico de forma mais estruturada em suas rotinas de aula.

A avaliação positiva reforça o potencial do site como uma plataforma não apenas informativa, mas também formativa, podendo apoiar educadores na criação de ambientes de aprendizagem mais inclusivos e que respeitem as necessidades e o

direito ao brincar das crianças. A experiência de elaborar esse material também nos trouxe uma visão mais ampla sobre o tema, motivando-nos a manter e a expandir o site no futuro, com o objetivo de continuar oferecendo conteúdos que estimulem práticas educacionais que valorizem o lúdico e o desenvolvimento integral.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este percurso com o objetivo de produzir um material digital a partir da escuta das crianças sobre o brincar com a finalidade de formar os agentes da escola para que revisitem suas práticas educativas e valorizem o brincar livre como uma possibilidade formativa e de desenvolvimento que deve ser também aproveitada pelas crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Finalizada a produção do site e a coleta e análise de dados, consideramos que alcançamos o objetivo definido no início.

As crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental costumam expressar que o tempo, os espaços e os recursos destinados à brincadeira são insuficientes em seu cotidiano escolar. Muitas relatam sentir falta de momentos dedicados ao brincar livre, observando que áreas como parques ou pátios nem sempre estão disponíveis ou equipados com materiais que incentivem atividades criativas e coletivas. Esse sentimento é especialmente forte entre as crianças de quarto e quinto anos, que percebem uma redução das oportunidades de brincar à medida que avançam nas séries.

Quando questionadas sobre melhorias para os espaços e horários de brincar, as crianças sugerem a criação de áreas mais variadas, incluindo locais para jogos, ambientes de contato com a natureza e espaços com materiais lúdicos diversificados, como brinquedos de construção e atividades sensoriais. Além disso, algumas gostariam de horários mais flexíveis na escola, com intervalos dedicados ao brincar entre as aulas.

Por fim, muitas crianças de quarto e quinto anos acreditam que, apesar da transição para fases mais avançadas, elas ainda têm o direito de brincar e consideram essa atividade essencial para seu bem-estar. Elas enxergam o brincar como uma forma legítima de aprendizado e de convivência com os colegas, auxiliando no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, além de tornar o ambiente escolar mais leve e prazeroso.

Este trabalho destaca a necessidade de reavaliar o espaço e o valor do brincar nos anos finais do Ensino Fundamental, reconhecendo-o como uma atividade essencial para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Essa faixa etária é marcada por mudanças significativas no desenvolvimento, tornando o brincar livre ainda mais crucial para o aprendizado e a formação integral. Essa visão é apoiada pelas teorias de Jean Piaget (1945), Lev Vygotsky (1978) e William Corsaro (2011), que argumentam que o brincar vai além de ser apenas uma forma de diversão, exercendo um papel vital no processo de aprendizagem e no desenvolvimento integral

das crianças. Para esses estudiosos, brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas uma maneira fundamental de interação e exploração que ajuda as crianças a construir conhecimento e habilidades sociais, proporcionando um aprendizado significativo e enriquecedor.

De acordo com esses pensadores, a integração consciente do brincar nas práticas escolares pode proporcionar uma experiência educativa mais completa, alinhando-se às necessidades emocionais, sociais e cognitivas das crianças. Para Piaget, ao promover momentos de brincar livre e estruturado, os educadores podem criar um ambiente onde os alunos se sintam seguros para expressar suas ideias, experimentar novas situações e aprender com os erros, algo que é fundamental para o desenvolvimento da autonomia e da autoeficácia. Lev Vygotsky complementa essa visão ao enfatizar o papel social do brincar, que permite que as crianças se engajem em interações significativas com seus pares, como comunicação e resolução de conflitos, que são fundamentais para o desenvolvimento emocional e social. Por fim, para Corsaro (2011), o brincar permite que as crianças negociem papéis, regras e significados, promovendo um ambiente onde elas se sentem seguras para expressar suas ideias e sentimentos.

A entrevista realizada revelou que a maioria dos alunos expressa o desejo de ter mais momentos dedicados ao brincar durante o horário escolar, destacando a importância de espaços de lazer e de contato com a natureza. Na pesquisa com educadores, muitos afirmaram que as atividades lúdicas ajudam os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental a aliviar o estresse, desenvolver habilidades sociais e explorar interesses pessoais, fatores que contribuem de forma significativa para seu bem-estar e aprendizado integral. Esses momentos de brincar livre são vistos, tanto por alunos quanto por educadores, como elementos essenciais para um ambiente escolar mais acolhedor e formativo.

Ademais, os relatos dos professores mostram uma preocupação com o sistema escolar que dá prioridade ao conteúdo acadêmico em detrimento do brincar livre. Muitos educadores apontam que essa insistência em resultados mensuráveis e a cobrança de contemplar toda a matriz curricular acaba diminuindo o tempo disponível para o brincar, uma prática essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, os educadores destacam a influência da pressão dos pais nesse cenário. Muitas famílias possuem uma visão tradicional da educação, na qual a escola é percebida principalmente como um espaço para adquirir conhecimento acadêmico. Dessa forma, a ideia de o brincar é uma atividade menos importante é defendida pela gestão educacional e pelos responsáveis das crianças, priorizando o conteúdo em vez de promover um equilíbrio saudável entre aprender e brincar.

Por fim, a pesquisa realizada com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e educadores desse mesmo segmento revela que existe uma demanda significativa por mais momentos de brincar livre dentro do ambiente escolar. Os alunos expressam claramente o desejo de ter mais oportunidades para se engajar em atividades lúdicas, enfatizando que essas experiências não apenas tornam as aulas mais agradáveis, mas também contribuem para seu aprendizado e bem-estar

emocional.

Os educadores, por sua vez, reconhecem o valor do brincar, mas também enfrentam desafios decorrentes da pressão para cumprir currículos extensos e atender às expectativas dos pais. Muitos professores apontam que, apesar de compreenderem a importância das atividades lúdicas, sentem-se limitados pela necessidade de focar em conteúdos acadêmicos e resultados mensuráveis.

Essa diferença nas percepções indica a necessidade urgente de repensar a abordagem pedagógica utilizada nas escolas. Integrar o brincar como uma prática essencial pode não apenas enriquecer a experiência de aprendizado, mas também criar um ambiente mais acolhedor e estimulante, onde as crianças possam desenvolver suas habilidades sociais, emocionais e cognitivas de maneira equilibrada. Portanto, é fundamental que as instituições de ensino procurem formas de incluir momentos de brincar em suas rotinas, atendendo às necessidades dos alunos e estabelecendo um espaço que valorize a aprendizagem de forma integral.

Com base nos resultados dessa pesquisa, pretendemos dar continuidade ao desenvolvimento do site, expandindo suas funcionalidades para que ele se torne uma ferramenta de apoio tanto para educadores quanto para famílias, com conteúdo que reforce a importância do brincar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A experiência nos permitiu aprender muito sobre as percepções das crianças em relação ao tempo e aos espaços para brincar, ajudando-nos a enxergar o valor profundo que o brincar representa para o desenvolvimento integral.

Além disso, o processo de investigação nos levou a refletir sobre a necessidade de repensar a organização escolar e o papel das práticas lúdicas no currículo, em que devem ser explicitadas como objetivo de ensino e não apenas estarem articuladas com os componentes curriculares. Foi um aprendizado valioso que nos fez questionar a forma como as escolas equilibram conteúdos acadêmicos e momentos de descontração, e acreditamos que o site poderá contribuir para estimular essa reflexão em outros ambientes educacionais.

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



REFERÊNCIAS

- ALANA. **Instituto Alana**. Disponível em: <https://ala.org.br/instituto-al>. Acesso em: 2 de maio.
- BANDEIRANTES BR. **Quem somos**. Disponível em: <https://www.bandeirantes.org.br/quem-somos>. Acesso: 2 de maio de 2024
- BARROS, F. **Cadê o brincar?: da educação infantil para o ensino fundamental** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretoria de Currículos e Educação Integral**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BONDÍA, JL. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/aYcc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 maio de 2024.
- CORSARO WA. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed; 2011.
- DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. (Publicado originalmente em 1916).
- ECKSCHMIDT, S. **Eu estou viva!** [S. l.: s.n.], 2015.
- EDU.BR. **Métodos e técnicas de pesquisa em educação**. Disponível em : https://isesp.edu.br/arquivo-de-plugin.php.php/111/mês/conteúdo/2/M%C3%A9todos_%20e_t%C3%A9cnicas_de_pesquisa_em_educacao.pdf. Acesso em: 2 de maio de 2024.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de L. C. F. C. de Carvalho. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974. FREIRE, Paulo.
- FRIEDMANN, A. **O papel do brincar na cultura contemporânea**. [s.l: s.n.]. Disponível em: https://territoriobrinca.com.br/wp-content/uploads/2015/06/Adriana_Friedmann_O_papel_do_brincar_na_cultura_contemporanea.pdf. Acesso em: 7 de maio de 2024.
- LEITE, A.P. **O brincar na educação infantil: a construção de saberes**. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2015.
- LEWGOY, A. M. B.; ARRUDA, M. P. **Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experiência do diário digital**. Revista Textos e Contextos:

coletâneas em Serviço Social, Porto Alegre: EDIPUCRS, n. 2. 2004, p. 115-130.

MARIA FARINHA FILMES. **Território do brincar**: diálogo com escolas. Disponível em: https://t.com.br/wp-co/envios/2014/02/Territ%C3%B3rio_do_Brincar_-_Di%C3%A1log-Livro.pdf. Acesso em 2 de maio de 2024.

OLIVEIRA, A.L. **A Educação Infantil e suas práticas: um olhar para a formação do professor**. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SCHILLER, F. **Sobre a estética**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1992.

TRIVIÑOS, A. **Métodos e técnicas de pesquisa em ciências sociais**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

USP. **Entrevista semiestruturada**: estudo UNESP Marília. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pl.php/3145622/mod_recurso/com/1/Entrevista%20e%20UNESP%20Mari%C3%A7%C3%A1.pdf. Acesso em 2 de maio de 2024.

APÊNDICE A

Roteiro das perguntas feitas às crianças:

1. O que você acha da sua escola?
2. Você brinca na escola? Do quê? Onde? Como? Com o quê?
3. Você acha que aprende enquanto está brincando? Do quê?
4. O que você mudaria na sua escola para poder brincar mais? Espaço, tempo, materiais?

CAMILA HERMANO DE FRANÇA E SILVA PEREIRA

LAURA NUNES ZILLIG

THALLY ITZICOVITCH LEVENTHAL

03. INSPIRARTE: UM MATERIAL DIDÁTICO PARA INSPIRAR E REPERTORIAR PROFESSORES POLIVALENTES PARA O USO DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga(o), sob orientação da(o) Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada.

Apresentação pública realizada em 30 de novembro com parecer do Prof. Dr. Mauricio Maas

SÃO PAULO
2024

RESUMO

Esta produção didático-pedagógica teve como objetivo elaborar um material formativo para professores polivalentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando à ampliação do repertório dos docentes, além de inspirá-los e auxiliá-los na integração das diversas linguagens artísticas em suas práticas pedagógicas. O resultado foi o desenvolvimento de um site que apresenta uma curadoria de recursos e referências, como livros, podcasts, artigos e vídeos relacionados ao universo da arte na educação. Para a coleta de dados, utilizou-se um formulário com perguntas direcionadas a professores e professoras polivalentes. A pesquisa confirmou que o conteúdo do site ampliou o repertório artístico dos docentes e os inspirou a se aprofundarem mais na área. Os resultados indicaram que professores polivalentes, que não consideram ter familiaridade com as linguagens artísticas, acharam o conteúdo útil e sentiram-se motivados a revisitar suas práticas após explorar o site. Ademais, a maioria dos professores familiarizados com a Arte também reconheceu a utilidade do site. As questões abordadas nessa produção contaram com as contribuições teóricas de Antônio Nóvoa (2001, 2018, 2023), Ana Mae Barbosa (2008, 2013), Hoyuelos (2004), Dewey (2010), entre outros.

Palavras-chave: Arte, Arte-educação, BNCC, Educação, Polivalência.

1. INTRODUÇÃO

A presente produção didático-pedagógica busca oferecer possibilidades de trabalho com a Arte (Arte, em letra maiúscula, refere-se para ao componente curricular e arte, quando em letra minúscula, refere-se a linguagem cultural humana) a polivalência, para inspirar e ampliar o repertório de leitores através de um site. O interesse em pesquisar este tema surgiu ao identificarmos lacunas na formação dos profissionais que atuam nesses segmentos, evidenciadas pela reprodução de intervenções frequentemente estereotipadas e com pouca autoria docente. Tais questões foram observadas em nossa trajetória profissional e durante os estágios realizados ao longo da graduação em Pedagogia.

O material constitui-se em um site elaborado por meio da plataforma Google Sites, composto por uma curadoria de indicações de materiais: livros, vídeos, podcasts e artigos relacionados à arte e educação. A seleção de materiais foi relacionada com os campos de experiência e objetivos de aprendizagem (Educação Infantil), habilidade e competências (anos iniciais do Ensino Fundamental) presentes na Base Nacional Comum Curricular (2018).

O objetivo geral deste projeto é elaborar um material para a formação de professores polivalentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando à ampliação do repertório dos docentes sobre a Arte, além de inspirá-los e auxiliá-los na integração das diversas linguagens artísticas em suas práticas pedagógicas. O material propõe-se, ainda, a apresentar conteúdos que

incentivam os educadores a reconhecerem a importância da Arte na formação integral das crianças.

Para alcançar o objetivo geral, estabelecemos como objetivos específicos: Discutir o que são práticas inspiradoras com as linguagens artísticas e sua importância para a formação dos sujeitos, à luz de diferentes teóricos da área e das legislações brasileiras; Identificar e selecionar materiais que possam contribuir com o trabalho do professor polivalente com as diferentes linguagens artísticas e Desenvolver um site por meio da plataforma Google Sites com os materiais selecionados.

A partir desses objetivos, para melhor definir o percurso desta investigação, estabelecemos as seguintes perguntas de pesquisa: De posse de um material que oferece possibilidades de utilização da arte para a formação de um professor polivalente, ele reconhece que existe a oportunidade de reformular ou repensar suas práticas, incluindo as linguagens artísticas? A partir do material didático, o professor mudou a sua visão a respeito da Arte como uma possibilidade para a formação das crianças?

Baseadas nessas perguntas, foram elaboradas as hipóteses de que após a leitura do material, que oferece possibilidades de utilização da arte para a formação de professores polivalentes, os profissionais reconheceriam que existem possibilidades de reformular e repensar suas práticas, incluindo as linguagens artísticas e de que, aqueles professores com maior proximidade com a Arte achariam o material útil, inspirador e diriam que revisariam suas práticas. Porém, aqueles professores que não possuíssem familiaridade com o campo da arte relatariam dificuldade em ver a utilidade do material e não mudariam sua visão da Arte como uma possibilidade para a formação das crianças.

2. CAMPO DE PESQUISA

Este capítulo apresenta o método utilizado para realizar esta pesquisa e os instrumentos de coleta de dados, delimitando o objeto da investigação. Para tal, é necessário retomar o objetivo geral: elaborar um material didático-pedagógico que inspire e auxilie professores polivalentes que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental a integrar a Arte em suas práticas pedagógicas.

O ponto de partida da elaboração do material foi uma pesquisa exploratória realizada com seis professores que atuam na polivalência. Nossa amostra é composta por: 5 mulheres e 1 homem; 5 brancos, 1 negro (autodeclaração); 4 atuam em escolas privadas e 2 em escolas públicas municipais de São Paulo; 3 atuam na Educação Infantil e 3 atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa exploratória foi essencial para confirmar a questão que nos trouxe a esse objeto de estudo: as linguagens artísticas são pouco usadas no cotidiano escolar pelos professores polivalentes, considerando todas as possibilidades

que elas podem trazer para o processo de formação das crianças.

Com o resultado da pesquisa exploratória, conseguimos identificar diferentes perspectivas e entendimentos do que são as artes e de como devem aparecer no cotidiano escolar. Um dos professores entrevistados apresenta uma visão da arte como algo técnico, o que ficou claro na fala: “Os [desenhos] orientados também, eu gosto de fazer bastante aula de desenho; às vezes eu pego um passo a passo de, por exemplo, desenho do Stitch, do Mickey, e etc. e aí eu ensino pra eles na lousa e eles adoram” (Professor 4, Pesquisa Exploratória, Apêndice A).

Outro professor entrevistado apresenta outra concepção: “As Artes contribuem para a formação humana dos estudantes, independente da faixa etária, e ajuda-os a entender de forma crítica a sociedade que os rodeia e a cultura que faz parte de seu cotidiano.” (Professor 1, Pesquisa Exploratória, Apêndice A). Essa fala demonstra que o professor apresenta uma visão mais crítica sobre as artes.

Apesar de todos os entrevistados considerarem a importância de um trabalho interdisciplinar entre a Arte e os outros componentes curriculares, quase todos afirmaram que não conseguem explorar todas as linguagens artísticas como gostariam ou como acreditam ser o ideal. Dois motivos para isso apareceram nos relatos: falta de formação e falta de espaço dentro do currículo estabelecido pela escola.

O professor 3 relatou “o que eu acho que impossibilita que a gente faça esse uso é que a gente não tem formação pra isso assim. Então, é, eu não me sinto segura, nem preparada, nem com repertório pra que eu possa usar isso atrelando às habilidades, conceitos e conteúdos dessas disciplinas que a gente precisa trabalhar.” Esse relato relaciona-se com o que o professor 2 disse, quando afirmou que “mas ainda assim eu sinto que dava pra fazer melhor, sabe? Faço muito da minha cabeça e pela experiência que eu tive criando meus filhos. Precisava estudar mais sobre pra conseguir levar isso pras crianças com mais qualidade.”

O professor 5 mencionou que tem pouco espaço para pensar suas práticas: “Bom, eu não faço porque eu preciso trabalhar com livro. Aqui na escola a gente usa um material didático e eu preciso seguir com ele. Então, nas aulas de matemática, de língua, de ciências, a gente não trabalha com artes. Dificilmente isso acontece.” O professor 6 relatou a mesma dificuldade ao lidar com projetos pré-determinados, que limitam a autoria docente.

Com o material pronto, elaboramos um formulário por meio da plataforma Google Forms para a validação do material. O formulário foi respondido por 19 professoras e professores que atuam na polivalência.

2.1 Inspirarte

O material didático-pedagógico foi desenvolvido utilizando a plataforma Google Sites. Optamos pelo formato de site para que o material pudesse ser acessado de qualquer lugar e região do Brasil, sem demandar custo para os leitores. Além disso, escolhemos criar um acervo de materiais, pois para repensar práticas, é necessário repertório.

Muitos materiais elaborados para formação de professores acabam virando uma lista de afazeres e habilidades, prescrevendo ao professor o quê, quando e como fazer. Contudo, materiais nesse formato acabam limitando a autoria dos docentes, de forma a desvalorizar seus conhecimentos, capacidades e histórias, além de criar um padrão de aula, desconsiderando que cada turma é singular e merece ser compreendida e tratada como tal. Sobre isso, Nóvoa (2023) discorre:

Não me interessa compor longas listas de capacidades, competências ou saberes que os professores devem possuir. Essas enumerações ou tipologias, tão correntes na literatura educacional, são de pouca ou nenhuma utilidade. Foi sempre com desconfiança que assisti à sua fabricação, que, na minha opinião, serve para o controle e autoridade sobre os professores do que para sua autonomia e liberdade. (p 65)

Dessa forma, decidimos organizar um material que inspire a criação de professoras e professores, demonstrando que é possível, por meio do aumento de repertório e reflexão sobre o tema, repensar como a arte se manifesta dentro da escola e nos momentos que não sejam aulas de especialistas.

Em suas obras, Paulo Freire (2019) apresenta os conceitos complementares de práxis e ação-reflexão-ação. Esses conceitos propõem que o educador aprimore sua prática para torná-la cada vez mais libertadora a partir da reflexão acerca de sua própria prática à luz de fundamentações teóricas para, então, ser capaz de atuar numa perspectiva mais crítica.

Com isso em mente, o público-alvo do material são professoras e professores polivalentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por isso, após o resumo de cada um dos sites, livros, podcasts e vídeos indicados há uma caixa de texto chamada “BNCC na prática” no qual relacionamos diferentes objetivos de aprendizagem ou habilidades com o conteúdo do material.

Escolhemos o nome “Inspirarte”, já que o objetivo é inspirar professores polivalentes a trabalhar as linguagens artísticas no cotidiano escolar.

O site conta com seis abas: “Home”, “Critérios”, “Inspirarte”, “Cursos”, “Troca de Saberes” e “Sobre Nós” que estão localizadas no canto superior direito da página. Na aba “Home” há uma breve carta aos leitores, contando um pouco sobre o objetivo do projeto, uma explicação sobre o que é e para quem é dedicado o site, seguida de uma frase e vídeo da arte-educadora Ana Mae Barbosa e, por último, botões com pequenas explicações das demais páginas do site, que ao serem clicadas, levam o leitor para respectiva página.

A aba “Inspirarte” consiste em 5 subpáginas e é onde está localizada a curadoria dos materiais. Ao clicar no título “Inspirarte” há uma descrição sobre os critérios utilizados para seleção dos materiais recomendados. Na página “Fundamentos” selecionamos alguns livros, vídeos e artigos que consideramos essenciais para compreensão da importância e da necessidade de a Arte ser incluída no cotidiano escolar de forma integrada e significativa. Nos títulos “Artes Visuais”, “Dança”, “Música” e “Teatro” estão localizados os materiais acerca de cada uma das linguagens artísticas presentes na Base Nacional Comum Curricular.

A aba “Cursos” apresenta recomendações de alguns cursos sobre arte e educação para os leitores que se interessarem em aprofundar seus estudos acerca do tema.

Na aba “Troca de Saberes” incluímos um link para um Google Forms, convidando os leitores a indicar algum material que produziram ou conhecem e que acham que possa ser acrescentado ao site.

Finalmente, a aba “Sobre Nós” consiste num resumo de como as autoras do projeto se conheceram e tiveram a iniciativa para criar o site.

A seguir, traremos o embasamento teórico que norteou o desenvolvimento do material didático-pedagógico.

3. ARRAZOADO TEÓRICO

Para discutir a importância de uma formação docente mais aprofundada nas linguagens artísticas e sua relevância para crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é essencial, primeiro, definir o que é Arte.

3.1 O que é arte?

Definir o que é arte não é uma tarefa simples. A ausência de consenso acadêmico e a multiplicidade de teorias desenvolvidas ao longo da história tornam essa definição complexa. A arte-educadora e pesquisadora Ana Mae Barbosa, que sistematizou a Abordagem Triangular, considerada a principal referência para o ensino da Arte no Brasil, fala sobre essa complexidade:

Quando me perguntam o que é Arte, fico tentada a responder com o silêncio. É possível definir Arte? Arthur Danto, filósofo americano, diz que Arte se caracteriza pela impossibilidade de definição. É como tentar definir o amarelo. Você oferece metáforas, mas não definições do amarelo...as milhares de definições de Arte passam pela minha cabeça agora que você perguntou o que é Arte. Cada uma depende do ideário do teórico que a fórmula e da época que testemunha a

formulação. (Barbosa in: Canal Cultura, 2007. p. 124)

O filósofo John Dewey, dedicou-se a pensar as teorias da estética e da arte. Em *Arte como Experiência* (2010), publicado originalmente em 1934, Dewey aborda essas questões em mais de 600 páginas. Suas reflexões levam-no a conceber a arte como experiência e forma de linguagem.

Para Dewey (2010, p.89), a experiência é “o resultado, o sinal e a recompensa da interação entre o organismo e o meio que, quando plenamente realizada, é uma transformação da interação entre participação e comunicação”. Ao tratar da experiência a partir da perspectiva humana, Dewey considera como as complexidades específicas do ser humano influenciam a experiência do indivíduo.

Lira e Mello (2023) discorrem sobre o conceito deweyano de experiência, auxiliando-nos nesta compreensão:

questões sociais, espaciais e econômicas podem influenciar e moldar, direta ou indiretamente, a experiência. São vários os fatores que podem interferir nesse processo, pois a experiência genuína implica envolvimento, entrega, pausa, o que não pode acontecer no viver de forma mecânica. O que consolida e qualifica a experiência, afinal, é a emoção, o sentimento que envolve e suscita o envolvimento dos sentidos. (Lira e Mello in: Ostetto, 2023. p. 127)

De acordo com Dewey, a arte representa um processo que inclui o fazer ou a criação:

A arte envolve moldar a argila, entalhar o mármore, fundir bronze, aplicar pigmentos, construir edifícios, cantar canções, tocar instrumentos, desempenhar papéis no palco, fazer movimentos rítmicos na dança. Toda arte faz algo com algum material físico, o corpo ou alguma coisa externa a ele, com ou sem o uso de instrumentos intervenientes, e com vistas à produção de algo visível, audível ou tangível. (2010, p. 126)

O autor, ainda, argumenta que a arte é parte integral da vida cotidiana e uma extensão contínua da experiência, que, por sua vez, é “a arte em estado germinal” (Dewey, 2010, p. 84). Ao unir emoção e intelecto, a arte proporciona conhecimento através da sensibilidade e da reflexão crítica.

Ademais, para Dewey, a arte tem seu conceito expandido ao incorporar a linguagem, afirmando que a arte, vista como experiência, também é uma forma de expressão, já que toda experiência consciente é um ato de comunicar:

Por serem expressivos, os objetos de arte constituem uma linguagem. Melhor dizendo, muitas linguagens. É que cada arte tem seu veículo, seu meio, e esse veículo se presta especialmente a um dado tipo de comunicação...toda arte fala um idioma que transmite o que não pode ser dito em nenhuma outra língua, mas permanece o

mesmo. (Dewey, 2010, p. 215)

Dewey enfatiza que, por se tratar de uma linguagem, “a obra de arte só é completa na medida em que funciona na experiência de outros que não aquele que a criou” (2010, p.215). Ele esclarece que, embora o artista possa não ter a intenção de comunicar algo específico aos outros, a natureza expressiva de sua obra inevitavelmente leva à comunicação. Portanto, a obra de arte pode proporcionar novas experiências também para aqueles que a apreciam e interagem com ela.

Através da arte, os significados de objetos que de outro modo seriam opacos, caóticos e restritos, e que despertariam resistência, são esclarecidos e concentrados, e não por sua trabalhosa elaboração no pensamento, não pela fuga para um mundo meramente sensorial, mas pela criação de uma nova experiência...seja qual for o caminho seguido pela obra de arte, ela mantém viva, simplesmente por ser uma experiência plena e intensa, a capacidade de vivenciar o mundo comum em sua plenitude (Dewey, 2010, p.256)

Em resumo, o autor vê a arte como uma experiência integral e comunicativa que é parte essencial da vida cotidiana. A arte não só envolve a criação e manipulação de materiais físicos, mas também transforma a interação entre o indivíduo e o meio em participação ativa. A arte é uma forma de linguagem que comunica o que não pode ser dito de outra maneira, proporcionando um conhecimento enriquecido pela emoção e pela crítica.

Segundo o pesquisador e educador Antônio Nóvoa, em entrevista publicada na Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), a arte é:

o espaço da nossa inscrição na humanidade. A curiosidade, a invenção, a criação. A procura do que nos distingue. Não podemos ser apenas copiadores ou imitadores. Porque “poesia é voar fora da asa”, como escreve Manoel de Barros. A realidade da arte é muito importante para compreender a importância de irmos além do que já é conhecido. E o que é a educação, se não isso mesmo?” (Boto, 2018, p.10)

Diante da complexidade e impossibilidade de uma única definição, adotaremos a concepção de arte como experiência integral que envolve criação, expressão e comunicação. No próximo capítulo, exploraremos o histórico escolar e legal da Arte nas escolas brasileiras, abordando sua evolução no contexto educacional, desde o período da Ditadura Militar no Brasil até os dias atuais.

3.2 Histórico Escolar e Legal

O histórico político e legislativo da Arte na escola é essencial para compreensão de sua configuração atual. Segundo Peres (2017), a Arte ganha

destaque no currículo escolar brasileiro no início da Ditadura Militar. As aulas de Arte eram compostas apenas pelo desenho, com o intuito de “preparar a mão de obra especializada para o exercício profissional” (2017, p. 26), isto é, apresentavam uma concepção instrumentalista da Arte.

Em 1971 foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1º e 2º Grau, 5.692/71, que apesar de representar um avanço ao democratizar o ensino da Arte no Brasil

não instituiu a obrigatoriedade da formação de professores específicos para lecionar a atividade de Educação Artística na escola, pelo contrário, deixou brechas para que o ensino fosse ministrado por profissional de qualquer área. Essa medida enfraqueceu a “comunidade disciplinar”, contribuindo para a descaracterização da disciplina, acentuando o estigma da arte como acessório, que serve apenas para decoração do espaço escolar, especialmente na produção de lembrancinhas para as datas comemorativas. (Peres, 2017, p.26)

Depois do período de redemocratização, uma nova LDB foi elaborada, porém, inicialmente a Arte não havia sido incorporada como componente disciplinar no currículo obrigatório. Após a movimentação de artistas a favor da inclusão da Arte na LDB de 1996, o tema “Arte” foi incluído, o que em si foi um grande avanço, mas sem nenhuma descrição de quais linguagens artísticas deveriam aparecer nas escolas (Peres, 2017), dando margem para diversas incompreensões e execuções da lei, de forma a manter o ensino de Arte como puramente instrumental e não como forma de expressão, elemento cultural e linguagem.

Contudo, durante a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), alguns arte-educadores participaram do processo e então foi construído um livro dedicado somente a área da Arte:

Nesse documento, a Arte está representada como uma área de conhecimento humano, sendo explicitadas as linguagens artísticas que fazem parte dessa área, com conteúdos próprios, apresentando, também, algumas sugestões que ajudam a criar projetos educativos e a planejar as aulas de Arte, buscando proporcionar a reflexão sobre a prática educativa (Peres, 2017, p. 27)

Por fim, em 2015 inicia-se a escrita da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento que serviria como base para todas as escolas do Brasil, públicas ou privadas, ou seja, um documento muito importante e influente nos currículos brasileiros.

A fim de compreender melhor como funciona o ensino da Arte no Brasil, faz-se necessário recorrer aos documentos legais e estruturantes dos currículos brasileiros. Para isso, decidimos nos debruçar sobre a BNCC, que foi estabelecida em 2016 e sofreu pequenas reformas desde então, tendo sua última versão publicada em

2018. Romanelli (2016) coloca em seu artigo “Falando sobre a Arte na Base Nacional Comum Curricular - BNCC - Um Ponto de Vista da Educação Musical” a importância de analisar esse documento com uma preocupação ética. Isto é, considerando que fazer um único documento para reger os currículos escolares do Brasil, um país tão plural, é extremamente complexo. Portanto, o intuito de analisar eticamente não é criticar o trabalho daqueles que formalizaram esse documento, que é essencial no nosso país, porém trazer apontamentos e destacar certas características que condizem com o ensino da Arte.

A BNCC é estruturada a partir das etapas de ensino obrigatório, isto é, Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Como estamos abordando a Arte na polivalência, analisaremos, a seguir, as etapas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3.2.1 BNCC - Educação Infantil

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) considera as interações e brincadeiras como os eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil (Brasil, 2018) propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e as competências gerais da Educação. A Base estabelece seis direitos de aprendizagem que devem ser garantidos para todas as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.

Os direitos de aprender a brincar, a conviver, a participar, a se expressar, a explorar e a se conhecer devem ser o ponto de partida para pensar o planejamento curricular na Educação Infantil. Com o objetivo de garantir os direitos de aprendizagem e considerando que as crianças aprendem por meio de experiências, a BNCC estrutura a Educação Infantil em cinco Campos de Experiência, cada um com objetivos de aprendizagem específicos para diferentes faixas etárias. Ao optar pela organização por Campos de Experiência, a BNCC rompe com a ideia de um currículo fragmentado em áreas de conhecimento. A Arte, portanto, é integrada a todos os Campos de Experiência.

Ao integrar a Arte nos Campos de Experiência e não a considerar um componente curricular ou uma área de conhecimento isolada, a Arte passa a ser pensada como experiência. Segundo Gabre (2016), pensar a Arte dessa maneira, possibilita o rompimento das práticas escolarizadas e, que sempre levam à execução de um produto final estereotipado a ser exposto.

A arte como experiência ultrapassa os limites das Artes Visuais e envolve os sujeitos por inteiro, e

pode contribuir para que a experiência das crianças da educação infantil seja mais prazerosa e significativa e seus direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se em situações e

práticas que envolvam a arte, sejam garantidos conforme orienta a BNCC (Gabre, 2016, p. 9)

Portanto, ao serem integradas aos Campos de Experiência, a Arte deve ser vivenciada como uma prática transversal, potencializando os direitos de aprendizagem e contribuindo para a formação integral do sujeito.

No capítulo seguinte, examinaremos como a BNCC, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, organiza o componente curricular Arte dentro da área de Linguagens e suas implicações pedagógicas, especialmente em relação à concepção da Arte como um aspecto secundário e seu impacto nos currículos e práticas escolares.

3.2.2 BNCC - anos iniciais do Ensino Fundamental

A Base Nacional Comum Curricular (2018) dos anos iniciais é dividida em cinco áreas do conhecimento: Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Ensino Religioso e Linguagens. Desde sua primeira versão em 2016 até a última, divulgada em 2018 e vigente até 2024, a Arte foi incluída como uma linguagem, junto com a Educação Física, Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras.

O componente curricular Arte, na BNCC, é dividido em quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Na introdução do documento sobre Arte, fica explícito a preocupação para que os sujeitos tenham experiências que proporcionem uma formação crítica e integral. Para isso, os estudantes devem ser apresentados a manifestações artísticas que

[...] não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores. (Brasil, 2018, p. 193)

Essas quatro linguagens artísticas, por sua vez, devem ser apresentadas de forma a contemplar seis dimensões do conhecimento: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. As dimensões são indissociáveis e simultâneas.

Considerando as especificidades dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação às etapas seguintes de educação, a BNCC aponta que

[...] o componente Arte, ao possibilitar o acesso à leitura, à criação e à produção nas diversas linguagens artísticas, contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas tanto à linguagem verbal quanto às linguagens não verbais. (Brasil, 2018, p.199)

Tal posicionamento presente no documento normativo para os currículos brasileiros evidencia a importância de um trabalho interdisciplinar com as linguagens artísticas, que não devem ser exploradas apenas nos momentos

com especialistas e sim, fazer parte do cotidiano escolar em todos os componentes curriculares para fortalecer o aprendizado dos estudantes ao oferecer possibilidades múltiplas de apreensão e expressão.

No que diz respeito à Linguagem Arte

[...] as habilidades são organizadas em dois blocos (1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano), com o intuito de permitir que os sistemas e as redes de ensino, as escolas e os professores organizem seus currículos e suas propostas pedagógicas com a devida adequação aos seus contextos. A progressão das aprendizagens não está proposta de forma linear, rígida ou cumulativa com relação a cada linguagem ou objeto de conhecimento, mas propõe um movimento no qual cada nova experiência se relaciona com as anteriores e as posteriores na aprendizagem de Arte. (Brasil, 2018, p.197)

Por último, faz-se necessário destacar que a BNCC traz, além das quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), o conceito de Artes integradas:

Artes integradas, explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação. (Brasil, p. 197)

Ou seja, há na BNCC uma tentativa de inclusão de demais experiências e linguagens artísticas, incluindo a fotografia, animações, vídeos - que demandam também o desenvolvimento de habilidades tecnológicas - mas também há um esforço para estimular a relação entre as linguagens artísticas e a exploração de diferentes matrizes e estéticas culturais através do mundo da arte.

Peres (2017), pesquisador da história do ensino da Arte no Brasil, assume uma posição crítica à BNCC e destaca em seu artigo que:

No Ofício elaborado pelos Arte-educadores, após a discussão da posição da Arte na BNCC no CONFAEB, há a denúncia de que o Componente Curricular Arte foi desprestigiado, em contraste com os outros componentes. No documento, o Componente Curricular Arte tem uma apresentação de apenas 11 páginas, enquanto os demais têm entre 20 e 30, o que comprova uma visão superficial da Arte, bem como demonstra quais são os conteúdos mais privilegiados no currículo. (p. 31)

Assim, pode-se perceber que a concepção de Arte para o Ensino Fundamental, como consta na BNCC, possui um caráter complementar, ou seja, que desmerece a atenção que outras áreas do conhecimento recebem. Essa concepção presente no documento acaba sendo traduzida para os currículos brasileiros e, portanto, para as realidades escolares, deixando então a Arte como um adendo ao dia a dia nas escolas e não um conteúdo importante.

A seguir, exploraremos mais a relação entre as aulas de especialistas e polivalentes a respeito da Arte.

3.3 A Importância da Arte na Escola

A inclusão da Arte no ambiente escolar é fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo habilidades críticas, criativas, emocionais e sociais que vão além do currículo tradicional. De um modo geral, Pestana (2014) explica a concepção de educação integral como aquela que visa o desenvolvimento completo do aluno, considerando sua formação de uma maneira não fragmentada. Ou seja, esta concepção de educação considera as diversas dimensões do sujeito; como a cognitiva, estética, ética, física, social e emocional.

Matuoka (2018) aborda o conceito de educação integral e sua relação com a Arte ao citar as ideias de Ana Mae Barbosa:

Para a educadora, aprender por meio da arte faz parte de uma educação integral, inclusive porque ajuda a desenvolver outras áreas do conhecimento, uma vez que os estudantes precisam mobilizar diversas habilidades, como a capacidade de interpretação, criatividade, imaginação, e os aspectos afetivos e emocionais, além da própria inteligência racional e das habilidades motoras (Matuoka, 2018. n.p)

Barbosa (2008), considera que a arte é uma linguagem capaz de intensificar nossos sentidos e, assim, "transmite significados que não podem ser transmitidos por nenhum outro tipo de linguagem, como a discursiva e a científica" (p. 21). Além disso, a arte não se preocupa com o que é certo ou errado. Esta ausência de julgamento abre portas para a exploração, para o comportamento investigativo e, conseqüentemente, impulsiona o desejo de aprender.

A arte como impulso para o comportamento investigativo da criança também aparece nos pensamentos da artista e arte-educadora dinamarquesa Anne Marie Holm. Segundo Ostetto (2021), Holm foi uma das responsáveis pela introdução da arte contemporânea às escolas do Brasil e "apresenta uma abordagem baseada na experiência, compreendendo a arte como uma forma privilegiada de pesquisar o mundo" (p.17)

Barbosa (2008) argumenta que o contato com a arte desenvolve a percepção e a imaginação para a compreensão e análise crítica da realidade, permitindo o desenvolvimento da criatividade de forma a alterar tal realidade. Na mesma linha, Peres (2017) defende que o envolvimento com a Arte estimula um pensamento mais adaptável em relação às diversas áreas do conhecimento, além de auxiliar a entender a importância social das manifestações artísticas. Sendo assim, podemos dizer que a escola que valoriza o trabalho com a arte é uma escola comprometida com o desenvolvimento de cidadãos críticos, criativos e agentes ativos de transformação, ou

seja, é uma escola preocupada com a formação integral do sujeito.

Hoyuelos, (2020) apresenta as ideias de Elliot W. Eisners, professor de arte da Universidade de Stanford sobre o papel da arte na educação, conectando-as com a pedagogia de Loris Malaguzzi, fundador da abordagem Reggio Emilia. Segundo o autor, a arte pode ensinar à educação a valorização do tempo dedicado a apreciar a experiência procurada. Permitir que as pessoas aprendam a observar com atenção sem perder de vista o aspecto estético, e oferecer-lhes tempo suficiente para saborear essas experiências, é essencial. A ênfase em dar espaço para essa experiência, conforme enfatizado por Malaguzzi, representa uma significativa lição de escuta e respeito aos ritmos naturais das crianças.

É importante considerar a arte como fundamental para a promoção da diversidade e do desenvolvimento da empatia na comunidade escolar. As experiências com a arte ampliam o repertório das crianças, permitindo a exploração de diferentes culturas e perspectivas. A arte facilita a expressão de identidades individuais e coletivas, oferecendo um espaço seguro para a exploração de questões sociais e pessoais.

Em suma, a arte na educação não é apenas um componente adicional, mas uma parte essencial do processo de aprendizagem. Ela equipa os alunos com as habilidades necessárias para inovar, comunicar-se eficazmente e enfrentar desafios complexos com resiliência. Como observa Veia Vecchi no prefácio de Hoyuelos (2020), a valorização da estética e da beleza na formação dos professores é crucial para que eles possam nutrir o potencial artístico e emocional das crianças. Ao integrar a arte de maneira significativa no currículo, as escolas preparam os alunos para um futuro em que criatividade e empatia são tão importantes quanto conhecimento técnico.

A seguir, abordaremos a temática da formação dos professores, procurando compreender o papel do pedagogo e do especialista em Arte na escola.

3.4 Especificidades do trabalho com arte desenvolvido por especialistas ou professores polivalentes

Desde o Renascimento, o universo científico e acadêmico transformou-se em um mundo de fragmentações. Com a influência de cientistas como Descartes, Galileu e Darwin, a humanidade passou a adotar uma posição de fragmentação dos saberes, separando os objetos de estudo uns dos outros e de seus contextos, para especificar e especializar os estudos e avanços científicos (Thiesen, 2008). Por um lado, esse movimento foi positivo para diversos avanços científicos e pesquisas, por outro, a separação dos conhecimentos gerou também uma fragmentação dos objetos de estudo em relação aos seus contextos e realidades, provocando uma falta de conhecimento acerca da totalidade de diversos assuntos.

Esse movimento da ciência acabou sendo refletido e reproduzido nas escolas, como por exemplo com a divisão de áreas do conhecimento, disciplinas,

habilidades etc. Em resposta a isso, o conceito da interdisciplinaridade tem entrado cada vez mais em uso, considerando que

O movimento histórico que vem marcando a presença do enfoque interdisciplinar na educação constitui um dos pressupostos diretamente relacionados a um contexto mais amplo e também muito complexo de mudanças que abrange não só a área da educação, mas também outros setores da vida social como a economia, a política e a tecnologia. Trata-se de uma grande mudança paradigmática que está em pleno curso. (Thiesen, 2008. p. 545)

Ainda segundo Thiesen (2008), o objetivo do trabalho interdisciplinar nas escolas é de “superar a fragmentação e o caráter de especialização do conhecimento, causados por uma epistemologia de tendência positivista em cujas raízes estão o empirismo, o naturalismo e o mecanicismo científico do início da modernidade” (p. 546).

A autora defende a urgência de que a interdisciplinaridade seja parte do cotidiano escolar pois

A escola, como lugar legítimo de aprendizagem, produção e reconstrução de conhecimento, cada vez mais precisará acompanhar as transformações da ciência contemporânea, adotar e simultaneamente apoiar as exigências interdisciplinares que hoje participam da construção de novos conhecimentos. (p. 550)

Matuoka (2018) menciona, mais uma vez, os pensamentos Ana Mae Barbosa, desta vez legitimando a importância da arte para interdisciplinaridade ao destacar que a arte-educadora “[...] propõe que, nas escolas, o ensino das artes não seja posto como uma disciplina complementar, mas que se faça como uma ferramenta de aprendizagem de todas as disciplinas. A partir desse conceito, as escolas podem recorrer à música ou à pintura para aprender, por exemplo, Literatura” (Matuoka, 2018, n.p).

De tal maneira, é essencial que a Arte faça parte do processo de interdisciplinaridade nas escolas, e para que isso possa acontecer, deve fazer parte do cotidiano escolar para além das aulas de especialistas, ou seja, deve ser responsabilidade, também, dos professores polivalentes.

Compreendemos as preocupações trazidas por diversos arte-educadores, como no artigo de Peres (2017, p. 32) acerca da Arte “fora das mãos” dos professores especialistas:

O receio está na possibilidade do retorno da famigerada formação polivalente, uma formação que visa à atuação do docente lecionando todas as linguagens artísticas de forma superficial e destituída de reflexão crítica e centrada estritamente nos processos de técnicas artísticas, como acontecia nos cursos de Licenciatura em Educação

Artística dos tempos da Ditadura Militar.

Fica explícito que as aulas de professores especialistas em Arte são um grande marco e avanço na educação brasileira: além de garantir um ensino especializado da área, ajuda a estabelecer uma relação de valorização da Arte, dando a ela a mesma importância que outros componentes curriculares, como as Línguas Estrangeiras ou a Educação Física. Portanto, defendemos que as aulas de especialista de Arte tenham sua representatividade garantida pela legislação.

Porém, por interpretarmos a Arte como uma linguagem, entendemos que sua presença na escola não deve ficar restrita a momentos específicos, de uma aula ou duas por semana, pois faz parte da expressividade humana. A interdisciplinaridade é essencial nas escolas e

[...] cada vez mais é trabalhada na educação brasileira (em todas as fases: ensino fundamental, médio, superior, pós-graduação), pois ela traz um conhecimento circular que é o determinante comum do conhecimento, trazendo múltiplas maneiras de aprendizagem. (Cuba, Martinho e Abreu-Bernardes, 2015. P. 160)

Concluindo, Arte é responsabilidade dos professores especialistas, e considerando o histórico escolar legislativo dos currículos brasileiros, é importante que seja. Contudo, é também responsabilidade dos professores polivalentes, para que ocorra de fato processos interdisciplinares nas escolas.

No capítulo a seguir abordaremos a lacuna de formação dos professores polivalentes para o trabalho com a arte.

3.5 A lacuna de formação do professor polivalente em relação à Arte

Como apresentado no capítulo anterior, a responsabilidade da inclusão de manifestações artísticas e do trabalho com a Arte no cotidiano escolar é dos professores especialistas de Arte e dos professores polivalentes. Contudo, há uma lacuna na formação dos docentes polivalentes em relação à Arte e como trazê-la para escola sem ser de forma estereotipada ou utilitária.

Ostetto e Silva (2018) citam Ostetto (2004) para defender a importância da formação do educador polivalente para o trabalho com as linguagens artísticas

Para seguir com as crianças, o educador precisa, primeiramente, reconhecer-se e descobrir sua musicalidade, sua possibilidade criadora, acreditar, enfim, que é possível (e urgente) fazer educação com alegria, cores, sons, movimento. Que é preciso articular razão e emoção para podermos acompanhar as tantas crianças que estarão junto conosco na aventura que é ensinar e

aprender. É essencial recuperar nossa dimensão criadora, inventiva, brincalhona, "cantante", ousada, aventureira, corajosa. (Ostetto, 2004, p. 93-94, apud ___ e Silva, 2018)

Nesse mesmo estudo, os autores apresentam as legislações que regulamentam o curso de Pedagogia. Estas trazem em suas diretrizes a obrigatoriedade que pedagogo seja capacitado para ensinar, entre outros conteúdos, Arte. Além disso, mencionam a importância de uma formação com preocupação para a estética. Ostetto e Silva (2018) criticam, porém, essas legislações pois

Se as dimensões culturais, artísticas e estéticas estão contempladas nos documentos que pautam a formação docente na atualidade, elas aparecem de forma genérica e imprecisa, pois não apontam, clara e explicitamente, a arte como campo de conhecimento a ser garantido em tal formação. [...] Identificamos, assim, a tendência não de uma formação cultural ampla, como direito já apregoado, mas como aquisição de instrumentais para a atuação docente, assumindo uma perspectiva que historicamente vimos combatendo, haja vista que pouco olha para o sujeito-professor, privilegiando, ainda, o conteúdo de ensino, informações e habilidades. (Ostetto, Silva, 2018, grifo nosso)

Conforme mencionado anteriormente, o modelo atual de formação de professores privilegia uma aquisição de técnicas e instrumentos a serem aplicados em sala de aula, o que coloca o educador numa posição de mero reproduzidor de técnicas aprendidas. Nóvoa (2023), critica essa realidade na qual os professores são mais uma peça dentro de um sistema de educação bancária (Freire, 2019) e não donos de suas próprias práticas. Além disso, conforme aponta Ostetto (2011) a ampliação do repertório do professor:

É com eles (repertório) que vamos significando o mundo, fazendo a leitura do que nos rodeia e nos acontece. Quanto maior o repertório, maior a possibilidade de estabelecer diálogo com as "coisas do mundo, com o mistério da vida. (p.5)

Desta forma, para a formação plena e completa do professor é necessário também um esforço contínuo de ampliação de repertório e estudo acerca das linguagens que serão abordadas. É impossível trazer as linguagens artísticas sem conhecê-las e experimentá-las.

Ferreira (2021) complementa este pensamento ao refletir sobre como pensar vivências formativas no campo da estética para que afete os professores e contribua para o processo de ensino e aprendizagem. A autora considera que é necessário:

[...] ampliarmos nosso conhecimento acerca das infâncias e de uma formação estética que é vivida, encarnada e que se relaciona com o conceito por meio da experiência. As professoras precisam ser

consumidoras dessas experiências, expressões e linguagens que não dicotomizar corpo, mente, natureza e cultura (BUSS-SIMÃO et. al. 2010), formações que não privilegiam o cognitivo, mas que passam pelo corpo, pelos sentidos e afetam, sejam realmente experiência tal qual nos aponta Larrosa (2015), pois essas vivências construirão seus repertórios, que, por sua vez, alimentarão as vivências das crianças. (Ferreira in: Ostetto, 2021. p. 76)

A seguir apresentaremos a análise dos dados coletados a partir de um formulário acerca do site Inspirarte.

4. ANÁLISE DE DADOS

A proposta inicial para essa produção didático-pedagógica era a elaboração de um material que reunisse práticas inspiradoras com o uso das linguagens artísticas por professores polivalentes, pensando em mostrar para pedagogos que não só os professores especialistas conseguem fazê-las. Realizamos algumas entrevistas com professores e professoras polivalentes que atuam em diferentes realidades, mas infelizmente, durante as entrevistas identificamos que as práticas relatadas, em sua maioria, não estavam alinhadas com a concepção de arte adotada neste trabalho.

Nos confrontamos com uma realidade na qual, talvez, as práticas que utilizam as linguagens artísticas na polivalência ainda estejam fortemente atreladas a uma visão tecnicista e estereotipada da arte.

Por conta de uma limitação de tempo, nossa proposta passou por uma reformulação. Decidimos, então, organizar uma curadoria de referências que consideramos relevantes e coerentes com nossas concepções de arte e com as legislações atuais, como a BNCC; assim, surgiu o Inspirarte.

Após a conclusão de um protótipo do site Inspirarte, enviamos um formulário (Apêndice B) para professoras e professores polivalentes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas da rede pública e privada.

Os dados aqui apresentados foram coletados entre os dias 30 de outubro e 10 de novembro de 2024, por meio de um formulário organizado na plataforma Google Forms; nesse intervalo de tempo obtivemos 19 respostas.

Nossa amostra é composta por 13 professores que atuam na Educação Infantil e 6 docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em relação à esfera pública ou privada, 13 estão em escolas privadas e 6 em escolas públicas. A maior parte da amostra (13 pessoas) ocupa o cargo de professor regente, enquanto a minoria (6 pessoas) ocupa o cargo de professor assistente ou auxiliar. Em questão do tempo de carreira, 6 pessoas atuam em sala de aula entre 1 e 5 anos, 4 pessoas entre 6 e 10 anos, 2 pessoas entre 11 e 15 e 7 pessoas atuam a 15 ou mais anos.

Considerando os dados coletados (Apêndice C), organizamos as

seguintes categorias para análise, que serão tratadas com base no referencial teórico da presente produção didático-pedagógica: Ampliação de repertório e reflexão da prática docente, O trabalho com a Arte na prática e A efetividade de um site como ferramenta formativa.

4.1 Ampliação de repertório e reflexão da prática docente

Os nossos objetivos com a elaboração do Inspirarte foram proporcionar a reflexão de professores e professoras polivalentes em relação à forma que as linguagens artísticas são apresentadas em suas práticas educativas e oferecer repertório para que repensem suas práticas após momentos reflexivos.

Esse momento reflexivo é essencial e se relaciona com a teoria freiriana de ação-reflexão-ação. Paulo Freire (2019) defende que os educadores se transformem como profissionais por meio da interlocução entre teoria, prática e reflexão. Para que os professores tenham possibilidades de realizar o processo de ação-reflexão-ação, os materiais apresentados a esse público não podem ser compostos por um checklist ou um passo-a-passo do que fazer pois, segundo Nóvoa (2023), isso limita a autonomia do professor em sua atuação e desconsidera suas vivências e as dos estudantes.

Ademais, o material foi produzido a partir da concepção de arte como experiência integral que envolve criação, expressão e comunicação (Dewey, 2010). Além da relação entre arte e cultura como descrito por Ana Mae (2007)

Arte é o coração do corpo cultural. Ninguém pode conhecer a cultura de um agrupamento humano ou de um país sem conhecer sua história e sua arte. É, portanto, em primeira instância, uma razão cultural que nos leva a estudar arte. Hoje, mais do que nunca, a aprendizagem da arte é importante para o desenvolvimento da capacidade assimiladora e produtora de cultura dos seres humanos. A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. (Barbosa in: Canal Cultura, 2007. p. 124)

A partir dos dados coletados, constatamos que o material, além de ampliar o repertório acerca das linguagens artísticas também auxilia no desenvolvimento da concepção de arte dos docentes. Neste sentido, destacamos as respostas à pergunta: “Considera que o site aumentou seu repertório em relação ao trabalho com a Arte?” à qual 16 sujeitos responderam “sim”, 1 pessoa respondeu “não” e 2 pessoas responderam “parcialmente”. Uma das docentes que respondeu “sim”, justificou sua resposta dizendo que:

“[...] porque realmente não tenho muita familiaridade com o uso da Arte em todas as suas expressões. Geralmente, uso músicas, por exemplo, nas rodas da manhã e mais para gerar engajamento na

aula e participação. Não como uma expressão artística.” (formulário, 01 de novembro de 2024)

Percebe-se que a professora reflete sobre a sua prática, pensando na diferença entre trazer música como uma forma de gerar engajamento, isto é, pensando na arte de forma utilitária, e trazer música enquanto expressão artística, ou seja, enquanto uma produção cultural. Isso se relaciona com o conceito trazido anteriormente por Dewey (2010) de que a arte é parte integral da vida cotidiana e uma extensão contínua da experiência.

Em um contexto mais amplo, observamos que, embora apenas duas pessoas (representando 10,5% dos participantes) tenham declarado não ter familiaridade com as linguagens artísticas, a maioria (84,2%) afirmou que o site expandiu seu repertório. Isso sugere que, mesmo quando existe alguma familiaridade com as linguagens artísticas, ela não assegura, por si só, um repertório abrangente para o trabalho com Arte. Sobre isso um participante disse: “Já tenho um interesse genuíno pela Arte, o site tem um papel de reforçar e expandir meu repertório” (formulário, 01 de novembro de 2024).

Visto isso, os participantes demonstraram que a exploração do site contribuiu para que se sentissem mobilizados a revisar suas práticas. Em uma escala de 1 a 5, em que 1 é pouca contribuição e 5, muita contribuição, 63,2% dos indivíduos assinalaram 5. Outros 31,6% escolheram 4, enquanto apenas 5,3% optaram pela nota 3. Ou seja, ao conhecer diferentes referências, os professores se sentiram mobilizados a revisar suas práticas, como exemplificado pela fala de um participante:

“Ao olhar os quatro critérios utilizados para a formulação do site, me senti instigada a revisar minhas práticas levando em conta esses critérios e os materiais apresentados.” (formulário, 01 de novembro de 2024)

Esse dado demonstra a importância da ampliação do repertório dos professores (Ostetto, 2011). Para trazer as linguagens artísticas para o cotidiano escolar precisa-se conhecê-las, ou seja, ter repertório sobre elas e suas características e peculiaridades. Ampliação de repertório e reflexão da Prática Educativa

4.2 O trabalho com a Arte na prática

Conforme mencionado no tópico anterior, a afinidade com as linguagens artísticas não indica que o docente necessariamente possua a experiência e o repertório necessários para exercer uma prática pedagógica que realmente integre a arte de forma significativa no cotidiano. Foi perguntado no formulário se “a partir do site, sua visão a respeito da Arte como uma possibilidade para a formação das crianças mudou ou permaneceu a mesma de antes?”. Um participante respondeu:

“Me interessei pelas referências oferecidas. A nossa rotina como professoras é muito corrida, repleta de demandas das escolas e,

no meu caso, vejo que não exploro de forma mais profunda a Arte.” (formulário, 01 de novembro de 2024)

O que essa resposta revela é que mesmo havendo uma compreensão teórica acerca da arte e sua importância na escola, ainda assim é necessário que o tema seja abordado com profundidade nas formações docentes, tanto nas graduações de pedagogia quanto nas escolas em momentos de formação continuada Ostetto e Silva (2018). Gostar e querer integrar a Arte no cotidiano escolar é essencial, mas, é crucial que o professor saiba como planejar e implementar atividades com as linguagens artísticas com autoria e intencionalidade, como defendido por Nóvoa (2023).

Ademais, diversos participantes mencionaram estarem alinhados com os critérios e fundamentos do site e acrescentaram a importância e a validade de um site que promove o conhecimento através de uma curadoria de referências. Então, mesmo com uma base teórica a respeito da arte e sua importância na escola, as professoras e professores ainda sentem dúvidas e insegurança em relação a aplicar isso em suas práticas.

Sobre isso é necessário destacar que para o desenvolvimento do “pôr em prática” atividades que incluam as linguagens artísticas, é necessário que o professor e a escola pensem a Arte como os demais componentes curriculares, e se dediquem a compreender o ensino-aprendizagem de Arte como se faz com a matemática ou a alfabetização. Ainda, para trazer algo para prática é necessário ter a vivência daquilo, ou seja, demanda que os professores se portem como (e tenham espaço garantido pela escola para) exploradores e investigadores, que se coloquem no lugar de aprendiz das linguagens artísticas junto com os alunos (Ferreira, 2021). Que os professores reconheçam e se permitam ficar confortáveis em estar desconfortáveis para aprender.

4.3 A efetividade de um site como ferramenta formativa

Após a análise dos dados, e levando em conta a complexidade da formação docente sobre a Arte, fica notório que somente ações individuais, como um site, são incapazes de resolver um problema sistêmico da área da educação. Os currículos brasileiros, em grande parte, ainda apresentam uma concepção de educação que considera a Arte como inferior aos demais componentes curriculares. Esta realidade, dificulta a reflexão, criação e formação do professor acerca desse tema:

Precisamos de dinâmicas de transformação profunda da formação de professores, tendo como ponto central a produção e consolidação do conhecimento profissional docente. Para isso, é indispensável olhar com mais atenção para as dimensões institucionais, profissionais e públicas (Nóvoa, 2023. p.64)

Portanto, trazemos esse material como ferramenta de reflexão para os professores, mas tendo ciência de que é apenas parte do caminho para a

valorização e integração da Arte nas instituições escolares.

Apesar da maioria dos participantes da pesquisa terem demonstrado de forma positiva a eficiência do material didático-pedagógico, algumas respostas indicaram que um site, por si só, pode não ser suficiente para transformar a concepção de pessoas que tem sua compreensão da arte já muito enraizada. Neste caso, destacamos a fala de um participante:

“Falar sobre a Arte é expressar seus sentimentos através de pinturas, no qual nos traz os seguintes benefícios: relaxamentos, ideias, lembranças, coordenação motora fina, entre outros etc.” (formulário, 05 de novembro de 2024)

Essa fala exemplifica que muitos professores ainda concebem a Arte na escola de forma utilitária. Conforme apresentado por Peres (2017) até a LDB de 1996 a Arte era concebida na legislação como ferramenta de desenvolvimento motor e de entretenimento. Percebemos que esse cenário ainda é fortemente presente na cultura escolar acerca da Arte.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para produção do material didático-pedagógico, foi necessário retomar e aprofundar nosso conhecimento acerca do conceito de arte, Arte na escola e da relação do professor polivalente com o ensino-aprendizagem das linguagens artísticas. De tal forma a expandir nossos conhecimentos e auxiliar a reavaliar nossas próprias práticas com as linguagens artísticas.

O objetivo geral da presente produção didático-pedagógica era elaborar um material para a formação de professores polivalentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando à ampliação do repertório dos docentes sobre a Arte, além de inspirá-los e auxiliá-los na integração das diversas linguagens artísticas em suas práticas pedagógicas. Pode-se considerar, então, que, a partir da amostra de dados coletados que o objetivo da pesquisa foi atingido. O site Inspirarte apresenta uma curadoria de referências (livros, podcasts, artigos, músicas, vídeos e cursos) sobre as quatro linguagens artísticas presentes na BNCC: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Além disso, optamos por inserir, no site, os critérios e fundamentos utilizados para seleção desses materiais. A nossa primeira hipótese de que após entrar em contato com um material que oferece possibilidades de utilização da arte para formação de um professor polivalente, reconhece a possibilidade de repensar ou reformular suas práticas para incluir as linguagens artísticas foi confirmada. A maioria dos participantes (94,8%) indicou que o site contribui de forma significativa para mobilizá-los a visitar suas práticas, atribuindo notas 4 ou 5 em uma escala de 1 a 5.

Para além da nossa hipótese, os dados demonstram que o material incentivou os professores a refletirem não apenas sobre a inclusão da Arte em sua

prática e as linguagens artísticas, mas também incentivou o pensar sobre o conceito de arte.

No entanto, nossa segunda hipótese não foi plenamente confirmada. Inicialmente consideramos que aqueles professores com maior proximidade com a Arte achariam o material útil, inspirador e diriam que revisariam suas práticas, enquanto aqueles sem familiaridade com o campo relatariam dificuldade em ver a utilidade do material e não mudariam sua visão da Arte como uma possibilidade para a formação das crianças. Os dados coletados revelaram um cenário diferente: mesmo os professores que declararam não ter familiaridade com as linguagens artísticas reconheceram a utilidade do site e se sentiram mobilizados a repensar suas práticas.

Esta produção didático-pedagógica evidenciou três questões de relevância sobre o trabalho com as linguagens artísticas na polivalência. Primeiro, a existência de uma lacuna na formação dos professores polivalentes em relação às linguagens artísticas, conforme apontado por Ostetto e Silva (2018). Segundo, a persistência de uma visão utilitarista da Arte na escola, herança histórica que remonta à época da Ditadura, como discutido por Peres (2017). E, terceiro, a importância do repertório e da reflexão sobre a prática docente, alinhado ao que defende Nóvoa (2023).

O site Inspirarte contribui para a área da educação, nos segmentos da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, ao fornecer um acervo de referências sobre arte e educação que fomenta reflexão, amplia repertório, respeita e valoriza o saber do professor, diferentemente de materiais que abordam a formação dos professores de forma prescritiva, tal qual uma receita de bolo. No entanto, reconhecemos que sozinho esse site não é capaz de resolver questões sistêmicas da educação brasileira.

Em suma, como demonstrado no arrazoado teórico, a arte é um elemento social e cultural e de extrema importância em nossa sociedade, e como tal deve estar cada vez mais presente e intrínseca nos processos educacionais para uma formação integral dos estudantes. Para isso será necessário um esforço coletivo através de políticas públicas formativas para a formação continuada de professores, além de uma reformulação para que a Arte seja abordada mais profundamente nos cursos de pedagogia. Identificamos como perspectiva de pesquisas futuras: o desenvolvimento de propostas formativas que proponham a reflexão docente acerca da inclusão da arte no cotidiano escolar, de forma interdisciplinar e que integre teoria e prática. Com isso, deixamos nossa contribuição para esse processo: a presente pesquisa didático-pedagógica, mas deixamos explícito que ainda há um longo caminho a ser percorrido.

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A importância do ensino das artes na escola**. São Paulo, 2016: Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/002791326.pdf>.
- BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO. **Arte/Educação como mediação Cultural e Social**. São Paulo: Ed. UNESP. 2008
- BOTO, Carlota. **Antônio Nóvoa: uma vida para a educação**. Educação e Pesquisa, v. 44, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e201844002003.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.
- BARBOSA, Ana Mae. Cultura, arte, beleza e educação in Núcleo de Conteúdo e Desenvolvimento de Projetos (org.). **Toda Beleza: anuário de programação 2006**. Canal Futura. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2007.p.124-125. Disponível em: <https://futura.frm.org.br/conteudo/midias-educativas/publicacao/anuario-de-programacao-canal-futura-2006> . Acesso em 16 de outubro de 2024.
- CUBA, Juliana Cândida Oliveira; MARTINHO, Juliana Silva; ABREU-BERNARDES, Sueli Teresinha de. **Diálogos entre arte, interdisciplinaridade e educação: o que dizem os PCN**. Travessias, v. 10, n. 02.24, p. 155-174, 2015. Disponível em:<https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/12223>. Acesso em: 05 nov. 2024.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.
- FERREIRA, Michelle. Beleza, imprevisibilidade e simplicidade: diálogos sobre educação estética e formação docente. In: Ostetto, L. E.; Greice, S.; BIBIAN, S. (Org.). **Educação Infantil, formação e prática docente nas tramas da arte: diálogos com Anna Marie Holm e Veia Vecchi**. Curitiba: Appris, 2021.
- LIRA, Iasmin. C. C.; MELLO, Graziela F. de. Professoras de arte no encontro com as crianças: dúvidas, investigações e aprendizados. In: Ostetto, L. E.; Maia, M.; Callai,

C. (Org.). **Formação, educação e arte: tessituras em pesquisa e prática docente**. - Campinas, SP: Papyrus Editora, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GABRE, Solange de Fátima. A arte na Educação Infantil: uma reflexão a partir dos documentos oficiais: RCNEI - DCNEI - BNCC Linguagens. **Revista de Letras, Artes e Comunicação**, v. 10, n. 3, 491 - 501, 2016. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/5980>. Acesso em: 20 de junho de 2024.

HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Phorte, 2020.

LIRA, Iasmin. C. C.; MELLO, Graziela F. de. Professoras de arte no encontro com as crianças: dúvidas, investigações e aprendizados. In: Ostetto, L. E.; Maia, M.; Callai, C. (Org.). **Formação, educação e arte: tessituras em pesquisa e prática docente**. - Campinas, SP: Papyrus Editora, 2023.

MATUOKA, I. **Ana Mae Barbosa e a educação por meio da arte**. 2018. Disponível em:<https://educacaointegral.org.br/reportagens/ana-mae-barbosa-e-educacao-por-meio-da-arte>. Acesso em 10 de outubro 2024

NÓVOA, Antônio. **O conhecimento profissional docente: consequências para a formação de professores in Professores: libertar o futuro**. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; SILVA, Greice Duarte de Brito; BIBIAN, Simone (org.). **Educação Infantil, formação e prática docente nas tramas da arte: diálogos com Anna Marie Holm e Veia Vecchi**. Curitiba: Appris, 2021

OSTETTO, Luciana Esmeralda; SILVA, Greice Duarte de Brito. **Formação docente, Educação Infantil e arte: entre faltas, necessidades e desejos**. Rev. Educ. e Cult. Contemp. Rio de Janeiro, v. 15, n. 41, p. 260-287, out.2018. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-12792018000400260&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 11 nov. 2024. Epub 15-Out-2018. <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20180077>.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil e arte: sentido e práticas possíveis**. São Paulo: UNESP, 2011. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf> . Acesso em 16 de novembro de 2024.

PERES, José Roberto Pereira. Questões atuais do ensino da arte no Brasil: o lugar da arte na Base Nacional Comum Curricular. In: **Revista de Educação, Desenho e Artes Visuais do Colégio Pedro II**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 24 - 36, 24 ago. 2017. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/revistaddav/article/view/1163> . Acesso em 05 de novembro de 2024.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. In: **Revista Brasileira de Educação**, Santa Catarina,

v.13, n. 39, p. 545 - 598, setembro/dezembro. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/swDcnzst9SVpJvpx6tGYmFr/> . Acesso em 05 de novembro de 2024.

APÊNDICE A

Pesquisa exploratória

1 - Você atua na pedagogia há quanto tempo? Atualmente você trabalha em escola particular ou pública? Em qual faixa etária?

2 - As crianças da sua turma têm atividades formativas que utilizam as expressões artísticas?

3 - Em que momentos ou situações?

4- Você considera que as artes podem ser utilizadas de forma articulada com o ensino de conteúdos formais como Língua Portuguesa, Matemática ou História?

5- Você faz isso nas suas aulas? Pode nos dar um exemplo?

APÊNDICE B

Perguntas feitas no formulário de validação

1 - Em qual segmento você atua?

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental
- Em ambos

2- Você atua na rede:

- Pública
- Privada
- Em ambas

3- Qual função você ocupa na escola?

- Professor regente
- Assistente/ Auxiliar
- Ambas

4- Há quanto tempo você atua em sala de aula?

1 a 5 anos

6 a 10 anos

11 a 15 anos

15 ou mais anos

5- Você se considera uma pessoa que tem familiaridade com as linguagens artísticas?

Sim

Não

Parcialmente

6- Considera que o site aumentou seu repertório em relação ao trabalho com a Arte?

Sim

Não

Mais ou menos

7 - Justifique sua resposta anterior

8 - Após a exploração do site, você se sente mobilizado a revisar suas práticas, incluindo as linguagens artísticas? Indique numa escala de 1 a 5 quais as contribuições do site para sua prática considerando 1 para pouca contribuição e 5 para muita contribuição

1 2 3 4 5

9 - Justifique sua resposta anterior

10 - A partir do site, sua visão a respeito da Arte como uma possibilidade para a formação das crianças mudou ou permanece a mesma de antes?

Sim

Não

Parcialmente

11 - Justifique sua resposta anterior

12 - A navegação pelo site é fácil e intuitiva?

Sim

Não

Em parte

13 - O design visual do site é agradável e facilita a leitura?

Sim

Não

Em parte

14 - Os conteúdos apresentados são claros e objetivos?

Sim

Não

Em parte

15 - O conteúdo do site é relevante para a sua prática pedagógica?

Sim

Não

Em parte

16- Você encontrou alguma dificuldade em acessar as informações que procurava?

Se sim, qual?

17 - Em uma escala de 1 a 5, como você avalia a utilidade do site para a sua prática pedagógica, sendo 1 nada útil e 5 muito útil?

1 2 3 4 5

18 - Você tem alguma sugestão de mudança e/ou melhoria no site?

ANA CAROLINE VIEIRA

PAMELA MATTOS

RENATO AFONSO

04. O ACOLHIMENTO AO PROFESSOR BOLSISTA EM FORMAÇÃO

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais do Instituto Singularidades do curso de Pedagogia como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga(o), sob orientação da Profa. Dra. Denise Rampazzo da Silva.

Apresentação pública realizada em 30 de novembro com parecer da Profa. Ma. Edna Oliveira do Carmo.

SÃO PAULO
2024

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso apresenta uma investigação didático-pedagógica realizado a partir das experiências de três estudantes bolsistas em uma instituição de Ensino Superior. Com origens e desafios semelhantes, os autores, professores bolsistas e provenientes de regiões periféricas, tiveram por objetivo elaborar um site para o acolhimento dos outros corpos na academia e oferecer a essas pessoas informações sobre como podem acessar apoios e benefícios que os ajudem a concluir sua formação de maneira menos dolorosa. A produção didático-pedagógica foi fruto de uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada em dois momentos diferentes: na primeira etapa, consultamos professores bolsistas em formação de IES privadas para identificar suas angústias e por meio dos seus relatos desenhar o site. Na segunda etapa, após a produção do site, realizamos uma pesquisa com alguns professores bolsistas em formação solicitando que explorassem e fizessem a apreciação do site a fim de identificar se o objetivo proposto foi alcançado. Recorremos às contribuições teóricas de Freire (2014), Hooks (2013) e Silva (2011). A investigação destaca as barreiras encontradas por indivíduos negros, pobres e LGBTQIAP+ no ambiente acadêmico de maneiras distintas, ressalta a necessidade de maior acolhimento e suporte para que estes bolsistas professores em formação possam concluir a graduação, além de mostrar-se como uma ferramenta capaz de auxiliar outros agentes acadêmicos que lidam com estes estudantes. Este trabalho é um chamado à reflexão e ação para uma maior equidade na educação superior.

Palavras-chave: Bolsista. Formação de Professores. Equidade racial. LGBTQIAP+. Ensino Superior.

1. INTRODUÇÃO

Iniciamos o semestre com muitas reflexões sobre como realizaríamos o nosso trabalho de conclusão de curso. Logo nos primeiros encontros da disciplina, optamos por realizar uma produção didático-pedagógica na modalidade de material didático que fizesse sentido para os três componentes do grupo, cada um com suas histórias de vida e desafios enfrentados ao longo dos quatro anos de curso.

Para que o leitor desta produção compreenda como chegamos até a temática escolhida, resolvemos contar um pouco de nossas trajetórias, essenciais para chegarmos até aqui.

Os três componentes do grupo são bolsistas, sendo um vinculado ao programa de equidade racial da instituição e dois ao ProUni. O Programa Universidade Para Todos (ProUni) oferta bolsas de estudo, integrais e parciais (50% do valor da mensalidade do curso), em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de educação superior privadas. O público-alvo deste programa é o estudante sem diploma de nível superior.

Nesse sentido, embora nossas trajetórias apresentem diferenças, reflexo de nossas individualidades, com desejos e interesses diversos, compartilhamos o fato de termos acessado o ensino superior por meio de bolsas de estudo, o que aproxima nossas histórias. É importante mencionar que inicialmente éramos quatro, porém durante nossa pesquisa, uma das integrantes do grupo teve que se desligar devido a questões relacionadas à manutenção de sua bolsa, evidenciando as dificuldades enfrentadas por estudantes que dependem desses programas para continuar sua formação acadêmica.

Dois membros do grupo são os primeiros das suas famílias a cursar o Ensino Superior e um deles só teve essa possibilidade muito depois da idade que normalmente as pessoas o fazem, aos 38 anos. Duas das componentes são mais jovens (uma tem 28 e a outra 31 anos), mas suas condições não são tão diferentes dos outros dois membros se considerarmos a condição social. Uma delas é migrante, apesar de ter nascido em Cotia (município do Estado de São Paulo), cresceu na zona rural de uma pequena cidade do estado do CE. Nós três residimos em regiões periféricas da cidade o que dificulta não só o acesso à instituição, mas também nos submete às condições adversas destas regiões da cidade nas quais o transporte é mais precário, a energia elétrica e o fornecimento de água apresentam problemas de continuidade, a violência é muitas vezes presente, com a perda de pessoas queridas - ora morta pela violência policial, ora pela criminalidade, ora pelo atendimento ou falta de no serviço público de saúde - enfim, as condições de nossas vidas nos aproximaram e a chegada ao curso superior sempre nos pareceu uma grande conquista.

Nossa experiência na instituição teve altos e baixos. Nem sempre as coisas foram fáceis, não por culpa exclusiva da instituição e dos seus representantes - professores, funcionários, coordenação e direção -, outros desafios sempre se impuseram a nós de maneira mais difícil de ser superada. Nos sentimos, na maioria das vezes, acolhidos, afinal, a instituição por meio dos seus professores pareceu compreender nossas dificuldades, entretanto, não foi simples. Muitas vezes, sentimos que alguns não entendiam que a dinâmica da nossa vida não era exatamente aquela que nos permitia construir conhecimentos e avançar nas aprendizagens da maneira como desejavam. A vida não interrompe suas dificuldades quando estamos estudando ou temos algum trabalho para entregar.

Nossas histórias de vida nos aproximaram e nos trouxeram o desejo de realizar esta investigação didático-pedagógica que busca compreender as experiências dos estudantes bolsistas, sua percepção sobre o conteúdo didático e o impacto dessas experiências em suas vidas. Pretendemos também enfatizar a importância de os estudantes compreenderem o tipo de currículo ao qual estão expostos.

Temos a convicção de que é possível promover um ambiente mais inclusivo e acolhedor para esses professores em formação. Acreditamos que a implementação de estratégias e práticas de acolhimento específicas é fundamental. Isso poderia incluir desde a criação de espaços seguros e redes de apoio até a reformulação de currículos para refletir uma maior diversidade e promover o

sentimento de representatividade. Além disso, a capacitação de docentes em práticas pedagógicas inclusivas poderia ser uma estratégia valiosa, possibilitando um ambiente de aprendizagem que reconhece e valoriza as diversas identidades dos estudantes.

Elaboramos um material didático no formato de site destinado aos professores bolsistas em formação que se enquadrem no grupo de pessoas pretas, pobres e LGBTQIAP+, que pode também ser útil e acessado por outros atores relevantes, como coordenadores de programas de bolsas, professores e representantes estudantis.

Consideramos que um site dedicado a oferecer informações, dicas, suporte e acolhimento aos professores bolsistas em formação pertencentes a grupos marginalizados pode desempenhar um papel importante na superação desses desafios ampliando a visibilidade e garantindo a equidade na formação para outros corpos na academia, especificamente pessoas pretas, pobres e do grupo LGBTQIAP+.

Tal recurso pode não apenas fornecer orientação prática e emocional, mas também facilitar a formação de uma comunidade de suporte, promovendo a troca de experiências e estratégias utilizadas para conseguir alcançar o sucesso. Utilizamos aqui a palavra sucesso não como algo relacionado ao sucesso profissional ou ascensão social, mas como superação de desafios que se impõem de forma brutal a este grupo de sujeitos. Dessa forma, acreditamos que esta plataforma online pode contribuir para o empoderamento desses indivíduos, auxiliando-os a navegar no ambiente acadêmico de maneira mais assertiva e alcançar seus objetivos.

A escolha por elaborar um material destinado a este público específico se deve ao fato de que essas populações frequentemente enfrentam barreiras e desafios no meio acadêmico, incluindo a falta de suporte e acolhimento adequados, conforme divulgado por inúmeros centros de pesquisa e mídias.

Segundo informa o Instituto SEMESP (<https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2023/06/mapa-do-ensino-superior-no-brasil-2023.pdf>) em sua recente edição (2023) do Mapa do Ensino Superior, 291 mil bolsas foram oferecidas em 995 instituições privadas de Ensino Superior em todos os estados e no Distrito Federal, apesar desta ampla oferta, a evasão de alunos apresentou taxas de 31% no ensino presencial e 36,6% no EAD na rede privada. A taxa de conclusão de curso, medida entre 2017 e 2021, foi de apenas 27,7%.

Dados como o do SEMESP indicam que apesar da grande oferta de bolsas, a taxa de evasão no curso superior é muito alta, e nós acreditamos que se o acolhimento na academia fosse mais efetivo seria possível impactar positivamente na permanência e sucesso acadêmico de muitos estudantes, por compartilharmos essa convicção, resolvemos desenvolver o site destinado aos professores bolsistas em formação.

Após definirmos a modalidade e o tema da nossa investigação didático-pedagógica estabelecemos o objetivo geral que é elaborar um site para o acolhimento dos outros corpos na academia e oferecer a essas pessoas informações

sobre como podem acessar apoios e benefícios que os ajudem a concluir sua formação de maneira menos dolorosa.

A pesquisa revela que 37% dos homens pretos e pardos e 36% das mulheres pretas e pardas abandonaram a universidade devido a problemas financeiros. A coordenadora do levantamento destaca que a insegurança quanto à continuidade da graduação afeta com maior intensidade estudantes pretos(as) e pardos(as). Além disso, 24% das mulheres pretas e pardas indicam que o fator emocional, logo após as dificuldades financeiras, é o que mais as impacta. Entre as mulheres brancas, esse índice é de 29%, enquanto, para os homens brancos, o maior obstáculo apontado é a falta de disciplina para estudar (31%).

Morador do Cangaíba, bairro periférico da região leste da cidade de São Paulo, Ezio Augusto Rosa Junior, de 26 anos, conseguiu por duas vezes o tão sonhado ingresso na rede federal de Ensino Superior. Em ambas, com menos de um ano de estudo, o jovem foi obrigado a abrir mão do curso superior de pedagogia por falta de dinheiro. Júnior não conseguiu voltar a estudar e hoje trabalha como gerente de redes sociais em uma agência de publicidade. (UOL, 2020)

A história de Junior é exemplo da dificuldade que mais afasta estudantes negros das universidades, aponta o relatório Raça, gênero e saúde mental, fruto de análise realizada pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA) da Uerj (Universidade Estadual do Rio de Janeiro). O levantamento com dados de 2018 foi feito com 424,1 mil estudantes de 65 instituições federais de Ensino Superior no país.

É plausível supor que os desafios enfrentados por esses grupos no ambiente acadêmico sejam complexos e multifacetados, envolvendo desde a manifestação de estereótipos negativos até a ausência de políticas institucionais de suporte adequadas. A necessidade de navegar por essas barreiras podem sugerir uma experiência educacional marcada por obstáculos adicionais, requerendo um esforço considerável para alcançar o sucesso acadêmico e profissional.

Em suma, a suposição de que professores bolsistas em formação que são pretos(as), pobres e LGBTQIAP+ enfrentam desafios únicos na academia convida a uma reflexão sobre a necessidade de estratégias inclusivas e práticas de acolhimento eficazes. Acreditamos que adotar tais medidas poderia, potencialmente, transformar a experiência acadêmica para esses grupos, promovendo um ambiente mais equânime e inclusivo.

Para dar suporte teórico ao material, reflexões a respeito e análise dos dados recorreremos às contribuições de Freire (2014) como uma maneira de opor-se às opressões, Hooks (2013) para compreender como se dão as relações e o estabelecimento de poder e Silva (2011) para refletir sobre os diferentes tipos de currículo e sua importância na formação dos sujeitos.

2. CAMPO DE PESQUISA

Neste tópico discutiremos o método utilizado para desenvolver esta produção didático-pedagógica que resultou no site destinado aos professores bolsistas em formação e que tinha por objetivo geral elaborar um site para o acolhimento dos outros corpos na academia e oferecer a essas pessoas informações sobre como podem acessar apoios e benefícios que os ajudem a concluir sua formação de maneira menos dolorosa. Partindo deste objetivo geral, definimos os objetivos específicos a saber:

- Pesquisar as experiências e percepções dos professores bolsistas em formação na academia que pertencem aos corpos mencionados.
- Identificar as dificuldades e desafios enfrentadas por esses indivíduos no âmbito acadêmico.
- Identificar como esses bolsistas sentem o acolhimento nas instituições e se este acolhimento ou a falta dele afeta a permanência e o sucesso acadêmico desses grupos.
- Pesquisar informações que possam ser úteis e contribuir com a permanência dos bolsistas nas instituições privadas.
- Indicar possíveis estratégias de acolhimento mais inclusivas e efetivas para a permanência e conclusão da formação a partir da escuta dos próprios estudantes.

Para delimitar o objeto de investigação e os rumos desta pesquisa, definimos as seguintes perguntas: Como são as experiências dos professores bolsistas em formação na academia? Há diferenças no que sentem os bolsistas de diferentes grupos como pessoas pretas, pobres e LGBTQIAP+? Quais são os principais desafios enfrentados por esses grupos no ambiente acadêmico? Quais são as estratégias e boas práticas de acolhimento que podem ser implementadas para tornar a academia mais inclusiva e acolhedora segundo os professores bolsistas em formação? Um site com informações e dicas para os professores bolsistas em formação que possibilita a escuta e acolhimento tem potencial de contribuir ou ajudar nesse processo formativo?

Iniciamos este percurso com as seguintes hipóteses de pesquisa que desejamos validar ou refutar ao final do processo:

- As experiências dos professores bolsistas em formação são sempre difíceis porque o território das instituições é muito distinto do território em que habitam. Acreditamos que os professores bolsistas em formação sofrem diferentes formas de preconceito e falta de acolhimento. Há diferentes níveis de acolhimento e exclusão a depender das marcas fenotípicas e de como os sujeitos performam, por exemplo, mulheres, pessoas pretas e pessoas do grupo LGBTQIAP+.

- Acreditamos que as lacunas no processo formativo da Educação Básica seja um desafio difícil de ser superado, os estudantes chegam ao curso superior sem as ferramentas e conhecimentos necessários para avançar no processo formativo. Imaginamos também que muitos dos professores bolsistas em formação se sentem desconfortáveis na academia, como se este espaço não lhes pertencesse, não se sentem entre pares.
- Acesso às condições mínimas necessárias para a permanência na instituição como a alimentação, o acesso à internet, uma moradia segura, condições de mobilidade e acesso à informação para fazer valer os seus direitos.
- Imaginamos que um site destinado a este público pode ser uma ferramenta importante no acolhimento e auxílio para ter informações a respeito de apoios que podem ser acessados.

A investigação foi uma pesquisa de abordagem qualitativa em que consideramos a qualidade dos dados obtidos e não a quantidade de pessoas pesquisadas. A pesquisa aconteceu em dois momentos diferentes, na primeira etapa, realizamos uma consulta com professores bolsistas em formação de IES privadas para identificar suas angústias e por meio dos seus relatos desenhar o site. Após a produção do site, realizamos uma nova pesquisa com alguns professores bolsistas em formação para quem solicitamos que explorassem e apreciassem o site e depois foram consultados sobre sua funcionalidade, ou seja, se o objetivo proposto para o material foi alcançado.

Para conseguirmos uma maior abrangência, na primeira etapa realizamos uma pesquisa por meio de questionário virtual, com perguntas abertas e fechadas, que foi encaminhado a pessoas conhecidas e estas encaminharam a outras pessoas, na intenção de ampliar o número de sujeitos respondentes. Pretendíamos que o questionário fosse respondido por pelo menos 50 pessoas de todas as orientações, gênero, cor e condição socioeconômica para que pudéssemos comparar as informações entre os grupos, entretanto, acreditamos que devido ao curto período para a realização desta consulta, o número de pessoas respondentes foi bem menor do que o desejado. Optamos por utilizar questionários porque segundo Barbosa,

Também chamados de survey (pesquisa ampla), o questionário é um dos procedimentos mais utilizados para obter informações. É uma técnica de custo razoável, apresenta as mesmas questões para todas as pessoas, garante o anonimato e pode conter questões para atender a finalidades específicas de uma pesquisa. Aplicada criteriosamente, esta técnica apresenta elevada confiabilidade. Podem ser desenvolvidos para medir atitudes, opiniões, comportamento, circunstâncias da vida do cidadão, e outras questões. Quanto à aplicação, os questionários fazem uso de materiais simples como lápis, papel, formulários etc. Podem ser

aplicados individualmente ou em grupos, por telefone, ou mesmo pelo correio. Pode incluir questões abertas, fechadas, de múltipla escolha, de resposta numérica, ou do tipo sim ou não. (2008, p.1)

Após a elaboração do site, pretendíamos convidar um grupo de cinco professores bolsistas em formação para a apreciação do site para identificar se alcançamos o objetivo inicialmente definido e qual a sua abrangência, os convidados para participar da entrevista nesta segunda etapa deveriam ser professores pretos(as), pobres e LGBTQIA +, no entanto, mais uma vez, foi impossível realizar as entrevistas com os professores e optamos por enviar um novo questionário virtual juntamente com o link do site para que alguns professores bolsistas em formação o avaliassem.

As entrevistas semiestruturadas teriam sido, no nosso entendimento, a maneira mais apropriada de ouvirmos as opiniões e impressões destes sujeitos a respeito do site, mas a sua realização, devido a motivos pessoais do grupo, não foi possível.

2.1. O site: ConectaEdu

O site foi organizado em seis abas principais, cada uma com um propósito diferente. A aba Apresentação explica o objetivo do nosso trabalho que é o acolhimento dos outros corpos na academia e oferecer a essas pessoas informações sobre como podem acessar apoios e benefícios que os ajudem a concluir sua formação de maneira menos dolorosa. Em Quem somos, encontram-se fotos e breves apresentações, em texto, dos integrantes do projeto. A aba Apoio para a permanência reunimos informações sobre programas como ProUni, FIES, passe livre, apoio jurídico e psicológico gratuitos, entre outros recursos que podem auxiliar na continuidade dos estudos. Na aba Ferramentas e formações, estão disponibilizados conteúdos sobre escrita acadêmica, tecnologia e desenvolvimento pessoal para ajudar no aprimoramento das habilidades dos bolsistas. Na seção Depoimentos, encontram-se histórias inspiradoras de estudantes, compartilhadas para apoiar e acolher os visitantes. Por fim, em Vamos nos apoiar e acolher? É permitido o contato direto, incentivando a criação de uma rede de suporte.

3. ARRAZOADO TEÓRICO

Neste capítulo discorreremos sobre alguns temas que nos ajudaram a refletir a respeito do processo de exclusão/ inclusão dos professores bolsistas em formação. Iniciamos contextualizando as políticas públicas que atendem aos setores menos favorecidos da sociedade a partir dos anos 2000.

3.1. Políticas públicas para o curso superior a partir dos anos 2000

Segundo o dicionário Michaelis (2008, p. 367), evasão é um substantivo feminino que descreve o ato de evadir-se, fugir, escapar, desaparecer; é a ação de abandonar algo, afastar-se do ponto em que se encontra. Esse conceito pode nos ajudar a entender como lidamos com essa sensação claustrofóbica em certas circunstâncias da vida, tanto nós do grupo quanto centenas de milhares de pessoas em situações semelhantes. A tradução desse termo pode ter significados diversos dependendo do contexto.

Vale ressaltar como nos sentimos quando conseguimos ressignificar esse valor que nos distancia do direito de ocupar alguns espaços. A parte da palavra evasão, vamos pensar como esse conceito atravessa a trajetória de estudantes pobres, moradores de periferia brancos(as), pretos(as), pardos(as), indígenas e LGBTQIAP+. Considerando que as leis são estabelecidas por segmentos da sociedade que têm o poder de regular o comportamento de uma sociedade a fim de manter a ordem social.

Proteger os direitos individuais e coletivos é uma forma de garantir a justiça. Pretendemos trazer uma reflexão sobre como as políticas públicas a partir dos anos 2000, afetaram a vida dos estudantes que ingressaram no curso superior com políticas de bolsa ou financiamento estudantil.

Segundo Araújo (2013). “até os anos 1990, não são frequentes estudos no Brasil sobre a permanência de estudantes na educação superior, mas sobre a evasão”. O autor afirma ainda que a educação superior ocorre no Brasil após a expansão significativa de cursos e instituições nos anos 1990, na esfera privada, e mediante a instauração de políticas voltadas à expansão na educação superior nas instituições públicas, a partir dos anos 2000.

O livro Quatro décadas de gestão educacional no Brasil (Disponível em <<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/quatro-decadas-de-gestao-educacional-no-brasil-politicas-publicas-do-mec-em-depoimentos-de-ex-ministros,bf3eacbb-3487-4890-b932-e2362699b28c>>) apresenta entrevistas de autoridades da Educação que lideraram o Ministério da Educação entre os governos João Batista Figueiredo (1979-1985) e Dilma Rousseff (2011-2016). Dentre os 14 ministros da educação, ressaltamos um trecho da entrevista do ex-ministro da educação Carlos Chiarelli, ministro durante o governo Collor (1989-1992), em que o ex-ministro afirma como se deu a ação de priorizar a educação superior nos primeiros anos do mandato, segundo ele:

[Collor] precisava de um político na posição porque era necessário acalmar, tranquilizar, articular, negociar com a área, que talvez fosse a mais hostil ao governo. Eu tive que priorizar, em certos tempos de ação, o Ensino Superior, quando o ministério em princípio deveria ser voltado mais à Educação Básica. Porque a grande resistência à chegada do Collor no governo tinha sido a partir de um entreechoque com a esquerda. Uma parte, a esquerda caviar e tal, estava sediada e localizada nos centros universitários, tanto na área docente como na área discente. Então, se houvesse uma postura radical invertida

no MEC, agravaria a crise de maneira total. Minha tarefa foi tratar de trazer – como fiz – para coordenar, por exemplo, a área de Ensino e Pesquisa, a figura mais destacada da USP [Universidade de São Paulo] nesse campo [a pesquisadora Eunice Durham]. Assim fui fazendo, dentro do limite do possível, porque encontrava, às vezes, resistência difícil, mas procurava quebrá-la, harmonizando, negociando, discutindo. (2018, p. 65)

Percebe-se pela fala do ex-ministro que havia, já no início dos anos 1990, uma agenda para curso superior e uma preocupação com o estabelecimento de consensos para impedir que setores de oposição ao governo impedissem a implementação do projeto de educação do novo governo. Portanto, já no início da década de 1990, percebe-se um movimento de atenção ao curso superior, seja por ser uma resistência aguerrida ao governo, seja por fazer parte de um projeto de educação mais amplo.

O documento que regula a Educação Básica, Lei 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) define em seu artigo 22 que a Educação Básica “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996). Ainda que o processo de escolarização tenha sido garantido a todos e todas desde a Constituição de 1988, a finalidade e sua regulamentação só foram definidas a partir da LDBEN em 1996. A permanência dos estudantes na escola, outro princípio fundamental para a oferta do ensino no Brasil, também está definida no documento regulatório.

Desde então, muitas ações afirmativas aconteceram, ganhando maior expressão a partir dos anos 2000, beneficiando uma população que antes não tinha meios para acessar o curso superior.

Portanto, para entrarmos neste debate devemos antes de tudo entender o que são as ações afirmativas. Segundo definição de Tomei (2005), especialista em discriminação da OIT (Organização Internacional do Trabalho), as medidas de ação afirmativa:

têm como alvo membros de grupos subrepresentados, tais como mulheres e membros de minorias ou grupos discriminados por razões étnicas ou raciais, assim como pessoas portadoras de deficiências. Essas medidas buscam superar obstáculos institucionais e sociais que impeçam membros desses grupos de se beneficiarem de oportunidades de emprego em igualdade de condições com outros membros da sociedade. A adoção dessas medidas não implica que os beneficiários de alguma forma não mereçam ou necessitem de mudanças; mas elas chamam a atenção e procuram responder à incapacidade do mercado de trabalho em oferecer oportunidades iguais para todos. De acordo com essa lógica, o problema não está nas vítimas da discriminação, mas sim na sociedade e em suas

instituições. (Tomei, 2005, p. 15)

Como podemos ver na definição acima, as ações afirmativas podem assumir formas que levem em consideração gênero, cor/ raça, etnia e necessidades especiais, sendo utilizadas no mercado de trabalho, mas também para outros setores da vida social, como por exemplo, a educação superior. As medidas de ação afirmativa têm função de diminuir ou eliminar os efeitos de práticas discriminatórias passadas e atuais que resultam no não acesso justo aos bens materiais e imateriais produzidos e valorizados pela sociedade. As ações afirmativas além de assumirem inúmeras configurações para alcançar o mesmo fim, isto é, a eliminação das desigualdades sofridas por grupos sociais específicos, podem ser configuradas de diversas formas para atingir o mesmo objetivo.

Segundo a Agência Brasil (2018), há 15 anos, o conceito de ações afirmativas para inclusão de negros na educação superior gerou intenso debate no meio universitário. Em junho de 2003, a Universidade de Brasília (UnB) decidiu adotar o sistema de cotas raciais em seu processo de seleção, abrindo caminho para uma mudança no paradigma de acesso à universidade, que até então era fortemente baseado na meritocracia. É importante destacar que muitos debates no campo universitário questionaram se os alunos beneficiados por essas bolsas de estudo estariam realmente preparados para acompanhar o aprendizado dentro da instituição.

Existem diversos questionamentos sobre a evasão e muitas dúvidas quanto ao desempenho dos alunos em sala de aula. No entanto, não vemos nenhum ponto abordando como será a recepção desses estudantes ou se a instituição está comprometida com causas antirracistas que garantam a permanência desses alunos até o final do curso. Abordamos também leis que têm sido fundamentais para que os jovens ingressem em sua primeira formação acadêmica.

Segundo Araújo (2000), no contexto da Educação Superior, algumas medidas para a permanência de estudantes são destacadas na Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004, que instituiu o Programa Universidade para Todos (ProUni), oferecendo bolsas de estudos integrais e parciais de cinquenta por cento. Em 2005, como complemento ao ProUni, a Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005, autorizou a concessão de bolsa-permanência.

Existem leis importantes que muitas pessoas desconhecem e que podem beneficiar aqueles que desejam acessar o Ensino Superior. Muitos estudantes, incluindo um dos membros do nosso grupo, não são informados pela instituição sobre a possibilidade de serem beneficiados por programas como o ProUni, que oferece bolsas de estudo em universidades particulares de todo o Brasil. Criado em 2004 pelo Ministério da Educação (MEC), o ProUni tem como objetivo ampliar o acesso ao Ensino Superior para estudantes que participaram de uma das duas últimas edições do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Além disso, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), estabelecido pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, visa criar condições para ampliar o acesso e a permanência na

educação superior, especialmente no nível de graduação. De acordo com informações do site Reuni, do Ministério da Educação (MEC), as ações do programa incluem o aumento de vagas nos cursos de graduação, a expansão da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que visam reduzir as desigualdades sociais no país. Compreender essas políticas é fundamental para perceber como o ingresso no ambiente universitário de estudantes de origem mais humilde pode ser favorecido e facilitado.

Essas leis são pouco conhecidas pela população e é essencial divulgar e disseminar essas informações para conscientizar as pessoas sobre seus direitos à educação, conforme previsto na Constituição Brasileira.

3.2. Não basta a legislação: um longo percurso a ser trilhado

O Brasil atual não difere muito do que era no passado, quando as injustiças cometidas pelo Estado tinham consequências graves para as camadas populares, afastadas dos territórios privilegiados. Esses territórios, que têm voz, frequentemente permanecem silenciados devido à repressão do Estado que os governa. O silêncio reflete a percepção de que, apesar de o governo oferecer serviços importantes como saúde pública, emprego e legislação, muitas vezes, o acesso a esses serviços são prejudicados pela burocracia, ou a falta de financiamento adequado faz com que não funcionem de forma eficiente. O mesmo aparato ideológico que moldou o país desde o período escravocrata tem se adaptado às mudanças econômicas, sustentando um sistema que beneficia uma parcela da população enquanto explora outra como mão de obra em um jogo econômico e social desigual.

Diante dessa realidade de desigualdade, é crucial analisar a evasão de estudantes bolsistas em instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas. Segundo o site Eu Estudante de Ensino Superior, o índice de evasão na educação superior no Brasil chega a 57,2% entre redes públicas, privadas e ensino presencial e a distância (EaD). Esses dados fazem parte do Mapa do Ensino Superior no Brasil 2024, lançado em São Paulo pelo Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior (SEMESP).

Esse panorama revela um número reduzido de formandos e levanta a questão de como reverter essa situação crítica de evasão nas universidades, sejam públicas ou privadas. O que falta aos governantes fazer em parceria com as instituições para garantir que mais estudantes não apenas ingressem, mas também permaneçam e concluam seus cursos? O problema da evasão pode ser visto apenas como a ponta do iceberg, com muitos fatores subjacentes que contribuem para essa realidade.

Como já mencionado, para possibilitar o acesso ao ensino superior para brasileiros de baixa renda, ex-alunos da rede pública e bolsistas integrais de escolas particulares, foi criado em 2004 o Programa Universidade para Todos (ProUni). Esse programa visa facilitar o ingresso de estudantes com esse perfil em

universidades privadas. Rocha (2015), destaca que foi convidada a compor uma equipe de trabalho na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) para liderar o Núcleo de Assistência ao Aluno, Ouvidoria e o Núcleo de Estudos e Prevenção da Evasão.

Segundo a pesquisadora, o Núcleo de Estudos e Prevenção da Evasão foi instituído para avaliar e acompanhar a evasão nos cursos de graduação da UNISINOS. Com base em sua pesquisa e experiência no Núcleo, é possível entender os desafios e soluções encontradas para evitar que a evasão de estudantes bolsistas se torne uma estatística preocupante.

Rocha (2015) ressalta que, em sua experiência no Núcleo de Assistência Estudantil, tem enfrentado a realidade dos estudantes diariamente, prestando atendimento a aqueles que buscam ajuda econômica, acadêmica ou social. A administração eficaz dentro das instituições é crucial para acompanhar a trajetória dos estudantes bolsistas e garantir o sucesso de sua formação. É fundamental construir uma relação que permita ao estudante expressar suas dificuldades e buscar compreensão sobre as condições sociais que enfrenta, para que o programa de inserção alcance seus objetivos e vá além de uma análise superficial da situação.

Rocha (2015) também aponta a carência de estudos que investiguem a permanência e a conclusão dos cursos superiores por estudantes que conseguiram ultrapassar a barreira do acesso. Embora o ingresso no ensino superior seja uma conquista individual, a permanência envolve diversos fatores e variáveis que não estão diretamente associados apenas ao aluno. Sua pesquisa indica que a dificuldade de ter um estudo abrangente sobre a permanência dos estudantes bolsistas reflete uma falta de atenção às estatísticas e políticas necessárias para garantir sua conclusão. As dificuldades enfrentadas pelos bolsistas do ProUni são semelhantes às de outros grupos de bolsistas, refletindo desigualdades sociais e um ensino básico precário.

De acordo com o site do Ministério da Educação, os beneficiados pelo ProUni têm o dobro da duração do curso para concluir a graduação. Ou seja, se o curso tem quatro anos, o aluno tem oito anos para se formar sem perder a bolsa. No entanto, a falta de um método uniforme para o acompanhamento dos bolsistas e a ausência de um diálogo efetivo entre instituições dificultam a análise do que funciona para diferentes grupos e a implementação de melhorias eficazes.

3.3. O racismo estrutural presente e sua manifestação nas IES

O conceito de racismo estrutural, amplamente discutido por Silvio Almeida, oferece uma perspectiva crucial para entender como o racismo está profundamente enraizado nas estruturas da sociedade. Em sua obra *Racismo Estrutural*, Almeida (2019) argumenta que o racismo não pode ser reduzido a atos isolados de discriminação ou preconceito individual. Ele destaca que o racismo é estrutural porque está diretamente relacionado com o funcionamento das instituições e com a organização da sociedade como um todo, tornando-se parte intrínseca das

práticas sociais, econômicas e políticas.

No contexto educacional, o racismo estrutural manifesta-se de diferentes formas, muitas vezes de maneira invisível para aqueles que não enfrentam suas consequências ou normalizado para suas vítimas que durante séculos foram submetidas a uma condição de menos prestígio social e de violências. Essas manifestações incluem a sub-representação de professores negros no corpo docente e na gestão acadêmica, a resistência à inclusão de conteúdos que abordem a história e a cultura afro-brasileira, e até mesmo atitudes de discriminação velada entre estudantes e professores. Além disso, Almeida aponta que as estruturas racistas perpetuam desigualdades, mesmo quando não há intenção explícita de discriminar, evidenciando como normas institucionais e práticas históricas mantêm barreiras que dificultam a formação e permanência de estudantes negros em espaços acadêmicos.

Portanto, compreender o racismo estrutural é essencial para promover mudanças efetivas, especialmente em instituições como as universidades. Esse entendimento exige a desconstrução de práticas que reforçam exclusões e a implementação de políticas que ampliem a representatividade e a equidade, visando romper com ciclos históricos de desigualdade.

Além do racismo estrutural, a sociedade brasileira traz consigo profundas desigualdades sociais e históricas que impactam diretamente as oportunidades de grupos marginalizados. Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire propõe uma educação crítica e libertadora, capaz de desconstruir essas estruturas de opressão. O autor defende que a verdadeira educação ocorre quando há diálogo, reconhecimento das experiências dos educandos e problematização das realidades vividas por eles. "Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediados pelo mundo" (Freire, 1987, p. 68). Essa perspectiva reforça a necessidade de um processo educacional que não reproduza as opressões estruturais, mas que as questione e trabalhe para superá-las.

No contexto do racismo estrutural, as ideias de Freire são fundamentais, pois apontam para a importância de dar voz às pessoas negras e a outros grupos historicamente excluídos. Essa abordagem contribui para a criação de espaços educacionais mais justos, nos quais as vivências e os saberes desses grupos sejam valorizados. Ao integrar o pensamento de Freire à análise do racismo estrutural, é possível compreender que as práticas pedagógicas devem ser transformadoras, ajudando a romper com as desigualdades e promovendo uma sociedade mais equitativa. Esse processo exige uma educação que questione as estruturas racistas e dê espaço para a construção de novos paradigmas, nos quais a inclusão e a equidade sejam pilares fundamentais.

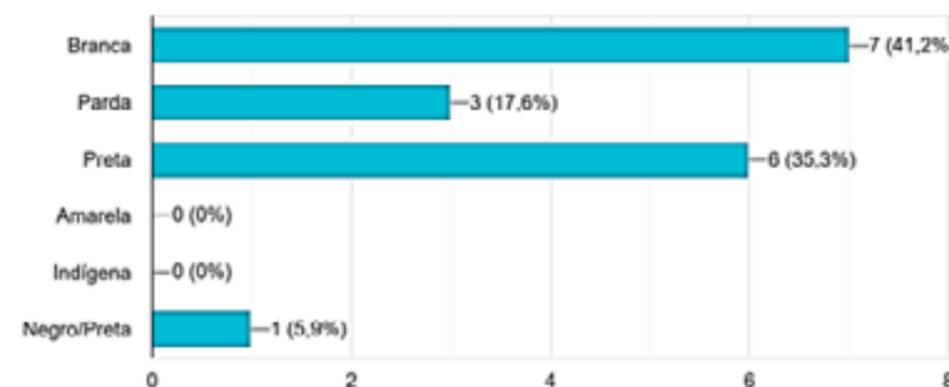
4. ANÁLISE DE DADOS

No início desta investigação, ao definirmos o Campo de pesquisa, pretendíamos que o questionário fosse respondido por pelo menos 50 pessoas de

todas as orientações, gênero, cor e condição socioeconômica para que pudéssemos comparar as informações entre os grupos, no entanto, apesar dos nossos esforços, a pesquisa foi respondida por 17 estudantes universitários bolsistas dos quais 16 estudam licenciatura, o que nos deu uma compreensão reduzida das percepções e experiências no contexto acadêmico.

No que se refere às áreas de estudo dos respondentes, um aluno cursa Letras, um Psicologia, e 15 Pedagogia, destacando a predominância de estudantes de Pedagogia na amostra. Entre os participantes, 10 se autodeclararam pretos ou pardos, e 13 trabalham na área da educação, os demais trabalham em outra área, como babá e vendedor.

Gráfico 1 - Raça e cor dos participantes.



Fonte dos autores.

A partir dessas informações foi possível constatar que os estudantes bolsistas precisam trabalhar e não podem se dedicar exclusivamente aos estudos, ainda que tenham um bolsa de estudos integral. Segundo Rocha, além do não pagamento das mensalidades, os estudantes necessitariam de algum tipo de auxílio que suprisse as:

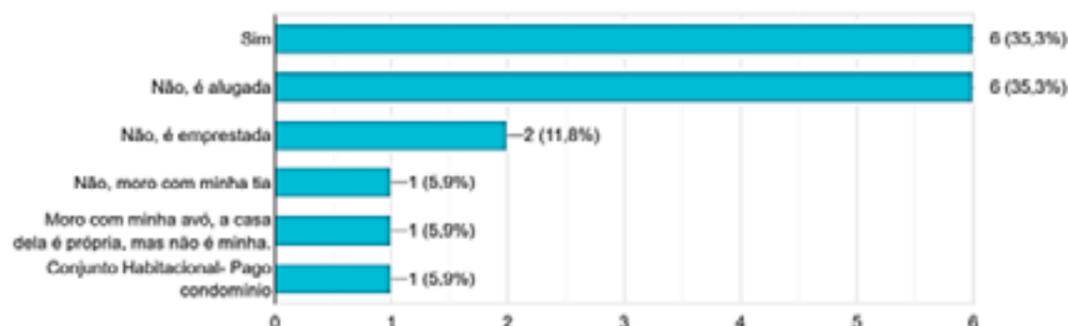
necessidades de ordem financeira exigidas na educação superior para custear gastos como alimentação, transporte, material didático, considerando que o programa é destinado aos alunos de baixa renda e que necessitam trabalhar para sua manutenção, o que ocasiona uma falta de tempo para realizar seus estudos. (Rocha, 2015 p.47)

A maioria dos respondentes, 13 estudantes, estão trabalhando atualmente, mas um dado mais impressionante é que 11 deles informam que começaram a trabalhar ainda menores de idade. O trabalho realizado pelo menor de idade provavelmente está associado à pobreza familiar, o que leva o jovem a trabalhar formal ou informalmente para ajudar sua família conforme constatam em pesquisas realizadas por Oliveira e Robazzi (2001).

A Constituição Federal de 1988, estabelece em seu artigo 6º,

os direitos sociais, nos quais a moradia está incluída, no entanto, 10 estudantes afirmam morar com seus familiares ou pagar aluguel, evidenciando um cenário de vulnerabilidade habitacional já que mesmo sendo adultos, não conseguem morar sozinhos ou, mesmo tendo começado a trabalhar precocemente, tendo acumulado pelo menos 15 anos de trabalho, não conseguiram adquirir uma moradia própria. Os participantes são majoritariamente moradores de regiões periféricas da cidade paulistana ou de cidades da Grande São Paulo, como Poá e Osasco.

Gráfico 2. Tipo de residência dos participantes.



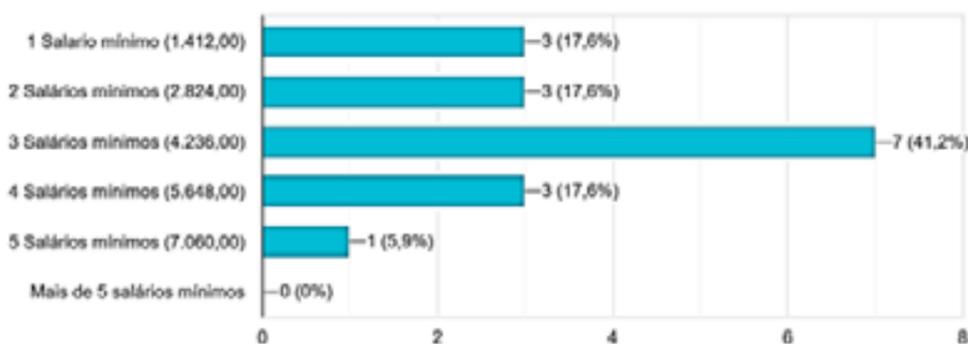
Fonte dos autores.

Desta maneira não poderíamos deixar de conectar o problema habitacional à questão salarial, pois os respondentes são precariamente remunerados. Cabe retomarmos a definição presente na Constituição Federal de 1988 que define salário-mínimo como:

fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender a suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim.

O salário-mínimo nacionalmente definido quando estamos fazendo a pesquisa é de R\$ 1.412,00 (um mil, quatrocentos e doze reais), enquanto, segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) uma família composta por dois adultos e duas crianças que, por hipótese, consomem como adultos deveria receber o salário-mínimo de R\$ 6.657,55 (seis mil, seiscentos e cinquenta e sete reais e cinquenta e cinco centavos), lembrando que é para atender as necessidades consideradas básicas. Diante disso, dentre os participantes três pessoas relataram receber apenas um salário-mínimo e apenas uma pessoa afirmou receber até cinco salários-mínimos (R\$ 7.060,00), valor que atenderia as necessidades básicas segundo o DIEESE, o que demonstra uma predominância de faixas salariais mais baixas entre os participantes.

Gráfico 3. Renda familiar dos participantes.



Fonte dos autores.

De acordo com o estudo realizado pelo DIEESE, que calcula o valor do salário-mínimo necessário para garantir uma vida digna conforme definido pela Constituição Federal, apenas dois professores bolsistas em formação, participantes da pesquisa, recebem um valor considerado adequado. Isso significa que apenas esses dois têm seu direito à vida digna garantido, enquanto os outros 14 participantes enfrentam uma realidade de mera sobrevivência.

O trabalho é um pilar fundamental na sociedade, pois é por meio dele que muitas famílias garantem sua sobrevivência e buscam alcançar uma vida digna. Para muitos, o curso superior representa uma esperança de obter melhores condições financeiras no futuro, permitindo superar as dificuldades atuais e assegurar uma vida mais digna para si e suas famílias, conforme apontam as pesquisas:

Os estudantes de nível socioeconômico mais baixo tendem a encarar as condições salariais da profissão docente como possibilidade de ascensão social ao contrário dos estudantes de nível socioeconômico mais elevado. (Bego E Ferrari, 2018)

Além disso, outros desafios se impõem. Os estudantes estão matriculados em instituições privadas localizadas na zona oeste da capital paulista, em bairros ricos, muito distintos daqueles em que os estudantes bolsistas em formação moram. O desejo de cursar o ensino superior é uma forma de suprir a necessidade de ajudar a família e conseguir um salário mais alto que ofereça uma qualidade de vida mais digna e de alguma forma diminuir a desigualdade social em que vivem os estudantes das IES que ingressaram por meio de programas de bolsa, caso dos respondentes da pesquisa já que 11 estudantes que são beneficiários do ProUni, 5 beneficiários de bolsa por equidade racial e 1 contemplado pelo programa Bolsa Família.

Essa diversidade de experiências e perfis enriqueceu a análise dos dados, possibilitando uma visão mais ampla dos desafios e oportunidades enfrentados por estudantes bolsistas, particularmente aqueles inseridos em contextos de maior vulnerabilidade socioeconômica.

Traçado o perfil socioeconômico dos nossos respondentes, abordamos a questão central do nosso trabalho que é o acolhimento ao professor bolsista em formação e como este professor enxerga a forma como é acolhido por sua instituição.

Acolhimento, segundo dicionário online Michaelis significa ato ou efeito de acolher; lugar no qual se encontra amparo, proteção; refúgio. Ao serem questionados (Questão 1) 12 dos 16 entrevistados alegaram que no começo de sua graduação houve acolhimento, mas que no decorrer do curso sentiram-se abandonados e ao responderem à questão afirmam não se sentirem acolhidos em sua instituição, conforme os excertos a seguir:

“Quando iniciei na faculdade tive um bom acolhimento da instituição. Tinha oportunidade de realizar cursos auto formativos que complementam minha formação. Mas com as mudanças da Instituição, não há mais bolsas dos cursos auto formativos e nem mesmo o canal de atendimento pelo whatsapp para os bolsistas.”

(...)

“Quando ingressei na faculdade existia um setor de bolsas em que dois professores eram responsáveis por fazer o acolhimento e um encontro de formação mensal para todos os bolsistas. Até que após a pandemia perdemos esse suporte o que tornou a minha experiência na universidade um verdadeiro inferno porque me senti desassistida.” (Respondentes 3 e 16, APÊNDICE B)

Além de se sentirem abandonados pela instituição, alguns relatam como os professores são inflexíveis e intolerantes quanto aos prazos e faltas:

“Meus colegas falam que a tolerância com os bolsistas é maior (faltas, prazos), mas eu particularmente digo que não. A maior parte dos professores na verdade são inflexíveis e essa falta de flexibilidade acaba por tornar o ambiente, mesmo que gratuito, inviável de se prosperar.”

(...)

“Cada professor acaba acolhendo mais ou tendo menos consideração pelos alunos bolsistas. Durante o curso, acabei tendo problemas com entradas atrasadas por conta de ônibus ou saídas mais cedo pelo estágio não-obrigatório, mas necessário pela bolsa, a maioria foi tolerável mas ao mesmo tempo incisivos com horário, agora outros quiseram me reprovar por esse mesmo motivo, mesmo com muita conversa e esclarecimento. O suporte da instituição acaba sendo menor e menos receptivo, pois priorizam as falas dos professores em detrimento a dos estudantes, então nunca me senti a vontade de problematizar a situação.”

(...)

“Creio que tenha uma base de respeito em relação ao professor bolsista em formação. Contudo, sinto falta de ações que propiciem a equidade desses estudantes. Principalmente na questão da flexibilidade em relação às faltas (muitas faltas de alunos bolsistas se corresponde a condução) ou promover ações que incentivem a ajudar permanência de um aluno bolsista, como por exemplo, trazer bons exemplos de pessoas e instituições que conversem com sua realidade”. (Respondentes 4, 5 e 17, APÊNDICE B)

Essas respostas demonstram como os bolsista em formação sentem-se não acolhidos pelas instituições em que fazem os cursos o que é imperativo e necessário para a permanência do estudante. Ações que interrompem o diálogo saudável entre instituição e estudante, influenciam a confiança e sua segurança para se sentirem motivados a se formarem mesmo enfrentando tantas dificuldades. Assim como Rocha (2015) acreditamos que:

A evasão escolar [...] um fenômeno complexo, associado com a não concretização de expectativas e reflexo de múltiplas causas que precisam ser compreendidas no contexto socioeconômico, político e cultural, no sistema educacional e nas instituições de ensino. (p. 82)

Outro aspecto que chama a atenção nas respostas é como os estudantes sentem o tratamento diferente entre os professores (Questão 4), o que indica que mesmo que a IES ofereça bolsas e tenha um compromisso real com a formação dos bolsistas, o corpo docente não está adequadamente preparado para lidar com esse público. Sete respondentes afirmam sentir uma diferença no tratamento dos bolsistas e não-bolsistas pela comunidade escolar citando principalmente os colegas.

“Uma vez ouvi um não bolsista, falando para minha colega bolsista “Por isso não faço trabalho com bolsistas”. Talvez o trabalho não tenha alcançado as expectativas dela...”

(...)

“Não é! Eu me senti muito excluída pelos meus colegas me fazendo sentir ainda mais incapaz ao me expressar em trabalhos em grupos e outras atividades. Uma cobrança maior ou até mesmo comentários rudes de alguns professores em devolutivas aos meus trabalhos. Me recordo uma vez numa aula de matemática a professora dizer: “não sabe calcular essa operação? Isso é o básico? Como vai ensinar se não sabe?”. E essa é uma insegurança até hoje pra mim. Tive que correr atrás o triplo pra conseguir acompanhar essa e outras aulas”. (Respondentes 3 e 11, APÊNDICE B)

Para investigar mais profundamente a experiência formativa dos estudantes nas IES, procuramos saber dos estudantes negros e pobres, moradores de periferia, se já se sentiram discriminados (Questão 2). Nove respondentes afirmaram

já terem se sentido discriminados. No entanto, quando perguntamos se os estudantes acreditam que a experiência de formação acadêmica dos professores bolsistas é afetada por episódios de discriminação (Questão 5), 14 participantes afirmam que a sua formação é afetada sim por episódios de discriminação e apresentam diversos motivos:

“Na instituição onde curso Pedagogia, participei de um programa de estágios em que a graduação estabelece contato com escolas públicas para a realização dos estágios. As escolas são selecionadas pela instituição e, na maioria das vezes, são próximas da faculdade. No primeiro semestre, tive que me opor a esse programa (o qual não estava especificado no contrato ao assiná-lo), devido minha moradia no extremo leste de São Paulo e à impossibilidade de estar na escola indicada pelo programa inovador às 7h da manhã. Em uma conversa informal, a professora coordenadora dos estágios me disse que eu não tinha o direito de reclamar por ser bolsista.”

(...)

“Desde o começo senti que por ser pobre e estudante de escola pública os colegas de classe evitavam fazer trabalho comigo porque achavam que eu não daria conta. De fato, eu senti na faculdade, que tinha uma diferença gigante entre minha educação e vivência comparada a outros colegas. Não sofri discriminação diretamente, mas de uma forma bem velada eu percebia olhares, cochichos e de alguns professores cobranças mais incisivas e comentários depreciativos em relação aos relatórios de estágio e outros trabalhos que eram solicitados.”

(...)

“Não sei se devo considerar isso como discriminação, mas percebia que na faculdade apesar de todo o respeito que tecíamos na nossa turma, os bolsistas eram como óleo na água, sendo que os bolsistas formavam seus próprios grupos e os demais dificilmente se misturavam.”

(...)

“Sim, já tive um grupo no primeiro semestre que fazia bullying comigo por ser bolsista e depois pararam de falar comigo. Fiquei extremamente chateada e mudei meu curso para a noite, onde quase todos são bolsistas.”

(...)

“Sim, certo dia uma professora conversando comigo sobre minha dificuldade financeira naquele momento, me ofereceu uma vaga de diarista em sua residência, em outra oportunidade, uma professora

me fez esperar por duas horas na unidade para eu entregar uma atividade e fez uma avaliação comigo, depois conversando com uma amiga, soube que a mãe dela havia levado a atividade para a professora, porque ela já estava viajando de férias.” (Respondentes 2, 3, 4, 10 e 11 APÊNDICE B)

As respostas dos professores bolsistas em formação ao questionário revelam experiências de discriminação vinculadas diretamente à condição socioeconômica. Todos os respondentes afirmaram que a discriminação sofrida estava relacionada ao fato de serem bolsistas e, portanto, pobres. Um exemplo marcante é o relato de uma respondente que mencionou ter recebido de uma professora a oferta de um trabalho como diarista, evidenciando um preconceito explícito e a naturalização de estigmas ligados à situação econômica, que num país como o Brasil traz consigo também as marcas fenotípicas. Esse tipo de tratamento ressalta como desigualdades permeiam ambientes acadêmicos, reforçando barreiras de exclusão e discriminação que comprometem a equidade nas relações.

Ressaltamos que apesar de nenhum respondente ter identificado explicitamente a discriminação como relacionada ao racismo, isso pode ser interpretado como uma expressão do racismo estrutural. Como aponta Almeida (2019), o racismo estrutural opera de forma silenciosa e velada, tornando-se tão naturalizado que as vítimas frequentemente não o reconhecem ou optam por não o denunciar. Esse mecanismo invisibiliza as violências raciais, ao mesmo tempo em que normaliza situações de preconceito e exclusão. Nesse contexto, o silêncio sobre o racismo nos relatos pode ser uma evidência de como questões de classe e raça estão profundamente entrelaçadas, exigindo uma análise crítica para desvelar e combater as múltiplas formas de opressão presentes nas estruturas sociais e acadêmicas.

Em relação aos principais desafios que o estudante enfrenta por ser negro/ morador de periferia e estar na faculdade privada como bolsista, para 10 respondentes o maior problema é a distância percorrida para chegar na faculdade e no trabalho e a qualidade do transporte público, modal utilizado pela totalidade dos respondentes.

“O trajeto. Fico 4 horas no ônibus (ida e volta) e 6 no trabalho em pé. Os professores (alguns) não entendem o cansaço ou atrasos. Reprovi por falta em um semestre porque perdia os primeiros 20 minutos de aula.”

(...)

“Os desafios são diversos, a quantidade de ônibus diária para frequentar a faculdade e o trabalho em horários de pico, com lotação máxima, realmente pode vir a desanimar qualquer estudante, além de já ter me sentido por diversas vezes inferior no quesito conhecimento, por ter tido menos acesso nas escolas públicas em

que estudei”.

(...)

“Além da questão pessoal, que acredito que é algo que todos nós passamos, comparações por conta das discrepâncias sociais, tem a distância, eu moro há quase duas horas e meia da faculdade e a aula começa às 7h30, é muito difícil eu conseguir chegar no horário e a maioria dos professores não entendem.”

(...)

“Os principais desafios se tratam da locomoção até a faculdade (Como dito anteriormente, creio que a abonação de faltas deve ser considerada em alguns casos referente ao transporte). Além do medo constante de perder a bolsa ou não estar no mesmo nível intelectual que os colegas.” (Respondentes 4,5, 7 e 17. APÊNDICE B)

O longo tempo de deslocamento, que pode ultrapassar quatro horas diárias, aliado à lotação máxima dos ônibus durante horários de pico, gera um cansaço físico e mental que prejudica o desempenho e a construção de conhecimentos. Além disso, muitos alunos se veem em situações de desvantagem, sentindo-se inferiores em relação a colegas que tiveram acesso a uma educação de maior qualidade, o que afeta sua autoestima e motivação para continuar estudando. Essa realidade é agravada pelo medo constante de perder bolsas de estudo e pelo impacto de atrasos nas aulas, que podem resultar em reprovações por falta.

Essa situação traz à tona o que Freire (2019) destaca em sua pedagogia, ao enfatizar a importância de reconhecer e valorizar as vivências e saberes de todos os estudantes como parte essencial do processo educativo. As potências dos alunos bolsistas, moldadas por suas experiências e desafios, muitas vezes, não são aproveitadas ou valorizadas no ambiente acadêmico. Se essas vivências fossem compartilhadas, poderiam enriquecer o aprendizado coletivo e contribuir para que estudantes de condições mais favorecidas compreendessem e se aproximassem de outras realidades. Essa troca de experiências fortaleceria o diálogo, promoveria a empatia e ajudaria a construir uma educação mais inclusiva e transformadora, que reconhecesse a diversidade como um recurso pedagógico essencial.

Em *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2019), o autor defende que o conhecimento não deve ser imposto de forma vertical, mas construído em um diálogo horizontal, em que as experiências dos alunos são respeitadas e integradas ao processo educativo. Freire enfatiza que educar é um ato político, e reconhecer os saberes populares dos oprimidos é fundamental para uma educação libertadora e transformadora. Essa perspectiva é central em sua proposta de uma pedagogia que rompe com a opressão e valoriza as potências individuais e coletivas dos educandos e que deveria ser um valor intrínseco à formação de professores.

Outro aspecto destacado nas respostas é quando dois estudantes citam não se sentirem pertencentes. O sentimento de pertencimento vem sendo

objeto dos estudos de Sousa (2021) e nos alerta sobre a importância de compreender este conceito:

Pertencimento é a crença subjetiva numa origem comum que une distintos indivíduos que pensam em si mesmos como membros de uma coletividade na qual símbolos [bandeiras, hinos, patrimônios históricos etc.] expressam valores, medos e aspirações. É dessa forma que o Dicionário dos direitos humanos define o conceito de pertencimento no verbete respectivo. O sentimento de pertencimento, assim, carrega consigo acolhimento, oferece identidade coletiva, reforça o eu individual e o equilíbrio psíquico. (2021, p. 63 - 64)

E o que os respondentes da pesquisa relatam é algo oposto a esse sentimento. Suas falas demonstram uma sensação de não-pertencimento que, segundo Sousa desperta um sentimento de desenraizamento, de exclusão, de rejeição, de isolamento que afeta muito a motivação e a autoestima desses estudantes.

Dos sete professores bolsistas em formação que responderam à pergunta número dois, constatou-se que a maioria relatou ter sofrido algum tipo de discriminação na instituição onde estudam. Entre os estudantes negros, seis afirmaram já terem sido discriminados, enquanto cinco estudantes brancos relataram experiências semelhantes, relacionadas ao fato de serem moradores de regiões periféricas. No entanto, dois estudantes brancos declararam nunca terem sofrido qualquer forma de discriminação. Entre os estudantes pardos, dois afirmaram não ter vivenciado discriminação, enquanto um relatou ter sido alvo desse tipo de violência.

Esses dados evidenciam como o racismo estrutural molda as vivências de discriminação de maneira complexa e, muitas vezes, invisível. A ausência de relatos de discriminação entre os dois estudantes brancos sugere a naturalização de privilégios associados à branquitude, que os exclui de situações de exclusão mais recorrentes para negros e pardos. Mesmo quando o motivo declarado da discriminação é a condição socioeconômica ou territorial, as dinâmicas do racismo estrutural (ALMEIDA, 2019) permanecem presentes, intensificando as desigualdades para os grupos racializados.

Com base na pesquisa realizada e na resposta obtida na pergunta nove, *Você já presenciou algum tipo de discriminação dentro da instituição de ensino? Como a instituição atuou? Você considera que a atuação poderia ter sido diferente? Explique*, é possível aprofundar a compreensão de como o racismo estrutural está presente nas vivências dos respondentes. O objetivo é conectar as experiências relatadas pelos entrevistados com as teorias e conceitos que explicam o fenômeno do racismo institucional e estrutural, proporcionando uma análise mais precisa e crítica da realidade vivida pelos estudantes.

Podemos não apenas compreender melhor as experiências de discriminação relatadas pelos entrevistados, mas também refletir sobre as respostas institucionais a esses incidentes. A análise pode, assim, identificar lacunas e limitações

nas atitudes das instituições de ensino diante do racismo, e sugerir alternativas para uma atuação mais eficaz, que vá além de ações pontuais e promova a mudança estrutural necessária para a verdadeira inclusão e equidade racial no ambiente acadêmico.

A pesquisa demonstra que 11 dos 17 entrevistados relatam já ter presenciado ou sofrido discriminação dentro da instituição de ensino, é um reflexo claro da presença desse racismo estrutural, não só no Brasil, mas em muitas partes do mundo.

Apesar dos relatos de discriminação, nenhum dos respondentes mencionou que os casos foram denunciados nas instituições de ensino, o que é um indício de que, apesar das muitas discussões sobre a igualdade racial e os avanços nas políticas públicas, ainda existem profundas barreiras que limitam a inclusão e o respeito às diferenças. O ambiente acadêmico, que deveria ser um espaço de troca intelectual e construção de saberes, muitas vezes, se torna um campo de perpetuação de estigmas raciais, nos quais a discriminação e o preconceito afetam diretamente o desempenho e a permanência dos alunos negros.

As respostas da pesquisa evidenciam que os bolsistas, que muitas vezes são estudantes de classes sociais mais baixas e de origens periféricas, são os mais afetados por esse tipo de ambiente hostil, resultando em um ciclo de exclusão que, muitas vezes, impede que eles desenvolvam todo o seu potencial acadêmico e profissional.

O que é ainda mais preocupante é a forma como as instituições de ensino lidam com essas manifestações de discriminação. Quando a pesquisa pergunta como a instituição atuou frente aos casos de discriminação, é importante refletir sobre a eficácia das medidas adotadas. Almeida (2019) destaca que, em muitas ocasiões, as respostas institucionais são superficiais e não atacam as causas estruturais do problema. Muitas vezes, as instituições optam por adotar medidas paliativas, como campanhas de conscientização ou a promoção de eventos isolados sobre igualdade racial, sem transformar profundamente suas práticas pedagógicas, políticas de inclusão e gestão interna. Essas ações pontuais podem ter um efeito limitado e não contribuem para a mudança real no comportamento dos indivíduos ou para a desconstrução das barreiras estruturais que sustentam o racismo no ambiente educacional.

Além disso, a falta de uma política institucional robusta e de um comprometimento real por parte dos gestores acadêmicos em lidar com o racismo estrutural resulta na perpetuação de um ciclo de invisibilidade e silenciamento. Quando a instituição não adota medidas claras e eficazes para combater o racismo, como a implementação de treinamentos contínuos para professores e funcionários, o fortalecimento de políticas afirmativas e a criação de espaços seguros para os estudantes se expressarem, ela acaba contribuindo para a reprodução do racismo sistêmico.

Almeida enfatiza que o combate ao racismo estrutural requer um

olhar atento e uma postura proativa das instituições. Ele propõe que a luta contra o racismo não seja apenas uma questão de política pública, mas que envolva uma mudança cultural profunda nas estruturas sociais e nas práticas cotidianas das instituições. Isso significa que a atuação da instituição de ensino poderia ter sido mais eficaz se tivesse ido além de respostas superficiais e adotado uma abordagem mais transformadora e contínua.

Para que as instituições de ensino cumpram seu papel na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, é necessário que elas enfrentem de forma séria o racismo estrutural, promovendo uma educação antirracista que perpassa desde a formação de seus profissionais até as práticas pedagógicas adotadas em sala de aula. Isso implica na valorização do protagonismo negro, na promoção de políticas que garantam a permanência de estudantes negros e em uma revisão profunda das estruturas que ainda favorecem a exclusão e a marginalização de determinadas populações. O combate ao racismo estrutural não pode ser tratado como uma questão acessória ou pontual, mas como um compromisso fundamental para a criação de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo.

Diante dos dados da pesquisa e das reflexões propostas por Silvio Almeida, fica claro que a discriminação que, no caso brasileiro está fortemente racializada, não é um problema isolado ou de fácil resolução. Ela é reflexo de um sistema social que reproduz e perpetua desigualdades. Somente a transformação das estruturas sociais e educacionais poderá garantir que, no futuro, os relatos de discriminação nas instituições de ensino sejam superados, e que todos os estudantes, independentemente de sua cor ou origem social, possam ter acesso pleno à educação e ao desenvolvimento pessoal.

O relato do estudante na pesquisa, ao afirmar que é “sempre constrangedor falar sobre isso” e que o silenciamento é uma experiência dolorosa, reflete a vivência cotidiana da discriminação dentro das instituições de ensino e as suas repercussões nas emoções e no bem-estar dos estudantes, em especial dos negros que são a maior parte das vítimas de violência física e subjetiva.

Esse processo de aponta para a melancolia, conforme observado pelo filósofo e sociólogo Silvio Almeida, é um efeito devastador do racismo estrutural, mesmo que suas vítimas não o identifiquem, que não apenas limita as oportunidades, mas também mina a autoestima, a confiança e a saúde mental das vítimas.

No contexto educacional, os impactos do racismo no campo institucional são múltiplos e complexos. O espaço acadêmico, que deveria ser um ambiente de desenvolvimento pessoal e profissional, de formação crítica e de expansão de horizontes, muitas vezes se torna um campo de batalha emocional e psicológica para estudantes negros. Ao enfrentarem a discriminação, seja ela velada ou explícita, esses estudantes são constantemente forçados a negociar sua existência nesse espaço.

Quando a instituição não cria um ambiente de acolhimento e não atua de forma proativa contra todas as formas de discriminação e enfrenta o racismo, o que

se observa é o perpetuar de um ciclo de exclusão e sofrimento. A falta de mecanismos efetivos de denúncia, a ausência de suporte psicológico adequado e a invisibilidade dos estudantes negros dentro do corpo acadêmico e docente fazem com que eles se sintam deslocados, desvalorizados e muitas vezes invisíveis. Esse “silenciamento”, que o estudante da pesquisa menciona, é um reflexo direto do fracasso da instituição em tratar estas questões de maneira eficaz. Em muitos casos, o racismo está institucionalizado e se manifesta na forma de estigmatização, isolamento social e até na sensação de que a educação não é para eles — uma sensação de que o espaço acadêmico não os acolhe, mas sim os rejeita.

Quando as instituições de ensino não enfrentam as discriminações e o racismo, criam um ambiente no qual os estudantes pobres, negros e da comunidade LGBTQIA+ são forçados a abandonar sua identidade para sobreviver. Nesse processo, eles acabam se distanciando de sua verdadeira essência, deixando de se expressar plenamente, de questionar ou de ter o protagonismo de suas trajetórias acadêmicas e pessoais. Em muitos casos, isso gera o abandono do curso, o desinteresse pelo estudo ou até o distúrbio emocional que compromete a saúde mental desses estudantes.

Acreditamos que a atitude de “não abaixar a cabeça” é um grito de resistência e afirmação da existência desses estudantes no espaço acadêmico. No entanto, é importante reconhecer que essa resistência não deveria ser algo imposto apenas aos indivíduos, mas sim algo que as instituições de ensino devem ajudar a promover e sustentar. O papel das instituições não é apenas o de fornecer o conhecimento, mas também garantir um ambiente inclusivo, seguro e acolhedor para todos os seus estudantes. A atuação institucional contra toda forma de discriminação e racismo deve ser abrangente e contínua, envolvendo desde ações educativas, como programas de conscientização e capacitação para os docentes e servidores, até a criação de espaços de escuta e apoio psicológico para os estudantes que sofrem essas violências.

Quanto às ações e políticas públicas para combater a discriminação dentro da instituição de ensino superior e garantir um acolhimento mais igualitário para todos os alunos os estudantes revelam uma necessidade de ações que promovam a inclusão, o respeito e o suporte aos alunos que ingressam em instituições de ensino superior por meio de bolsas ou cotas. Para assegurar a permanência e o sucesso desses estudantes a construção de um ambiente acadêmico que respeite a diversidade e promova a equidade é essencial para garantir o acesso. A implementação de práticas que abordem tanto os aspectos acadêmicos quanto os emocionais e sociais como por exemplo o apoio psicopedagógico, disponibilização de dispositivos e materiais como foram algumas formas de apoio citadas para melhorar a realidade educacional e promover uma sociedade mais justa e inclusiva para o professor bolsista em formação.

Quando questionados sobre acham que o acolhimento ao professor bolsista em formação pode ser melhorado os alunos propuseram diversas ações para melhorar o acolhimento na universidade, incluindo a criação de espaços de acolhimento para identificação e conexão entre bolsistas, a implementação de vale alimentação na cantina e o aumento do número de micro-ondas disponíveis para aquecer refeições.

Além disso, sugerem a revisão dos horários das aulas para maior flexibilidade e compreensão das necessidades dos estudantes, bem como a permissão para levar notebooks emprestados para casa durante períodos de alta demanda. Outras propostas incluem a promoção de rodadas de conversa para compartilhar experiências, a formação de professores sobre raça, classe e gênero para sensibilização, o aumento da disponibilidade de apoio psicológico e psicopedagógico, a implementação de programas de mentoria para auxiliar na adaptação dos novos alunos, assim como o estabelecimento de canais de diálogo para ouvir as necessidades e preocupações dos estudantes, e a criação de políticas inclusivas que realmente apoiem os alunos em situação de vulnerabilidade.

As reivindicações dos estudantes respondentes da pesquisa corroboram aquilo que está evidenciado nas pesquisas realizadas com o público que cursa o ensino superior por meio de bolsas de estudo, o que pode ser um alerta para a IES que podem realizar programas para o atendimento de algumas das necessidades dos professores bolsistas em formação e que, no nosso entender, poderia minimizar o sofrimento e quiçá auxiliar na permanência destes estudantes até o final do curso.

3.1 Validando o site

Assim como planejamos após a divulgação do site, fizemos um questionário para que os professores bolsistas em formação pudessem avaliar sua usabilidade, eficácia e se alcançaríamos o objetivo definido no início desta investigação didático-pedagógica. Elaboramos um questionário com sete perguntas de avaliação sobre a qualidade do site e enviamos aos respondentes que participaram da primeira parte da pesquisa, com o link do site para apreciação prévia.

As perguntas podem ser encontradas no APÊNDICE B. Recebemos seis respostas, das quais três participantes se autodeclararam brancos, dois se autodeclararam pretos e um pardo. Entre os respondentes, apenas um é bolsista do PROUNI, enquanto os demais têm outro tipo de bolsa.

As categorias que consideramos importantes a serem avaliadas no site foram agradabilidade do site, usabilidade e relevância dos materiais indicados. Quanto a agradabilidade do site revelou-se um consenso positivo entre os respondentes, com todas as seis respostas indicando uma satisfação geral em relação ao design e à funcionalidade. Os respondentes destacam a visualização como “ótima”, “agradável” e “fácil de navegar”, sugerindo que a interface atende bem às expectativas e necessidades dos usuários.

Os professores bolsistas em formação destacaram que a navegação no site é fluida e descomplicada, com informações apresentadas de forma clara e organizada, o que contribui para uma experiência positiva. A disposição das informações “uma abaixo da outra” foi especialmente mencionada como um fator que facilita o acesso, sugerindo que a estrutura do conteúdo é eficaz em guiar os usuários de maneira objetiva.

A análise das respostas sobre as informações mais relevantes da produção didático-pedagógica apresentada revela um foco significativo no apoio psicológico e jurídico, com diversas menções a esses temas. A maioria dos respondentes considera que o apoio psicológico é imprescindível, destacando sua importância na atualidade e a dificuldade que muitos enfrentam para encontrar esse tipo de assistência. Além disso, outros aspectos relevantes mencionados incluem apoio à escrita acadêmica, informações sobre o transporte público e acolhimento, bem como a importância dos depoimentos, que entendemos podem dar encorajamento ao professor. Essa diversidade de interesses sugere que o site atende a uma variedade de necessidades desses estudantes, necessidades essas que nós também sentimos muitas vezes ao longo de nossa formação.

Quando perguntados sobre sugestões e inclusão de recursos ou ferramentas adicionais no site para facilitar o aprendizado e apoio seis respondentes informaram que o site estava bem completo e satisfatório com o conteúdo já disponível. No entanto, um usuário destacou a limitação das informações, especificamente mencionando que estas estão restritas à cidade de São Paulo e sugeriu a inclusão de informações sobre vale-transporte para estudantes de regiões metropolitanas próximas a São Paulo. Além disso, também propôs a adição de links para bibliotecas públicas, livrarias a preços acessíveis e conteúdo acadêmico gratuito online. Essa sugestão reflete uma demanda por mais recursos que possam ampliar o acesso à informação e ao aprendizado. Uma outra sugestão foi para disponibilizarmos o material nas redes sociais, o que poderia aumentar o alcance e a acessibilidade do conteúdo o que já está em nossos planos futuros. Além disso, todos afirmaram que recomendariam o material para outras pessoas, o que nos traz um retorno positivo sobre a qualidade e relevância do conteúdo apresentado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer este trabalho foi desafiador e marcado por momentos difíceis, como a saída de uma colega devido à perda da bolsa, o que reforçou a realidade precária enfrentada por muitos bolsistas. A pesquisa evidenciou o quanto a falta de acolhimento agrava esses desafios, reforçando nossa escolha por desenvolver um site que ajude a suprir essa carência e ofereça suporte aos professores bolsistas em formação.

Nosso principal objetivo que era elaborar um site para o acolhimento dos outros corpos na academia e oferecer a essas pessoas informações sobre como podem acessar apoios e benefícios que os ajudem a concluir sua formação de maneira menos dolorosa, consideramos que, apesar de termos adaptado algumas funcionalidades devido às limitações de tempo e recursos, conseguimos alcançar. O site oferece conteúdo relevante e acessível, mas ainda pode ser ampliado com mais funcionalidades no futuro, como a criação de uma comunidade virtual para interação entre os usuários.

As perguntas de pesquisa visavam entender as experiências dos professores bolsistas e identificar estratégias que poderiam tornar o ambiente acadêmico mais inclusivo. Através da análise dos dados coletados, conseguimos responder à maioria das questões, confirmando que esses grupos enfrentam desafios particulares relacionados à discriminação, falta de acolhimento e dificuldades financeiras. No entanto, não tivemos um grande retorno sobre as questões vividas por professores bolsistas em formação que fizessem parte da comunidade LGBTQIA+. A questão da mobilidade é um fator que impacta grandemente a qualidade da experiência, já que geralmente os campi universitários ficam em regiões centrais, e a maioria dos bolsistas são moradores de cidades da grande São Paulo ou regiões periféricas da cidade paulista.

Foi possível constatar em nossa pesquisa que nossas hipóteses estavam no caminho certo, pois sim, enfrentam discriminação e preconceito nas instituições, a questão financeira é um fator que dificulta o acesso a recursos que pudessem facilitar a jornada acadêmica e o sentimento de não-pertencimento é uma realidade que começa pela falta de representatividade nesses ambientes. Mas, o que se destacou em nossas análises, foi o quanto uma grande parte dos nossos entrevistados relataram sofrer apenas discriminação sem mencionar a palavra preconceito, sendo que levando em consideração que a maior parte dos que responderam se declararam pretos ou pardos, é possível inferir que, ainda que não o tenham nomeado, o que sofreram foi fruto de racismo.

Como já mencionado, além de ter sido doloroso todo o processo até aqui também foi importante para que pudéssemos perceber a nossa capacidade de realização e concretização, pois enquanto professores bolsistas em formação que somos todos os medos e questões investigadas nos acometeram e nos acometem de alguma forma, por isso conseguir concluir esse trabalho é também um ato de resistência e perseverança. A construção desse site e as informações nele contidas também nos foram úteis e, por isso, acreditamos principalmente no seu potencial de unir pessoas, para aumentarmos a discussão sobre esse tema tão relevante para nós pessoas que dependemos dessa ferramenta de acesso ao nível superior de ensino, que o desejo de prosseguir com ele e talvez expandir para outras plataformas é um desejo que alimentamos em nossos corações.

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Cotas foram revolução silenciosa no Brasil, afirma especialista**. 2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-05/cotas-foram-revolucao-silenciosa-no-brasil-afirma-especialista>. Acesso em: 20 jun. 2024.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. 1. ed. Jandaíra: Editora Jandaíra, 2019.

AMARAL, A. L. Pertencimento. **Dicionário dos direitos humanos**. Disponível em: <http://escola.mpu.mp.br/dicionario/tiki-index.php?page=Pertencimento>. Acesso em: 20 jun. 2024.

ARAUJO, C. B. Z. M. **Políticas públicas de permanência na Educação Superior brasileira nos anos 2000**. 2013. Disponível em: Políticas públicas de permanência na educação superior brasileira nos anos 2000. Acesso em: 17 jun. 2024.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE FISICA. **Pesquisa sem esp. Relatório de Pesquisa**. [S.l.], 2024. Disponível em: https://www.abrafi.org.br/js/ckeditor/foto_internas/pesquisasemesp.pdf. Acesso em: 02 nov. 2024.

BEGO, Amadeu Moura; FERRARI, Tarso Bortolucci. **Por que escolhi fazer um curso de licenciatura?** Perfil e motivação dos ingressantes da UNESP. 2018. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campinas. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/qn/a/NCDmC4dPjXwBvr6FfBJFVcs/#>. Acesso em: 19 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal Único de Acesso ao Ensino Superior: Programa Universidade para Todos (Prouni)**. Disponível em: <https://accessounico.mec.gov.br/prouni>. Acesso em: 17 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 jun. 2024.

CARDOSO, Monise. **Problema financeiro é maior barreira para universitários negros, diz estudo**. UOL Educação, São Paulo, 09 ago. 2020. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/08/09/problema-financeiro-e-maior-barreira-para-universitarios-negros-diz-estudo.htm>. Acesso em: 20/06/2024.

CRM Educacional. **Mapa do Ensino Superior: Resumo**. Disponível em: <https://crmeducacional.com/mapa-do-ensino-superior-resumo/>. Acesso em: 07/04/2024.

FILIPAK, Helena; ENGELMANN, Paula Picinin Paz. **Escravidão, trabalho doméstico: a realidade da mulher negra no Brasil**. Cognition Juris, 2023. Disponível em: <https://cognitionjuris.com.br/escravidao-trabalho-domestico-a-realidade-da-mulher-negra-no-brasil/>. Acesso em: 02 nov. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRITSCH, Rosangela; DA ROCHA, Cleonice Silveira; VITELLI, Ricardo Ferreira. **A evasão nos cursos de graduação em uma instituição de ensino superior privada**. Revista Educação em Questão, v. 52, n. 38, p. 81-108, maio-ago. 2015. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil.

GOIS, Antônio. **Quatro décadas de gestão educacional no Brasil: Políticas públicas do MEC em depoimentos de ex-ministros**. Disponível em: Quatro décadas de gestão educacional no Brasil: políticas públicas do MEC em depoimentos de ex-ministros | CEDOC | Observatório de Educação. Acesso em: 20/06/2024.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O que é o REUNI?**. Disponível em: <https://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

Oliveira B. R. G., & Robazzi, M. L. C. C. (2001). **O trabalho na vida dos adolescentes: alguns fatores determinantes para o trabalho precoce**. Revista Latino-americana de Enfermagem, 9, 83-89.

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil - Edição 13**. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2023/06/mapa-do-ensino-superior-no-brasil-2023.pdf>. Acesso em: 07/04/2024.

SILVA, Tiago; PEREIRA, Ana. **Racismo institucional em uma universidade pública brasileira: análise de dados de uma pesquisa**. Ciência & Saúde Coletiva, [S.l.], v. 28, n. 7, p. 2465-2476, jul. 2023. Disponível em: O racismo institucional na universidade e consequências na vida de estudantes negros: um estudo misto. Acesso em: 02 nov. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUSA, Celeste Ribeiro de. **“Pertencimento/não pertencimento” Franz Kafka: um exemplo a ser lembrado**. Estudos Avançados, v. 35, n. 103, p. 63-80, maio-ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2021.35103.004>. Acesso em: 02 nov. 2024.

TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL DE ALAGOAS. **Racismo institucional: uma barreira invisível à igualdade**. Disponível em: Racismo Institucional: Uma Barreira Invisível à Igualdade — Tribunal Regional Eleitoral de Alagoas. Acesso em: 02 nov. 2024.

APÊNDICE A

Questionário para os professores sobre o acolhimento.

Parte 1

Qual seu gênero?

Qual sua idade?

Qual sua raça/cor?

Em que cidade e estado você nasceu?

Qual cidade e qual bairro você mora?

Esta trabalhando atualmente? Qual cargo?

Desde que idade você trabalha?

Estado Civil?

Tem filhos? Quantos?

Quantas pessoas moram na sua casa?

Sua residência é própria?

Qual é a sua renda familiar aproximada?

Em qual instituição você estuda?

Curso que está cursando?

Em que ano ingressou?

Que tipo de bolsa você tem?

Parte 2

1. Como é o acolhimento ao professor bolsista em formação na sua instituição de ensino? Você sente que há suporte adequado para você nessa condição? Conte um pouco mais.

2. Você já enfrentou algum tipo de discriminação por ser negro/morador de periferia e estar na faculdade privada como bolsista? Se sim, poderia compartilhar algumas experiências ou detalhar um caso específico?

3. Quais são os principais desafios que você enfrenta por ser negro/morador de periferia e estar na faculdade privada como bolsista?

4. O tratamento recebido de professores, colegas e demais membros da comunidade acadêmica é o mesmo destinado aos não-bolsistas?

5. Você considera que a experiência de formação acadêmica dos professores bolsistas é afetada por episódios de discriminação?

6. Quais ações você considera importantes para combater a discriminação dentro da instituição de ensino superior e garantir um acolhimento mais igualitário para todos os alunos?

7. A sua instituição de ensino tem políticas ou programas específicos para promover a igualdade e combater a discriminação? Se sim, poderia mencionar alguns exemplos?

8. Como você acha que o acolhimento ao professor bolsista em formação pode ser melhorado?

9. Você já presenciou algum tipo de discriminação dentro da instituição de ensino? Como a instituição atuou? Você considera que a atuação poderia ter sido diferente? Explique.

APÊNDICE B

Questionário de avaliação do site.

Parte 1

Qual seu gênero?

Qual sua cor?

Que tipo de bolsa você tem?

Parte 2

1. Visualmente você considera o site agradável? Você mudaria algo? O quê?

2. A navegação pelo site é intuitiva? Você conseguiu encontrar facilmente as informações que buscava?

3. Quais informações você considera mais relevantes no material didático apresentado?

4. Você considera que outros recursos ou ferramentas poderiam aparecer no site para facilitar ainda mais seu aprendizado e apoio? Se sim, quais?

5. Que sugestões você daria para aprimorar o material didático oferecido neste site?

6. Você recomendaria este site a outros professores bolsistas ou atores relevantes? Por quê?

7. Sinta-se à vontade para registrar aqui comentários e sugestões se achar necessário.

APÊNDICE C

Formulário de Pesquisa sobre O acolhimento ao professor bolsista em formação.

Parte 1

Qual seu gênero?

Qual sua idade?

Qual sua raça/cor?

Em que cidade e estado você nasceu?

Qual cidade e qual bairro você mora?

Está trabalhando atualmente? Qual cargo?

Desde que idade você trabalha?

Estado Civil?

Tem filhos? Quantos?

Quantas pessoas moram na sua casa?

Sua residência é própria?

Qual é a sua renda familiar aproximada?

Em qual instituição você estuda?

Curso que está cursando? Em que ano ingressou?

Que tipo de bolsa você tem?

Parte 2

1. Como é o acolhimento ao professor bolsista em formação na sua instituição de ensino? Você sente que há suporte adequado para você nessa condição? Conte um pouco mais.

2. Você já enfrentou algum tipo de discriminação por ser negro/morador de periferia e estar na faculdade privada como bolsista? Se sim, poderia compartilhar algumas experiências ou detalhar um caso específico?

3. Quais são os principais desafios que você enfrenta por ser negro/morador de periferia e estar na faculdade privada como bolsista?

4. O tratamento recebido de professores, colegas e demais membros da comunidade acadêmica é o mesmo destinado aos não-bolsistas?

5. Você considera que a experiência de formação acadêmica dos professores bolsistas é afetada por episódios de discriminação?

6. Quais ações você considera importantes para combater a discriminação dentro da instituição de ensino superior e garantir um acolhimento mais igualitário para todos os alunos?

7. A sua instituição de ensino tem políticas ou programas específicos para promover a igualdade e combater a discriminação? Se sim, poderia mencionar alguns exemplos?

8. Como você acha que o acolhimento ao professor bolsista em formação pode ser melhorado?

9. Você já presenciou algum tipo de discriminação dentro da instituição de ensino? Como a instituição atuou? Você considera que a atuação poderia ter sido diferente?

Explique.

APÊNDICE D

Formulário de pesquisa sobre avaliação do site

Parte 1

Qual seu gênero?

Qual sua cor?

Que tipo de bolsa você tem?

Parte 2

1. Visualmente você considera o site agradável? Você mudaria algo? O quê?

2. A navegação pelo site é intuitiva? Você conseguiu encontrar facilmente as informações que buscava?

3. Quais informações você considera mais relevantes no material didático apresentado?

4. Você considera que outros recursos ou ferramentas poderiam aparecer no site para facilitar ainda mais seu aprendizado e apoio? Se sim, quais?

5. Que sugestões você daria para aprimorar o material didático oferecido neste site?

6. Você recomendaria este site a outros professores bolsistas ou atores relevantes? Por quê?

Sinta-se à vontade para registrar aqui comentários e sugestões se achar necessário.

JULIA DE OLIVEIRA E SILVA DURCE

JULIANA MEGHERDIJIAN ZACHARIAS

05. PARA ALÉM DO DIAGNÓSTICO: UM OLHAR PARA AS SINGULARIDADES

Material Didático apresentado à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Ma. Sofia de Alencastro.

Apresentação pública realizada em 30 de novembro com parecer da Cibelle Martino, psicóloga e orientadora educacional.

SÃO PAULO
2024

RESUMO

O presente trabalho se propõe a refletir sobre como o olhar do professor para a singularidade dos processos de aprendizagem do estudante poderia impactar sua prática pedagógica e trazer reflexos na construção da identidade do estudante. Também investiga a forma como a lógica patologizante influencia esse olhar e como ela pode estar presente em sua prática. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa de desenvolvimento. Foram abordados os conceitos de Moysés e Collares (1994;2011;2013), Fabiola Luengo (2010), Tacca e González Rey (2008); Mariotto (2015). A pesquisa contou com a participação de 23 educadores de diferentes escolas do estado de São Paulo. A partir das questões e hipóteses levantadas concluiu-se que a presença do diagnóstico no contexto escolar tende a influenciar a percepção dos educadores sobre os estudantes, relegando suas singularidades a um segundo plano.

Palavras-chave: Aprendizagem. Diagnóstico. Educação. Práticas pedagógicas. Singularidades.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, nota-se um crescente aumento de indicações de crianças e adolescentes para atendimentos médicos, sejam psicológicos, psiquiátricos, neurológicos e de outras áreas a fim de realizarem avaliações e tratamentos para o que são consideradas dificuldades de aprendizagem, de relacionamento interpessoal, questões relacionadas à afetividade e emocionais. O reflexo dessas ações são notados de várias maneiras, por exemplo, na abundância de laudos e na popularização de termos médicos atrelados a diagnósticos médicos, assim como no aumento do consumo de medicações. Segundo pesquisa publicada pelo conselho regional de farmácia do estado de São Paulo em 2014, dados do Instituto de Medicina Social da UERJ apontam que houve um aumento de 775% na venda de Metilfenidato (princípio ativo de remédios como Ritalina e Concerta, populares no tratamento de TDAH) entre os anos de 2003 e 2012 no Brasil (<https://portal.crfsp.org.br/noticias/5713-consumo-de-ritalina-aumentou-775-em-dez-anos-aponta-pesquisa.html>).

Esse fenômeno, muitas vezes expressa a tentativa de justificar, por meio de quadros patológicos, comportamentos indesejados e destoantes do padrão ou justificar dificuldades de aprendizagem como originárias de questões de constituição orgânica individuais o que, de forma prática e imediata, acaba utilizando de saberes biológicos para patologizar todo e qualquer “fracasso escolar”. O fracasso, compreendido através de diferentes concepções ao nomear e condenar aquilo que não atinge o objetivo esperado pela sociedade, está diretamente ligado ao desejo de uma alta capacidade produtiva. Torcato (2016) ressalta que

Embora caiba ao médico a palavra final sobre o diagnóstico, a demanda pela medicalização acontece através de uma ampla negociação que envolve o aluno, o seu círculo pessoal mais próximo,

os profissionais da educação e o profissional da medicina. Por trás desse drama, existe o anseio por adequar a criança ou o adolescente aos valores dominantes na sociedade. (p. 94)

A tentativa de pacificar e adestrar comportamentos na escola também faz parte dessa lógica, uma vez que ela teria o papel de tornar os corpos dóceis e disciplinados, para servirem, sem rebeldia, ao sistema.

Sendo assim, a patologização na educação e a medicalização é, atualmente, presente como uma forma de lidar com os problemas da vida cotidiana, que não considera que os aspectos históricos, sociais, econômicos e políticos influenciam enormemente o desenvolvimento humano (Moysés e Collares, 2013). Portanto, além de responsabilizar individualmente o sujeito pelas dificuldades que apresenta em seu percurso, em detrimento de uma percepção de ser essa uma questão, também, coletiva e social, atribui como patologia algo que pode ser contextual ou de outra natureza. É evidente, portanto, que há questões de diversas origens que comprometem o desenvolvimento cognitivo, porém, segundo Chagas e Pedroza (2016), em seu artigo “Patologização e medicalização da educação superior”, o que a medicalização (ou patologização) da educação faz, é a

transformação de crianças e adolescentes saudáveis - que apenas manifestam dificuldades de escolarização e em sua maneira de se comportar distintas da padronização uniforme e homogênea da dita normalidade - em doentes. Questiona-se a existência de supostas doenças neurológicas que comprometeriam exclusivamente a aprendizagem e/ou o comportamento. (p.2)

Esse processo, nomeado por Moysés e Collares (2011) como “doenças do não aprender”, baseia-se na ideia de que os graves problemas do nosso sistema educacional seriam decorrentes de doenças, as quais a medicina seria capaz de resolver, ampliando assim a demanda por seus serviços. Dessa forma, retira-se da educação sua parte da responsabilidade por produzir esses problemas.

Como reflexo dessa postura, nas escolas, têm sido comum encaminhar estudantes com dificuldades de aprendizagem ou que apresentam comportamentos fora do padrão para serem atendidos por profissionais da área da saúde como neurologistas, psiquiatras, psicólogos, fonoaudiólogos etc., em busca de diagnósticos e prescrições. Muitas vezes, isso também revela as limitações de formação dos educadores, que diante das altas demandas e jornadas de trabalho buscam ajuda ou, até mesmo, delegam o trabalho com as questões escolares para outros profissionais. Nesse movimento, de certa forma, ter alunos que são atendidos em suas necessidades fora da escola, com apoio escolar especializado ou mesmo tratados de forma medicamentosa pode representar um alento. Essa forma de lidar com as questões de ensino e aprendizagem que fogem do padrão, fortalece o discurso patologizante dentro das escolas, além de operar e influenciar o olhar do professor para as singularidades de seus estudantes.

Nesse sentido, o contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

apresenta um período em que os estudantes se encontram especificamente vulneráveis, pois intensifica-se os processos de formação da identidade no qual tanto as questões da subjetividade estão intensificadas como as identificações com os padrões sociais e culturais presentes nas relações e práticas escolares. Garbarino, Souza e Caetano (2021), no artigo Piaget e a psicanálise: um diálogo no avesso da patologização da infância, concluem que

O diagnóstico clínico como fechamento estático do “ser” que anula o enigma, a pergunta e a perplexidade acerca da causalidade e origem das condutas. [...] A individualização do fracasso escolar não só contradiz as teorizações de Freud e Piaget acerca do papel do educador e da cultura na construção do conhecimento, mas também reproduz a perspectiva dicotômica que dissocia a afetividade da inteligência. (p. 91)

Sendo assim, este trabalho tem por objetivo explicitar como o olhar do professor para a singularidade dos processos de aprendizagem do estudante pode impactar sua prática pedagógica e trazer reflexos na construção da identidade do estudante, além de identificar como a lógica patologizante pode estar presente em sua prática docente. Dessa forma, devem ser analisadas quais as medidas que as escolas têm adotado quando o estudante não se adequa às normas estabelecidas e esperadas por ela e discutir como se dão as práticas de ensino a partir de quando são recebidos laudos ou diagnósticos dos estudantes.

Em virtude desses fatores, algumas questões se tornam presentes: Como a escola e os professores estão lidando com a diversidade e singularidade dos estudantes em sala de aula?; Como o olhar do professor para os estudantes pode ser impactado por laudos e diagnósticos?; Em que medida a forma dos professores lidarem com o laudo promove processos de inclusão ou de segregação?; Que aspectos deveriam ser abordados na formação de professores para que o olhar sobre os estudantes e a prática docente não sejam definidos pelos laudos e diagnósticos?.

Esses questionamentos partem da percepção de que o aluno que convive com um registro ou a explicitação de um laudo pode sofrer alterações no processo de construção da identidade, pois atribui a si, a categorização e nomeação de suas características patológicas, o que pode fortalecer uma identidade externa limitante. Além disso, supõe-se que a presença de laudos pode levar os educadores a olhar para os estudantes a partir de rótulos e limitações, desconsiderando suas subjetividades e potencialidades. Por sua vez, a escola pode atribuir ao aluno a responsabilidade pelas questões que fogem do planejado ou das expectativas, ao invés de refletir sobre a própria prática. Sendo assim, tanto professores como a escola podem acreditar que o diagnóstico facilitaria os processos de inclusão, mas será que isso é real? Na formação de professores, acreditamos que questões como essa são importantes pois acima de qualquer laudo é preciso considerar que crianças com o mesmo diagnóstico não possuem, necessariamente, as mesmas potencialidades e limitações.

Diversos autores têm explorado este tema em pesquisas, estudos e artigos especialmente em como ele afeta a dinâmica educacional, e de que forma dialoga com a prática docente.

Maria Aparecida Moysés e Cecília Collares (2013) no artigo, Controle e medicalização da infância, discorrem acerca do papel que a medicalização tem cumprido de controle e submissão das pessoas, ao abafar questionamentos e desconfortos, ocultando violências físicas e psicológicas em troca do título de “portadoras de distúrbios de comportamento e de aprendizagem”. Ou seja, as autoras afirmam que

Aprendizagem e comportamento; exatamente os campos de maior diversidade e complexidade, constituintes da -e constituídos pela - subjetividade e singularidade; campos em que a avaliação é mais complexa e mais questionada. Aprendizagem e comportamento; crianças e adolescentes. Estes são os alvos preferenciais dos processos que buscam padronizar, normatizar, homogeneizar, controlar a vida. Processos que patologizam a vida. (Moysés e Collares, 2013, p. 19)

Elas apontam ainda que, nesses processos, o aliado fundamental são os laudos que cumprem o papel de julgamento, condenação e sentença, desvelando o protagonismo dos profissionais e atuando de modo quase automático. Dentre alguns fatores a que isso se deve, destacam a formação tecnicizada, regida pelo e para o mercado.

Outro artigo relevante para ilustrar essas e outras questões é o desenvolvido por Ana Clara Scarin e Marilene Souza (2020), Medicalização e patologização da educação: desafios à psicologia escolar e educacional, cujo objeto de estudo foi a constituição histórica, cultural e social que transformou as dificuldades de aprendizagem e de comportamento, vividas no ambiente escolar, em problemas individuais de origem biológica. Nele, as autoras concluem que essa abordagem que transforma sintomas fisiológicos em comportamento, além de excluir a possibilidade de compreender o sujeito que sofre e a origem de seu sofrimento, ainda exclui a possibilidade de reflexão sobre as reais causas do sofrimento mental. Apontam ainda que há diversos desafios a serem enfrentados e que, o fundamental, nesse caminho é conhecer o processo de aprendizagem e de escolarização no cotidiano vivo, real e concreto. Ainda, considerando que esse é um processo

(...) complexo, construído nas relações sociais, culturais, pedagógicas, interacionais, institucionais, atravessado pelas políticas educacionais e por um conjunto de circunstâncias históricas. (Scarin, Souza, 2020, p. 7)

Sugerem, por fim, que as diversas pesquisas da área que se propuseram a conviver com a escola e seus educadores trouxeram ricas propostas que visam superar o olhar individualizante, patologizante e preconceituoso ainda muito presente em relação às dificuldades, principalmente no que diz respeito à

leitura e escrita, buscando alternativas não medicalizantes, centradas nos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Renata Guarido e Ricardo Voltolini (2009), no artigo “O que não tem remédio, remediado está?”, trazem também importantes colocações e críticas acerca da medicalização no contexto educacional, dialogando com o que buscamos discutir com este trabalho. Nele, os autores criticam a forma que questões complexas de aprendizagem são reduzidas a diagnósticos biológicos e tratados com medicação, o que leva à desresponsabilização dos educadores e simplifica indevidamente os desafios pedagógicos, ignorando a relevância das dimensões simbólicas e subjetivas nas relações educativas. O artigo aponta ainda que essa tendência, ao focar exclusivamente em correções biológicas, esvazia o ato educativo e funciona como regulador da mente de um corpo não adaptado às exigências de uma lógica que define ideais de produção e satisfação, a qual está também presente dentro das escolas.

Além disso, o texto aponta como essa abordagem está alinhada com a lógica capitalista, que transforma o medicamento em um produto de consumo para ajustar as necessidades biológicas às exigências sociais, obscurecendo as dimensões simbólicas e estruturais do mal-estar humano e educacional.

As questões acima apontadas que serão discutidas ao longo deste trabalho, estão presentes, também, na obra de Fabiola Luengo (2010) *Vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância*.

Utilizaremos ainda como base teórica os estudos de Moysés e Collares (1994;2011;2013), autoras indispensáveis quando o assunto é questionar a perspectiva patologizante das dificuldades dos processos de ensino aprendizagem. Tacca e González Rey (2008) também compuseram o arrazoado teórico e trazem importantes contribuições acerca do papel da subjetividade como base do processo de aprendizagem de cada aluno; Mariotto (2015), Ferreira e Régner (2010), Torcato (2016), também são alguns dos autores mencionados em nossa teoria.

2. CAMPO DE PESQUISA

A fim de contemplar os objetivos de explicitar como o olhar do professor para a singularidade dos processos de aprendizagem do estudante pode impactar sua prática pedagógica e trazer reflexos na construção da identidade do estudante, além de identificar como a lógica patologizante pode estar presente em sua prática docente e responder as perguntas de pesquisa já apresentadas anteriormente, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa de desenvolvimento.

Na pesquisa de desenvolvimento, a modalidade de estudo científico deve gerar um produto que dê conta de uma problematização. Ela está relacionada ao tipo de investigação que abarca esboço, desenvolvimento e avaliação de produto, cuja finalidade é trazer soluções para uma demanda colocada. Nesse tipo de pesquisa, a

ideia é compreender as características do produto, sua funcionalidade e impactos a partir de seu uso (Oliveira; Santos; Florêncio, 2019).

Para verificar as hipóteses iniciais, foi realizada a coleta de dados junto a professores do ensino básico, por meio de um questionário disponibilizado online. Como proposta desse estudo, foi desenvolvido um produto final, no formato material didático destinado a educadores, com o objetivo de promover um novo olhar para a singularidade dos percursos de aprendizagem dos estudantes.

Essa proposta está disponível em uma plataforma online, no formato de uma sequência de formação composta por quatro encontros, dirigida a professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, composta por material para formação com os slides a serem apresentados, o material de apoio com instruções para o formador e materiais de estudo complementar, além de referências bibliográficas utilizadas.

A sequência formativa, composta por quatro encontros, aborda os seguintes temas: “Explorando as múltiplas dimensões da aprendizagem”; “Os rótulos e seus impactos na trajetória escolar”; “Olhar para os “fracassos escolares” e “Educar-se melhor com diagnósticos?”. Cada encontro terá duração aproximada de duas horas e será precedido pela leitura de um texto teórico encaminhado previamente, que servirá de base para as discussões. Além disso, a formação contará com metodologias diversificadas, incluindo estudo de caso, dinâmicas em grupo e, ao final, um debate para consolidação dos conteúdos.

3. ARRAZOADO TEÓRICO

3.1 Aprendizagem como processo multidimensional

A compreensão da aprendizagem como um processo que envolve diferentes dimensões do sujeito se faz essencial para o entendimento daquilo que discutiremos ao longo deste trabalho acerca da aprendizagem, não aprendizagem, aluno-problema, relação aluno-professor e fracasso escolar. Para melhor compreender essa questão, usaremos como base os estudos de Henri Wallon, a partir do artigo publicado por Ferreira e Regnier, intitulado *Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação*, de 2010.

Utilizaremos ainda, o artigo publicado por Maria Tacca e Fernando González Rey, de 2008, *Produção de Sentido Subjetivo: As Singularidades dos Alunos no Processo de Aprender*, que traz importantes apontamentos acerca da aprendizagem como um processo subjetivo, que engloba questões emocionais e contextuais, e que vai além dos aspectos cognitivos/intelectuais.

A abordagem de Wallon oferece uma perspectiva de como o

desenvolvimento da criança é permeado pela afetividade, motricidade e cognição de maneira integrada. Segundo Ferreira e Régnier (2010)

A noção de pessoa apresentada por Wallon aponta para uma síntese dos conjuntos funcionais (afetivo, motor e cognitivo) e para integração dinâmica entre o orgânico e o social. Sua posição teórica era contrária à compreensão do humano de forma fragmentada. [...] Wallon situa a noção de pessoa como o conjunto funcional resultante da integração de suas dimensões, e cujo processo de desenvolvimento ocorre na integração do orgânico com o meio, que em sua teoria é sempre predominantemente social. (p.28-29)

Segundo os autores, situações adversas, emoções e sofrimentos vividos pelo aluno requerem uma compreensão abrangente e integrativa do desenvolvimento, em que as mais diversas dimensões do aluno devem ser consideradas, e não apenas uma visão unilateral que privilegia um conjunto funcional, como cognitivo, por exemplo. (Ferreira, Régnier, 2010)

Tacca e Rey (2008) nesse mesmo sentido, apontam que

Pela experiência em pesquisa e em atuação nas escolas, podemos afirmar que os aspectos subjetivos dos alunos, sua emotividade e os sentidos que produzem no âmbito das situações de aprendizagem não são percebidos e não alcançam a preocupação dos professores na relação diária vivida em sala de aula. (p. 144)

Em outro trecho deste artigo, porém, ressalta que

Recuperar o sujeito que aprende implica integrar a subjetividade como aspecto importante desse processo, pois o sujeito aprende como sistema, e não só como intelecto. [...] Fica compreendida, assim, a aprendizagem na interface e na interdependência de aspectos cognitivos/intelectuais, que irá compor um sistema dinâmico e complexo com os aspectos afetivos. Para isso, um se torna condição do outro, e não causa, e formam uma unidade sistêmica. (2008, p.145)

O aluno, portanto, não aprende apenas por intelecto/cognição, e sim através de uma complexa rede dinâmica que envolve seus aspectos afetivos, ligados à sua subjetividade. A subjetividade mencionada, a qual é continuamente articulada com a aprendizagem é traduzida por Rey (2008) como

Um complexo sistema de formações e subsistemas psicológicos, estreitamente relacionados entre si, no que seus conteúdos e sua expressão funcional se manifestam em múltiplas e diferentes formas, tendo sentidos psicológicos diferentes. Outra característica marcante da subjetividade é seu caráter histórico, que abrange a história das diferentes relações do sujeito nos contextos da vida

cotidiana, que é essencialmente cultural. (p.146)

Já a aprendizagem, nessa mesma perspectiva é descrita como

Uma função do sujeito e que ela se encontra fortemente impactada pelos entrelaçamentos da subjetividade individual e social, em que aparece a diversidade dos sentidos subjetivos como eclosão das singularidades de alunos e professores. (2008, p. 160)

Sendo assim, essa perspectiva sugere que a aprendizagem não é apenas a assimilação de conteúdos, mas sim fortemente influenciada pela forma como o aluno interpreta e produz sentido de acordo com seu contexto histórico e cultural. Ao ignorar a subjetividade, corre-se o risco de tratar a aprendizagem como um processo padronizado e puramente cognitivo baseado somente na transmissão de conteúdos pelo professor e assimilação pelo aluno, negligenciando as dimensões emocionais, sociais e culturais inerentes a esse processo.

Portanto, ambas as perspectivas apontam para uma compreensão dos processos de aprendizagem marcados pela subjetividade e como produção de sentido pelo aluno, além da importância deste ser compreendido em suas singularidades. Os sentidos que cada um constrói (professor e aluno) no processo de aprendizagem são diversos e individualizados, impactados por essa rede complexa de fatores pessoais - subjetividade individual - e fatores sociais, subjetividade social, mencionadas pelos autores.

Compreender a inter-relação e os papéis dos diferentes aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem é fundamental para desmistificar a ideia, ainda prevalente em muitas escolas e entre alguns professores, de que determinados alunos "nunca aprendem". Essa visão simplista e estigmatizante ignora essas múltiplas dimensões que influenciam o processo de aprender.

Reconhecer que nenhum processo é estático se mostra de suma importância para que não sejam estabelecidos rótulos limitantes. Um processo nunca "é", sempre "está". A criança que "não aprende", não aprende naquela circunstância, naquele momento, sob aquela realidade, ou até mesmo sob aquelas práticas. O processo de aprendizagem é sempre uma relação de troca entre aquele que aprende e o mundo que o permeia.

Dito isso, é comum que a responsabilidade do não aprender seja percebida como exclusiva do aprendente, como resultante de questões individuais e específicas de sua constituição, cognitiva e emocional, por exemplo. A partir desse pressuposto, é possível que o educador se exima de seu papel, essencial, de mediar este processo e garantir que ele se conclua. Um professor só cumpre plenamente o seu papel de ensinar, quando o aluno aprende. Caso contrário, ambos podem ser considerados em uma situação de "fracasso", ou "insucesso", o que exige um revisitar da própria prática, um recálculo de estratégias, e até mesmo do vínculo que se estabelece com o aprendente. Renata Guarido e Ricardo Voltolini em seu artigo "O que não tem remédio, remediado está?" (2009), trazem uma importante reflexão

acerca do papel do professor nesse processo de aprendizagem, ou não aprendizagem de seus estudantes.

Se a medicação vem responder ao porquê o menino aprende ou não aprende, ou ainda, vem se tornar um instrumento imprescindível aprendizagem da criança, o professor “não tem mais nada a ver com isto”, no duplo sentido que essa expressão indica: o de desresponsabilização e o de impotência. Essa relação costuma passar despercebida, mas é a mesma operação que retira a responsabilidade que o faz, também, com a possibilidade de realizar algo. (p.257)

A visão simplista da aprendizagem, que a considera como responsabilidade exclusiva do educando, tende a recorrer a soluções rápidas e genéricas para lidar com qualquer dificuldade nesse processo. Essa perspectiva, ao tratar a aprendizagem como um fenômeno puramente individual, limita as possibilidades de identificar as causas dos problemas que surgem ao longo do caminho, fazendo-os parecer mais fáceis e rápidos de resolver. No entanto, ao se levar em conta a singularidade e a subjetividade de cada processo de aprendizagem, a resolução dos problemas se torna mais complexa, exigindo a consideração de uma série de fatores e, frequentemente, uma análise crítica sobre a própria prática pedagógica.

Consequentemente, as escolas tendem a adotar medidas padronizadas e uniformizadas que geram resultados a curto prazo, funcionando quase como uma forma de suprimir temporariamente os sintomas de problemas mais profundos. Em virtude do grande número de alunos em sala de aula, especialmente nas escolas públicas, a implementação de soluções simplistas e ágeis é muitas vezes o que se mostra possível. Contudo, tais abordagens atuam apenas como soluções superficiais e temporárias, sem abordar a complexidade inerente das questões, que demandam uma análise e tratamento mais aprofundados.

Dessa forma, entendemos o processo de ensino-aprendizagem como algo que transcende a transmissão de conteúdos do professor para o aluno. Assim como uma unidade, ou seja, ensino e aprendizagem como faces de uma mesma moeda, por estarem intrinsecamente ligados e coexistentes.

3.2. O olhar do professor para os “fracassos escolares”

Hoje em dia, pensar em educação de crianças e adolescentes é também se deparar com a classificação desenfreada de comportamentos, como pertinentes ao campo da psicopatologia. Atitudes comuns, esperadas pela faixa etária, reações e comportamentos executados de forma um pouco mais intensa, ou queixas vindas da não aprendizagem ou “insucesso escolar” estão por trás do crescente número de laudos e diagnósticos presentes em sala de aula. Tema esse que se apresenta urgente para que nós, educadores e formadores, nos questionemos acerca dos possíveis efeitos que essa onda de patologização/medicalização da educação pode ter a curto e

longo prazo, uma vez que os altos índices de crianças medicadas apontam para uma possível banalização de medicamentos como única solução imediatista, no lugar de uma avaliação risco-benefício. Além, é claro, das consequências no próprio campo da educação, uma vez que os educadores continuam professando diagnósticos diante da observação de certos comportamentos das crianças e encaminhando-os para avaliações médicas a fim de serem “corrigidos”, ao passo que o funcionamento da escola e a prática do professor continuam iguais.

Fabiola Luengo (2010), em seu livro *Vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância*, traz importantes colocações acerca desse tema que, apesar de ter passado mais de uma década após a data de publicação, em ele se faz presente e urgente no campo educacional ainda hoje. Ao longo do primeiro capítulo, a autora traça um panorama geral acerca da história da infância no Brasil, relacionando com o surgimento das escolas, o desejo da moral e da ordem da classe dominante e a influência da medicina tanto na família quanto na educação, utilizando como ferramenta para isso, as práticas biologizantes e medicalizantes nos processos de aprendizagem. Evidencia, portanto, o cenário em que surge a medicalização, tendo como raiz a eugenia, higienização e disciplina, termos bastante utilizados pela autora para contextualizar o cenário da época em que faz referência - final do século XIX e início do século XX.

A higiene, por sua vez, representada por médicos e cientistas, adentrou na sociedade exercendo um papel repleto de poder que influenciaria o contexto familiar, assim como o funcionamento de outras áreas que até então não faziam parte do núcleo da medicina, como por exemplo, a educação. A autora cita como referência Foucault, um filósofo e teórico social que traz a ideia de ligação direta entre a disciplina e o poder, fatores que agem perante alguém que apresenta fragilidade ou submissão em relação ao outro e afirma que “Podemos dizer, portanto, que a patologização é uma forma de vigilância hierárquica que, ao medicalizar, propõe uma sanção normalizadora que transforma a criança em corpo dócil e alvo de poder.” (Luengo, 2010, p.100). Além disso, a autora diz que

Os higienistas se utilizaram, em suas investidas, de um corpo que pode ser manipulado, modelado, treinado, que obedece e corresponde aos desejos dos detentores do poder que, nesse caso, estão representados pela figura médica. (Luengo, 2010, p. 34)

Em outro trecho desse capítulo, traz a relação entre esses fatos mencionados com a medicalização da infância, assim como a relação que passou a se estabelecer entre medicina e educação.

A medicalização da infância veio como consequência da higienização e, nesse sentido, educação e saúde se uniram como elementos inseparáveis na implantação de um programa de normalização e moralização, que visava manter um forte pilar social – a ordem – pelos bons hábitos. Desde então, a educação passou a ser alvo do poder médico, consequência de toda uma história envolta nos

preceitos higienistas e eugenistas. (Luengo, 2010, p. 45)

Nesse sentido, é mencionado ainda o papel dos professores para a manutenção da relação educação-saúde naquele período, quando surgiram ainda clínicas de higiene mental nas escolas, inspeção médica, ficha sanitária do aluno e a figura do “professor soldado”, que passou a ter disciplinas de cunho médico científico em sua formação.

Se antes a criança era manipulada pela Igreja e pela família, agora passa a ser objeto de manipulação da ciência e o seu corpo torna-se alvo de mais um mecanismo de poder. A escola passou a ser vista como o meio e a criança como o fim dos alvos das ações de prevenção e saneamento, e educação e saúde se uniram para normalizá-la, enquanto o educador passou a representar um “identificador de anormalidades”. [...] a medicina passou a ver o professor como aliado e necessitava treiná-lo, desenvolvendo-lhe o “olho clínico” e assim torná-lo coadjuvante dos diagnósticos, partindo de um modelo positivista de normalidade que vinha escudado por um discurso científico. [...] A primeira experiência brasileira de instalação de clínicas de higiene mental nas escolas foi o “Serviço de Higiene Mental da Seção de Ortofrenia e Higiene do Instituto de Pesquisas Educacionais, fundado quando da reforma do ensino municipal do Distrito Federal instalada em 1934”, mostrando claramente uma operacionalização da influência do modelo médico nas escolas brasileiras, originado do movimento higienista norte-americano, que Ramos ajudou a introduzir no Brasil. (Luengo, 2010, p. 39)

Assim, a autora destaca ainda o quanto o Estado fez da criança um alvo para modelar e normatizar desde cedo, com o objetivo de aprimoramento da sociedade a fim de conquistar um progresso social. Apesar disso, evidencia que o cenário hoje não se encontra tão diferente desde aquela época. Luengo traz que

Vários anos se passaram desde o princípio do movimento da higienização e, caminhando por uma linha do tempo, pode-se perceber que poucas coisas mudaram, e hoje a escola continua sendo uma instituição selecionadora e punitiva que procura homogeneizar os comportamentos e patologizar aqueles que destoam dos demais. Aqueles que se “desviam”, os alunos considerados “problema”, que não acompanham de forma eficiente a massa, passam a ser estigmatizados, sendo vistos como fracassados com baixas condições de sucesso. Assim, fala-se do fracasso escolar (a despeito do equívoco no uso do termo), porque, na verdade, a instituição escola no seu objetivo primordial nunca fracassou, pois sempre desempenhou perfeitamente o papel do qual foi incumbida: vigiar, apoiando a vigilância numa forma padronizada de comportamento para apontar, aos diferentes, a importância da ordem para alcançar o êxito. Dessa forma, o fracasso deixa de ser escolar e passa a ser

do escolar, aquele que apresenta comportamento considerado desviante em relação ao padrão preestabelecido pela sociedade. (2010, pág. 60)

Em consequência disso, há de se considerar o ato da medicalização que tem crescido substancialmente. Segundo dados da ANVISA, entre os anos de 2009 e 2011, houve um aumento de aproximadamente 75% da venda de cloridrato de metilfenidato no país, usado para o tratamento do Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) em crianças de 6 a 16 anos. Esse dado, por sua vez, considera apenas os medicamentos comprados em farmácias e drogarias particulares, não entrando na conta aqueles distribuídos gratuitamente pelo SUS, o que possivelmente seria um fator de aumento expressivo dessa porcentagem.

Observar esse cenário de aumento na busca por laudos e compra de medicamentos para crianças e jovens, nos leva a pensar se realmente estamos no caminho certo para melhor educar e incluir aspectos referentes à diversidade e singularidades dos processos de aprendizagem de nossos estudantes.

Contudo, é evidente que os laudos são expressões autorizadas que fornecem informações específicas sobre aspectos orgânicos, possivelmente relacionados à saúde ou às características específicas dos indivíduos. Essas manifestações são produzidas por profissionais qualificados e, portanto, devem possuir uma legitimidade técnica. Portanto, é importante perceber que os diagnósticos também desempenham um papel como instrumentos reguladores, influenciando o espaço e o tempo das práticas pedagógicas.

A respeito do diagnosticar, Fabiola Luengo aponta que

O ato de patologizar atinge o indivíduo que se manifesta fora dos padrões considerados normais. Porém, a questão não é somente médica, pois influencia a educação e a conduta dos educadores, que levam para a sala de aula uma concepção de criança que deve atender a um modelo predeterminado socialmente, o que acaba provocando equívocos sobre a dicotomia normal-patológico. (2010, pág.64)

É certo que, desde que os laudos e diagnósticos entraram na sala de aula, de forma expressiva, fizeram da escola um ambiente propício para “jogos de aproximação e rejeição que acompanham a presença da pessoa percebida como diferente”. (Freitas;Garcia, 2019). Assim, o aluno estigmatizado ora é acolhido com mais atenção, afagos e carinho - por ser diferente-, ora tratado com rejeição, pelo mesmo motivo. Portanto, segundo Freitas e Garcia (2019) ao mesmo tempo que os laudos garantem direitos, “também justificam “apartações”, preterições e distanciamentos, trazendo um rótulo que, por vezes, chega antes do próprio sujeito, marcando suas especificidades e diferenças perante os demais.

Esse rótulo, associado ao diagnóstico, pode se tornar um estigma, delimitando e definindo o percurso escolar do indivíduo antes mesmo de qualquer interação ou avaliação pedagógica. Tais diagnósticos, embora ainda sejam necessários

para garantir certos direitos e suportes hoje em muitos contextos, não deveriam ser necessários para que houvesse um olhar atento e singular aos percursos de aprendizagem de cada aluno. Isso se torna ainda mais evidente quando o aluno que “não aprende”, “é muito agitado”, ou tem comportamentos desafiadores, tem suas questões abafadas e mascaradas pelos laudos.

De acordo com Moysés e Collares,

O que deveria ser objeto de reflexão e mudança - o processo pedagógico - fica mascarado, ocultado pelo diagnosticar e tratar singularizados, uma vez que o “mal” está sempre localizado no aluno. E o fim do processo é a culpabilização da vítima e a persistência de um sistema educacional perverso, com alta eficiência ideológica. (1994, p. 30)

Como consequência dessa culpabilização da vítima surge a desresponsabilização dos educadores, da escola ou até mesmo do sistema escolar como um todo. Sobre isso, Guarido e Voltolini apontam que

Quando então o não-aprendizado se vê traduzido em termos biológicos, passível de correção pelo uso de medicamentos, o que poderemos dizer sobre os efeitos desse discurso? Parece-nos que um primeiro efeito é o da desresponsabilização. O discurso sobre o organismo que falha parece deixar muito poucas brechas para que a educação seja vista como um laço entre adultos e crianças que possa resultar em algum tipo de transformação. A sujeição ao corpo orgânico reduz em muito a possibilidade de pensarmos nas dimensões simbólicas das relações educativas entre adultos e crianças. Assim, mais uma vez, há uma tendência ao esvaziamento do ato educativo e da densidade da experiência humana (2009, p. 255)

O aumento da presença de estudantes diagnosticados tem levado ao comportamento, comum entre educadores, de substituir o que seria o nome do aluno por nome que identifica seu diagnóstico, como nos conta Mariotto,

A substituição do nome próprio das crianças pelo rótulo diagnóstico ao qual foram relacionadas constitui prática cada vez mais frequente nas escolas, atravessada pelos discursos da neurociência, da psiquiatria e de certas abordagens psicoterápicas. Constatamos aí uma tendência ao emudecimento das singularidades subjetivas, na medida em que as pessoas passam, cada vez mais, a ser definidas por um conjunto de sintomas e patologias determinadas que, como tais, têm por efeito a homogeneização das experiências individuais. Generaliza-se o sofrimento, o mal-estar, a angústia, o “desafino”, destituindo-os da significação particular que estabelecem cada existência. (2015, p. 289)

Esse comportamento, segundo a autora, teve início em meados da década de 80, quando alunos eram comumente chamados de “Gardenal” (remédio substituído pela Ritalina anos depois) por seus colegas, como uma prática de Bullying, ou chacota. Hoje, ao invés do nome do medicamento, usa-se o próprio diagnóstico imposto à criança. Essa prática, além de definir a criança pelas suas fragilidades, impõe a ela uma identidade externa, ou seja, determina aquilo que ela é (geralmente aquilo que lhe falta), como um fechamento estático do ser, sem perspectiva de saída ou mudança.

Ao ser definida pelo nome de uma “doença” ou transtorno, a criança introjeta tal rótulo, se reafirmando como estudante incapaz de avançar em seu processo de aprendizagem. Ou ainda, assumindo para si a postura de “aluno-problema”, ou “aluno agitado”, falas comumente ditas ou implícitas em discursos de professores e famílias. Segundo Collares e Moysés

A criança estigmatizada incorpora os rótulos, introjeta a doença. Passa a ser psicologicamente uma criança doente, com consequência previsíveis sobre sua autoestima, sobre seu autoconceito, e, aí sim, sobre sua aprendizagem. Na prática, ela confirma o diagnóstico/rótulo estabelecidos. (1994, p.29).

Nesse sentido, outra questão se mostra importante. Pensar que crianças com mesmo diagnóstico possuem as mesmas limitações e potências, e que, portanto, devem estar sob as mesmas condições, adaptações ou posições dentro da escola, é também desconsiderá-las como sujeitos singulares. É mais uma vez, considerar que o título imposto pelo diagnóstico vem antes da criança, do sujeito. Sobre isso, Orrú e Alvarenga (2013) discutem:

Ela é a materialização da doença, síndrome, anormalidade ou transtornos imputados pelo diagnóstico. Ao referirem-se a ela apontam ser a autista, o TDAH, o esquisito, sua identidade é o reflexo da anormalidade. Nesta percepção é comum ouvirmos as frases: “os autistas vivem isolados”, “os TDAHs são agressivos”, “Muitos Downs aprendem”. Já não há mais a singularidade, a subjetividade do João, da Juliana, do Marcos, há nomeações e classificações coletivas baseadas nos parâmetros patológicos. Esse talvez seja o pior dos efeitos iatrogênicos que se perpetuam de modo histórico, social e cultural na vida destas crianças. (2013, p.15)

A transformação dos “fracassos escolares” em transtornos paralisa tais processos que não são estáticos, segundo González (2006). Impossibilita mudanças e desdobramentos que poderiam se dar a partir de um novo olhar. Além disso, a responsabilidade se desloca da educação (e todos os sistemas e práticas escolares coletivas) para a medicina (campo da saúde individual e biológica do sujeito), permitindo que a escola continue fazendo o seu trabalho da mesma forma, massificando e generalizando comportamentos, e ainda, buscando soluções rápidas e imediatistas para adequar os comportamentos e notas destoantes do padrão

esperado.

Por outro lado, cabe aqui uma observação e reflexão acerca dos enormes desafios encontrados pelos professores hoje em nosso país, em que, além da precariedade da formação e salário, possuem cargas exaustivas de trabalho. Assim, ao encontrar uma maneira de terceirizar alguma responsabilidade, logo acatam, por ser um facilitador em sua longa e exaustiva jornada de trabalho. Nesse caso não seria diferente, pois, além desses fatores, nossos professores não são formados para ter esse olhar sobre os processos singulares de aprendizagem, e para as subjetividades que os envolvem.

3.3 Um olhar despatologizante

Devido à tendência cada vez mais prevalente nas escolas de patologizar todo desvio de comportamento e “fracassos escolares”, buscaremos neste capítulo, propor uma nova perspectiva que enfatize a importância de reconhecer e valorizar as diferenças como fenômenos orgânicos. Segundo essa perspectiva, a escola, como instituição formadora, não tem o papel de categorizar e estigmatizar os estudantes com base em diagnósticos clínicos, mas garantir um espaço de escuta, acolhimento e valorização da diversidade. Dessa forma, consideramos necessário - e urgente- a adoção de um olhar despatologizante para a educação, que compreenda as singularidades dos processos de aprendizagem e comportamentos como parte natural da condição humana, e não como desvios que necessitam de correção ou tratamento. Isso porque, ao patologizar as diferenças, desvia o foco do processo educativo para a gestão de supostas disfunções, tendendo a desumanizar os alunos e os reduzir a suas dificuldades, esquecendo de suas potencialidades.

Esta perspectiva, por sua vez, não nega a importância de apoios extraescolares quando necessário, mas defende que a educação deve se fundamentar em um conhecimento mais amplo e sensível das singularidades dos estudantes, sem que seja necessário rotulá-los - ou diagnosticá-los.

Os alunos não se comportam ou aprendem de maneira padronizada; pelo contrário, cada um se constitui com base em uma rede complexa de processos que englobam não apenas os cognitivos e emocionais, mas também as experiências e condições sociais que compõem seu contexto. Essa visão sustenta, portanto, que o processo de aprendizagem se dá a partir da interação dessas dimensões, conforme apontado no início deste capítulo, permitindo que múltiplas maneiras de aprender se manifestem e se complementem.

Nesse sentido, Tacca e Rey (2008), trazem que o desafio da escola está em transitar entre a igualdade e a diferença. Uma vez que os alunos não se comportam nem aprendem da mesma forma, a dificuldade está em “saber o que precisa e deve ser igual para todos e entre aquilo que só pode ser visto sob o prisma da diversidade” (Tacca e Rey, 2008, p. 141). Isso porque, ao se pensar a democratização do saber, foi estabelecido um saber padrão pensado para indivíduos também padronizados, o que

inevitavelmente beneficia apenas alguns — aqueles para quem esse modelo melhor se adapta, segundo os autores.

Dessa forma, fica nítida a lacuna imposta àqueles que não se adaptam ao saber padrão, tornando-se suscetíveis ao pensamento dominante de que o “problema” está centrado nele e em sua constituição física/biológica, caindo novamente na premissa de que patologizar e medicalizar, solucionaria a questão. Mais uma vez centrado na ideia de que o diagnóstico da criança é a explicação ou justificativa (médica científica) da não aprendizagem, ao invés de ser visto como uma descrição de “sintomas”, ou comportamentos inerentes da experiência humana. Nesse sentido, Boaventura de Souza Santos usa a expressão “epistemologia da cegueira” para dizer, segundo Ferreira e Régner, já citados no início deste capítulo, que

das formas de representações da realidade distorcidas criadas e produzidas pela Modernidade, em que o ato de ver, muito parcialmente, é julgado como ver plenamente. Essa cegueira é o que nos impede de compreendermos as questões de fundo do campo pedagógico. (2010, p. 34)

A escola, ao buscar se apoiar em um padrão uniforme de ensino e aprendizagem, ignora as complexas singularidades de cada estudante, levando a uma tendência a patologizar e medicalizar diferenças naturais e diversidades de processos de aprendizado. A epistemologia da cegueira pode ser traduzida na educação, portanto, como os diagnósticos e rotulações que obscurecem a compreensão das reais necessidades dos alunos.

Sobre a subjetividade dos alunos no processo de aprender, Tacca e Rey (2008) afirmam que

Os aspectos subjetivos dos alunos, sua emotividade e os sentidos que produzem no âmbito das situações de aprendizagem não são percebidos e não alcançam a preocupação dos professores na relação diária vivida em sala de aula. (p.144)

Diante disso, os autores apontam ainda cinco equívocos cometidos pela escola, como instituição:

1) fragmentar o conhecimento; 2) padronizar o conhecimento; 3) padronizar as pessoas; 4) considerar a aprendizagem apenas em sua dimensão reprodutiva, sem assumir a possibilidade de sua produção, e 5) evitar considerar a aprendizagem como função do sujeito, no âmbito da configuração subjetiva e da produção de sentido subjetivo. (Tacca e Rey, 2008, p.141)

Frente a esse contexto, torna-se evidente a necessidade de um olhar para educação que vá além das limitações do diagnóstico e da classificação rígida, decorrentes do terceiro equívoco citado, a padronização de sujeitos. A proposta de uma perspectiva despatologizante visa, sobretudo, a valorização das singularidades

dos alunos e a criação de um espaço em que suas subjetividades sejam compreendidas como intrínsecas ao processo educativo. Esse olhar não nega as dificuldades que possam surgir no processo de aprendizagem, mas propõe uma abordagem que vê esses desafios não como anomalias a serem corrigidas, mas como a diversidade natural do ser humano.

O desafio, portanto, é construir uma prática pedagógica que acolha a diversidade como fundamento, reconhecendo que cada estudante traz uma bagagem composta de experiências e subjetividades individuais e sociais singulares. Assim, nessa perspectiva, ao invés de buscar adaptar o aluno ao sistema, a escola se adapta às necessidades individuais, promovendo um espaço que favoreça diferentes formas de aprender e de ser e estar no mundo.

4. ANÁLISE DE DADOS

Para que fosse possível alcançar o objetivo deste trabalho, de explicitar como o olhar do professor para a singularidade dos processos de aprendizagem do estudante poderia impactar sua prática pedagógica e trazer reflexos na construção da identidade do estudante, além de identificar como a lógica patologizante pode estar presente em sua prática docente, foi elaborado um questionário destinado a professores atuantes do Ensino Básico do estado de São Paulo.

A partir das respostas obtidas com o questionário, quatro categorias de análise foram elaboradas como eixos de discussão: Categoria 1 - As concepções dos professores sobre os processos de aprendizagem, Categoria 2 - Percepção dos professores sobre a presença do diagnóstico clínico no contexto escolar, Categoria 3 - Relação da construção da identidade da criança com a presença do diagnóstico e Categoria 4 - Conduta dos professores frente às singularidades da sala de aula.

4.1 Caracterização dos participantes da pesquisa

Para análise desta pesquisa, foram consideradas as respostas dadas por 23 participantes, todos educadores. Dentre eles, no que se refere à idade, 7 deles têm entre 20 e 30 anos, 6 entre 31 a 40 anos, 7 entre 41 a 50 e, por fim, 3 deles têm mais de 50 anos (Gráfico 1). Sendo assim, consideramos que foi composto um grupo de participantes que representa diversas faixas etárias, possibilitando a expressão de diferentes concepções.

Gráfico 1. Idade dos participantes da pesquisa.



Fonte: das autoras.

Assim como as idades, o tempo de docência varia muito (Gráfico 2). A maioria dos participantes atua há mais de 10 anos na área, o que demonstra uma certa maturidade e experiência em suas práticas, possivelmente trazendo reflexos disso nas respostas dadas ao longo do questionário.

Gráfico 2. Tempo de docência.



Fonte: das autoras.

O terceiro gráfico revela que a maioria dos participantes da pesquisa possui formação em Pedagogia. Além disso, uma parcela significativa desses profissionais complementou sua formação com uma pós-graduação. Os demais participantes ou não informaram a conclusão de uma pós-graduação ou possuem formações em áreas distintas da pedagogia.

Gráfico 3. Formação acadêmica dos participantes.



Fonte: das autoras

Segundo o Gráfico 4, a maioria dos participantes atua no Ensino Fundamental, coincidindo com a frequência maior de encaminhamentos de alunos para avaliações psicológicas, psiquiátricas e psiconeurológicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nessa fase, as demandas acadêmicas se intensificam, e muitos professores, ao perceberem dificuldades no processo de aprendizagem, acabam recorrendo com mais frequência a avaliações externas.

Gráfico 4. Segmento de docência dos participantes.



Fonte: das autoras

Outro aspecto interessante, no que diz respeito ao contexto em que se faz a análise dos dados dessa pesquisa, está na grande parte dos participantes indicarem (Gráfico 5) que têm em sua turma entre 20 e 30 alunos, sendo uma parcela menor aqueles que têm menos de 20 e uma menor ainda, mais de 30 alunos. Se pensarmos no que diz respeito ao olhar para as singularidades de cada aluno, esse cenário pode representar um desafio significativo, já que a quantidade de alunos por turma tem grande influência nessa função.

Gráfico 5. Quantidade de alunos por turma.



Fonte: das autoras

Apesar da grande quantidade de alunos por sala, a maioria dos participantes afirmou ter ajuda de assistentes na sala de aula (Gráfico 6), seja de forma fixa ou volante. Além disso, uma pequena parcela afirmou não contar com essa ajuda ou contar com auxílio de outro educador para os "alunos de inclusão".

Gráfico 6. Presença do assistente em sala de aula.



Fonte: das autoras

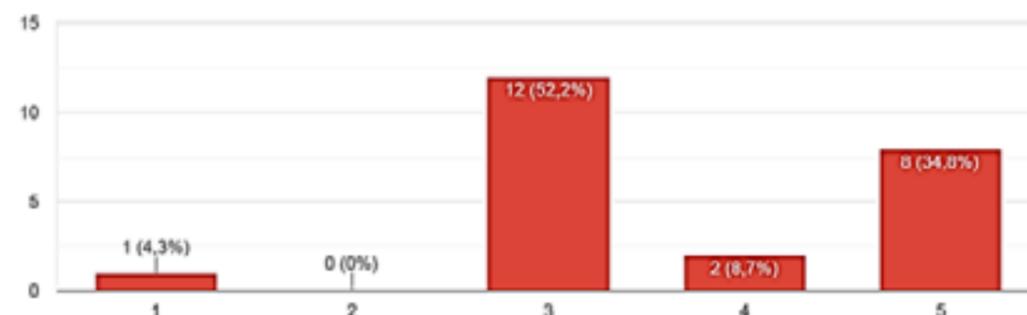
Sendo assim, conclui-se que todos os entrevistados nessa pesquisa são educadores, em sua maioria atuantes do Ensino Fundamental e representam diversas faixas etárias, expressando diferentes concepções com relação às singularidades e os processos de aprendizagem. Além disso, a maior parte dos participantes, além de atuar há mais de 10 anos na área, complementou sua formação com pós-graduação. Suas turmas giram em torno de 20 e 30 alunos, o que pode apresentar dificuldades, uma vez que a quantidade de alunos em sala de aula afeta a possibilidade de um olhar mais singular do professor. Nesse sentido, é importante levar em consideração esse contexto para a leitura da análise que se segue.

4.2 Categoria 1 - Concepções dos professores sobre os processos de aprendizagem

Esta categoria apresenta as concepções dos professores sobre os processos de aprendizagem, por meio das respostas às perguntas: Em que medida você acredita que os processos de aprendizagem são “processos orgânicos/biológicos/físicos”? Em que medida você acredita que os processos de aprendizagem são “processos subjetivos/psicológicos/afetivos”? Em que medida você acredita que os processos de aprendizagem são “processos definidos/já adquiridos” e Em que medida você acredita que os processos de aprendizagem são “processos em desenvolvimento/construção”. Estas perguntas tiveram como objetivo revelar as concepções tanto da natureza dos processos de aprendizagem, como das dificuldades de aprendizagem, em contrapartida, é possível traçar hipóteses sobre como os educadores refletem sobre as possibilidades de mudança ou transformação dessa condição, por parte dos alunos e no que se refere às ações docentes.

No que se refere à hipótese de que os processos de aprendizagem e suas dificuldades teriam relação com aspectos originários de processos orgânicos, biológicos ou físicos, 12 entre os 23 participantes consideram essa hipótese viável, seguidos por 8 deles que fortalecem esse posicionamento (Gráfico 7).

Gráfico 7 – Percepção da natureza dos processos de aprendizagem como processos orgânicos, biológicos ou físicos (escala de 1 a 5, onde 1 significa pouco e 5 significa muito).



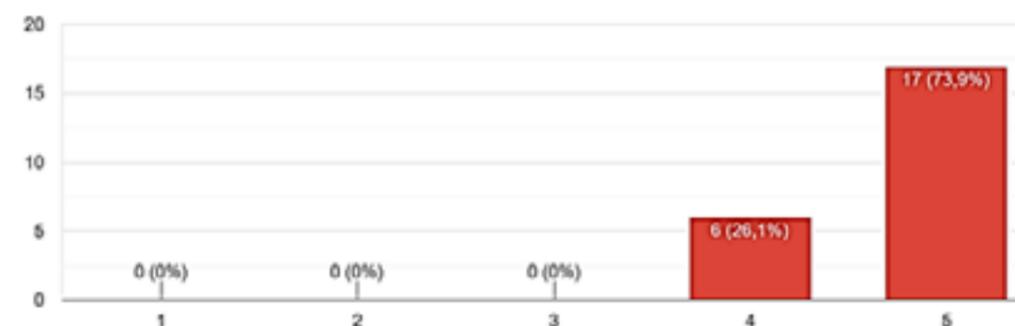
Fonte: das autoras

Os dados nos mostram que a maioria dos participantes percebe que os aspectos orgânicos físicos e biológicos são um fator relevante para os processos de aprendizagem. Dessa forma, o viés da patologização e/ou medicalização poderia encontrar terreno fértil para se reproduzir. Isso porque, ao se considerar a aprendizagem como um processo essencialmente orgânico, biológico ou físico, qualquer “lacuna” ou dificuldade tende a ser vista como um problema médico. Isso aumenta consideravelmente a busca por especialistas e a possibilidade de recorrer a medicamentos para “corrigir” ou “regular” desempenhos, reforçando a ideia de que dificuldades de aprendizagem, em sua maioria, exigem uma intervenção clínica. Uma

das consequências diretas desse posicionamento é que, ao se atribuir o problema da aprendizagem exclusivamente ao indivíduo, como algo orgânico e centrado no aluno, perde-se a necessidade de refletir sobre a própria prática pedagógica. Isso reduz o incentivo para buscar alternativas que realmente considerem cada sujeito em suas singularidades e especificidades.

A partir do Gráfico 8, foi possível analisar os dados em relação à crença dos participantes acerca dos aspectos subjetivos, psicológicos ou afetivos que envolvem os processos de aprendizagem. O resultado nos revela que apesar da percepção da maioria dos professores de que o desenvolvimento cognitivo e a capacidade de aprender são amplamente definidos pelos fatores orgânicos, físicos ou biológicos, também é de comum acordo que eles sejam determinados por aspectos preponderantemente “internos”, ou seja, subjetivos, psicológicos ou afetivos.

Gráfico 8 - Percepção da natureza dos processos de aprendizagem como processos subjetivos, psicológicos ou afetivos (escala de 1 a 5, onde 1 significa pouco e 5 significa muito).



Fonte: das autoras

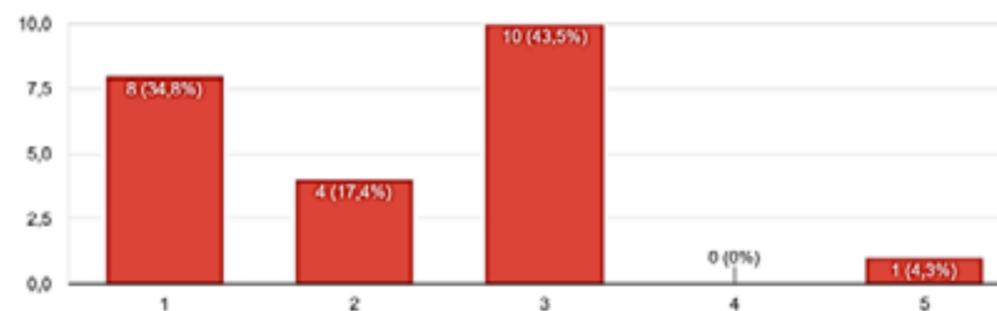
Essa dualidade pode ser vista como um reflexo de uma tensão entre duas concepções. Uma visão reducionista, centrada nos fatores biológicos, pode obscurecer a complexidade das interações humanas e afetivas no processo de aprendizagem. Ao insistirem na importância da subjetividade e da afetividade, os professores parecem reconhecer essa limitação, ainda que isso entre em conflito com a crença inicial no predomínio dos fatores biológicos.

Wallon (apud Ferreira e Régner, 2010) traz importantes colocações acerca do desenvolvimento da criança como integração do orgânico com o meio. Se opunha portanto, a ideia do ser humano de forma fragmentada. Assim, torna-se imprescindível olhar para cada aluno de maneira integral e seu desenvolvimento e processo de aprendizagem como conjunto funcional resultante da integração de suas dimensões - emocionais, afetivas, cognitivas. Nessa mesma linha, Tacca e Rey (2008) apontam que o sujeito aprende como sistema, e não só como intelecto. Portanto, resgatar o papel do aluno no processo de aprendizagem significa incluir a subjetividade como um elemento central nesse processo.

No que se refere a como os participantes identificam a aprendizagem

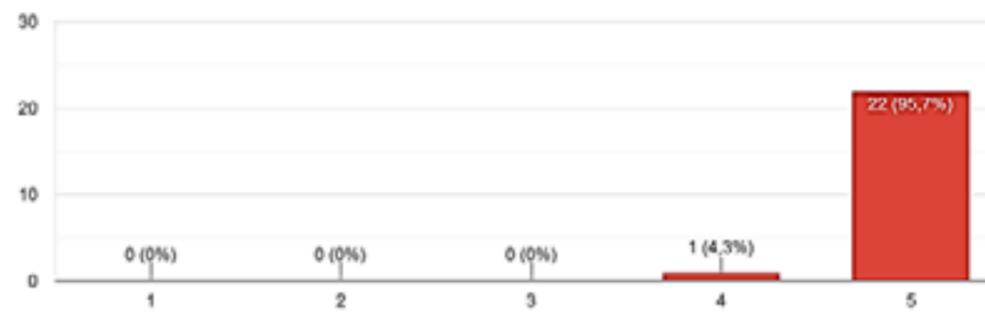
como um processo estático, em movimento ou contínuo, vemos no Gráfico 10 que os professores afirmam que o aprender está em constante construção, mesmo que vários deles (10 dos 23 participantes), no Gráfico 9, indiquem que, em certa medida, esses processos já são pré-definidos. Sendo assim, confirmam a ideia anteriormente exposta de que fatores biológicos ou estruturais desempenham um papel decisivo e imutável no desenvolvimento dos estudantes. Esta é uma visão que pode ser limitante e pouco flexível no que diz respeito à diversidade dos processos de aprender. Considerando essa possibilidade, os professores, ao enxergarem os processos de aprendizagem como “pré-definidos”, provavelmente desconsideram o caráter desejante e inconsciente que move o sujeito a aprender, e que transforma a educação em um processo de constituição subjetiva e não apenas objetiva. Ou seja, pode ser desconsiderado o aspecto do “desejo de aprender” que está intimamente ligado à curiosidade e à busca por se posicionar de forma única no mundo.

Gráfico 9 - Percepção da natureza dos processos de aprendizagem como processo definido ou já adquiridos (escala de 1 a 5, onde 1 significa pouco e 5 significa muito).



Fonte: das autoras

Gráfico 10 - Percepção da natureza dos processos de aprendizagem como processo em desenvolvimento ou em construção (escala de 1 a 5, onde 1 significa pouco e 5 significa muito).



Fonte: das autoras

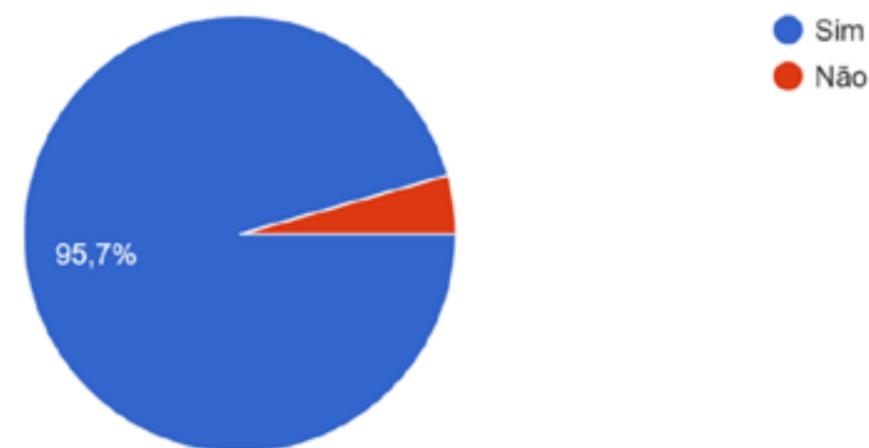
Segundo Tacca e Rey (2008), conforme já citado no início desse trabalho, a aprendizagem é uma função do sujeito que acontece na produção de sentido continuamente conectada à sua própria experiência subjetiva e única. Sendo

assim, o processo de aprendizagem que aqui defendemos, não sustenta a ideia de que ele já é definido/estático, mas sim continuamente conectado a produção de sentido individual de cada aluno frente ao seu processo.

4.3 Categoria 2 - Percepção dos professores sobre a presença do diagnóstico clínico no contexto escolar

Para dar início a discussão sobre como os diagnósticos clínicos são percebidos pelos professores, foram analisadas, primeiramente, a incidência de diagnósticos presentes nos diferentes contextos escolares. Nesse caso, como vemos no Gráfico 11, a maioria dos professores afirmam ter pelo menos um aluno diagnosticado em sua turma.

Gráfico 11 – Presença de diagnóstico em sala de aula.



Fonte: das autoras

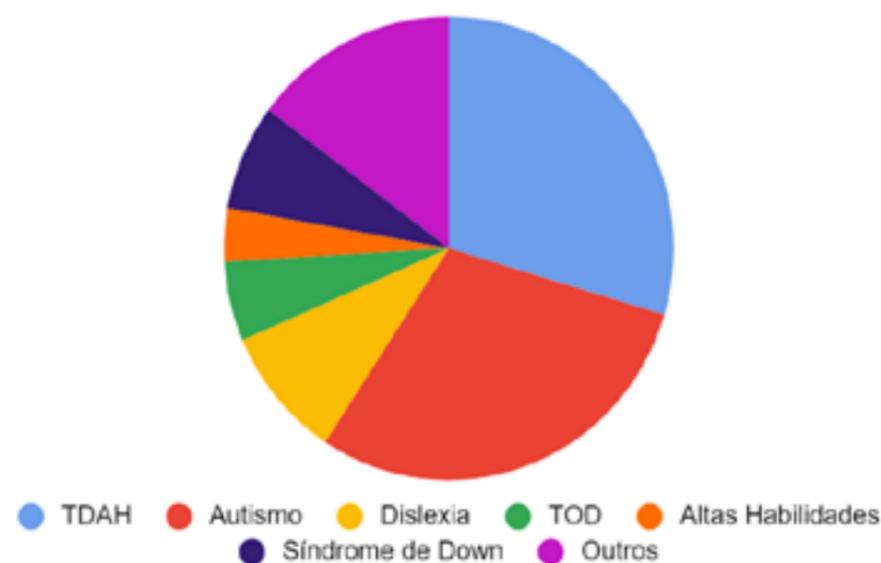
Esta constatação pode estar relacionada a uma série de questionamentos, por exemplo se há uma “explosão de diagnósticos” como reflexo de uma condição de patologização das crianças e adolescentes. Nesse caso, produzindo um cenário no qual, cada vez mais, são atribuídos transtornos como TDAH, TEA, TOD, dislexia, entre outros, de forma indiscriminada, criando uma narrativa que parece transformar qualquer dificuldade ou comportamento fora do padrão em um transtorno médico. Há uma preocupação crescente de que esse fenômeno esteja sendo utilizado como uma maneira de abafar questões mais profundas e complexas.

A massificação dos diagnósticos também pode estar relacionada a padronização de expectativas e comportamentos dos alunos, dentro do ambiente escolar a questão do ajuste das expectativas da escola em relação ao comportamento e a aprendizagem. O que seria considerado “normal” dentro de um sistema que muitas vezes prioriza a disciplina e a reprodução de conteúdos em detrimento das diversidades e singularidades nos modos de aprender e existir? Para Fabíola Luengo

(2010) a patologização atinge o aluno que se manifesta fora dos padrões considerados - pela sociedade e pela escola - como normais. Com isso, influencia a educação e a conduta dos professores, os quais levam para a sala de aula um imaginário de criança ideal que precisa corresponder a um modelo predeterminado socialmente, fato que acaba provocando equívocos sobre a separação do que é considerado normal ou patológico.

Como nos mostra o Gráfico 12, os diagnósticos mais presentes no contexto escolar são os de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) e o de TEA (Transtorno do Espectro Autista).

Gráfico 12 – Incidência do tipo de diagnóstico entre os alunos.



Fonte: das autoras.

Esse resultado nos leva a pensar sobre alguns dos sintomas mais evidentes e frequentes relacionados ao TDAH, como a inquietação, a dificuldade de concentração e a movimentação constante, semelhantes a comportamentos típicos das crianças. Tais comportamentos, atualmente, tem sido enquadrados como sintomas de um transtorno. A escola, com suas exigências e expectativas de disciplina, requisitando um foco de atenção prolongado na realização de atividades estruturadas e dirigidas, por exemplo, tende a buscar justificativas e explicações externas quando seus alunos não se comportam de acordo com o esperado e, geralmente, procura por ajudas externas por não se perceber capaz de acolher, lidar ou transformar essas manifestações. Dessa forma, pode chegar a se desresponsabilizar, uma vez que considera esse comportamento com algo que faz parte da estrutura ou de questões próprias e particulares dos indivíduos e não de sua relação com as demandas escolares.

Luengo (2010) critica que os neurologistas costumam avaliar o desempenho da criança com suspeita de hiperatividade pela atenção que ela presta naquilo que lhe interessa, pois se a resposta for afirmativa, é possível que

ela confirme, entre outros fatores, um transtorno atencional. Ou seja, é relevante a qualidade significativa da atividade para o indivíduo. Porém, seria possível para todas as crianças, conseguir se concentrar, por longo período, em algo que não lhe interessa? São, portanto, muitas as questões que envolvem a atribuição de transtornos aos nossos estudantes.

No caso do TEA (Transtorno do Espectro Autista), apesar de uma sintomatologia mais complexa, também traz alguns que se relacionam a muitas situações que fazem parte do desenvolvimento e das formas de lidar com as demandas tanto do “mundo externo” como do “interno”. Características como dificuldade em interações sociais, interesses profundos em determinados temas e uma maior sensibilidade sensorial são frequentemente vistos como anomalias a serem corrigidas, diante da pressão por adequação a normas sociais rígidas e expectativas padronizadas, contribuindo para a busca de diagnósticos que justifiquem essas diferenças.

Luengo (2010) cita que o processo de inspeção/higienização das escolas que iniciou na década de 30 trouxe resquícios para os dias atuais, principalmente ao estreitar as relações entre educação e saúde para normatizar os comportamentos e as relações com os objetos de conhecimento, fortalecendo o papel do educador como “identificador de anormalidades”. Essa é uma questão que pode ser vista nas respostas dos participantes sobre a relevância que os participantes dão aos diagnósticos clínicos para a compreensão do processo de aprendizagem de seus alunos.

A discussão sobre o uso do diagnóstico clínico no contexto escolar é complexa e carrega implicações profundas tanto para o trabalho pedagógico quanto para a forma como as singularidades e necessidades dos estudantes são reconhecidas e atendidas. Para 18 dos 23 participantes (78%) o diagnóstico é importante uma vez que permite ao professor ter acesso a uma avaliação mais especializada do estudante, possibilitando adaptações de atividades e melhor planejamento das práticas docentes. Dessa forma, revela-se que se estabelece uma relação direta da presença da documentação (laudos, por exemplo) e de informações médicas para planejar sua prática, nos trazendo a dúvida se fariam estes mesmos ajustes “apenas” a partir de própria percepção sobre a singularidade de cada aluno dentro da escola, sem necessidade de uma classificação e atribuição diagnóstica especializada.

Pode ainda revelar que os professores podem não se sentir capazes de identificar e lidar com a diversidade dentro de sala de aula, confirmada, por exemplo, pela resposta de um dos participantes ao afirmar que “quanto mais informações, melhor”, revelando, provavelmente, lacunas na formação docente. A questão crítica que emerge dessa realidade é, mais uma vez, o risco da patologização exagerada dos estudantes. Isso porque, uma vez que não há formação e preparo para lidar com a diversidade em sala de aula, a solução mais imediata tem sido recorrer a recursos externos, como os saberes médicos e diagnósticos. Além disso, a patologização exagerada dos alunos pode gerar estigmas e reduzir as expectativas sobre o potencial de cada criança, uma vez que o diagnóstico pode carregar consigo preconceitos e

ideias preconcebidas sobre as limitações do aluno.

Segundo Mariotto (2015) há uma tendência ao silenciamento das singularidades subjetivas, à medida que as pessoas são cada vez mais classificadas com base em um conjunto de sintomas e diagnósticos específicos, o que resulta na uniformização das experiências individuais.

Nesse cenário, apenas 4 dos 23 participantes afirmam que a presença do diagnóstico na escola é pouco relevante por não influenciar o planejamento das práticas pedagógicas, que são pensadas a partir de como a criança se apresenta no ambiente escolar, independente de diagnósticos externos. Esse posicionamento abre espaço para uma concepção pedagógica que se baseia no sujeito e no seu desenvolvimento em contexto.

4.4 Categoria 3 - Conduta dos professores frente às singularidades da sala de aula

Para podermos analisar, de fato, as condutas dos professores frente às singularidades da sala de aula, foi pedido aos participantes que assinalassem as condutas que são mais frequentes em relação às dificuldades de aprendizagem dos alunos com diagnósticos confirmados na escola em que trabalham. As respostas dos participantes se distribuíram entre as seguintes alternativas: Todos os comportamentos de um aluno/uma aluna diagnosticado sendo vistos como resultado de seu diagnóstico, sem considerar que ele, como qualquer outro estudante, tem emoções, preferências e reações inerentes da condição humana; Um aluno/uma aluna diagnosticado sendo excluído de determinadas atividades por acreditar-se que ele “não conseguirá acompanhar”, sem considerar adaptações que poderiam permitir sua participação plena; educadores, funcionários e/ou outros alunos utilizando o diagnóstico para se referir a essa criança, acompanhado de seu nome, ou o substituindo. (ex: “o TDAH da sala X”) e por fim, Em reuniões com coordenação ou com famílias, educadores e/ou coordenadores falando apenas sobre aquilo que precisa ser melhorado, sem reconhecer e valorizar suas potências.

No entanto, para além das alternativas previamente elaboradas, havia também a opção de uma resposta dissertativa, que possibilitou aos professores relatarem outras condutas não contempladas nas opções sugeridas.

Embora 8 dos 23 participantes escolherem a alternativa “todos os comportamentos de um aluno/uma aluna diagnosticado sendo vistos como resultado de seu diagnóstico, sem considerar que ele, como qualquer outro estudante, tem emoções, preferências e reações inerentes à condição humana”, a grande maioria optou pela resposta dissertativa, de caráter autoral. A escolha da alternativa estruturada, no entanto, nos traz a reflexão de que uma criança diagnosticada pode ainda ser vista, na escola, como a materialização de sua doença ou transtorno. Orrú e Alvarenga (2013) afirmam, nesse sentido, que a identidade da criança é reflexo de sua “anormalidade”, sendo que a singularidade e subjetividade se perde, dando lugar apenas a rótulos e

classificações coletivas fundamentadas em critérios patológicos.

Curiosamente, as respostas dissertativas relataram, em sua totalidade, condutas positivas, o que sugeriu uma tentativa de reafirmação das próprias práticas e condutas, além da negação para um olhar crítico e questionador sobre uma pauta que se mostra complexa e delicada entre os educadores.

Para realizar uma análise mais aprofundada das condutas dos professores em relação aos alunos com diagnósticos no contexto cotidiano, foi oferecido aos participantes um caso fictício, pedindo que se posicionassem frente às questões presentes na descrição. Esse recurso permitiu que os participantes refletissem sobre uma situação específica e expressassem, de maneira concreta, quais medidas e estratégias adotariam para lidar com o cenário apresentado. A utilização de um caso fictício visa não apenas captar as ações que os professores julgam mais apropriadas em tais situações, mas também explorar a coerência entre o discurso e a prática, permitindo uma melhor compreensão das respostas e possíveis desafios enfrentados.

O caso apresentado foi: Theo, de 9 anos, está no 3º Ano do Ensino Fundamental. É descrito como um aluno de “comportamentos difíceis” e que, por isso, muitas vezes prejudica o andamento da aula. Ele não permanece sentado na cadeira durante a maioria das atividades. Durante as aulas de Matemática e Português, permanece concentrado em seus desenhos. A professora relata para sua coordenação que esse comportamento de Theo tem sido recorrente já há algum tempo e está prejudicando sua aprendizagem.

Tendo a questão Diante dessa conversa, quais medidas você acredita que a professora deveria adotar? como ponto de partida, destacou-se o expressivo número de respostas que sugeriam a realização de reuniões com a família, acompanhadas de orientações. Os participantes sublinharam a importância de investigar se os comportamentos observados no ambiente escolar também se manifestariam no contexto familiar em respostas como

“Pedir uma reunião com a família” (Participante 1)

“Chamar os responsáveis para uma reunião, a fim de investigar se esses comportamentos aparecem em outros ambientes como em casa, no clube ou outros ambientes que o aluno frequenta” (Participante 5)

“Em primeiro momento, agendar um atendimento com a família de Theo para entender seu comportamento em casa” (Participante 8)

“Conversa com a família para entender o contexto familiar” (Participante 18)

Estas colocações diante do caso fictício de Theo evidenciam uma prática recorrente no contexto escolar: a busca por respostas e soluções por meio da escuta de pessoas ao redor da criança – a família, os responsáveis, a coordenação

pedagógica – sem, contudo, considerar a perspectiva do próprio aluno, que é o sujeito central da questão. A ênfase nas reuniões com a família e na investigação dos comportamentos em outros ambientes, como a casa ou o clube, revela uma tendência a priorizar a interpretação dos adultos que cercam a criança, enquanto a voz e as percepções do próprio Theo parecem não ocupar a centralidade das reflexões.

Tratar o estudante como um objeto e não como um agente capaz de falar sobre suas próprias experiências, sentimentos e desafios, reforça uma dinâmica de poder na qual os adultos detêm a palavra e o conhecimento sobre o que é melhor para o aluno, desconsiderando seu lugar de sujeito desejante e as nuances de sua subjetividade.

Várias reflexões dos participantes sobre o caso de Théo trazem a ideia, também, de que frente às dificuldades de aprendizagem que compreendem como mais desafiadoras, os professores costumam solicitar que a escola se posicione frente a família a fim de que busquem uma avaliação profissional externa. Essa conduta reafirma a ideia de que os professores parecem se sentir mais seguros e confiantes em sua prática quando há um diagnóstico para as manifestações dos alunos em detrimento da busca por estratégias próprias do contexto escolar que compreenda essas expressões como parte do desenvolvimento e crescimento de seus alunos.

Além disso, está presente em algumas respostas, uma necessidade acentuada de “controle” dos comportamentos em respostas que sugerem que o professor diante das dificuldades do aluno Theo, “continue auxiliando o aluno a retomar sua atenção durante as aulas usando um gesto, toque, palavra ou som que seja brevemente combinado com a criança” ou “pense em possíveis adaptações para que ele consiga controlar seu comportamento ou permanecer na sala durante atividades específicas (diminuir duração das atividades, por exemplo)”. Tais estratégias, relatadas por Moysés e Collares (2013), refletem uma concepção marcada pela lógica da padronização e da homogeneização de comportamentos e de processos de aprendizagem, onde as diversidades e as singularidades do sujeito, tendem a ser vistas como patologias a serem reguladas e ajustadas a parâmetros previamente estabelecidos.

Sobre isso, Luengo (2010) traz que a patologização é uma forma de vigilância hierárquica que, ao medicalizar, propõe uma sanção normalizadora que transforma a criança em corpo dócil e alvo de poder. Em outro trecho, conclui que “se o corpo é dócil e alvo de poder, por ser maleável e domesticável, como diz Foucault (2008), na infância isso pode se potencializar ainda mais.” (Luengo, 2010, p. 109)

Com o intuito de enriquecer e aprofundar substancialmente nossa análise, elaboramos um possível desdobramento para o caso apresentado: Theo foi encaminhado para uma avaliação com especialista após a professora relatar que não dispunha de ideias claras de como agir. Após uma investigação, foi confirmado o diagnóstico de TDAH. O que a professora poderia fazer a partir dessa nova informação?

A continuação do caso anterior, busca investigar a variação nas condutas dos professores em um cenário idêntico, onde a única modificação é a

confirmação do diagnóstico. Essa estratégia nos permitiu analisar como o diagnóstico influencia a postura e as condutas adotadas pelos professores, proporcionando uma compreensão mais detalhada sobre a relação entre diagnóstico clínico e práticas pedagógicas frente a desafios em sala de aula.

As respostas obtidas sugerem que muitos dos ajustes pedagógicos que os professores indicariam como apropriados após o diagnóstico de TDAH poderiam ter sido implementados anteriormente, mesmo na ausência dele. Estratégias como facilitar o acesso aos estímulos visuais, auditivos ou cinestésicos; selecionar atividades de maior interesse; adaptar atividades para melhorar o desempenho; elogiar e incentivar as habilidades e permitir que o aluno extravase quando necessário são práticas que, idealmente, fazem parte de uma conduta esperada e desejada para com as singularidades da sala de aula. Poderiam, portanto, ser praticadas a partir de um olhar do professor para todos os seus alunos, independente das confirmações diagnósticas.

Outro aspecto que chamou a atenção foi o fato de que as possíveis mudanças que seriam adotadas nas práticas pedagógicas relatadas pelos professores tinham como objetivo, como vemos nessa na resposta: “fazer com que o aluno alcance as expectativas e tenha um desempenho satisfatório” (Participante 6). Essa necessidade reforça a ideia de que as expectativas e padrões impostos dentro da escola, transformam a experiência escolar em uma tentativa, na maioria das vezes frustrada, de se adequar, se corrigir e se “fazer caber” dentro de um modelo estruturado e limitante que reproduz os ideais da sociedade no que diz respeito, não só a produtividade, mas também aos modos de ser e estar no mundo.

O Participante 19 sugeriu que, diante da confirmação do diagnóstico de TDAH de Theo, a professora deveria entender quais seriam as características de uma criança com TDAH para pesquisar formas de interagir e se relacionar com essa criança. Nesse sentido a professora parece partir da premissa de que todas as crianças com TDAH possuem as mesmas características, limitações, potencialidades e desejos. Orru e Alvarenga (2013) discutem como essa concepção desconsidera a singularidade da criança e a reduz a um conjunto de traços predefinidos, ignorando-a enquanto sujeito singular.

No que diz respeito aos saberes externos se sobrepondo aos saberes da escola e do próprio professor, que vivencia diariamente as manifestações e particularidades de seus alunos, destaca-se a resposta da Participante 13. Esta afirma que a conduta mais adequada a ser adotada pela professora no caso de Theo seria uma reunião com o especialista para entender os desafios do aluno e a melhor maneira para conduzi-lo em sala de aula. Dessa forma, é revelado, mais uma vez, um possível sentimento de incapacidade e limitação para lidar com as diversidades da sala de aula. Assim, é reforçada uma dependência da perspectiva médica e neurocientífica, que influencia diretamente as intervenções escolares e legítimas condutas baseadas em diagnósticos e protocolos clínicos, desconsiderando o modo que a criança se apresenta no ambiente escolar. Que especialista poderia ser mais capacitado para encontrar “a melhor maneira de conduzi-lo em sala de aula” do que o próprio professor?

Portanto, a questão que emerge é, novamente, a lacuna na formação docente, a qual leva os professores a assumirem que outros especialistas - externos à escola - detêm maior conhecimento e autoridade sobre a condução de sua própria prática.

4.5 Categoria 4 - Relação da construção da identidade da criança com a presença do diagnóstico

Finalizamos a análise dos dados trazendo as percepções dos professores sobre as possíveis relações que se estabelecem entre a presença do diagnóstico na escola e a construção da identidade da criança. Para todos os participantes da pesquisa, a presença dos documentos de diagnóstico médico relacionados às dificuldades de aprendizagem dos alunos, impactam na construção da identidade dos alunos. O Participante 1, por exemplo, acredita que ao ignorarmos as potencialidades da criança, estamos resumindo-a as suas dificuldades. Assim, a criança pode desenvolver uma imagem negativa sobre si mesma, que pode afetá-la durante todo seu desenvolvimento, visto que ela não se sentirá capaz de ultrapassar suas barreiras. Ainda nessa lógica, o Participante 13 afirmou que a criança vai construindo sua identidade na relação com o outro, por isso é fundamental que ela seja olhada como uma criança em desenvolvimento para além de seu diagnóstico. O diagnóstico jamais pode ser encarado como um fator limitante. Além destas, o Participante 7 destacou que se não houver cuidado, há o risco de a criança também assimilar o diagnóstico como a totalidade da sua identidade. Essa resposta retoma a perspectiva trazida anteriormente de que a criança diagnosticada assume essa nova identidade e se identifica com aquelas limitações que estão relacionadas ao rótulo, permitindo que um conhecimento médico científico se sobreponha ao saber que o constitui como ser histórico, massificando e generalizando suas experiências individuais.

Para Cecília Collares e Maria Moyses (1994) a criança estigmatizada incorpora os rótulos e introjeta a doença. Com isso, passa a obter consequências dessa nova identidade como alguém "doente", prejudicando sua autoestima, a percepção de si mesma e, conseqüentemente, seu desempenho na aprendizagem. Na prática, ela acaba reforçando o diagnóstico ou o rótulo que lhe foi atribuído, assim como o Participante 7 destacou.

Além disso, emergiu uma reflexão acerca da função do diagnóstico no trabalho do professor. O Participante 21 acredita que os educadores buscam avaliações externas para qualquer comportamento que notam como diferente do padrão, segundo ele, para amenizar a culpa de não estar conseguindo dar conta de um desafio, já que o diagnóstico também seria um alívio para o professor.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de uma sociedade marcada pela busca constante de controlar comportamentos, justificar dificuldades de aprendizagem e inquietações por meio de diagnósticos de patologias, esta pesquisa surge com objetivo de investigar de que forma essa perspectiva patologizante se encontra dentro das escolas e influencia as práticas pedagógicas. Também se propôs a refletir sobre como o olhar do professor para a singularidade dos processos de aprendizagem do estudante poderia impactar sua prática e trazer reflexos na construção da identidade do estudante.

No primeiro capítulo, procuramos explicitar a concepção de aprendizagem que fundamenta esta pesquisa, utilizando como base teórica necessária para a discussão proposta. Para isso, recorreremos a autores como Régnier (2010), que destaca as contribuições de Henri Wallon para o campo da aprendizagem, com destaque para a compreensão do desenvolvimento infantil de maneira integrada, permeado pela afetividade, motricidade e cognição. Além disso, as reflexões de Tacca e González Rey (2008) foram fundamentais para explorar o papel da subjetividade no processo de aprendizagem, contribuindo para a compreensão dos aspectos emocionais e sociais que influenciam a construção de sentido do sujeito nesse processo.

Dessa forma, buscamos com esse capítulo, embasar nossa pesquisa acerca da patologização na educação e olhar do professor para as singularidades dos modos de aprender, de acordo com a concepção que acreditamos de aprendizagem. Propomos uma perspectiva que se afasta da visão comumente aceita que limita o aprendizado a processos exclusivamente cognitivos. Em contrapartida, concebemos a aprendizagem como uma experiência complexa, que abrange as múltiplas dimensões do sujeito, incluindo fatores emocionais, subjetivos, históricos e sociais, os quais exercem um papel central no processo de aprender. Esse entendimento desafia abordagens que tendem a patologizar comportamentos e dificuldades, ignorando a diversidade e as singularidades dos modos de aprender, de ser e estar no mundo.

O segundo capítulo, portanto, contribuiu para aprofundar a análise crítica da patologização na educação. Questionou-se essa lógica e analisou-se o contexto histórico social em que surgiu, através das contribuições trazidas por Luengo (2010), Moyses e Collares (1994; 2011; 2013) e Guarido e Voltolini (2009). Autores essenciais quando trata-se do olhar do professor para os fracassos escolares, e sua percepção patologizante sobre eles.

A prática cada vez mais crescente nas escolas de atribuir diagnósticos a alunos saudáveis reforça um sistema educacional que ignora a necessidade de acolhimento das singularidades dos alunos, além de transferir para o campo individual a responsabilidade pelo insucesso escolar do estudante. Segundo Moyses e Collares (1994) "O que deveria ser objeto de reflexão e mudança - o processo pedagógico - fica mascarado, ocultado pelo diagnosticar e tratar singularizados, uma vez que o "mal" está sempre localizado no aluno." (p.30)

Além disso, a crescente medicalização das dificuldades escolares

levanta questionamentos sobre o papel que os próprios professores desempenham nesse processo. Ao identificarem problemas comportamentais ou de aprendizado, será que não estão, em parte, respondendo às próprias limitações que encontram em um sistema que os sobrecarrega e não os apoia adequadamente? A falta de recursos, a carência de formação continuada e a pressão por resultados estão levando os docentes a buscarem no diagnóstico médico uma forma de explicar e justificar as dificuldades que encontram no cotidiano escolar. Ao invés de questionar o próprio modelo educacional, muitas vezes insensível às realidades diversas dos alunos, o diagnóstico se torna uma resposta simplificada e acalentadora para problemas muito mais profundos.

O terceiro capítulo buscou enfatizar a urgência de uma abordagem despatologizante no contexto escolar. O foco dessa perspectiva está em entender a diversidade e a complexidade dos processos de aprendizagem como inerentes à condição humana, valorizando a singularidade de cada estudante ao invés de reduzir comportamentos e dificuldades a “disfunções” que necessitam correção.

Dessa forma, propõe-se que a educação se mova em direção a um modelo mais inclusivo, em que a diversidade não é tratada como um obstáculo, mas como um pilar central para a construção de um ambiente de ensino mais justo e democrático. A criação de práticas pedagógicas que acolham a diversidade e se adaptem às necessidades dos alunos permite que a escola realmente se aproxime de seu papel formador, construindo caminhos de aprendizagem que refletem o respeito e a compreensão das múltiplas maneiras de ser, aprender e se expressar.

A fim de responder às perguntas: Como a escola e os professores estão lidando com a diversidade e singularidade dos estudantes em sala de aula?; Como o olhar do professor para os estudantes pode ser impactado por laudos e diagnósticos?; Em que medida a forma dos professores lidarem com o laudo promove processos de inclusão ou de segregação?; Que aspectos deveriam ser abordados na formação de professores para que o olhar sobre os estudantes e a prática docente não sejam definidos pelos laudos e diagnósticos?, foram coletados dados através de um questionário destinado a educadores.

Com a análise dos dados coletados, concluiu-se que a presença de diagnósticos no ambiente escolar ainda é tida pelos professores como uma ferramenta útil para o planejamento pedagógico. No entanto, os resultados obtidos através do questionário indicam uma dependência excessiva desses documentos, limitando as possibilidades de os professores adaptarem suas práticas com base em suas próprias observações e vivências cotidianas em sala de aula. Com isso, é possível concluir que ainda há uma hierarquia de saberes que minimiza os conhecimentos e saberes do professor sobre sua própria prática. Embora estratégias pedagógicas adaptativas sejam sugeridas, elas muitas vezes dependem da confirmação de diagnósticos para serem implementadas, revelando uma subutilização do potencial pedagógico no cotidiano escolar.

Foi possível concluir ainda que, o diagnóstico interfere negativamente

na construção da identidade da criança, apesar de ainda ser considerado instrumento valioso para a inclusão destas no ambiente escolar. Isso revela, portanto, que a presença do diagnóstico clínico nesse contexto é mais um facilitador para o professor do que um rompimento de barreiras para o aluno.

Por fim, através da análise dos dados ficou evidente o papel da escola como um espaço reprodutor de padrões que moldam o comportamento, abafam questões profundas e complexas e limitam as experiências dos alunos ao estigmatizá-los em suas limitações e rótulos diagnósticos. Por isso, destaca-se a necessidade de uma formação docente que sugira um novo olhar para as singularidades dos alunos, garantindo que as práticas adotadas pela escola não dependam da confirmação de um diagnóstico externo para efetivá-las.

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



REFERÊNCIAS

- CHAGAS, Julia Chamusca; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Patologização e medicalização da educação superior. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, 2017.
- FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M.. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar em Revista**, n. 36, p. 21–38, 2010.
- FREITAS, Marcos Cezar de; GARCIA, Eduardo de Campos. De diagnósticos e prognósticos: Laudos na configuração de muitas experiências de escolarização. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, p. 316-340, 2019.
- GARBARINO, Mariana Inês; SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de; CAETANO, Luciana Maria. Piaget e a psicanálise: um diálogo no avesso da patologização da infância. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 73, n. 3, p. 80-96, 2021.
- GUARIDO, Renata; VOLTOLINI, Rinaldo. **O que não tem remédio, remediado está?**. Educação em Revista, Belo Horizonte, 2009.
- LUENGO, Fabiola Colombani. **A vigilância punitiva : a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância** / Fabiola Colombani Luengo. – 1.ed. – São Paulo : Cultura Acadêmica, 2010.

MARIOTTO, R. M. Diagnóstico e tratamento de crianças em tempos de psicomedicalização. **Por uma (nova) psicopatologia da infância e da adolescência**, p. 288-302, 2015.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (a patologização da educação). **Campinas: FAPESP/Mercado de Letras**, 1994.

MOYSÉS, Maria Aparecida Afonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. O lado escuro da dislexia e do TDAH. **A exclusão dos incluídos: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos**. Maringá: EDUEM, p. 103-153, 2011.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Controle e medicalização da infância. **DESIDADES: Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude**, n. 1, p. 11-21, 2013.

SCARIN, Ana Carla Cividanes Furlan; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Medicalização e patologização da educação: desafios à psicologia escolar e educacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. e214158, 2020.

SILVA, Deborah Cristina Costa. **Medicalização e diagnóstico no espaço escolar: compreendendo aspectos da subjetividade social**.

TORCATO, Carlos Eduardo. O metilfenidato, a escola e a cultura farmacológica contemporânea. **Revista Teias**, v. 17, n. 45, p. 83-97, 2016.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; REY, Fernando Luis González. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 28, p. 138-161, 2008.

APÊNDICE A

Questionário

1. Quantos anos você tem?
2. Qual a sua formação?
3. Há quanto tempo você trabalha com educação?
4. Com que série você trabalha atualmente?
5. Quantos alunos você tem? Trabalha com alguma assistente?
6. O quanto você acha que esses fatores representam os processos de aprendizagem? O 1 significa pouco e 5 significa muito.
 - processos orgânicos/biológicos/físicos
 - processos subjetivos/psicológicos/afetivos

-processos definidos/já adquiridos

-processos em desenvolvimento/construção

7. Dentre os alunos em situação de inclusão, há alunos que têm diagnóstico confirmado pela coordenação em sua turma ou em turmas que você convive diretamente? (sim/não)

8. Em caso positivo, quais são estes diagnósticos?

9. Em caso positivo, assinale as condutas que são mais frequentes com esses alunos na escola que você trabalha atualmente:

-Todos os comportamentos de um aluno diagnosticado sendo vistos como resultado de seu diagnóstico, sem considerar que ele, como qualquer outro estudante, tem emoções, preferências e reações inerentes da condição humana.

-Um aluno diagnosticado sendo excluído de determinadas atividades por acreditar-se que ele "não conseguirá acompanhar", sem considerar adaptações que poderiam permitir sua participação plena.

-Educadores, funcionários e/ou outras crianças utilizando o diagnóstico do estudante ao se referir a ele, acompanhado de seu nome, ou o substituindo. (ex: o TDAH da sala X).

-Em reuniões com coordenação ou com famílias, educadores e/ou coordenadores falando apenas sobre aquilo que precisa ser melhorado, sem reconhecer e valorizar suas potências.

-Outros. Em caso de outros, descreva:

10. Considerando as situações acima, como você acha que elas poderiam impactar a construção da identidade da criança?

11. Em que circunstâncias você considera necessário encaminhar um aluno para avaliação com um especialista? O que costuma motivar essa decisão? (transformar em alternativa)

12. Sobre a importância do diagnóstico clínico no contexto escolar você considera que:

-é de extrema importância, uma vez que me permite ter acesso a uma avaliação mais especializada do estudante, possibilitando adaptações de atividades e melhor planejamento das minhas práticas.

-considero importante pois, alivia a angústia de uma demanda que não me sinto apta para lidar

-é pouco relevante, uma vez que não influencia no planejamento das minhas práticas pedagógicas, que são pensadas a partir de como a criança se apresenta no ambiente escolar, independente de diagnósticos externos.

13. Quais estratégias você costuma adotar para lidar com alunos que apresentam

comportamentos desafiadores em sala de aula, e/ou grandes dificuldades de aprendizagem?

-Converso individualmente com o estudante para escutá-lo e entender suas dificuldades.

-Foco mais nos alunos que estão atingindo as expectativas.

-Envolver os pais ou responsáveis para discutir a situação.

-Revisito o plano de ensino para adaptar as estratégias pedagógicas

-Sugiro um encaminhamento para avaliação externa com especialistas de outras áreas

14. As estratégias que a escola como instituição (coordenação ou direção) costuma adotar condiz com as suas? (sim/não)

Em caso negativo, o que difere? (discursiva)

15. Em situações onde os estudantes não atendem às expectativas, você acredita que a responsabilidade é principalmente do(a):

-Estudante

-Professor(a)

-Pais ou responsáveis

-Sistema escolar

16. Após receber algum(s) aluno(s) com um diagnóstico fechado, ou em processo de investigação em sua turma, que medidas são tomadas por você e pela escola a partir disso?

Situação problema 1

Joaquim, que atualmente está no 2º Ano do Ensino Fundamental, é o único aluno da sala que ainda não está alfabetizado, enquanto o restante dos alunos está escrevendo frases em letra cursiva. Apesar disso, é uma criança que se interessa muito por geografia e sabe todas as capitais e estados do país. Além disso, gosta muito de livros com imagens de bichos e paisagens.

Situação problema 2

Theo, que atualmente está no 3º Ano do Ensino Fundamental, é um aluno que apresenta comportamentos difíceis e que, muitas vezes, prejudicam o andamento da aula. Tem dificuldade em ficar sentado na cadeira e está sempre concentrado em seus desenhos durante as aulas de matemática e língua portuguesa, o que reflete negativamente na sua aprendizagem.

CAROLINA GOBERSTEIN FRANÇA DE SOUZA

MARIA BEATRIZ CARVALHO MELLO

MARIA EUGÊNIA AMARAL PESSIGUELLI

STEPHANY BONONI ZEMAN DO NASCIMENTO

06. RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PELA ABORDAGEM DAS PRÁTICAS RESTAURATIVAS

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada.

Apresentação pública realizada em 30 de novembro, com parecer da Ma. Amanda Chiarelo Boldarine.

SÃO PAULO
2024

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo central compartilhar o conhecimento sobre as Práticas Restaurativas como recurso para resolução de conflitos interpessoais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, foi desenvolvido um material formativo em formato de site, com o propósito de oferecer aos educadores do segmento subsídios para a implementação de estratégias restaurativas em suas práticas pedagógicas. A metodologia utilizada para alimentação do site incluiu a revisão de literatura sobre o tema e a aplicação de um questionário inicial direcionado a educadores. Através dele, constatou-se que os conflitos interpessoais entre estudantes do Ensino Fundamental I são recorrentes e que, sendo sua mediação parte importante do escopo de trabalho dos professores, o site pode fermentá-los no enfrentamento às dificuldades causadas pelos conflitos. O questionário também possibilitou a obtenção de relatos sobre conflitos reais mediados pelos educadores respondentes, o que engendrou uma análise sobre como as Práticas Restaurativas já estão ou poderiam estar presentes nessas mediações. Após o lançamento, o material foi submetido à análise de uma especialista na área, que avaliou a sua qualidade por meio de perguntas indicativas. Em seguida, um último questionário foi enviado para que educadores pudessem refletir sobre a relevância do site como ferramenta de apoio a sua prática pedagógica. Reconheceu-se, então, a eficácia do site para ampliação do repertório dos educadores e, conseqüentemente, confirmou-se a hipótese inicial de que, munidos do embasamento teórico e prático oferecido pelo material, terão repertório para intervenções mais assertivas. Assim, a pesquisa traz evidências de como os processos restaurativos não apenas resolvem conflitos imediatos, mas também contribuem para o desenvolvimento de habilidades essenciais nos alunos, como respeito, responsabilidade e solidariedade, capacitando-os para enfrentar desafios futuros de maneira construtiva.

Palavras-chave: Resolução de conflitos. Justiça Restaurativa. Práticas Restaurativas. Cultura de Paz. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

1. INTRODUÇÃO

Considerando que os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF I) são compostos, em média, por alunos na faixa etária entre 6 e 11 anos, há que se refletir sobre as intensas transformações físicas e cognitivas pelas quais as crianças passam nesta fase da vida - além de estarem cada vez mais inseridas nas dinâmicas sociais. Sendo assim, conflitos internos e externos surgem com frequência e mostram-se cada vez mais elaborados.

De acordo com Roehrs, Maftum e Zagonel (2010), a escola desempenha um papel essencial no desenvolvimento das crianças e jovens, afirmando que há de se considerar um currículo que preconiza a formação integral dos estudantes, estando à serviço de potencializar suas subjetividades e, ao mesmo

tempo, o espírito coletivo. Ou seja, o ambiente escolar seria propício para apurar a reflexão, o diálogo e o aprendizado sobre como lidar com desafios interpessoais, e os educadores ocupariam um importante lugar no incentivo à consciência social e no fomento ao autocuidado. É por esses motivos que a resolução de conflitos não pode ser negligenciada na formação docente e tampouco ser colocada em segundo plano no processo educativo.

No entanto, o que percebemos, pelas nossas próprias experiências nos Anos Iniciais, é justamente um negligenciamento do tema. Uma vez que o cotidiano escolar é permeado por urgências e acúmulos de função por parte dos professores e da própria gestão, esses educadores, sobrecarregados, acabam por subestimar a relevância da mediação de conflitos no cotidiano pedagógico. Então, formações em serviço que poderiam ser utilizadas para formar sobre o assunto, por exemplo, acontecem de forma esporádica, já que as prioridades seriam metodologias de ensino e conteúdos. Portanto, há lacunas em relação ao conhecimento que os educadores detêm sobre resolução de conflitos.

Dessa forma, nossa proposta foi produzir um material formativo, em formato de site, que se propusesse a conceituar “conflito” e tematizá-lo no ambiente escolar. A partir disso, oferecer repertório teórico e prático focado na abordagem das Práticas Restaurativas, subsidiando os educadores para intervenções mais conscientes e eficazes.

É claro que, sendo os conflitos incompatibilidades geradas a partir das complexas relações humanas - consigo mesmo e com o outro -, não é nossa finalidade prescrever soluções, mas apenas conceder ferramentas para que os educadores possam mediá-los com mais embasamento, independentemente da faceta pela qual se apresentem (inclusive aqueles de maior complexidade, relativos às pautas sociais: homofobia, racismo, machismo, gordofobia etc.).

É importante ressaltar que a abordagem utilizada vem sendo amplamente pesquisada e elaborada, portanto, é possível se deparar com diversos termos similares, mas que remetem às mesmas práticas, inclusive dentro da presente pesquisa. Alguns deles são Justiça Restaurativa na Educação (JRE), Disciplina Restaurativa, Abordagem Restaurativa, dentre outras variações.

O presente trabalho visou discutir a temática do conflito no cotidiano escolar e instrumentalizar o educador para a realização de intervenções eficazes. Partindo dessa ideia central, foi definido o seguinte objetivo geral de pesquisa: elaborar um site que se constituísse como material formativo, oferecendo aos educadores ferramentas para a resolução de conflitos e sensibilizando-os quanto ao impacto das suas mediações no convívio social entre as crianças. Para tanto, foi tomada como referência a abordagem das Práticas Restaurativas

Em relação aos objetivos específicos, eles foram: 1) explicitar a relevância dos conflitos no cotidiano escolar; 2) teorizar Práticas Restaurativas enquanto abordagem de resolução de conflitos no âmbito educacional; 3) analisar se e com que profundidade esta abordagem é conhecida pelos educadores de diferentes

instituições e, a partir de entrevistas, obter exemplos de Práticas Restaurativas sendo efetivamente implementadas.

Para alcançar o objetivo geral proposto, iniciamos nossa investigação a partir das seguintes perguntas: 1) qual é o impacto de um material didático em formato de site que traga base teórica e estratégias inspiradoras para a resolução de conflitos? 2) de que maneira as ferramentas oferecidas pelas Práticas Restaurativas auxiliam no cotidiano e na resolução de conflitos dentro do ambiente escolar?

Acreditamos que, ao responder essas perguntas, conseguimos propor direcionamentos mais adequados para auxiliar educadores no cotidiano escolar no que diz respeito aos conflitos iminentes, de forma a sempre promover a autorreflexão de suas práticas.

Tivemos por hipótese que, munidos de práticas inspiradoras no campo da resolução de conflitos a partir das Práticas Restaurativas no âmbito escolar, os educadores teriam repertório para intervir mais assertivamente em conflitos que envolvessem seus estudantes, promovendo, assim, mais leveza nesse ambiente. Além disso, com o embasamento teórico oferecido, os educadores seriam capazes de reconhecer a importância do conflito no desenvolvimento infantil sem seu caráter histórico negativo.

Para responder à segunda pergunta de pesquisa, partimos do pressuposto de que as Práticas Restaurativas, se implementadas de maneira adequada, poderiam influenciar positivamente a atuação dos educadores na tarefa de mediar conflitos. Ao facilitar o diálogo aberto, promover uma escuta ativa e cultivar a empatia entre os membros da comunidade escolar, essas práticas teriam o potencial de criar um ambiente mais inclusivo e colaborativo dentro da escola. Dessa forma, esperamos que os educadores se sentissem mais capacitados para mediar conflitos de forma construtiva e fortalecer os relacionamentos para com e entre os alunos.

2. CAMPO DE PESQUISA

A metodologia de pesquisa desta produção didático-pedagógica foi definida com base nos objetivos estabelecidos pelo grupo e, conseqüentemente, pelas perguntas e hipóteses subsequentes. Portanto, a fim de contextualizar o detalhamento do método, retomamos, a seguir, todos esses pontos.

Tivemos como objetivo geral elaborar um site que se constituísse como material formativo, oferecendo aos educadores ferramentas para a resolução de conflitos e sensibilizando-os quanto ao impacto das suas mediações no convívio social entre as crianças. Para tanto, foi tomada como referência a abordagem das Práticas Restaurativas.

Pensando no detalhamento desse processo, tivemos os seguintes objetivos específicos: 1) explicitar a relevância dos conflitos no cotidiano escolar; 2) teorizar Práticas Restaurativas enquanto abordagem de resolução de conflitos

no âmbito educacional; 3) analisar se e com que profundidade esta abordagem é conhecida pelos educadores de diferentes instituições e, a partir de entrevistas, obter exemplos de Práticas Restaurativas sendo efetivamente implementadas.

A fim de guiar o trabalho, utilizamos duas perguntas de pesquisa: 1) qual é o impacto de um material didático em formato de site que traga base teórica e estratégias inspiradoras para a resolução de conflitos? 2) de que maneira as ferramentas oferecidas pelas Práticas Restaurativas realmente auxiliam no cotidiano e na resolução de conflitos dentro do ambiente escolar?

Como respostas para essas perguntas, tivemos as seguintes hipóteses: 1) munidos de práticas inspiradoras no campo da resolução de conflitos a partir das Práticas Restaurativas no âmbito escolar, os educadores teriam repertório para intervir mais assertivamente em conflitos que envolvessem seus estudantes, promovendo, assim, mais leveza nesse ambiente. Além disso, com o embasamento teórico oferecido, os educadores seriam capazes de reconhecer a importância do conflito no desenvolvimento infantil; 2) as Práticas Restaurativas, se implementadas de maneira adequada, poderiam influenciar positivamente a atuação dos educadores. Ao facilitar o diálogo aberto, promoveriam uma escuta ativa e cultivariam a empatia entre os membros da comunidade escolar, tendo o potencial de criar um ambiente mais inclusivo e colaborativo dentro da escola. Dessa forma, esperamos que os educadores se sentissem mais capacitados para mediar conflitos de forma construtiva e fortalecer os relacionamentos para com e entre os alunos.

Após discutirmos sobre a relevância dos conflitos nas escolas e conceituarmos a abordagem das Práticas Restaurativas, a próxima etapa da nossa pesquisa de base etnográfica consistiu na aplicação de um questionário online (Questionário 1) direcionado a educadores do EF I que ocupam diferentes cargos e que atuam em instituições de ensino básico há pouco, médio ou muito tempo. O intuito foi obter de cada respondente dados qualitativos referentes à função que exerce, tempo de experiência, rede em que atua e reuniões pedagógicas/formações sobre conflitos que eventualmente já tenha participado. Além disso, quisemos verificar possíveis conhecimentos prévios sobre as Práticas Restaurativas e colher exemplos de conflitos que os educadores participantes acreditam ter resolvido de maneira adequada.

Tais exemplos foram utilizados como relatos, que alimentaram uma aba do site denominada "na prática". Para cada um desses colaboradores foi solicitada a autorização para uso das informações concedidas. Eles vieram sempre acompanhados de comentários nossos, em formato de vídeo, ressaltando os pontos positivos identificados naquela mediação e apontando características que se enquadrassem completa ou parcialmente na abordagem das Práticas Restaurativas. Foi necessário, portanto, que a amostra de respondentes fosse criteriosa, levando-se em consideração a quantidade e a diversidade entre os participantes, bem como a qualidade dos relatos.

Concomitantemente à aplicação do questionário e seleção dos relatos, ocorreu a etapa de elaboração do protótipo do site que, após a primeira

alimentação, foi submetido a uma avaliação realizada por especialistas na área da educação e tecnologia. Solicitamos a eles que, também por meio de um questionário (Questionário 2), fizessem uma análise minuciosa do design, funcionalidades e usabilidade do material, garantindo sua eficácia pedagógica e técnica. A partir das sugestões desses especialistas, aplicamos as melhorias necessárias no site e o lançamos a todos os educadores que responderam ao primeiro questionário, convidando-os a explorar seus conteúdos e, caso lhes interessasse, testar as Práticas Restaurativas em suas mediações cotidianas.

Tabulamos as respostas desse feedback tanto dos educadores que já conheciam e aplicam a JRE e/ou seus princípios no dia a dia quanto daqueles que tiveram seu primeiro contato com a abordagem a partir do site. Ressaltamos que, durante esse processo, foi importante fornecer suporte e orientação para garantir uma experiência satisfatória e produtiva. Uma vez recebidos os feedbacks, fizemos uma análise detalhada para implementar as melhorias necessárias. Esta etapa concluída, divulgamos o site para que diversos professores pudessem aproveitar e se beneficiar ao máximo deste recurso.

3. ARRAZOADO TEÓRICO

3.1 CONFLITOS: COMO SE MANIFESTAM NA CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS E QUAIS OS TIPOS IDENTIFICADOS

Ao se debruçarem sobre a teoria de Piaget, Tognetta e Vinha (2009) afirmam que o convívio social é determinante para o desenvolvimento humano, seja porque, quando ainda na fase da heteronomia, é pelas relações interpessoais que os indivíduos aprendem a reproduzir normas, seja porque, já em condições mais autônomas, tornam-se capazes de continuar reproduzindo ou recriar o que lhes foi ensinado. Ao perceberem, então, a possibilidade de dar novos contornos ao contexto em que estão inseridos, saem de uma interação de total passividade com o meio social para uma interação na qual também agem sobre ele. Sendo assim, constituem-se na reciprocidade enquanto sujeitos que são, ao mesmo tempo, receptores e atores na construção de valores e princípios individuais e coletivos.

As autoras explicam, entretanto, que para um efetivo desempenho desse papel, que é concomitantemente passivo e ativo, é preciso que as relações que permeiam cada um desses sujeitos sejam construtivas. Quanto mais variadas e recíprocas elas forem, maior será o alcance de sua autonomia moral - o que representará uma consistência nos comportamentos. E, sendo os conflitos inerentes às relações, é necessário aceitá-los como parte substancial desse processo de desenvolvimento moral. Não somente aceitá-los, como também enfrentá-los.

Nesse sentido, há que se compreender a natureza dos conflitos. Piaget (1964 apud Conceição, 2021) identifica duas formas de manifestação conflituosa: intraindividual e interindividual. Trazendo para o universo infantil, a primeira, relativa ao indivíduo consigo mesmo, seria a maneira como a criança se desequilibra no reconhecimento de sua própria identidade ou na descoberta de objetos e desafios com os quais ainda não sabe lidar. Já a segunda, relativa ao indivíduo com o próximo, seria o desequilíbrio da criança ao se deparar com pontos de vistas e realidades e narrativas diferentes das suas.

3.2 A IMPORTÂNCIA DOS CONFLITOS NA ESCOLA

A escola, sendo um microcosmo de uma sociedade diversa em termos de idade, origem, gênero, etnia e condições socioeconômicas e culturais, é palco frequente de desavenças interindividuais. Fatores como rivalidade entre grupos, disputas de poder, discriminação, intolerância às diferenças, busca por afirmação pessoal, resistência às regras, bullying, desentendimentos, entre outros motivos, causam e alimentam tensões em potencial (São Paulo, 2018,).

Se, no entanto, para a construção da autonomia moral, deve-se estimular a convivência e, com ela, inevitavelmente vem a conflituosidade, instituições de ensino que visam promover o desenvolvimento das crianças e jovens de forma integral precisam reconhecer a relevância do conflito.

De acordo com Chrispino (2007, p.17), as vantagens que o levam a ser uma alavanca para a valoração moral do indivíduo são:

- ajuda a regular as relações sociais;
- ensina a ver o mundo pela perspectiva do outro;
- permite o reconhecimento das diferenças, que não são ameaça, mas resultado natural de uma situação em que há recursos escassos;
- ajuda a definir as identidades das partes que defendem suas posições;
- permite perceber que o outro possui uma percepção diferente;
- racionaliza as estratégias de competência e de cooperação;
- ensina que a controvérsia é uma oportunidade de crescimento e de amadurecimento social.

Todavia, o que se nota na Educação Básica é justamente uma negação dessa relevância. Especialmente a partir dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, predomina uma visão cartesiana de fragmentação dos saberes, e isso acaba se refletindo, também, na maneira de se pensar a formação dos sujeitos. Para Garcia, Tognetta e Vinha (2013), tal modelo educacional direciona o foco da comunidade escolar exclusivamente para o ensino de conteúdos, negligenciando

outros aspectos globais e integradores da constituição do ser, como os próprios conflitos. Logo, conclui-se que, estes, se não mediados, podem gerar um clima de tensão e insegurança na escola, impactando negativamente tanto o processo de aprendizagem quanto a autoestima e autoconfiança dos alunos. Além disso, podem ocasionar defasagens na aprendizagem e comprometer a saúde mental tanto dos educandos quanto dos educadores.

Mas Chrispino (2007, p.16) afirma que os conflitos só são notados no ambiente escolar quando em manifestações violentas, sejam estas físicas, verbais ou psicológicas. O autor ainda explica que, na verdade, há uma tendência dos educadores de apenas coibir a violência per se, intervindo pontualmente nas ofensivas que presenciam e, portanto, gerando uma falsa sensação de que estariam resolvidas. Para de fato resolver os conflitos, deve-se explorar suas causas. Garcia, Tognetta e Vinha (2013, p. 69) ressaltam que, na ânsia por restaurar a ordem rapidamente, perde-se a oportunidade de promover o aprendizado de valores essenciais, como o respeito e a compreensão, o que atrapalha as crianças e jovens na construção de relacionamentos mais saudáveis, pautados pela convivência harmoniosa, justa e compreensiva.

Assim, para que o processo de aprofundamento nas questões centrais dos conflitos se desenvolva de forma significativa, torna-se imprescindível uma mediação adequada. O primeiro passo para tal é o entendimento de quais são os tipos de conflitos que ocorrem com frequência nas escolas e por que eles ocorrem. Há alguns teóricos dedicados à elaboração de uma tipologia. Redorta explica que “classificar é uma forma de dar sentido. A classificação costuma ser hierárquica e permite estabelecer relações de pertencimento. Ao classificar definimos, e ao defini-lo, tomamos uma decisão a respeito da essência de algo” (2004, p. 95 apud Chrispino, 2007, p. 18).

A partir dessa ideia, o autor sintetiza seus estudos pela perspectiva das disputas, classificando-as a partir das causas pelas quais ocorrem, que podem ser variadas. Seria justamente nessas disputas que os conflitos residiriam, daí a importância de compreendê-los em sua essência:

Quadro 1 - Tipologia de conflitos escolares de Redorta

TIPOS DE CONFLITOS...	O CONFLITO OCORRE QUANDO
De recursos escassos	Disputamos por algo que não existe suficientemente para todos.
De poder	Disputamos porque algum de nós quer mandar, dirigir ou controlar o outro.
De auto-estima	Disputamos porque meu orgulho pessoal se sente ferido.
De valores	Disputamos porque meus valores ou crenças fundamentais estão em jogo.
De estrutura	Disputamos por um problema cuja solução requer longo prazo, esforços importantes de muitos, e meios estão além de minha possibilidade pessoal.
De identidade	Disputamos porque o problema afeta minha maneira íntima de ser o que sou.
De norma	Disputamos porque meus valores ou crenças fundamentais estão em jogo.
De expectativas	Disputamos porque não se cumpriu ou se fraudou o que um esperava do outro.
De inadaptação	Disputamos porque modificar as coisas produz uma tensão que não desejo.
De informação	Disputamos por algo que se disse ou não se disse ou que se entendeu de forma errada.
De interesses	Disputamos porque meus interesses ou desejos são contrários aos do outro.
De atribuição	Disputamos porque o outro não assume a sua culpa ou responsabilidade em determinada situação.
De relações pessoais	Disputamos porque habitualmente não nos entendemos como pessoas.
De inibição	Disputamos porque claramente a solução do problema depende do outro.
De legitimação	Disputamos porque o outro não está de alguma maneira autorizado a atuar como o faz, ou tem feito ou pretende fazer.

Fonte: Redorta, Josep (2004 apud Chrispino, 2007, p. 19).

Já Moore (1998, p. 62) traz uma classificação mais enxuta, pensando em situações geradoras de conflitos que podem ser internas, externas ou estruturais:

Quadro 2 - Tipologia de conflitos escolares de Moore

TIPOS DE CONFLITO	CAUSAS DOS CONFLITOS
Estruturais	Padrões destrutivos de comportamento ou interação; controle, posse ou distribuição desigual de recursos; poder e autoridade desiguais; fatores geográficos, físicos ou ambientais que impeçam a cooperação; pressões de tempo.
De valor	Crítérios diferentes para avaliar idéias ou comportamentos; objetivos exclusivos intrinsecamente valiosos; modos de vida, ideologia ou religião diferente.
De relacionamento	Emoções fortes; percepções equivocadas ou estereótipos; comunicação inadequada ou deficiente; comportamento negativo – repetitivo.
De interesse	Competição percebida ou real sobre interesses fundamentais (conteúdo); interesses quanto a procedimentos; interesses psicológicos.
Quanto aos dados	Falta de informação; informação errada; pontos de vista diferentes sobre o que é importante; interpretações diferentes dos dados; procedimentos de avaliação diferentes.

Fonte: Moore, Christopher (1998, p. 62 apud Chrispino, 2007, p. 18).

De uma forma ou de outra, a reflexão sobre a natureza dos conflitos fundamenta intervenções de qualidade, que não devem visar a mera transmissão dos valores morais, mas, sim, tornar os estudantes protagonistas de seu processo de autopercepção. Somente dessa maneira eles serão levados a desenvolver habilidades socioemocionais como, por exemplo, a capacidade de se colocar no lugar do outro, de compreender seus sentimentos e de sentir compaixão pelo seu sofrimento (Garcia, Tognetta e Vinha, 2013, p.55). Ressalta-se, ainda, que existem diversas abordagens relativas à mediação de conflitos, e não necessariamente uma é melhor do que a outra; o importante é que a escola conceda o devido espaço ao tema e, mais do que isso, preocupe-se em formar e alinhar a equipe quanto a abordagem definida.

3.3 Práticas Restaurativas na Resolução de Conflitos

Uma das abordagens para resolução de conflitos nas escolas é a das Práticas Restaurativas - ou Justiça Restaurativa na Educação. Evans e Vaandering (2018) fizeram um recorte histórico da JRE e identificaram-na como um campo de atuação que se iniciou no sistema de justiça criminal e cujos fundamentos são anteriores à sociedade ocidental. Suas origens remontam às comunidades indígenas Maori, que utilizavam essas práticas para resolver problemas e situações internas sob uma perspectiva de cura e restauração de relacionamentos. Isso porque, segundo diversas tradições e linhas de pensamento, há uma estreita ligação entre os conceitos de justiça e paz:

Sem um senso de paz, em que a harmonia geral se concretiza, não

pode haver verdadeira justiça. E sem um senso de justiça, é difícil ter paz. Assim, para a JRE, qualquer tentativa de construir a paz requer que se inclua a justiça como ingrediente básico (Evans e Vaandering, 2018, p. 53).

As autoras explicam que, quando essas práticas foram introduzidas no mundo ocidental, elas se integraram ao campo jurídico a partir do conceito de Justiça Restaurativa. Tornou-se, então, uma abordagem alternativa ao sistema penal tradicional, focando na reparação dos danos causados pelo crime e na promoção da reconciliação entre as partes envolvidas. Esta abordagem destaca a participação ativa de todos os envolvidos – ofensor, vítima, familiares e comunidade –, e vai além da punição, buscando soluções que envolvam reparação, diálogo e responsabilização.

Os primeiros projetos de transferência para o campo da educação tiveram início, aproximadamente, em 1990. A Justiça Restaurativa nas escolas representou uma evolução da perspectiva pedagógica estritamente punitiva, promovendo um ambiente escolar harmonioso por meio do aprendizado socioemocional, reparação de danos e resolução preventiva de conflitos. Para tal, a JRE baseou-se em princípios como o diálogo, a empatia e a responsabilidade individual, buscando atender às necessidades de todos. Para que se integre às estruturas escolares, no entanto, a capacitação docente é vital.

A Disciplina Restaurativa, um aspecto específico das Práticas Restaurativas, visa ajudar os alunos a compreenderem o impacto de suas ações, assumir responsabilidade e comprometer-se com mudanças positivas. Em contraste com a punição tradicional, que, muitas vezes, não aborda as necessidades das vítimas ou promove a genuína responsabilização, a Disciplina Restaurativa envolve processos colaborativos e inclusivos, permitindo que as partes envolvidas em um conflito expressem seus sentimentos e pontos de vistas, trabalhem juntas para encontrar soluções e restaurarem as relações prejudicadas (Mullet e Amstutz, 2020, p. 11). Embora em alguns casos a punição possa ser necessária, ela deve ser vista como um remédio transitório até que se possam implementar opções mais restaurativas.

Partindo das crenças da JRE, diz-se que qualquer indivíduo tem valor e está interconectado com os outros e com o mundo, e florescem quando estes relacionamentos estão bem. Em torno dessas crenças há três valores: respeito, dignidade e cuidado mútuo, resumindo a definição de ser humano na perspectiva da JRE. Portanto, as Práticas Restaurativas são sustentadas por valores e princípios que promovem a convivência inclusiva e solidária, legitimando as experiências de todos os membros da comunidade, especialmente aqueles marginalizados ou oprimidos.

3.4 Explorando a Disciplina Restaurativa

Diferentemente do sistema judicial, no qual o Estado assume o papel da vítima, na Justiça Restaurativa há uma perícia responsável por cuidar

das necessidades de cada um dos afetados pelos danos causados, incluindo as reparações. Isso a partir do autorreconhecimento da responsabilidade por parte do indivíduo que violou a dignidade do outro. A JRE enxerga o conflito, portanto, como uma oportunidade de resiliência, pois, de acordo com Piaget (apud Evans e Vaandering, 2018), somente quando o aluno vivencia o desequilíbrio é que ele se adapta e constroi novo entendimento. Encarando o conflito por esse viés, este passa a ser uma oportunidade de aprendizado, de fazer surgir novos pensamentos.

Aplicando esses conceitos organizados por Evans e Vaandering (2018) em um ambiente escolar, quando ocorrem situações de mau comportamento, por exemplo, a Disciplina Restaurativa propõe uma resposta que vai além da punição imediata. Os envolvidos são convocados para participar de Círculos de Diálogo, onde têm a oportunidade de expressar suas experiências, emoções e entender o impacto do incidente sobre todos os envolvidos. Facilitadores treinados desempenham um papel crucial na mediação desses círculos, garantindo que todos os pontos de vista sejam ouvidos com respeito e trabalhando para alcançar acordos que promovam a reparação e prevenção de conflitos futuros.

A partir dessas discussões, são desenvolvidos planos de ação específicos, que podem incluir medidas educativas, atividades de serviço comunitário, pedido de desculpas e outras formas de restituição acordadas de forma colaborativa. O acompanhamento contínuo é fundamental para verificar a eficácia desses planos, monitorar mudanças comportamentais e emocionais dos envolvidos e assegurar uma convivência pacífica na escola.

Para atingir esses objetivos, “A JRE cria atividades convidativas em que se incentiva o envolvimento e não o controle” (Evans e Vaandering, 2018, p. 74). Há diversas abordagens que auxiliam a prática da JRE, sendo que algumas ganham mais destaque do que outras, como é o caso dos diversos Círculos Restaurativos, Assembleias, entre outros.

Portanto, a Disciplina Restaurativa não apenas busca corrigir comportamentos inadequados, mas também visa transformar a cultura escolar, preparando os alunos para serem cidadãos responsáveis e empáticos. Ao integrar valores de justiça, colaboração e cuidado mútuo, ela propõe uma abordagem holística que não só resolve conflitos de maneira construtiva, mas também fortalece os laços comunitários e promove um ambiente de aprendizado seguro e inclusivo.

3.5 Temas Restaurativos

Segundo Hopkins (2011), as Práticas Restaurativas são divididas em cinco temas que oferecem uma base efetiva para a resolução de conflitos e para a promoção de uma cultura de paz. O primeiro tema indicado pela autora destaca a importância de valorizar as perspectivas pessoais. Cada indivíduo tem sua própria visão sobre uma situação ou acontecimento, e é fundamental que todos tenham a oportunidade de expressar seus pontos de vista para se sentirem respeitados,

valorizados e ouvidos. Assim, uma pergunta central é: “O que aconteceu a partir do seu ponto de vista?”

Hopkins (2011) aponta, no segundo tema, o foco na relação entre pensamentos, emoções e ações subsequentes. O que as pessoas pensam em um determinado momento influencia diretamente o que sentem, e esses sentimentos, por sua vez, determinam o comportamento. A autora destaca que compreender esses elementos é essencial para lidar eficazmente com os conflitos. Perguntas como “o que se passava por sua cabeça e como você se sentia na hora?” e “e desde então?” ajudam a explorar essas dinâmicas.

Para o terceiro tema, Hopkins (2011) indica que a ênfase está na empatia e consideração pelo outro. Conflitos podem causar danos emocionais, como raiva, mágoa, medo, frustração e confusão, além de prejudicar relacionamentos. Para viver em harmonia, é crucial desenvolver empatia e consideração, entendendo quem é afetado por determinadas decisões e como essas decisões impactam aos demais. A pergunta “quem está sendo afetado e como?” é essencial para esse processo.

O quarto tema aborda a identificação das necessidades antes das estratégias para atendê-las. Tanto as pessoas que causam danos quanto as que são prejudicadas geralmente têm necessidades similares. Se essas necessidades não forem atendidas, o dano pode não ser reparado e os relacionamentos podem permanecer comprometidos. Identificar as necessidades subjacentes é fundamental para quebrar ciclos de comportamento inadequado e promover uma compreensão mútua (Hopkins, 2011). Uma pergunta-chave aqui é: “o que você necessita para que a situação seja reparada e todos possam seguir em frente?”

Finalmente, no quinto tema, a autora enfatiza a responsabilidade coletiva pelas escolhas feitas e por seus resultados. Os indivíduos diretamente afetados por uma situação são os mais indicados para identificar as ações necessárias para que todos possam seguir com suas vidas e para que o dano seja reparado. Assumir a responsabilidade pela tomada de decisões e pela resolução dos problemas é uma ação que demonstra respeito, fortalece habilidades sociais e promove conexões mais fortes. A pergunta “como podemos todos juntos atender essas várias necessidades?” é fundamental para esse tema.

Os temas apresentados, quando trabalhados de forma integrada, propiciam a construção coletiva de um ambiente baseado em valores como respeito, empatia e cooperação. Assim, a aplicação destes não apenas contempla a resolução de conflitos, mas também auxilia no desenvolvimento de uma comunidade escolar mais unida, justa e estável.

3.6 Aplicando na prática

De acordo com Mullet e Amstutz (2020), a Justiça Restaurativa na Educação representa uma paradigmática mudança na forma como abordamos

os conflitos. Ao invés de se concentrar exclusivamente na punição, a JRE busca a reparação dos danos causados e a restauração das relações entre as partes envolvidas. Essa abordagem, que tem ganhado crescente atenção no âmbito escolar, propõe um conjunto de práticas e ferramentas que visam promover a justiça, a equidade e a paz social. Entre as principais Práticas Restaurativas, destacamos os Processos Circulares, as Assembleias e a Mediação Restaurativa. Esses processos, que serão detalhados ao longo deste estudo, têm como objetivo central envolver todas as partes afetadas por um conflito, promovendo a participação ativa, a responsabilidade individual e coletiva, a reparação do dano causado e a restauração das relações.

3.6.1 Processos Circulares

Afirmam ainda Mullet e Amstutz (2020) que os processos circulares se configuram como metodologia essencial na promoção da resolução pacífica de conflitos no ambiente escolar. Fundamentados na escuta ativa, empatia e respeito mútuo, esses encontros proporcionam um espaço para que as partes envolvidas, juntamente com facilitadores e membros da comunidade escolar, possam discutir os eventos conflituosos e buscar soluções

De acordo com os autores, diferenciando-se de abordagens punitivas tradicionais, os círculos restaurativos priorizam a compreensão mútua e a responsabilização pessoal, oferecendo uma estrutura que, embora adaptável, segue diretrizes que garantem a eficácia do processo. Essa prática se mostra particularmente eficaz por integrar todos os afetados pelo conflito, criando um ambiente colaborativo que não só visa a reparação do dano causado, mas também a restauração das relações e o fortalecimento do senso de comunidade. Dessa forma, os círculos restaurativos não apenas têm por intenção resolver conflitos, mas também transformam potencialmente esses momentos em oportunidades de desenvolver relações sociais e promover aprendizagem, destacando-se como uma abordagem robusta e humana na construção de um ambiente escolar mais harmonioso e inclusivo.

A escolha da forma circular nos processos restaurativos não é arbitrária. Ela carrega consigo um profundo significado simbólico, representando a igualdade entre todos os participantes, a interconexão entre as pessoas e a busca por um consenso. Ao se sentarem em círculo, todos os envolvidos em um conflito ocupam o mesmo espaço e possuem a mesma oportunidade de se expressar, sem hierarquias ou distinções. Essa disposição física reforça a ideia de que cada pessoa tem uma contribuição valiosa a dar para a resolução do problema.

É importante destacar que a forma circular é utilizada em diversos tipos de círculos, como os de reintegração, de apoio, de diálogo e de celebração (São Paulo, 2018). No entanto, neste trabalho, nosso foco será nos círculos restaurativos, que são aqueles que se dedicam especificamente à resolução de conflitos e à reparação dos danos causados às relações interpessoais.

Os processos circulares fundamentam-se em premissas essenciais,

como a igualdade entre todos os participantes, o respeito pelas diferentes perspectivas, a busca por decisões consensuais, a responsabilidade individual e a restauração das relações. Para que um círculo seja eficaz, é crucial observar alguns aspectos.

Primeiramente, o ambiente físico deve estar adequadamente preparado, criando um espaço acolhedor e propício ao diálogo. A presença de um facilitador qualificado é indispensável, pois ele orienta o processo, garantindo que a comunicação seja clara, simples, empática e respeitosa, o que é vital para estabelecer um ambiente de confiança e colaboração. Além disso, a estrutura do círculo deve ser bem delineada, com etapas definidas para a abertura, o compartilhamento de experiências, a busca por soluções e o encerramento. Todo o processo deve manter o foco na resolução do conflito, que é o principal objetivo desses encontros restaurativos (Evans e Vaandering, 2018).

3.6.2 Círculo Restaurativo

Os Círculos Restaurativos constituem-se como encontros circulares que reúnem as partes diretamente envolvidas no conflito, um facilitador, e outros membros da comunidade escolar que possam contribuir para a resolução (como professores, colegas e funcionários).

Ao reunir em um círculo as pessoas diretamente envolvidas em um conflito, bem como outros membros da comunidade que possam oferecer diferentes perspectivas, cria-se um ambiente propício para a construção de soluções justas e sustentáveis. Esta prática pode ser aplicada a qualquer tipo de conflito, desde os mais simples aos mais complexos, e em contextos individuais ou grupais (Santos, Grossi e Scherer, 2014 apud Brancher, 2008).

Considerado como a Prática Restaurativa mais abrangente, o Círculo Restaurativo envolve todos aqueles diretamente afetados pelo conflito. Este processo reúne os envolvidos para discutir o ocorrido, focando em três questões principais: a) o que aconteceu; b) como o incidente os afetou; e c) como reparar o dano causado (São Paulo, 2018).

Embora não haja rituais rígidos a serem seguidos nesses encontros, o Guia Prático para Educadores sobre Diálogos e Práticas Restaurativas do Ministério Público do Estado de São Paulo (2018) indica diretrizes e recomendações que podem ser adaptadas conforme o contexto e a realidade específica de cada situação. O processo pode ser realizado de maneira informal, mas, de acordo com o documento, é essencial seguir três etapas: a preparação antes do encontro, a realização durante o encontro e o acompanhamento pós-encontro.

Durante o encontro, o primeiro passo é a abertura, no qual os participantes se apresentam e o facilitador explica seu papel na facilitação do diálogo, buscando sempre um acordo final. O segundo passo é o momento de fala, cujo objetivo é promover a compreensão mútua. Normalmente, a vítima inicia a fala, com

o facilitador auxiliando com perguntas como: “como você está se sentindo após o ocorrido?” ou “o que você gostaria que o outro soubesse sobre como você está agora?”.

Em seguida, o facilitador direciona a fala ao ofensor, dando-o a oportunidade de relatar os acontecimentos sob a sua perspectiva. Nesse momento podem ser feitas perguntas como “o que aconteceu?”, “o que você estava pensando e sentindo naquele momento?” ou “como você acha que o outro foi afetado por isto?”. Depois, o facilitador deve perguntar ao ofensor o que ele compreendeu das palavras da vítima. Esta técnica de reformulação visa esclarecer e confirmar a compreensão, demonstrando respeito e empatia (São Paulo, 2018). Posteriormente, o facilitador verifica se a vítima conseguiu expressar tudo o que desejava. Seu papel principal é assegurar que os sentimentos e necessidades da vítima sejam compreendidos pelo ofensor. Uma vez que a vítima se sinta ouvida e compreendida, a comunidade (pais, familiares, funcionários etc.) é convidada a se manifestar, focando sempre nos fatos apresentados.

A terceira fase é a da auto responsabilização, na qual se exploram as necessidades de cada um no momento dos fatos que possivelmente não foram atendidas e, por esse motivo, levaram ao desenrolar do conflito. Perguntas como “o que você estava precisando no momento do fato?” e “como você se sente em relação ao que foi dito?” são comuns nessa fase. Todos os participantes falam e escutam, compartilhando suas perspectivas e compreensões (São Paulo, 2018).

Finalmente, a fase do acordo busca atender às necessidades dos participantes. Nesta etapa, os participantes são solicitados a sugerir alternativas para a resolução do conflito. A pergunta norteadora é: “o que queremos fazer agora para solucionar o conflito?” ou “o que vocês querem pedir ou oferecer?”. O objetivo é que todos no círculo sugiram alternativas, resultando em um acordo coletivo, claro e objetivo, com metas e prazos definidos. É de suma importância que os resultados atendam as necessidades imediatas e de longo prazo, evitando ações punitivistas em relação ao passado (São Paulo, 2018).

3.7 Assembleias Escolares

Em contraponto com os Processos Circulares, onde o grupo de participantes do encontro é limitado à vítima, ofensor, facilitador e poucos membros da comunidade, as assembleias escolares surgem como oportunidade de discutir problemas que afetam todos que estão nela inseridos. Trata-se, portanto, de um momento organizado para que os integrantes da comunidade escolar possam dialogar com o objetivo comum de melhorar a convivência e o trabalho escolar (Dias e Colombo, 2013, apud Puig, 2000).

Ao proporcionar um espaço para o diálogo aberto e a tomada de decisões coletivas, as assembleias escolares contribuem para o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais, como comunicação, empatia e cooperação. Quando participam ativamente das discussões, os alunos se sentem mais engajados

e responsáveis pelo ambiente escolar, fortalecendo o senso de comunidade e pertencimento. Além disso, desenvolvem o senso crítico, a autonomia e a capacidade de trabalhar em equipe, habilidades fundamentais para a vida em sociedade. (Dos Santos, 2015)

De acordo com Araújo (2008), compreendendo que existem diferentes necessidades dentro de uma instituição educacional, as assembleias escolares podem ser divididas em 3 subtipos, sendo eles assembleias de classe; assembleias de escola; e assembleia de docentes. Neste trabalho, nos aprofundaremos apenas nas assembleias de classe.

A assembleia de classe acontece dentro da sala de aula e aborda temas característicos daquele espaço e grupo específico. Ela é composta pelo(s) educador(es) da turma e todos os seus educandos. Os encontros, que costumam ocupar o tempo de uma aula, visam o debate a respeito de temas relevantes para a turma, que, inclusive, podem ser elencados pelos próprios estudantes. A finalidade é encontrar soluções coletivas para contrariedades apresentadas por meio do diálogo e da cooperação mútua. É importante que o docente desempenhe o papel de mediador, para garantir que o encontro se desenvolva de maneira respeitosa e produtiva (Araújo, 2008)

Tais encontros, quando bem conduzidos, transformam a sala de aula em um espaço democrático de diálogo e participação. A gama de temas que podem ser abordados em uma assembleia é vasta e abrange desde questões relacionadas ao cotidiano escolar, como regras de convivência e organização do espaço, até temas mais amplos, como cidadania, meio ambiente e diversidade. A partir da discussão desses temas, é possível desenvolver projetos colaborativos, resolver conflitos de forma pacífica e construir um ambiente de aprendizagem mais justo e equitativo.

3.8 Mediação Restaurativa

A Mediação Restaurativa, embora compartilhe com os Processos Circulares o objetivo de promover a resolução pacífica de conflitos e a reparação de danos, apresenta algumas particularidades. Ela se assemelha aos círculos em sua essência colaborativa e centrada nas pessoas, mas pode ser conduzida de forma mais informal e não exige necessariamente a participação de terceiros. Trata-se de um círculo restaurativo simplificado, onde ocorre o encontro entre o mediador e as partes envolvidas com o objetivo de restabelecer o diálogo. (São Paulo, 2018)

As diferenças entre a Mediação Restaurativa e os Processos Circulares são sutis, mas significativas. Enquanto os círculos costumam ter uma estrutura mais formal, com a presença de um facilitador e a participação de membros da comunidade, a mediação pode ser conduzida de forma mais individualizada, com a participação apenas das partes diretamente envolvidas no conflito. Além disso, o enfoque dos círculos tende a ser mais comunitário, buscando a reparação do dano causado à comunidade como um todo, enquanto a mediação pode se concentrar na

resolução de conflitos interpessoais

3.8.1 Perguntas restaurativas

As perguntas restaurativas desempenham um papel fundamental no processo de Justiça Restaurativa, pois orientam o diálogo de maneira a promover a compreensão mútua e a reparação do dano causado. Dirigidas tanto à vítima (aqueles que foram prejudicados) quanto ao ofensor (aqueles que causaram danos), essas perguntas são elaboradas para possibilitar a reflexão sobre o impacto emocional e físico do incidente, bem como para fomentar a responsabilização e a empatia (Mullet e Amstutz, 2020, p. 84)

Quadro 3 - Perguntas restaurativas

Para aqueles que causaram danos	Para aqueles que foram prejudicados
O que aconteceu?	O que aconteceu?
O que você estava pensando no momento?	O que você pensou quando percebeu o que havia acontecido?
O que você pensou desde o ocorrido?	Que impacto o incidente teve sobre você e outras pessoas?
Quem foi afetado pela sua ação?	O que foi mais difícil para você?
O que você acha que precisa fazer para reparar a situação?	O que você acha que precisa acontecer para concertar as coisas?

Fonte: elaboração própria, 2024.

3.8.2 Para a vítima

As perguntas restaurativas direcionadas à vítima visam explorar o impacto emocional e físico que o incidente causou, além de proporcionar um espaço seguro para que a vítima expresse seus sentimentos e necessidades. Perguntas como "como você se sentiu no momento do ocorrido?", "de que maneira o ocorrido impactou sua vida?" e "o que você acredita que precisa ser feito para reparar o dano?" são fundamentais para que a vítima possa verbalizar suas emoções e identificar as ações que considera necessárias para a restauração.

3.8.3 Para o ofensor

Para o ofensor, as perguntas restaurativas são projetadas para fomentar a reflexão sobre suas ações e o impacto destas sobre a vítima e a comunidade. Questões como "o que você estava pensando no momento do incidente?", "como você acha que suas ações afetaram a vítima?" e "o que você pode fazer para reparar o dano causado?" ajudam o ofensor a compreender as consequências de seus atos e a assumir a responsabilidade por suas ações. Essas perguntas também facilitam o

desenvolvimento de empatia e a conscientização sobre a necessidade de mudança comportamental.

3.8.4 O que não fazer

A resolução eficaz de conflitos no ambiente escolar demanda uma abordagem cuidadosa e baseada em evidências. É fundamental compreender não apenas as estratégias positivas a serem implementadas, mas também aquelas que, por sua ineficácia ou potencial para agravar a situação, devem ser evitadas. Dentre as práticas menos adequadas, destacam-se a mediação por pares de crianças, as soluções punitivas, as regras de zero tolerância e a simples orientação para que a vítima ignore ou revide a agressão (Mullet e Amstutz, 2020, p. 70).

A mediação por pares de crianças apresenta limitações significativas quando aplicada à resolução de conflitos mais complexos ou envolvendo questões de poder. Crianças mediadoras podem não possuir as habilidades sociais e emocionais necessárias para lidar com situações delicadas, além de poderem reproduzir dinâmicas de poder existentes entre os pares.

Nesse sentido, as autoras explicam que soluções punitivas, como suspensões e expulsões, embora possam parecer uma resposta imediata, tendem a ser ineficazes no longo prazo e podem até mesmo agravar o problema. Essas medidas não abordam as causas subjacentes do conflito e podem isolar o agressor, dificultando sua reintegração à comunidade escolar. Da mesma forma, regras de zero tolerância transmitem a mensagem de que qualquer infração, por menor que seja, será punida severamente. Essa abordagem pode levar à criminalização de comportamentos infantis e adolescentes, além de gerar um clima de medo e insegurança na escola.

Por fim, Mullet e Amstutz (2020) afirmam que a orientação para que a vítima ignore ou revide a agressão é inadequada por diversos motivos. Ignorar a agressão pode reforçar o comportamento do agressor e fazer com que a vítima se sinta impotente. Por outro lado, a orientação para a retaliação pode escalar o conflito e gerar um ciclo de violência.

3.8.5 Principais elementos

Em suma, as Práticas Restaurativas provocam nas crianças a reflexão sobre seu lugar e suas responsabilidades como parte de um coletivo. Este, por sua vez, não se resume apenas a um grande grupo, como a sala toda, mas seu sentido pode ser entendido tanto no macro (viver em sociedade), quanto no micro (em cada uma das relações que são estabelecidas entre pares cotidianamente).

Nessa convivência, os conflitos que afetam as dignidades dos indivíduos se tornam inevitáveis, por isso, segundo Evans e Vaandering (2018):

Ao criar espaços para tratar dos conflitos de modo a restaurar a dignidade, não apenas resolvemos o conflito, mas também o transformamos potencialmente em algo curativo. O conflito, em si, não prejudica os relacionamentos; mas o conflito que destrói nosso senso de dignidade, sim. (p. 96)

3.9 Produção do site

Conforme supracitado na seção II, "CAMPO DE PESQUISA", o produto final do nosso trabalho, que consistiu em um site informativo sobre as Práticas Restaurativas enquanto abordagem de resolução de conflitos, foi construído a partir da aplicação de algumas etapas. A primeira tratou-se de alimentá-lo com conceitos contidos na seção III, "ARRAZOADO TEÓRICO". O site, denominado "Restaurando Relações" e lançado através da Plataforma Google, contém a definição de conflito e sua importância no contexto escolar, bem como apresenta a definição de Práticas Restaurativas e o detalhamento de suas estratégias.

As etapas seguintes decorreram de coletas de dados, detalhadas nas subseções a seguir conforme foram acontecendo. Para além do campo teórico, todas elas mostraram-se essenciais para a alimentação e constante revisão do material. É possível desbravar cada um dos conteúdos e funcionalidades descritas do nosso site.

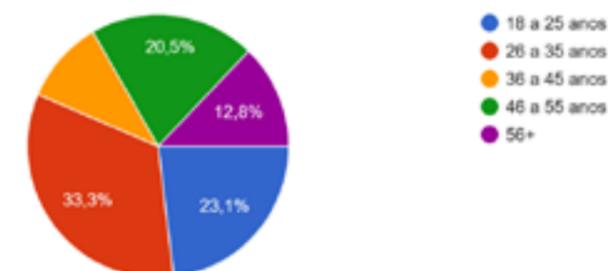
4. ANÁLISE DE DADOS

4.1 Análise dos dados do Questionário 1

O primeiro passo foi a aplicação de um questionário online direcionado a educadores que atuam no Ensino Fundamental I. Elaborado através da plataforma Google Forms, o Questionário 1 foi divulgado por nós via Whatsapp e passado adiante com o auxílio dos próprios respondentes. Foram 39 participantes com diferentes cargos e tempos de experiência. As perguntas, listadas no "APÊNDICE A", resultaram nos gráficos, seguidos de análises qualitativas.

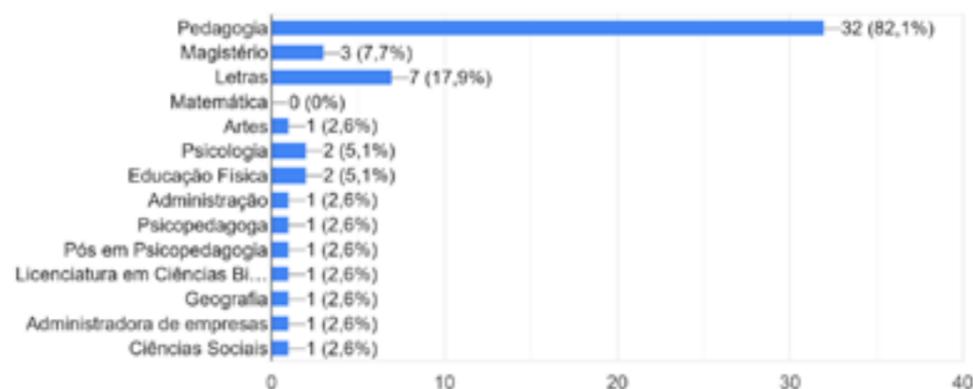
4.2 Perfil da amostra

Gráfico 1 - Idade dos respondentes



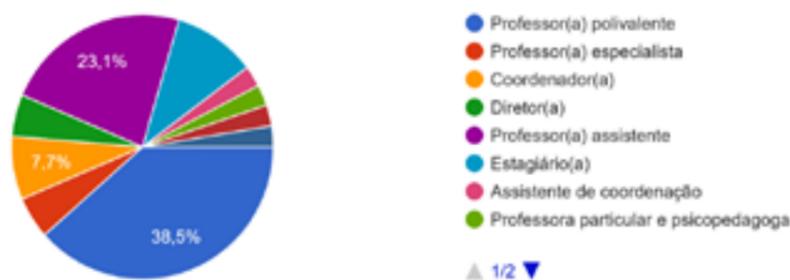
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Questionário 1.

Gráfico 2 - Formação dos respondentes



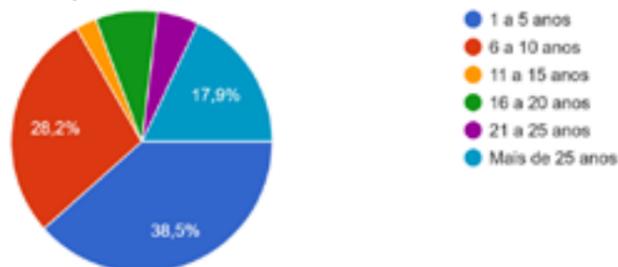
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Questionário 1

Gráfico 3 - Cargo ocupado pelos respondentes



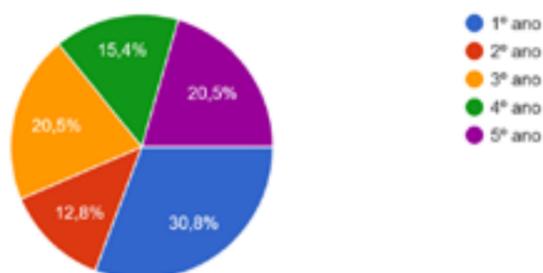
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Questionário 1

Gráfico 4 - Tempo de atuação dos respondentes



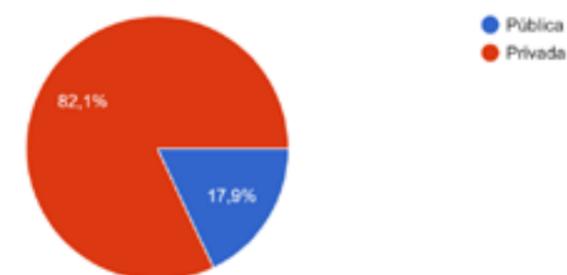
Fonte: Elaboração

Gráfico 5 - Série de atuação dos respondentes



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Questionário 1

Gráfico 6 - Rede de atuação dos respondentes



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Questionário 1

Em relação ao perfil dos participantes, eles são, em sua maioria, profissionais jovens, de modo que 33,3% possuem entre 26 e 35 anos e 23,1% entre 18 e 25 anos. São dados que condizem com o cargo ocupado - uma vez que 38,5% são professores polivalentes e 23,1% são professores assistentes - e também com o tempo de atuação no EF I, pois 38,5% da amostra trabalha com os Anos Iniciais de 1 a 5 anos e 28,2% de 6 a 10 anos. Isso não significa que também não haja respondentes mais velhos com pouco tempo de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois, como a pergunta refere-se especificamente a este segmento, essas pessoas podem já ter trabalhado com Ensino Fundamental II e/ou com Ensino Médio.

No que diz respeito às formações, as que mais apareceram foram as de Pedagogia (82,1%), Letras (17,9%) e Magistério (7,7%). As séries de atuação foram bem divididas entre os 39 educadores, mas a maioria deles (30,8%) atua com os 1ºs anos. Já no que concerne à rede, 82,1% estão em escolas privadas contra apenas 17,9% que estão trabalhando em escolas públicas. Algo interessante de se observar são os dados das participantes que ocupam cargos de gestão. A amostra é composta por 3 coordenadoras, dentre as quais apenas 1 tem mais de 56 anos de idade e mais de 25 anos atuando no EF I (as outras 2 estão no segmento há, no máximo, 10 anos). Por fim, há 2 diretoras, ambas com mais de 56 anos de idade e mais de 25 anos atuando no EF I.

4.3 Conflitos no cotidiano e na formação da amostra

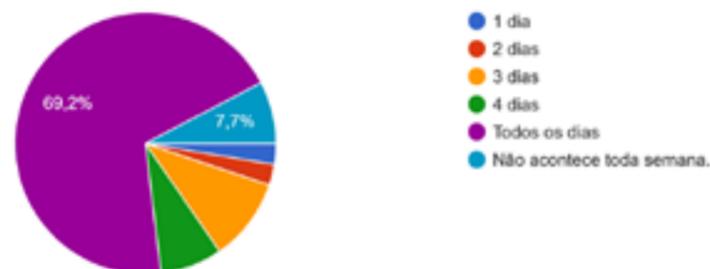
Em seguida começam as perguntas focadas em conflitos no geral. Ao serem perguntados sobre o que é um conflito, os participantes trouxeram respostas multifacetadas sobre o tema. Todas as definições esbarram na ideia da divergência de opiniões entre duas ou mais partes, ou seja, a percepção que a amostra tem sobre os conflitos recai totalmente sobre a manifestação que Piaget (1964 apud Conceição, 2021) nomeia de interindividual. Houve ênfase, ainda, na dificuldade de comunicação, sugerindo-se que os conflitos podem ocorrer por motivos variados, incluindo questões ideológicas, disputas de interesses ou a necessidade de mediação para resolver

desentendimentos. É interessante notar que os educadores vão além da definição de conflito e discorrem sobre as razões de sua ocorrência. Muitas delas esbarram na tipologia de Redorta (2004), conforme Quadro 1. De acordo com a classificação do autor, os principais tipos citados no questionário foram, portanto, o de interesses, o de valores e o de relações pessoais.

Parte da amostra também acrescenta que as divergências podem resultar em desentendimentos, discussões e até mesmo agressões verbais ou físicas. Em outros casos, as respostas destacam o impacto emocional dos conflitos, já que estes podem envolver sentimentos negativos como raiva ou tristeza. Além disso, afirmam que eles surgem tanto em interações individuais quanto em contextos mais amplos, como entre a família e a escola. Algumas definições também destacam o outro lado do conflito, encarando-o como um aspecto natural da convivência social, essencial para o aprendizado da interação e da resolução de problemas entre indivíduos com diferentes perspectivas e necessidades.

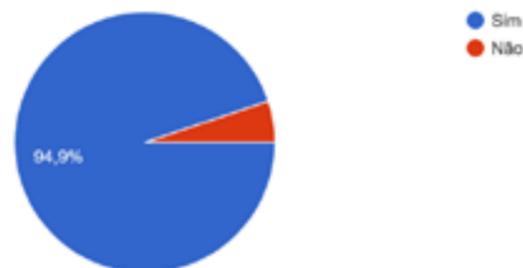
Os gráficos a seguir trazem mais dados sobre a familiaridade dos educadores com o tema e como o encaram no cotidiano escolar:

Gráfico 7 - Frequência de atuação na resolução de conflitos



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Questionário 1

Gráfico 8 - Resolução de conflitos como parte do escopo de atuação da amostra



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Questionário 1

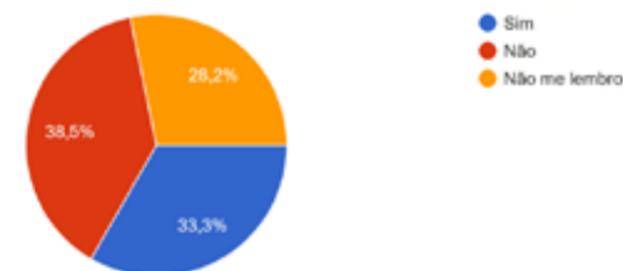
O Gráfico 7 mostra que aproximadamente 70% dos respondentes afirmaram que media conflitos dos alunos todos os dias da semana. A segunda

resposta mais selecionada nesta pergunta foi "3 dias", por 10,3% dos participantes. Não por acaso, como é possível perceber pelo Gráfico 8, 94,9% acreditam que resolver conflitos faz parte de seu escopo de trabalho. Quando perguntados sobre o porquê de pensarem assim, as respostas enfatizaram que a resolução de conflitos é parte crucial do desenvolvimento integral das crianças, o que nos remete à Chrispino (2007) quando afirma que a conflituosidade promove um cenário potente para que as diferenças entre os envolvidos sejam naturalizadas e racionalmente trabalhadas.

Portanto, os educadores, sendo vistos como mediadores que ajudam as crianças a desenvolverem habilidades para lidar com conflitos de maneira autônoma e a promover um ambiente de aprendizado mais saudável, teriam como função não apenas resolver os conflitos quando estes surgem, mas também ensinar estratégias e habilidades para que os alunos possam enfrentar desentendimentos no futuro.

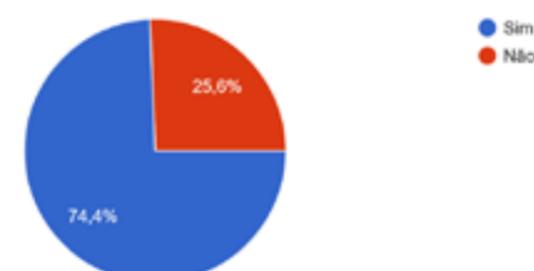
As 2 participantes que selecionaram "não" para a pergunta do Gráfico 8 justificaram sua resposta de formas diferentes. A primeira afirma que não lhe cabe "resolver" conflitos, mas, sim, mediá-los. Já a segunda explica que, enquanto professora assistente, essa função não faz parte de seu escopo na instituição em que atua, sendo uma temática mais reservada aos professores polivalentes e, sobretudo, à coordenação. Ela conta, porém, que já assumiu um cargo de coordenação e que, à época, também não se responsabilizava por resolver conflitos, apenas orientava os professores em relação a isso e elaborava junto com eles planos de ação para alinhar as mediações. Relata, ainda, que em sua carreira encontrou muitos educadores nada preparados para lidar com conflitos.

Gráfico 9 - Contato da amostra com a temática dos conflitos durante a graduação



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Questionário 1

Gráfico 10 - Aprofundamento autônomo na temática de conflitos



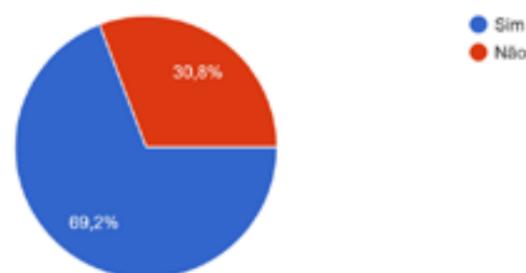
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Questionário 1

Se a preparação dos educadores não é suficiente, devemos refletir sobre como as licenciaturas vêm formando seus alunos para lidar com questões de conflitos, inclusive as das áreas especialistas - pois, ao contrário do que infere o senso comum, não é só função do pedagogo lidar com os aspectos morais e emocionais das crianças e jovens, mas, sim, de todos os educadores.

Nesse sentido, aponta o Gráfico 9 que, dos 66,7% que afirmaram não ter tido contato com a temática durante a graduação ou que não se lembram (ou seja, caso tenham tido, não foi marcante em suas trajetórias estudantis), 80,7% fizeram Pedagogia ou Magistério. Aqui, incluem-se também respondentes jovens, com pouco tempo de atuação ou ainda não graduados. Isso nos mostra que, corroborando com Garcia, Tognetta e Vinha (2013), as discussões sobre mediação de conflitos acabam por ficar negligenciadas, uma vez que não lhes é conferida a devida importância nos currículos de formação docente; conseqüentemente ainda há um déficit nos cursos de Pedagogia no que diz respeito ao tema.

A prática, no entanto, leva ao caminho oposto: como a grande maioria dos participantes se depara com os conflitos frequentemente em seus cotidianos e acredita que seus escopos de trabalho englobam a mediação, mostra o Gráfico 10 que 74,4% deles já procurou se aprofundar na temática por conta própria. Dentre as motivações mais citadas estão: a necessidade de melhorar intervenções, ajudando as crianças a construir autonomia e lidar melhor com desafios emocionais e sociais; a experiência pessoal com bullying e o desejo de evitar a repetição de experiências negativas, oferecendo um ambiente mais acolhedor e justo; a consciência sobre as pressões sociais contemporâneas (como o impacto das telas, ansiedade e insegurança social, que reforça a importância de entender e abordar a regulação e o desenvolvimento socioemocional das crianças de forma sistemática e bem fundamentada.

Gráfico 11 - Formação em serviço voltada para resolução de conflitos

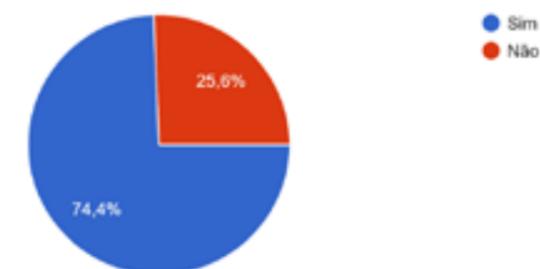


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Questionário 1

Em serviço, 69,2% da amostra já teve formações voltadas para a resolução de conflitos. Os contextos são variados, indo desde formações voltadas para estratégias de inclusão, até formações socioemocionais e de convivência positiva. Algumas eram direcionadas por abordagens mais específicas, como Mediação de

Conflitos, de Telma Vinha, e Comunicação Não-Violenta (CNV).

Gráfico 12 - Satisfação da amostra em relação às próprias intervenções



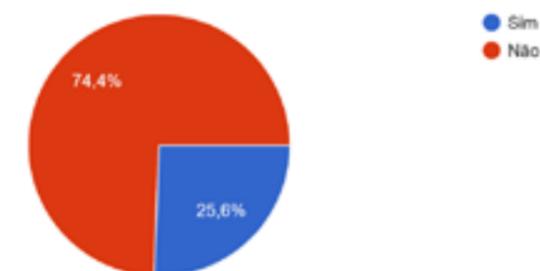
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Questionário 1

Vemos, pelo Gráfico 12, que 74,4% dos participantes estão satisfeitos com as intervenções que fazem nos conflitos entre as crianças. Quando os 25,6% que afirmaram o contrário foram questionados sobre quais ferramentas/habilidades acreditam que falta para conseguirem conduzir boas mediações, trouxeram pontos como o autoconhecimento, a integração da psicologia ao seu já estabelecido conhecimento pedagógico e a imparcialidade, destacando a necessidade de desenvolver métodos que evitem o envolvimento emocional e ajudem a manter a justiça. Dentre esses métodos estariam o exercício da escuta ativa e a promoção da comunicação assertiva. Dessa forma, há destaque para a importância de saber construir pontos de conexão entre os envolvidos, sensibilizando-os para um diálogo mais empático.

Também é reconhecida a necessidade de se deter conhecimentos sobre as nuances da infância, o que possibilitaria aos educadores explorarem as causas dos conflitos com mais propriedade. É justamente o que defendem Garcia, Tognetta e Vinha (2013) ao afirmarem que não basta resolver um embate pontual; é preciso reconhecer o porquê do problema para, só então, atuar na (re)construção moral das partes.

4.4 Conhecimentos sobre Práticas Restaurativas

Gráfico 13 - Conhecimento sobre Práticas Restaurativas



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Questionário 1

Conforme o Gráfico 13, somente 25,5% da amostra já ouviu falar nas Práticas Restaurativas. Seguindo para a próxima pergunta, no qual tinham de detalhar o que conhecem sobre a abordagem, a maioria não desenvolve a resposta, dizendo apenas que sabe “muito pouco” (Questionário 1, 2024) sobre a JRE. Apenas quatro participantes trazem mais detalhes, mesmo que não tão desenvolvidos:

“É uma abordagem que possui algumas estratégias de implementação baseadas no restauro das relações em contexto de comunidade”

“São atitudes que as crianças realizam para reparar possíveis danos que causaram umas às outras”

“São práticas que trazemos para o problema que foi causado uma forma que restaura o que aconteceu de uma forma formativa e positiva para a comunidade e para todos os envolvidos”

“Não sei muito sobre, apenas ouvi falar, mas acredito que sejam voltadas para a restauração do vínculo” (respostas dos participantes ao Questionário 1, 2024).

Chegamos à conclusão de que, tendo a amostra reconhecido o lugar de relevância que os conflitos ocupam em suas vidas profissionais, nosso site será de suma importância para apresentá-los a uma abordagem de resolução de conflitos com a qual, em sua maioria, não estão familiarizados. Se de seu interesse for, munidos desses novos conhecimentos, poderão buscar aprofundamento nas estratégias da JRE e, conseqüentemente, aplicá-la nos contextos de suas escolas.

4.5 Relatos sobre resolução de conflitos: análise e relação com Práticas Restaurativas

No Questionário 1, solicitamos que os respondentes descrevessem um conflito vivenciado em suas carreiras no EF I que consideram ter resolvido com eficácia. Então, selecionamos seis relatos de educadores que apresentassem diferentes níveis de familiaridade com a Justiça Restaurativa, buscando identificar, em cada um deles, elementos já implementados da JRE - mesmo que os responsáveis não estivessem conscientes de sua utilização -, a fim de evidenciar como essas práticas podem estar mais presentes do que se imagina na vivência escolar.

Também fizemos sugestões de como incluir tais elementos, indicando possíveis caminhos para inserir estratégias relacionadas à JRE. O objetivo era alimentar a aba do site “Práticas Restaurativas na prática”. Para tanto, foram inseridos os próprios relatos dos educadores participantes (em formato escrito) e também as nossas análises comentadas (em formato de vídeo).

Optamos por não categorizar os relatos, mas, sim, comentá-los individualmente a partir dos autores com os quais construímos o arrazoado teórico.

Essa escolha metodológica visa preservar a integridade e singularidade de cada narrativa. Assim, ao invés de agrupar os relatos por tipo de conflito ou prática, cada um é analisado isoladamente, buscando conectar as especificidades da experiência com teorias que sustentam a mediação de conflitos. Isso também possibilita uma análise mais profunda e rica de cada situação, destacando como as práticas de Justiça Restaurativa podem ser inseridas de formas diversas nas escolas, considerando contextos únicos.

4.6 Situação 1: professora polivalente - 1º ano

“Como professora, sempre busco criar um ambiente onde as crianças se sintam ouvidas e respeitadas, especialmente em momentos de conflito. Uma prática que considero fundamental é pedir que as crianças falem diretamente umas para as outras sobre o que sentiram no momento em que a situação aconteceu. Por exemplo, se houve uma briga por um brinquedo ou desentendimento durante uma atividade, eu convido ambas as partes a expressarem seus sentimentos de forma honesta e aberta, mas com respeito. Esse momento de partilha é muito importante, pois muitas vezes a criança não tem plena consciência do impacto que suas ações causam nos outros. Ao verbalizar o que sentiram, as crianças passam a enxergar o conflito não apenas do seu próprio ponto de vista, mas também do ponto de vista do colega.” (professora polivalente do 1º ano).

A professora, que afirmou já ter ouvido falar sobre JRE, traz em sua mediação a validação da comunicação respeitosa. Apontamos no vídeo que, quando ela dá espaço para que as crianças expressem seus sentimentos por meio de conversas transparentes, ela cria oportunidades para que as partes envolvidas consigam balizar as situações pelo entendimento de que as pessoas têm perspectivas diferentes sobre a vida, a depender de suas próprias histórias e experiências, conforme as autoras Mullet e Amstutz (2020) pontuam. Assim, espera-se que todas as necessidades sejam levadas em consideração.

Isso porque o diálogo é como o coração das Práticas Restaurativas, então, ao possibilitar que todas as necessidades sejam ouvidas e consideradas, essa professora não somente faz com que as crianças se sintam responsáveis pelas suas próprias ações e parte integrante das possíveis soluções encontradas, como também promove a empatia (Mullet e Amstutz, 2020, p. 84). É assim que se restaura o dano causado pelo conflito ao invés de somente punir comportamentos indesejados. Mais do que isso, conforme ressaltamos em nossa análise, essa é uma forma de preparar os alunos para serem cidadãos mais justos e conscientes.

4.7 Situação 2: professora polivalente - 5º ano

“Durante uma atividade em sala de aula, observei que duas amigas, que antes eram inseparáveis, estavam demonstrando sinais de distanciamento e desentendimento. Percebendo a necessidade de intervir, decidi promover um diálogo entre elas. Inicialmente, criei um ambiente seguro e acolhedor para que as meninas se sentissem à vontade para expressar seus sentimentos. Comecei fazendo perguntas abertas, como: “o que vocês estão sentindo em relação a essa amizade?”, “como se sentem quando estão juntas?”, “o que mudou na amizade de vocês?””

“À medida que elas falavam, fui conduzindo a conversa, ajudando-as a identificar as raízes do conflito. Percebi que a ampliação do círculo de amizades havia gerado insegurança e a sensação de que a amizade delas estava sendo ameaçada.”

“Através do diálogo, as meninas chegaram à conclusão de que estavam com saudades da intimidade da amizade que tinham antes e sentiam-se um pouco excluídas com a chegada de novas amigas. Juntas, elas estabeleceram alguns combinados para não deixar de lado e fortalecer a amizade entre ambas” (Professora polivalente do 5º ano).

O relato foi escrito por uma professora titular que já tinha ouvido falar sobre Práticas Restaurativas, mas não desenvolveu a resposta quando perguntada acerca do que conhece sobre elas. Na mediação desse conflito em que duas amigas brigaram, a professora convida-as para conversar. Fica nítido como ela conseguiu, através de muito diálogo, um espaço seguro para que as meninas expressassem seus sentimentos e entendessem o ponto de vista uma da outra, evidenciando a ideia central da Justiça Restaurativa: em vez de focar na punição, busca-se a compreensão e a reparação, assim como referenciado pelas autoras Mullet e Amstutz (2020).

Uma vez estabelecida essa premissa, podemos analisar as etapas do processo restaurativo nessa mediação. Primeiro, as pessoas envolvidas conversaram sobre o que aconteceu, e no caso, as duas meninas conversaram sobre os conflitos entre ambas. Em seguida, o foco está em reconhecer o dano causado, que seria a raiva por estarem ampliando o grupo de amigas e, conseqüentemente, a distância. Por último, ambas assumem a responsabilidade por suas ações para enfim chegarem a um acordo sobre como reparar o dano, fazendo combinados.

4.8 Situação 3: professora polivalente - 3º ano

“Ao voltar das aulas, uma das crianças havia trazido um chaveiro. Como as turmas foram reunidas para uma atividade, o chaveiro de uma criança da sala foi misturado com o chaveiro de outra turma.

Eu estava na sala do D. Uma criança recolheu esse chaveiro achando que era da outra turma e deu para alguém dessa outra turma. Essa pessoa não devolveu o chaveiro, mas começou a brincar com ele. Durante a fila do almoço, o chaveiro passou de mão em mão até que uma menina o pegou e, ao perceber que não era dela, decidiu jogar o chaveiro no lixo do almoço. Quando a situação foi reportada, decidimos fazer um círculo restaurativo para entender o que havia acontecido. Chamamos todos os envolvidos e aqueles que sabiam algo sobre o incidente. Fizemos perguntas restaurativas, como: ‘o que poderia ter sido feito para melhorar a situação?’ e ouvimos todos os relatos utilizando um objeto de fala para garantir que todos tivessem a chance de falar. Durante a resolução, as pessoas sugeriram que a solução seria fazer uma vaquinha para substituir o chaveiro perdido. E foi isso que fizemos” (professora polivalente do 3º ano)

A prática mencionada reflete o trabalho de uma professora com conhecimento prévio em Práticas Restaurativas, inclusive demonstrando aplicá-las em sua vivência escolar. A autora Hopkins (2011) traz que o uso de perguntas direcionadas à reflexão é benéfico para a resolução de conflitos, assim como a conduta no relato, como: “o que poderia ter sido feito para evitar essa situação?”, permitiu que os envolvidos assumissem responsabilidade pelo ocorrido, participando ativamente da construção de uma solução coletiva e . A decisão de organizar uma vaquinha para a substituição do chaveiro ilustra o engajamento da comunidade na reparação do dano.

No vídeo destacamos também que essa prática vai além da simples resolução de conflitos. Sua aplicação consistente busca promover empatia e escuta ativa, fortalecendo os laços comunitários, um dos principais elementos da JRE, conforme destacado por Mullet e Amstutz (2020). Também pontuamos que outras estratégias poderiam ter sido adotadas no contexto escolar, como a realização de uma conferência restaurativa com a participação de pais, professores e alunos, o que ampliaria o processo de reflexão e suporte. Outra possibilidade seria expandir o Círculo para incluir toda a turma, incentivando uma reflexão coletiva sobre responsabilidade e as ações tomadas, reforçando o senso de comunidade e corresponsabilidade.

4.9 Situação 4: professora assistente - 1º ano

“Durante uma aula de educação física, um grupo de alunos estava brincando e, em um momento de desatenção, ocorreu uma trombada acidental entre dois estudantes. A colisão gerou um clima de tensão e a possibilidade de uma briga.”

“Inicialmente, intervi na situação buscando acalmar os ânimos. Expliquei aos alunos que a trombada havia sido um acidente, sem a intenção de machucar ninguém. Enfatizei que, em momentos de

brincadeira, é comum ocorrerem imprevistos e que o importante é aprender com a experiência, prestando mais atenção nas atividades para evitar novas colisões” (professora assistente do 1º ano)

Mesmo sem conhecer as Práticas Restaurativas, essa professora demonstrou sensibilidade para lidar com os desafios do dia a dia em sala de aula. Sua prática, intuitiva e eficaz, mostra que é possível construir relações mais saudáveis, resolvendo conflitos sem apontar culpados.

Como explicamos no vídeo, ao conversar com os alunos sobre possíveis soluções para evitar que a situação se repita, a profissional está incentivando o senso de responsabilidade e a participação ativa na construção de um ambiente mais seguro e harmonioso. Portanto, identificamos princípios fundamentais da Justiça Restaurativa elucidados por Araújo (2008): o empoderamento dos alunos, o diálogo e a busca coletiva por soluções.

Indicamos que, uma outra estratégia que poderia ter sido utilizada pela professora é a confecção conjunta de um cartaz ou de um mural sobre como evitar essas situações de tensão prolongada e como podemos reagir diante delas, entendendo nossas emoções assim como Hopkins (2011) aponta a relação desta com pensamentos e ações subsequentes.

4.10 Situação 5: professora assistente - 1º ano

“Tive um dia extremamente difícil com minha turma durante o período em que a professora titular estava em reunião de pais. Inicialmente, eu estava acompanhada de uma estagiária na primeira parte do dia, e, após o lanche, outra estagiária assumiu. Na primeira metade do dia, as coisas foram mais tranquilas, pois eu havia planejado uma atividade em que os alunos precisavam trabalhar em estações. Um dos grandes desafios na sala é um aluno que frequentemente lidera a desordem. Embora não tenhamos um diagnóstico oficial, suspeitamos que ele possa ter TOD [Transtorno Opositivo-Desafiador]. Outro aluno, que também apresenta comportamentos problemáticos, parece se espelhar nessa primeira criança, copiando suas atitudes inadequadas devido à carência de atenção em casa.”

“Na primeira parte do dia, a estagiária conseguiu lidar com o aluno mais desafiador, permanecendo próxima a ele e tentando evitar maiores crises. No entanto, o segundo aluno, ao se ver sem influência direta do colega, começou a ter episódios de raiva, tentando bater na educadora e desrespeitando as orientações. A estagiária o levou ao banheiro, onde ele passou por um longo período de descontrole, chutando objetos e jogando o lixo no chão. Após algum tempo, ele começou a se acalmar de forma natural, até que conseguiu retornar às atividades.”

“Na segunda parte do dia, a estagiária que conhecia bem a turma foi substituída por outra que não estava familiarizada com os alunos e suas demandas. Durante uma atividade simples de colagem, os dois alunos em questão começaram a correr para o jardim externo da sala e a gritar palavrões pela porta, distraindo as outras crianças. A nova estagiária não conseguiu intervir, e os dois alunos começaram a jogar terra para dentro da sala.”

“Em meio à confusão, pedi à estagiária que entrasse em contato com a coordenadora. A coordenadora, ao ser informada da situação, tentou intervir, mas os alunos, principalmente o primeiro, não levavam a situação a sério, rindo das intervenções. Finalmente, uma segunda professora apareceu para ajudar, e conseguimos separar os dois alunos, levando um deles para o banheiro e tentando acalmá-lo novamente.”

“Ao final do dia, em conversa com a coordenadora, sugeri que a situação estava escalando a ponto de ser necessária uma conversa com os pais, para nos aprofundarmos nas causas de tais comportamentos, e ela concordou. Mas, na verdade, o que foi combinado com os pais é que toda vez que as crianças agissem daquela forma desrespeitosa, se negando a cumprir combinados, a escola ligaria para eles e eles buscariam seus filhos. A sensação que ficou é que a intervenção da escola pareceu focar mais no apagar de incêndio do que em medidas concretas para lidar com os comportamentos recorrentes, deixando a impressão de que a situação não foi resolvida de forma efetiva” (professora assistente do 1º ano).

A intervenção relatada exemplifica o trabalho de uma professora assistente que, ao enfrentar um dia desafiador com sua turma, carrega consigo percepções que remetem à JRE, ainda que não a partir de aplicação direta das práticas e apesar de uma equipe sem alinhamento de visão. No vídeo, destacamos que a professora assistente aponta para um componente importante dos conflitos destacado por Crispino (2007), que seriam as causas dos comportamentos disruptivos das crianças, o que é essencial na Justiça Restaurativa. Nesse sentido, a capacidade da educadora de identificar as motivações subjacentes aos atos dos alunos permite a elaboração de intervenções mais eficazes, que vão além da mera punição.

Além disso, enfatizamos a tentativa da profissional de realizar a prática destacada por Evans e Vaandering (2018) de envolver a comunidade escolar no processo de resolução. A colaboração com diferentes atores, como pais e a coordenadora, reflete o princípio da responsabilidade compartilhada, fundamental nas Práticas Restaurativas. A inclusão desses grupos não apenas promove um suporte mais amplo, mas também fortalece os laços comunitários.

Adicionalmente, apresentamos a proposta de desenvolver um plano de ação coletiva com os alunos. Essa estratégia visa engajar os estudantes

na construção de soluções para comportamentos desafiadores. Ao participarem de discussões ou Círculos Restaurativos (Mullet e Amstutz, 2020), os alunos são incentivados a refletir sobre maneiras de evitar a repetição de situações problemáticas e a definir ações claras para quando as regras não são respeitadas.

Segundo os autores, ao integrar essas reflexões no vídeo, ressaltamos que a aplicação consistente de Práticas Restaurativas não se limita à resolução de conflitos. Ela busca promover empatia, escuta ativa e um ambiente colaborativo, contribuindo para o fortalecimento do senso de comunidade e corresponsabilidade entre alunos, professores e demais membros da escola.

4.11 Situação 6: professora polivalente - 2º ano

“Havia uma criança do 2º ano que ainda não lia convencionalmente e que vivia entrando em conflito com os colegas. Conversei individualmente com ela que me relatou que eles não tinham paciência em acompanhar o seu tempo, diziam que ela ainda não sabia aquele jogo ou que não saberia participar de determinadas brincadeiras, que nenhum dos colegas eram seus amigos e que todos eram muito chatos. Dada essa situação, ela mantinha vínculo apenas com uma criança da sala. O restante do grupo dizia que essa criança era sempre muito estressada e gritava com todos.”

“A partir dessa situação resgatei com o grupo algumas vivências de oralidade e imaginação, leitura de livro imagem e rodas de conversa, e para a surpresa de todos a criança que não lia convencionalmente tinha uma excelente interpretação dessas histórias, se colocava muito bem nas rodas de conversa e tinha muita criatividade para invenção de histórias.”

“A roda virou parte da nossa rotina diária, e sendo rápida ou longa, ouvir o outro era sempre um grande desafio do grupo, pois todos queriam falar o tempo todo e não conseguiam se atentar a necessidade de escuta do outro. A partir disso eles passaram a perceber a diversidade de ideias, opiniões e habilidades que existia na sala e como era legal compartilhar as coisas que a gente sabe, mas também é muito importante dar a chance de ouvir os saberes do outro” (professora polivalente do 2º ano).

O relato dessa professora polivalente do 2º ano contém várias práticas que remetem à Justiça Restaurativa na educação, mesmo sem que ela tivesse conhecimento sobre essa abordagem. Se tomarmos os estudos de Evans e Vaandering (2018) como base, temos por princípio que a JRE foca na criação de um ambiente de diálogo, inclusão e reparação de relações, a educadora conseguiu promover esses princípios em sua sala de aula.

Primeiramente, ela assegurou a escuta ativa através da criação de um ambiente seguro para ouvir as preocupações da aluna, permitindo que ela expressasse livremente suas angústias. Além disso, propôs a criação de um espaço de diálogo, introduzindo rodas de conversa como parte da rotina escolar - uma das Práticas Restaurativas. Esse momento permite que todos se expressem, ouçam e compartilhem suas experiências. É um espaço onde se pode resolver conflitos, promover o respeito e construir um senso de comunidade.

Outro ponto foi como ela valorizou a diversidade ao perceber que a criança, apesar de não ler convencionalmente, tinha uma excelente interpretação de histórias e era criativa nas rodas de conversa, então a professora passou a valorizar e destacar as habilidades diversas dos alunos, promovendo outra prática restaurativa, a inclusão e o reconhecimento da riqueza das diferenças, que se relaciona com as manifestação conflituosa interindividual identificada por Piaget (1964 apud Conceição, 2021).

Para finalizar, a professora notou que o grupo tinha dificuldade em ouvir o outro e, com o tempo, trabalhou essa questão. O aprendizado da escuta ativa e da paciência para compreender o tempo e as necessidades de cada colega é uma prática importante para o desenvolvimento de empatia, um princípio fundamental da Justiça Restaurativa (Mullet e Amstutz, 2020, p. 84).

4.12 Análise de Especialista

A fim de otimizar o conteúdo do material didático, representado pelo site sobre Práticas Restaurativas, submetemos o projeto à análise de uma especialista na área, a Mestre em Educação pela USP Estela Barbieri. Educadora há mais de 20 anos, ao longo de sua carreira conheceu a Comunicação Não Violenta, aprofundando-se no tema por meio de estudos e oficinas práticas. Posteriormente, teve contato com a Justiça Restaurativa e participou de dois cursos, o que enriqueceu ainda mais sua abordagem educativa. Desde então, Teca Barbieri aplica esses princípios em sua atuação pedagógica, promovendo ambientes inclusivos, reflexivos e colaborativos de aprendizado.

O Questionário do Especialista foi composto por perguntas dirigidas a avaliar a qualidade do projeto. Sendo assim, com experiência na mediação de conflitos e em metodologias de ensino aplicadas à construção de comunidades escolares mais inclusivas, Barbieri ofereceu contribuições para o aperfeiçoamento teórico e prático do site. Sua análise detalhada trouxe reflexões acerca do tema e sugeriu ajustes que potencializam a compreensão e a aplicabilidade das Práticas Restaurativas, destacando a relevância no ambiente escolar.

Segundo a especialista, a escolha do tema é altamente relevante, dado o papel fundamental das Práticas Restaurativas no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais em crianças, adolescentes e adultos. Barbieri afirma que essas práticas devem ser incorporadas desde os primeiros anos de ensino,

pois auxiliam os indivíduos a expressarem seus sentimentos, a se relacionarem de maneira construtiva e a assumirem responsabilidade por suas ações, em vez de serem submetidos à punição, conforme afirmam Evans e Vaandering (2018) em seus estudos.

Com isso, na mesma linha do que apontam Mullet e Amstutz (2020), a especialista acrescenta que as Práticas Restaurativas contribuem para:

adolescentes e adultos falarem de seus sentimentos, se relacionarem melhor e assumirem responsabilidades ao invés de serem punidos, combatendo a violência nas escolas, criando uma comunidade escolar mais empática e comunicativa (Barbieri, 2024).

A educadora também afirma que o projeto obtém sucesso em atender o público-alvo selecionado (professores), já que é uma “demanda dos professores em todas as etapas do ensino.” (Barbieri, 2024), o que corrobora com os dados obtidos no Questionário 1 acerca do lugar de relevância que os conflitos ocupam no cotidiano escolar.

Em relação ao indicador de solução de problema específico, ela pontua que o projeto contribui de maneira prática por ser uma “ferramenta concreta para a resolução de conflitos” (Barbieri, 2024), que pode auxiliar professores em um desafio cotidiano, reiterando o que os autores Roehrs, Maftum e Zagonel (2010) trazem como reflexão, pois reconhece que muitos educadores precisam de estratégias eficazes para mediar situações de conflito.

No que diz respeito à aderência e potencial de mobilização do público-alvo, a analista indica plena satisfatoriedade, evidenciando que o tema do projeto é uma demanda e, segundo Barbieri, sua escrita “enxuta” é o necessário para atrair a atenção de professores. Em relação ao cumprimento dos objetivos, a satisfação se mantém a mesma, pois Barbieri (2024) afirma que “os professores poderão compreender e aplicar as Práticas Restaurativas no contexto escolar”.

Acerca da adequação do referencial teórico, a analista afirma serem coerentes com a proposta. E, de acordo com a mesma, no que diz respeito ao protótipo do trabalho, Barbieri afirma que possui “layout bonito, “leve” e fácil de acessar, além de ser bem apresentado no conteúdo”, evidenciando mais uma vez a adequação do projeto a seus objetivos.

Para concluir sua análise, a especialista ainda teceu alguns comentários e contribuições, reforçando sua percepção sobre as adequações do site à proposta do projeto. Além disso, ela sugere referências teóricas que poderiam contribuir com as reflexões propostas no site na perspectiva da resolução de conflitos.

4.13 Análise dos dados do Questionário 2

A última etapa da coleta de dados consistiu em mais um formulário

direcionado a educadores do Ensino Fundamental I que atuam no chão da escola. Os 11 professores que responderam ao Questionário 2 - elaborado pela plataforma Google Forms e também divulgado via Whatsapp - foram, desta vez, os responsáveis por avaliar o site sobre conflitos e Práticas Restaurativas no EF I. As perguntas estão listadas no “APÊNDICE II”.

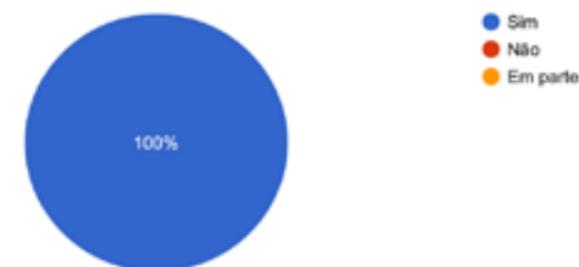
4.14 Usabilidade e design

Gráfico 14 - Navegação do site



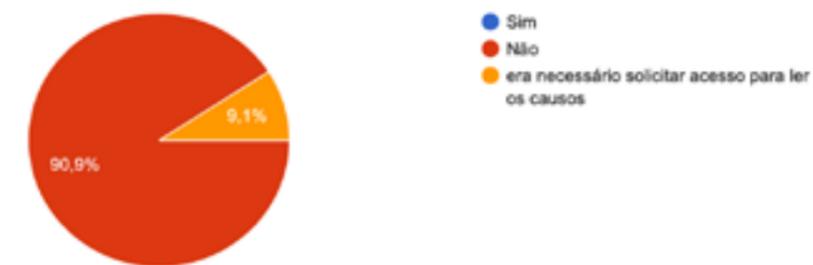
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Questionário 2

Gráfico 15 - Design visual do site



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Questionário 2

Gráfico 16 - Acesso à informação

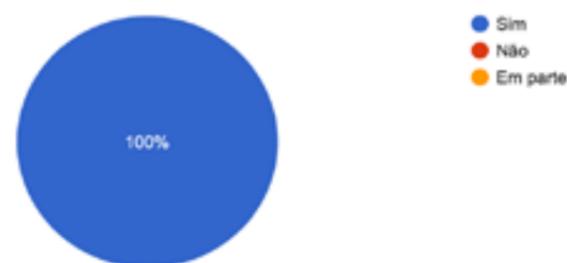


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Questionário 2

Os Gráficos 14, 15 e 16 ilustram as respostas para as perguntas que visavam avaliar a usabilidade e o design do site. Nos dois primeiros, vê-se que 100% dos participantes deram retornos positivos. Já no que diz respeito ao acesso à informação (referente à pergunta 7), apenas 1 participante relatou uma dificuldade, que era a necessidade de solicitar acesso para a leitura das situações reais de conflitos adicionadas à aba "na prática". Verificamos o problema relatado e constatamos que, na verdade, eram 2 vídeos (nos quais analisamos cada uma das situações) que estavam com acesso restrito. Então, liberamos o acesso prontamente.

4.14.1 Clareza e objetividade dos conteúdos

Gráfico 17 - Clareza e objetividade dos conteúdos

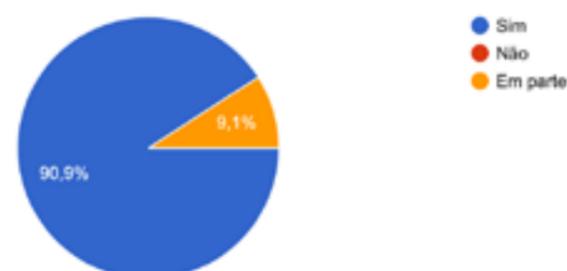


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Questionário 2

Os 11 educadores também consideraram que os conteúdos disponibilizados apresentam clareza e objetividade - como é possível perceber pelo Gráfico 17 -, ou seja, no que se refere ao compartilhamento público de conceitos teóricos e práticos sobre conflitos e JRE, podemos aferir que atingimos dois dos nossos objetivos específicos: 1) explicitar a relevância dos conflitos no cotidiano escolar e 2) teorizar Práticas Restaurativas enquanto abordagem de resolução de conflitos no âmbito educacional.

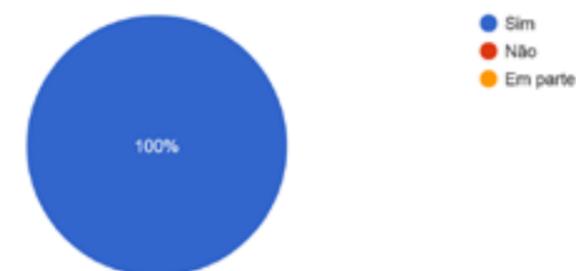
4.14.2 Relevância e utilidade do site à prática pedagógica

Gráfico 18 - Relevância à prática pedagógica



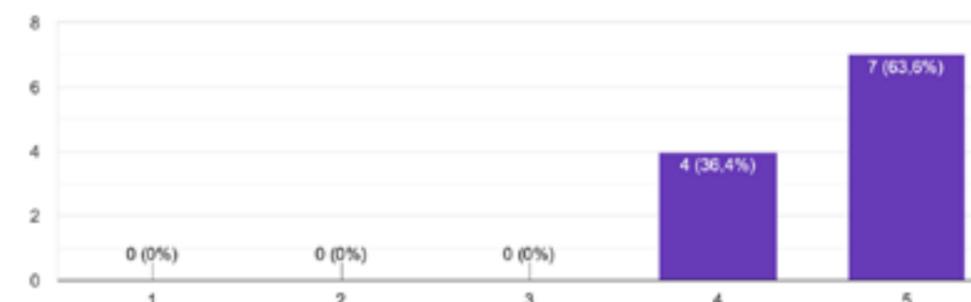
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Questionário 2

Gráfico 19 - Utilidade no EF I



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Questionário 2

Gráfico 20 - Avaliação da utilidade do site



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Questionário 2

Mais de 90% dos respondentes afirmaram que o conteúdo disponibilizado no site é relevante para sua prática pedagógica. Isso justifica o porquê de 100% da amostra ter respondido que, sendo assim, as informações compartilhadas no material são úteis para sua atuação no Ensino Fundamental I. Observa-se, ainda, que tais dados estão de acordo com as avaliações contidas no Gráfico 21, em que, em uma escala de 1 a 5, no qual 1 representa "pouco útil" e 5 "muito útil", 36,4% selecionaram o 4 e 63,6% o 5.

Esses resultados não somente confirmam nossa hipótese de que, munidos de práticas inspiradoras no campo da resolução de conflitos a partir da JRE, os educadores terão repertório para intervir mais assertivamente com seus estudantes, como também endossam a importância da temática dos conflitos para o público-alvo do site, que são os educadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Se, de acordo com Crispino (2007), a evolução moral dos sujeitos perpassa pelos conflitos, é necessário, portanto, que seu papel seja reconhecido e valorizado nas instituições

de ensino, sobretudo em uma fase da infância (6 a 11 anos) no qual as transformações cognitivas são intensas. É o que também defendem Garcia, Tognetta e Vinha (2013) ao afirmarem que, a fim de promover uma educação integradora, capaz de atuar pela construção da empatia e da autopercepção, o trabalho envolvendo o desenvolvimento socioemocional das crianças deve estar previsto nos projetos pedagógicos escolares.

Perguntados, ainda, se o site os auxiliou em relação a alguma dúvida ou problema que tinham sobre sua prática pedagógica, os participantes destacaram a utilidade das sugestões práticas sobre o que fazer ou não durante a mediação, especialmente no que concerne às perguntas restaurativas, que ajudam a evitar a estigmatização dos alunos, assim como apontam Mullet e Amstutz (2020). Também foi mencionado que o conteúdo trouxe novos aprendizados sobre o funcionamento das assembleias aplicadas ao contexto específico da mediação de conflitos, por meio das Práticas Restaurativas. As informações contidas no “Para saber mais” também foram citadas como boas e importantes novas fontes de pesquisa.

4.14.3 Sugestões de melhorias

Por fim, os participantes puderam sugerir melhorias ao material. Sendo esta uma pergunta não obrigatória, apenas 6 educadores o fizeram. Em sua maioria, recomendaram usarmos mais elementos ilustrativos, solicitação esta que não conseguimos atender por conta de direitos autorais das imagens que poderiam agregar ao site com qualidade. Houve 2 pessoas que sugeriram aumentarmos a fonte dos textos, e assim o fizemos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando nossa hipótese, de que a implementação de Práticas Restaurativas no ambiente escolar se destaca como uma abordagem inovadora e eficaz para o manejo de conflitos - mas que exige preparo e capacitação docente para ser bem-sucedida -, traçamos um caminho para aprofundar o entendimento sobre processos restaurativos e auxiliar educadores em sua aplicação. O aprofundamento nas teorias sobre Justiça Restaurativa na Educação, permite-nos afirmar que essa abordagem promove um ambiente inclusivo, pautado pelo diálogo, pela empatia e pelo respeito mútuo. Em vez de se concentrar na punição, ela prioriza a reparação dos danos e a restauração das relações entre as partes envolvidas. Ao incentivar que os alunos reflitam sobre suas ações e compreendam seus impactos, a JRE contribui para a construção de um ambiente escolar em que justiça e harmonia coexistem de forma equilibrada.

Com base nessa constatação, identificamos a necessidade de desenvolver um material que pudesse suprir as demandas de docentes e estudantes em relação ao manejo de conflitos escolares. Para validar essa necessidade e alinhar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores de diferentes etapas do

ensino regular, elaboramos um questionário on-line. Os resultados confirmaram nossas hipóteses iniciais, evidenciando a importância de oferecer aos educadores mais recursos e capacitações específicas para lidar com a diversidade de conflitos escolares que surgem em diferentes contextos e exigem abordagens variadas.

Além disso, buscamos relatos de professores sobre suas experiências na gestão de conflitos, enriquecendo o conteúdo com exemplos práticos que ilustram a aplicação das Práticas Restaurativas no cotidiano escolar.

Tendo em vista a necessidade de oferecer suporte teórico e prático para a implementação das Práticas Restaurativas no ambiente escolar, decidimos desenvolver um material didático em formato de site, fundamentado em referências teóricas relevantes. Esse material teve como objetivo facilitar a aplicação da JRE pelos docentes e aprimorar o manejo de conflitos em diferentes contextos escolares. Para garantir que o conteúdo atendesse adequadamente às necessidades dos educadores, submetemos o material a dois tipos de análise: primeiramente, à avaliação de uma especialista em educação e resolução de conflitos, e, em seguida, ao feedback de professores atuantes sobre diversos aspectos de nosso site.

Dessa forma, concluímos que o material didático desenvolvido cumpre seu propósito de ser uma ferramenta teórica e prática valiosa para a construção e o aprimoramento de estratégias de enfrentamento de conflitos no contexto escolar, confirmando nossa hipótese de pesquisa. No entanto, é importante salientar que a eficácia desse material depende de seu uso em um ambiente escolar que valorize e integre as Práticas Restaurativas de maneira colaborativa e consistente. A atuação de um único indivíduo, ainda que bem-preparado, não é suficiente para romper com estigmas e práticas convencionais que, a longo prazo, podem comprometer a efetividade dessas abordagens. Portanto, o sucesso dessa iniciativa requer uma postura institucional e coletiva, voltada para a formação continuada e a promoção de um ambiente escolar que apoie integralmente esses valores e processos restaurativos, consolidando uma cultura de respeito e resolução construtiva de conflitos.

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses. Resolução de conflitos e assembleias escolares. **Cadernos de Educação**, n. 31, 11, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1743/1623>. Acesso em jul/2024

CHRISPINO, Álvaro. **Gestão do conflito escolar**: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas na Educação**, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/TytpKNQ94yYRNYmhqBXTwxP/>. Acesso em mai./2024.

DIAS, Carmen Lúcia; COLOMBO, Terezinha Ferreira da Silva. **A indisciplina na instituição escolar**: o trabalho com assembleias de classe no desenvolvimento de crianças morais autônomas. *Educação Santa Maria*, p. 361-373, 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v38n02/v38n02a09.pdf>. Acesso em jul/2024.

EVANS, Katherine; VAANDERING, Dorothy. **Justiça Restaurativa na Educação: Promover Responsabilidade, Cura e Esperança nas Escolas**. 1ª edição. São Paulo: Palas Athena, 2018.

GARCIA, Joe; TOGNETTA, Luciene; VINHA, Telma. **Indisciplina, conflitos e bullying nas escolas**. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

HOPKINS, Belinda. **Práticas restaurativas em sala de aula**. Transforming Conflict, 2011. Disponível em: <http://www.europeancircleofrestorativeeducators.com/sites/default/files/pdf/Portuguese%20version%20PR%C3%81TICAS%20RESTAURATIVAS%20EM%20SALA%20DE%20AULA.pdf>. Acesso em jun./2024.

MULLET, Judy; AMSTUTZ, Lorraine. **Disciplina restaurativa para escolas**: Teoria e prática. 3ª ed. São Paulo: Palas Athena, 2020.

ROEHRS, Hellen; MAFTUM, Mariluci; ZAGONEL, Ivete. **Adolescência na percepção de professores do ensino fundamental**. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, vol. 44, núm. 2, jun. 2010, p. 421-428. Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/Kkwp9fjGJ4D7sC6cpJqbCZt/#>. Acesso em mar./2024.

SANTOS, Andréia Mendes dos; GROSSI, Patricia Krieger; SCHERER, Patricia Teresinha. **Bullying nas escolas**: a metodologia dos círculos restaurativos. *Educação*. Porto Alegre, p. 278-287, 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reveduc/v37n02/v37n02a14.pdf>. Acesso em ago./2024.

SÃO PAULO. **Diálogos e Práticas Restaurativas nas Escolas**: Guia Prático para Educadores. São Paulo: Ministério Público do Estado; Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2018. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/convivasp/wp-content/uploads/2019/11/Di%C3%A1logos-e-Pr%C3%A1ticas-Restaurativas-nas-Escolas.pdf>. Acesso em mai./2024.

TOGNETTA, Luciene; VINHA, Telma. **CONSTRUINDO A AUTONOMIA MORAL NA**

ESCOLA: os conflitos interpessoais e a aprendizagem de valores. *Revista Diálogo Educacional*, v. 9, n. 28, set./dez. 2009, p. 525-540. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná, Brasil. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v09n28/v09n28a09.pdf>. Acesso em mai./2024.

APÊNDICE A

Questionário 1 - Google Forms:

1. Você aceita que seus dados sejam utilizados somente para fins de pesquisa? (obrigatória);

Sim

Não

2. Nome (obrigatória);

3. Idade (obrigatória);

18 a 25 anos

26 a 35 anos

36 a 45 anos

46 a 55 anos

56+

4. Número de celular ou e-mail para possível contato (obrigatória);

5. Qual é a sua formação (mesmo que em andamento)? (obrigatória);

Pedagogia

Magistério

Letras

Matemática

Artes

Psicologia

Outros

6. Qual cargo você ocupa? (obrigatória);

Professor(a) polivalente

Professor(a) especialista

Coordenador(a)

Diretor(a)

Professor(a) assistente

Estagiário(a)

Outros

7. Há quanto tempo você trabalha nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? (obrigatória);

1 a 5 anos

6 a 10 anos

11 a 15 anos

16 a 20 anos

21 a 25 anos

Mais de 25 anos

8. Em qual ano você atua? (obrigatória);

1º ano

2º ano

3º ano

4º ano

5º ano

9. Em qual rede você trabalha atualmente? (obrigatória);

Pública

Privada

10. Para você, o que é um conflito? (obrigatória);

11. Quantos dias por semana, em média, você atua na resolução de um ou mais conflitos dos seus alunos? (obrigatória);

1 dia

2 dias

3 dias

4 dias

Todos os dias

Não acontece toda semana

12. Você acredita que faz parte das suas funções resolver conflitos entre os alunos? (obrigatória);

13. Você teve contato com a temática dos conflitos durante sua graduação? (obrigatória);

Sim

Não

Não me lembro

14. Se sim, como? (não obrigatória);

15. Você já buscou, de forma autônoma, se aprofundar nesse tema, seja durante a graduação ou após formado(a)? (obrigatória);

16. Se sim, o que te motivou a buscar esse conhecimento? (não obrigatória)

17. E no seu trabalho, você já teve alguma formação voltada para a resolução de conflitos? (obrigatória);

18. Se sim, em que contexto? (não obrigatória)

19. Você está satisfeito(a) com as intervenções que costuma fazer? (obrigatória);

20. Se não, quais ferramentas acredita que te faltam para realizar melhores intervenções? (não obrigatória)

21. Você já ouviu falar na abordagem das "práticas restaurativas"? (obrigatória);

22. Se sim, o que sabe sobre elas? (não obrigatória)

23. Descreva um exemplo de resolução de conflito que realizou enquanto educador(a) que você acredita ter sido eficaz (obrigatória);

24. Em sua opinião, por que sua abordagem foi eficaz? (obrigatória);

25. Você pensa que se beneficiaria com um site que compartilhasse conteúdo para a atuação com conflito? (obrigatória);

APÊNDICE B

Questionário 1 - Google Forms:

1. A navegação pelo site é fácil e intuitiva? (obrigatória);

Sim

Não

Em parte

2. O design visual do site é agradável e facilita a leitura? (obrigatória);

Sim

Não

Em parte

3. Os conteúdos apresentados são claros e objetivos? (obrigatória);

Sim

Não

Em parte

4. O conteúdo do site é relevante para sua prática pedagógica? (obrigatória);

Sim

Não

Em parte

5. O conteúdo do site é útil para sua atuação no Ensino Fundamental I?

Sim

Não

Em parte

6. Em uma escala de 1 a 5, como você avalia a utilidade do site para sua prática pedagógica? (obrigatória);

7. Você encontrou alguma dificuldade em acessar as informações que procurava? Se sim, qual? (obrigatória);

8. O site te ajudou a resolver alguma dúvida ou problema relacionado à resolução de

PARTE 2

MONOGRAFIAS ACADÊMICAS

01. A DESCONSTRUÇÃO DO MITO DO HERÓI ESPORTIVO: O IMPACTO NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DE JOVENS

Kevin Assanuma Burstin

Monografia apresentada à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagogo, sob orientação da Profa. Dra. Elizabeth Reis Sanada.

Apresentação pública realizada em 30 de novembro de 2024 com parecer do Prof. Dr. Fernando Perina Cardoso.

RESUMO

Este trabalho examina o impacto do mito do herói esportivo no desenvolvimento socioemocional de jovens estudantes de uma instituição privada de caráter elitista. A pesquisa qualitativa, conduzida por meio de entrevistas com professores e questionários aplicados a 79 alunos entre 14 e 18 anos, investiga como a idealização de atletas como heróis invulneráveis afeta o desenvolvimento de competências socioemocionais, como resiliência, empatia e autocontrole. Os resultados revelam que, embora muitos alunos adotem uma visão idealizada dos atletas, uma parcela significativa começa a desenvolver uma percepção mais crítica, reconhecendo os desafios e as vulnerabilidades dos esportistas. O estudo ressalta ainda o papel crucial dos professores e do programa esportivo da escola na promoção de habilidades socioemocionais, destacando que a desconstrução do mito do herói esportivo é essencial para uma abordagem mais equilibrada do esporte, voltada para o crescimento pessoal e o desenvolvimento integral dos jovens.

Palavras-chave: Desenvolvimento Socioemocional. Mito do Herói. Competências. Educação Integral. Esporte.

Versão completa do trabalho disponível em:



Link: <https://shorturl.at/G8E54>

02. A GESTÃO PEDAGÓGICA COMO FATOR DE SUCESSO NA FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A QUALIDADE DO ENSINO

Elizângela dos Santos Carvalho Brito

Monografia apresentada à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Ma. Sofia de Alencastro.

Apresentação pública realizada em 30 de novembro de 2024 com parecer da Profa. Dra. Fernanda Arantes.

RESUMO

Este estudo foi conduzido e desenvolvido pelas marcas da formação continuada de professores com objetivo de compreender as concepções que as equipes de coordenadores pedagógicos têm acerca da formação continuada de seus professores e quais as ações/estratégias institucionais são promovidas por eles. O tipo de pesquisa escolhido foi o Estudo de Caso, realizado de forma quantitativa e qualitativa. O primeiro capítulo abordou os fundamentos da gestão democrática, evidenciando a importância de um modelo de administração escolar baseado na participação ativa de educadores, e os desafios na superação de práticas autoritárias que dificultam a gestão democrática. O segundo capítulo destacou a importância do coordenador pedagógico evidenciando estratégias de colaboração eficientes com professores, alunos e famílias. Além disso destacou a formação de professores em serviço como ação primordial do coordenador. No último capítulo enfatizou os desafios enfrentados na rotina do coordenador que desviam a atenção de sua função formadora e de seu papel essencial no sucesso escolar dos alunos. De forma geral, a análise dos dados demonstrou um desencontro entre as reais necessidades formativas sinalizadas pelos professores e as formações organizadas pela instituição. Por outro lado, um encontro de ideias dos coordenadores e professores, quanto ao caminho a ser percorrido em busca de uma formação continuada eficaz que pode ser alcançada com algumas configurações pontuais e ações direcionadas. Para isso, foram utilizados conceitos teóricos inspirados nos autores Heloisa Luck (2013), Dias e Perez (2023), Placco (2003), Nóvoa (2019), Canedo (2018), Reis (2011) e Sanmartí (2009).

Palavras-chave: Formação Continuada. Formação de Professores. Práticas de Formação Continuada. Coordenação Pedagógica.

Versão completa do trabalho disponível em:



Link: <https://shorturl.at/jfvx1>

03. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR LIVRE NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Fernanda Friedheim

Monografia apresentada à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Dra. Fernanda Ferrari Arantes.

Apresentação pública realizada em 30 de novembro com parecer da Profa. Ma. Viviane Anselmo.

RESUMO

Esta monografia teve como tema o brincar livre no 1º ano do Ensino Fundamental, com objetivo de investigar a presença dos espaços do brincar livre no 1º ano do Ensino Fundamental e como eles são ocupados pelas próprias crianças. Os autores que embasaram a pesquisa foram autores que abordam o brincar como cultura da infância, assim como pensadores do campo da Psicologia, visando enfatizar a importância de espaços que oportunizem o acontecimento do brincar na infância. Os dados foram coletados a partir de uma investigação que se desenvolveu nos moldes de uma pesquisa qualitativa de caráter etnográfico. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a observação de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola privada na zona sul da cidade de São Paulo nos momentos do brincar e entrevistas realizadas com educadoras desta unidade escolar. Os resultados apontaram para a necessidade de a escola promover espaço e tempo de qualidade para o acontecimento do brincar livre, tendo em vista sua importância para o desenvolvimento e para aprendizagem das crianças e considerando a frequente redução das oportunidades voltadas ao brincar livre na passagem para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Conclui-se que a escola carece de mais momentos em que as crianças possam brincar livremente, principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental haja visto que existem metas e expectativas conteudistas para com as crianças nessa faixa etária, de modo que o brincar livre ou é esquecido, ou é utilizado como ferramenta pedagógica, configurando-se como um brincar didatizado.

Palavras-chave: Brincar. Ludicidade. Simbolismo. Aprendizagem. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Versão completa do trabalho disponível em:



Link: <https://shorturl.at/cofcM>

04. BOAS PRÁTICAS PEDAGÓGICO-LITERÁRIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA EM UM CIEJA NA CIDADE DE SÃO PAULO

Carolina Reis Silva

Monografia apresentada à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais - TCC II, do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Dra. Denise Rampazzo da Silva.

Apresentação pública realizada em 30/11 com parecer da Profa. Ma. Cristiane Cagnoto Mori.

RESUMO

Esta investigação didático-pedagógica teve como objetivo identificar quais são as boas práticas pedagógico-literárias desenvolvidas em um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA). De acordo com orientações para esta modalidade e pensando nessas práticas, buscou-se entender como é feita a seleção das obras literárias no CIEJA e se isso aparece intencionalmente no planejamento dos educadores, entendendo também qual é a reação dos estudantes diante deste trabalho com literatura. Para isso, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo etnográfica, com dados coletados a partir de observações de aula, entrevistas com uma professora e uma coordenadora e leitura de documentos do CIEJA. Os dados foram analisados a partir das contribuições teóricas de Freire (2021; 2022; 2023), Arroyo (2022), Lajolo e Zilberman (1988), Macário e Senna (2018), Paiva (2009), Souza (2014), Rojo (2004) e Nascimento (2016). Verificou-se que no CIEJA pesquisado, as práticas pedagógico-literárias estão em consonância com a teoria a respeito do tema, são contextualizadas, não infantilizam os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, apesar da amostra ser reduzida, considera-se que os resultados alcançados podem ser aplicados em outras instituições que possuam as mesmas características do centro pesquisado e que as políticas públicas deveriam reforçar seu compromisso com o atendimento deste público para garantir que essas boas práticas cheguem a mais modalidades de EJA do país.

Palavras-chave: Boas práticas. CIEJA. Educação de Jovens e Adultos. Literatura.

Versão completa do trabalho disponível em:



Link: <https://shorturl.at/WND6S>

05. IDENTIDADE, PERTENCIMENTO E A SUBJETIVIDADE DO PROFESSOR

Melinda Boscarriol

Monografia apresentada à disciplina de Projetos em Didáticas Aplicadas e Práticas Educacionais do Instituto Singularidades – Curso de Pedagogia – como requisito parcial para a obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Ma. Sofia de Alencastro.

Apresentação pública realizada em 30 de novembro com parecer da Profa. Ma. Maria Estela Ferreira.

RESUMO

O presente trabalho se propõe a revelar a relação entre o senso de pertencimento do professor em sua prática pedagógica e os possíveis impactos no processo de ensino-aprendizagem. Para tratar deste assunto foi realizada uma pesquisa do tipo etnográfica da qual participaram três escolas particulares da cidade de São Paulo e quatro professoras. Para revelar a relação entre o senso de pertencimento do professor em sua prática pedagógica e os possíveis impactos no processo de ensino-aprendizagem foram apresentadas algumas reflexões sobre a ação docente a partir das abordagens de Pompéia e Sapienza (2011), Galinkin e Zauli (2023), Mizukami (1986) e Paulo Freire (1997). Com base nas respostas obtidas, foi possível compreender que há um impacto positivo no processo de aprendizagem dos estudantes quando há um forte senso de pertencimento das professoras.

Palavras-chave: Pertencimento. Educação Básica. Prática pedagógica. Autonomia docente.

Versão completa do trabalho disponível em:



Link: <https://shorturl.at/rEDJ3>

06. O LUGAR DA AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DE HENRI WALLON

Giovana Duzzi Valim

Monografia apresentada à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais - TCC I, do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada e coorientação da Profa. Dra. Denise Rampazzo da Silva e Profa. Dra. Angela de Paolo Mota.

Apresentação pública realizada em 30 de novembro com parecer da Profa. Ma. Edna Oliveira do Carmo.

RESUMO

Este trabalho explora a importância da afetividade no desenvolvimento de crianças na Educação Infantil, enfatizando como as interações afetivas entre alunos e professores influenciam o aprendizado e a formação integral. Fundamentado nas teorias de desenvolvimento da criança, sobretudo, na abordagem de Henri Wallon, o estudo examina o papel da afetividade na mediação pedagógica e na construção da autonomia de crianças de 3 a 6 anos. A análise dos dados foi organizada nas seguintes categorias: expressão emocional, mediação afetiva do professor, autonomia e resolução de conflitos, revelando que um ambiente escolar acolhedor é essencial para que as crianças se sintam seguras e motivadas a explorar e aprender. A afetividade, assim, não apenas facilita o processo de aprendizado, mas também promove a empatia, a resiliência e a socialização saudável, elementos cruciais para o desenvolvimento integral das crianças. Este estudo sugere que a formação docente inclua a preparação emocional dos professores para melhor atender às necessidades afetivas dos alunos.

Palavras-chave: Afetividade. Desenvolvimento infantil. Mediação pedagógica. Educação Infantil.

Versão completa do trabalho disponível em:



Link: <https://shorturl.at/dFogR>

07. O OLHAR PARA A INFÂNCIA NAS ESCOLAS: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE DUAS CULTURAS

Lídia Maria Reggi Pécora

Monografia apresentada à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais – TCC II, do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Sofia Magalhães Regis de Alencastro e da Profa. Dra. Angela Di Paolo Mota.

Apresentação pública realizada em 30 de novembro de 2024 com parecer da Profa. Ma. Viviane Soares Anselmo.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender como a criança é vista e que espaço possui nas relações dentro da escola. Para isso, foi realizada uma pesquisa do tipo etnográfico estabelecendo paralelos entre concepções de infância de duas culturas, investigando como essas concepções se refletem na prática didática e intervenções dos professores considerando o desenvolvimento integral das crianças. Desta pesquisa, participaram uma escola não indígena e duas escolas indígenas e cinco educadoras. Foi apresentado um panorama sobre os conceitos de concepção de infância, desenvolvimento integral e sobre as relações entre família, criança e escola. A análise de dados revelou que na cultura indígena a criança é vista como parte integrante da comunidade, que, no que diz respeito ao desenvolvimento integral, a cultura não indígena possui uma visão mais sistemática e que as relações entre educador e criança na cultura indígena estão permeadas pela forma como a comunidade está constituída. Para discutir essas questões foram utilizados conceitos e ideias de diversos autores, dentre eles: Philippe Ariés (1981), Manuel Sarmiento e Manuel Pinto (1997), Colin Heywood (2004), José Gimeno Sacristán (2005), Antonella Tassinari (2007), Clarice Cohn (2000, 2020) e Aracy Silva, Ana Macedo e Angela Nunes (2002).

Palavras-chave: Cultura. Cultura indígena. Infância. Educação. Educadores. Desenvolvimento Integral.

Versão completa do trabalho disponível em:



Link: <https://shorturl.at/81XzW>

08. O VÍRUS E O ANTIRRACISMO: REFLEXÕES ACERCA DA BRANQUITUDE E A PRESENÇA DE UM PROJETO ANTIRRACISTA NUMA ESCOLA PRIVADA PAULISTANA

Ana Clara C. C. Cardoso

Monografia apresentada à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais - TCC II, do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga(o), sob orientação das Profa. Dra. Waldete Tristão Farias Oliveira.

Apresentação pública realizada em 30 de novembro de 2024 tendo como parecerista a Profa. Dra. Rosa Lopes Chaves..

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo reconhecer como o pacto da branquitude opera em uma escola privada paulistana onde o corpo docente, discente e a gestão são majoritariamente compostos por pessoa brancas e como têm sido suas tentativas de rompê-lo. O método de pesquisa utilizado foi o da etnografia crítica, utilizando-se dos seguintes instrumentos para coleta de dados: entrevistas semiestruturadas, conversas informais, observação participante e a leitura e análise de documentos institucionais. Os dados foram analisados a partir das contribuições teóricas de Maria Aparecida Bento (2002), Lia Veiner Schucman (2020) e Robin Diangelo (2018). Os achados indicam que existem tentativas de romper com o pacto no campo teórico, documental e até mesmo prático, contudo, enquanto o espaço continuar sendo um espaço majoritariamente branco, a posição de poder da branquitude segue preservada; e, quem sabe, apontando para conflitos futuros se, de fato, a instituição assumir um compromisso com essa transformação.

Palavras-chave: Antirracismo. Educação. Branquitude. Pacto da branquitude. Relações étnico-raciais.

Versão completa do trabalho disponível em:



Link: <https://shorturl.at/H1GXe>

09. PRINCÍPIOS DA ABORDAGEM PIKLER NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO

Giovana Ferreira Souza

Monografia apresentada à disciplina de Projetos em Didáticas Aplicadas e Práticas Educacionais, do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia –, como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Dra. Angela Di Paolo.

Apresentação pública, realizada em 30 novembro de 2024, com parecer da Especialista Maria da Graça Mendes Abreu.

RESUMO

Este estudo tem por objetivo explicitar a relevância do desenvolvimento da autonomia na educação de crianças de 0 a 3 anos e examinar as estratégias pedagógicas voltadas para promover esse cuidado no cotidiano escolar, com base na metodologia de Emmi Pikler. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa, no formato de estudo de caso, a partir da coleta de dados por meio de um questionário dirigido aos educadores. Foi apresentada uma revisão teórica sobre a importância da autonomia na Educação Infantil, os princípios básicos da abordagem Pikler no que diz respeito à segurança afetiva e à motricidade livre, assim como ao cuidado com o corpo. Nesse sentido, são discutidas as questões do ensino dos limites do corpo dentro da escola e apresentados alguns documentos institucionais que orientam o trabalho pedagógico no ambiente escolar. A análise de dados revelou que os educadores se preocupam com o desenvolvimento da autonomia da criança, expressa em suas práticas docentes, assim como dão importância para a construção de relações interpessoais cuidadosas entre as crianças, no que diz respeito ao cuidado do próprio corpo e do outro. O estudo apresenta, também, que, na maioria das escolas, há uma formação contínua dos educadores nesse tema. Para discutir essas questões, foram utilizados conceitos de autores como Falk (2011), Tardos (2011), Szànto (2011) e a BNCC (2017).

Palavras-chave: Autonomia. Desenvolvimento Infantil. Motricidade Livre. Abordagem Pikler. Segurança Afetiva.

Versão completa do trabalho disponível em:



Link: <https://shorturl.at/iLaRx>

**ANAIS DA IX JORNADA SINGULAR
PEDAGOGIA
2º SEMESTRE 2024**

Novembro - 2024
São Paulo - SP

diagramação/editoração
Nina de Alencastro Varela

