

EDUCAÇÃO INTEGRAL

**ESTUDOS E VIVÊNCIAS
NO BRASIL**

Organizadoras

Adriana Alonso Pereira

Maewa Martina Gomes da Silva e Souza

Aline de Novaes Conceição

Educação Integral: estudos e vivências no Brasil

**Adriana Alonso Pereira
Maewa Martina Gomes da Silva e Souza
Aline de Novaes Conceição
(Organizadoras)**

Educação Integral: estudos e vivências no Brasil

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Adriana Alonso Pereira; Maewa Martina Gomes da Silva e Souza; Aline de Novaes Conceição [Orgs.]

Educação Integral: estudos e vivências no Brasil. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 246p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0355-3 [Impresso]

978-65-265-0356-0 [Digital]

1. Educação Integral. 2. Estudos em educação. 3. Vivências. 4. Educação brasileira. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2023

Sumário

Prefácio Jáima Pinheiro de Oliveira	9
Apresentação As organizadoras	13
Capítulo 1- Elementos para uma história da Educação Integral no Brasil Aline de Novaes Conceição	15
Capítulo 2- Formação Integral nas escolas normais na República: Piracicaba/SP e Porto Alegre/RS Lais Marta Alves da Silva Fernanda Plaza Grespan	29
Capítulo 3- A Educação em creches de Tempo Integral: pela garantia do desenvolvimento integral dos bebês Carla Mayara dos Santos de Jesus Letícia de Campos Lauretti da Silva Rafael Franco Lobo	45
Capítulo 4- Contribuições da escola de Educação Infantil para os processos de humanização e de formação integral dos bebês e das crianças pequeninas Érika Christina Kohle Lizbeth Oliveira de Andrade Josélia Donizeti Marques Alves Dias	59
Capítulo 5- Planejamento de datas comemorativas na escola de bebês e de crianças pequeninas: uma proposta de currículo não excludente Érika Christina Kohle Lizbeth Oliveira de Andrade Josélia Donizeti Marques Alves Dias	75

Capítulo 6- A formação ética de educadores que atuam na Educação Infantil: pensando caminhos para uma Educação Integral	99
Tamires Alves Monteiro Patrícia Unger Raphael Bataglia	
Capítulo 7- Educação Integral no Ensino Fundamental I: mudanças e permanências no Sistema Municipal de Ensino de Marília/SP (2013/2022)	115
Elisângela da Silva Callejon	
Capítulo 8- Educação Integral e interdisciplinaridade: uma relação indissociável	133
Adriana Alonso Pereira	
Capítulo 9- Literatura infantil como potente promotora da Educação Integral	145
Yngrid Karolline Mendonça Costa	
Capítulo 10- Formação integral: competências necessárias para o professor no modelo do Programa de Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo	159
Elói Maia de Oliveira	
Capítulo 11- Percepção de professores sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Integral	173
Ketilin Mayra Pedro Clarissa Maria Marques Ogeda	
Capítulo 12- Contribuições da Função Executiva no desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais da Educação Integral	189
Maewa Martina Gomes da Silva e Souza Regina Midori Nodiri Suguihara Elen Hisako Kiy Shiozawa	

Capítulo 13- Uma experiência em instrução diferenciada na Educação Integral	209
Silvana Vacilotto André Arruda Costa	
Capítulo 14- Família e a Educação Integral: potencialidades, desafios e possibilidades	223
Carolina Cangemi Gregorutti Sarah Raquel Almeida Lins Débora Ribeiro da Silva Campos Folha	
Organizadoras	235
Autoras e autores	237
Outros livros das organizadoras	245

Prefácio

A escola é um espaço público de formação humanizadora e de educação para a diversidade e, portanto, uma instituição de prática democrática. Nesse contexto, o direito fundamental à educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todas e todos, deve ser amplamente e permanentemente defendido e valorizado (SAVIANI, 2017)¹. É um lugar de compartilhamento de experiências coletivas, em que as experiências educativas propostas e acolhidas devem dialogar com a ideia de justiça social. Se nesse lugar a construção de conhecimento é coletiva, ela deve acontecer com e para a diversidade presente nessa coletividade.

Quando concebemos a escola dessa forma, estamos adotando princípios presentes no conceito de Educação Integral, tema tão caro presente na obra *Educação Integral: estudos e vivências no Brasil*, que é mais uma valiosa contribuição das autoras *Adriana Alonso Pereira, Maewa Martina Gomes da Silva e Souza e Aline de Novaes Conceição*. As trajetórias e experiências delas com temas relacionados a áreas de conhecimento singulares, tais como a Educação Especial e a Educação Infantil, não só as aproximaram da temática da Educação Integral mas, sem dúvida, favoreceram uma cuidadosa organização deste livro.

Um dos focos principais desta obra é o de que o leitor compreenda que a Educação Integral não é sinônimo de educação de tempo integral, já que este pode ser apenas um de seus elementos.

A obra traz importantes aspectos da história da educação no Brasil que nos ajudam a compreender que a Educação Integral fez parte dessa construção histórica, por meio de vários exemplos, tais como: Parques Infantis e elementos presentes na formação de professores que tinham o intuito de aproximar tal formação do conceito de Educação Integral. Alguns desses elementos destacam São Paulo, como eixo orientador de mudanças e preocupações em

¹ SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 21, n. 3, p. 653-662. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 12 jan. 2023.

relação aos formadores ou transmissores de conhecimento (expressão utilizada à época – Império e República).

A obra nos remete também às disputas existentes em relação ao currículo. Área bastante controversa, já que é nela que as discussões da função da escola tornam-se mais acirradas.

Como bem destacam Jesus, Silva e Lobo (capítulo 3), o desafio maior em relação a essa disputa é estabelecer um equilíbrio entre o tempo institucional, especialmente das escolas que funcionam em tempo integral, e o tempo subjetivo, vinculado ao que é priorizado em relação a esse tempo institucional. Nesse sentido, o tempo cronológico não deveria ser o foco, como observamos em algumas instituições que dividem esse tempo em seções específicas e diversas, com o intuito de controlar e abranger os mais distintos e variados conteúdos. Essas distintas opções são discutidas em modelos de instituições em tempo integral, também trabalhados neste capítulo.

Conhecer e considerar as diferentes formas da criança se relacionar com o mundo, favorece um currículo que objetiva sua formação humana, contemplando seus interesses e necessidades. Todavia, é preciso admitir que o currículo nessa perspectiva é uma maneira de organizar o conhecimento escolar.

No Brasil, a Educação Integral faz parte das diretrizes da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), documento orientador dos objetivos de aprendizagem que devem ser atendidos por todas as escolas do país, ao construírem seus currículos. Precisamos, no entanto, fazer uma observação cuidadosa aqui, porque a Educação Inclusiva não é um ponto forte presente nesse documento e, um dos princípios da Educação Integral é exatamente o de ser uma educação inclusiva. A Educação Inclusiva remete a um movimento filosófico e político mundial que prioriza: o acesso à educação, a participação em atividades propostas pela escola e, fundamentalmente, a garantia do aprendizado para todas e todos. Para garantir o aprendizado, é fundamental, que as singularidades dos sujeitos sejam respeitadas, valorizadas e atendidas, sempre que necessário.

Quando essa singularidade é respeitada e atendida, essa educação também está promovendo a equidade, já que alguns sujeitos podem precisar de condições ou oportunidades educacionais diferenciadas, incluindo o uso de línguas diferentes, recursos complementares, de alta ou baixa tecnologia, dentre outros.

Fortalecido pelo Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, o conceito de Educação Integral passou a ter mais expressão nas décadas de 1980 e 1990, em razão de movimentos sociais que lutavam por uma melhor qualidade da educação em nosso país. Quando falamos de uma educação que seja humanizadora, precisamos considerar as várias dimensões (por exemplo: cognitiva, física, social, cultural, afetiva e intelectual) do processo de desenvolvimento humano, as quais influenciam e são influenciadas ao longo da vida, fundamentalmente, por meio de interações sociais. Essa possibilidade, também nos é apresentada por meio da concepção de Educação Integral.

Um dos principais caminhos para se alcançar essa educação humanizadora, sem dúvida é uma maior valorização da escola, desde a Educação Infantil e, como bem pontua Campos e Rosemberg (2009), um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. E, infelizmente, precisamos admitir que é muito recente a valorização oficial da Educação Infantil no nosso país. Um dos documentos mais importantes que nós temos de orientação curricular dessa etapa, as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil* (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009)², ajuda-nos a compreender a criança como sujeito histórico, de direitos e produtores de cultura, fundamentalmente, por meio de vivências coletivas.

Esse documento, como destacam as autoras Kohle, Andrade e Dias (capítulo 5), menciona sobre os desenvolvimentos psicológico, físico, social e cultural infantil, considerando também as experiências internacionais, baseadas em uma concepção de justiça social e, portanto, respaldadas nos direitos da criança.

Enfim, as pesquisas e as experiências relatadas nos capítulos deste livro, fornecem uma dimensão muito importante sobre a origem da Educação Integral, possibilidades e caminhos curriculares que podem ser percorridos para alcançar seus princípios. A compreensão deste e de outros conceitos que o permeiam, ajuda a fornecer suportes fundamentais para os aspectos atuais da escolarização e viabilizar, de maneira justa e satisfatória, a efetivação do direito fundamental à educação, garantido na legislação nacional há décadas.

² BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Brasília, DF, 2009.

Por isso, parabênizo as organizadoras por essa inestimável contribuição que fortalecerá os estudos e as discussões sobre esse tema tão relevante para a educação.

Jáima Pinheiro de Oliveira
Belo Horizonte, fevereiro de 2023.

Apresentação

No Brasil, a defesa por uma Educação Integral tem sido amplamente discutida e difundida por diversos documentos oficiais, além disso, autores e pesquisadores, reconhecem a importância da oferta, pelas instituições de ensino, de uma educação mais equitativa, inclusiva e integral.

Dentre esses documentos, têm-se a *Constituição de 1988* e a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB* (lei nº 9394/96), que indicam convergências no que se refere à educação que promova uma formação de cunho integral, a qual pode ser compreendida como o ensejo pelo desenvolvimento de sujeitos em seus diferentes aspectos: intelectual, físico, emocional, social e cultural.

Apesar da defesa acerca da efetivação dessa formação, ainda nos deparamos com diversos desafios, os quais, muitos deles, se encontram descritos sob as laudas deste livro, como por exemplo: a história da Educação Integral, aspectos da Educação Integral na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, contribuições da literatura para a educação em questão, competências necessárias para a atuação de professores sob a égide dos princípios da Educação Integral, percepção de professores sobre a Educação Especial, contribuições das funções executivas e da instrução diferenciada e por fim, desafios e possibilidades da atuação familiar na promoção de uma Educação Integral,

Diante do exposto, este livro tem o objetivo de apresentar ao leitor, reflexões teórico-práticas, as quais ensejam repensarmos os tempos e espaços educacionais destinados à Educação Integral, sob a égide de que essa educação depende de diversos fatores para que se concretize.

Nesse sentido, é relevante pontuarmos que um dos aspectos defendidos na agenda atual do Brasil se refere a ampliação de, no mínimo, 50% da oferta de escolas públicas em tempo integral, meta

descrita no *Plano Nacional de Educação* (PNE) (BRASIL, 2014)¹. Ressaltamos que compreendemos que a Educação Integral não é sinônimo de educação de tempo integral, como está explicitado nas páginas deste livro.

Com isso, reconhecemos a importância, de ampliação de tempo no atendimento educacional, para as famílias que assim optarem. Contudo, também ensejamos pontuar a relevância das políticas públicas sobre essa temática serem atreladas a um *Projeto Político Pedagógico* ancorado nos princípios de uma Educação Integral.

Desse modo, convidamos o leitor a refletir conosco sobre os desafios e possibilidades para a implementação de uma Educação Integral no Brasil, a partir de textos provenientes de diferentes contextos, os quais tiveram como princípio, a elucidação de contribuições para tal empreitada.

As organizadoras

¹ BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 01 dez. 2014.

Capítulo 1

Elementos para uma história da Educação Integral no Brasil

Aline de Novaes Conceição

Resumo

Na área educacional, as concepções sobre uma terminologia podem diferir no mesmo período histórico e também podem ser modificadas com o tempo, pois são elaborações sociais. Com a terminologia Educação Integral, é possível verificar as diferenças nas concepções. Assim, visando identificar concepções de Educação Integral no Brasil, a partir de pesquisa bibliográfica, localizaram-se que dentre as várias concepções sobre a temática, os aspectos intelectuais e físicos predominam, relacionando com a formação completa (multidimensional). Dentre as instituições que trabalharam nessa perspectiva, destacam-se os Parques Infantis de Marília/SP, que funcionaram da década de 1930 até a década de 1970, sendo transformados em Escolas Municipais de Educação Infantil. Por fim, destacam-se que atualmente, na *Base Nacional Comum Curricular*, há uma defesa de uma educação que seja integral.

Palavras-chave: Educação Integral. História da Educação Integral. Parques Infantis. *Base Nacional Comum Curricular*.

Introdução

A educação deve buscar o desenvolvimento humano, considerando que poderá formar ou deformar os educandos. No âmbito escolar, a deformação pode ocorrer quando não se desenvolve um trabalho com intencionalidade e sistematização.

Buscando um trabalho formativo, é necessário que o docente tenha clareza que uma educação pode ser realizada na perspectiva da valorização da Educação Integral, ou da desvalorização dessa

educação, em detrimento de apenas focar a leitura, a escrita e os numerais.

Desse modo, uma educação que desenvolve está para além de ler, escrever e contar. Dentre as instituições que trabalharam na perspectiva da Educação Integral, destacam-se os Parques Infantis, que funcionaram no Brasil da década de 1930 até a década de 1970, quando foram transformados em Escolas Municipais de Educação Infantil (Emeis).

Na tese de doutorado intitulada *Educação integral para crianças: Parques Infantis do município de Marília/SP (1937 - 1978)*, Conceição (2022) defende a relação de Parques Infantis que funcionaram no interior do estado de São Paulo com uma Educação Integral.

Em relação à concepção de Educação Integral, é importante ressaltar que na área educacional, as concepções sobre uma terminologia podem se diferir no mesmo período histórico e também podem ser modificadas com o tempo, pois são elaborações sociais. Com a terminologia Educação Integral, também é possível verificar as diferenças nas concepções (CONCEIÇÃO, 2022).

Assim, os resultados da pesquisa apresentada neste capítulo, tiveram o objetivo de identificar concepções de Educação Integral no Brasil, principalmente no período de funcionamento dos Parques Infantis no país, ou seja, nas décadas de 1930 a 1970.

Com isso, verificou-se que dentre as várias concepções sobre a Educação Integral, os aspectos intelectuais e físicos predominam, relacionando com a formação completa (multidimensional).

Método

Como procedimento metodológico para o desenvolvimento da pesquisa, cujos resultados estão apresentados neste texto, foi realizada pesquisa bibliográfica utilizando os seguintes descritores: “Educação Integral” e “História da Educação”, consultando o catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a base de dados da Unesp “Catálogo Athena”, a coleção de periódicos científicos brasileiros da biblioteca eletrônica *Scientific Electronic Library Online* (Scielo), banco de dados da Universidade de São Paulo (USP), a base de dados da biblioteca da Universidade Estadual de

Campinas (Unicamp), o acervo da Biblioteca da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), todos disponíveis *on-line*.

Foram selecionados textos que abrangiam no título o período compreendido entre as décadas de 1930 e 1970. Todavia, apesar dessa seleção, alguns textos apresentaram elementos anteriores desse período, sendo que se optou por apresentar neste texto, considerando a importância de contextualizar a temática.

Além desse critério, não foram considerados textos que não estavam redigidos em português, textos que não estavam no âmbito da Educação Básica, textos que não tinham os descritores “Educação Integral” no título e/ou resumo, textos que não tratavam de algum elemento relacionado com a História da Educação.

Assim, foi selecionado um total de 15 textos, a saber: Eboli (1969), Brasil (2009), Cavaliere (2010), Blasis et al. (2011), Gondra (2011), Liblik, Petraitis e Regina (2012), Moll (2012), Pestana (2014), Bittencout, Thiesen e Mohr (2015), Machado e Severo (2015), Magnusson (2016), Pereira, Matias e Azevedo (2017), Dutra e Moll (2018), Santos; Gonçalves e Paludo (2018) e Florido (2020).

Esses textos consistiram em livros, textos relacionados com o Ministério da Educação, artigos publicados em periódicos e tese. Ressalta-se que as citações nesses textos mencionam recorrentemente a autora Ana Maria Cavaliere.

Resultados

Gondra (2011) apresenta o pensamento de Afrânio Peixoto (falecido em 1947), evidenciando que para esse autor, Educação Integral está relacionada com a múltipla dimensão, considerando os elementos físicos, morais e intelectuais que deveriam ser tratados de forma equilibrada para formar o “homem de bem”.

Na revolução Francesa, a educação era vista como possibilidade de transformação humana e social. Nesse sentido, os jacobinos propunham uma educação pública primária para a formação integral que envolvia as dimensões intelectuais, físicas e morais (PESTANA, 2014).

Pestana (2014, p. 27) destaca que Educação Integral decorre do conceito de Paideia Grega “[...] perpassando propostas revolucionárias de franceses e de teóricos americanos, como o filósofo John Dewey [...]”. A autora explicita que é comum a associação de

Educação Integral com tempo integral; com proteção social ou com formação integral do homem no âmbito multidimensional (formação completa, considerando as dimensões cognitivas, físicas, afetivas, éticas e sociais).

Na concepção contemporânea de Educação Integral, apesar de equivocada, é comum tratá-la como sinônima de tempo integral, considerando a ampliação do tempo na escola como forma de propiciar uma formação mais completa para o educando. Enquanto na concepção sócio-histórica, a Educação Integral é associada à formação multidimensional (PESTANA, 2014).

Pereira, Matias e Azevedo (2017) relatam que desde a República brasileira, na tentativa de melhorar a qualidade da educação, houve a relação de Educação Integral com ampliação do tempo escolar, seja pelo aumento de horas ou de anos. Todavia, problematizam se é possível melhorar oferecendo mais do mesmo.

Gonçalves (2010, p. 137) defende que Educação Integral “[...] envolve muito mais do que tempo e espaço. É uma concepção que engloba o entendimento do ser, do sujeito aprendente, em suas vivências para a vida [...] como ser do mundo e para o mundo.”, para o autor, Educação Integral está para além do tempo e para além da educação formal, pois também envolve a não formal.

No Brasil, como o verificado por Souza (2000), no período de 1883, o currículo da Escola Primária, estava baseado na Educação Integral, enfocando Educação Física, intelectual e moral, em que corpo e espírito não se separavam. Como fonte, a autora utilizou o parecer de Rui Barbosa sobre a Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da instrução pública de 1883 “[...] uma das primeiras obras, e a mais completa delas, sobre a organização pedagógica da escola primária e sobre política de educação popular produzida no Brasil no século XIX.” (SOUZA, 2000, p. 10).

Essa educação tinha um sentido de inovação, pois a Escola Primária ensinava a ler, escrever e contar, muitas vezes oferecendo também noções de catecismo. Com isso, a Educação Integral surge da busca de ampliação do conteúdo da Escola Primária e da cultura, trazendo a Educação Física e os valores morais e cívicos. Abrangendo o conhecimento humano de uma forma mais ampla.

Desse modo, essa educação é postulada no século XIX, mas como afirmado por Cavaliere (2010) desenvolve-se no século XX,

especificamente nas décadas de 1920 e 1930, com defesa da higiene e alfabetização, significando uma educação escolar com tarefas sociais e culturais.

Cavaliere (2010), Pestana (2014) e Santos, Gonçalves e Paludo (2018) destacam que a proposta de Educação Integral no Brasil tem papel diferenciado em cada período histórico, tendo uma multiplicidade de sentidos e com “[...] múltiplas orientações ideológicas.” (CAVALIERE, 2010, p. 250).

Pereira, Matias e Azevedo (2017) apontam que dentre as várias concepções de Educação Integral no Brasil, tem-se a autoritária (relacionada com combate e prevenção do crime, com controle social e hierarquia), a democrática (relacionada com a emancipação), a multissetorial (relacionada com a parceria entre os vários setores da sociedade) e a mais predominante, denominada de assistencialista (relacionada com as necessidades dos menos favorecidos financeiramente).

Além dessas concepções, Pestana (2014) destaca que as propostas de Educação Integral diferem para as concepções socialistas, liberais e conservadoras. Considerando que essas propostas foram construídas social e historicamente.

A concepção conservadora está relacionada com o final do século XX e início do século XXI, em que é defendida a educação em tempo integral, teve como exemplo os internatos católicos e está relacionada com uma tendência político-social e com ideias conservadoras. Buscava a disciplina, a partir de uma formação moral, civil e física (PESTANA, 2014).

A concepção socialista está relacionada com os primeiros decênios do século XX, compreende a Educação Integral como possibilidade de uma sociedade igualitária para todos. Nesse pensamento, Karl Marx buscou a integração entre trabalhos manuais e intelectuais para emancipar os homens, pois por meio do trabalho que unia a reflexão e não a alienação, o homem se desenvolveria multidimensionalmente (PESTANA, 2014).

Ainda nas décadas iniciais do século XX, há a instalação do pensamento liberal no Brasil e por volta de 1920, havia uma idealização cívica e a

[...] formação integral do homem estava direcionada à ideologia de prepará-lo para a tríplice moral. Isso se materializava ao apontar a

formação do homem pelos seus elementos espirituais, sociais e físicos; essa era a concepção de Educação Integral contemplada, por exemplo, pelos integralistas. (PESTANA, 2014, p. 38).

Na década de 1930, a Ação Integralista Brasileira defendia um movimento cultural com uma educação regeneradora da moral social e individual. Foi transformada em partido político no ano de 1935, considerava que a Educação Integral envolvia o estado, a família e a religião. Contudo, mais que um partido político, era um movimento cultural que considerava que a escola

[...] não se limitava à alfabetização, mas visava elevar o nível cultural da população envolvendo elementos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais da formação dos indivíduos. O movimento tinha como lema a Educação Integral para o homem integral. (CAVALIERE, 2010, p. 249, grifo do autor).

A formação dos indivíduos era para o bem do estado integral e eles defendiam a família e a religião.

Ainda na década de 1930, tem-se no Brasil, a instalação dos Parques Infantis que funcionaram até a década de 1970, em que como mencionado, era ofertada uma educação na perspectiva da Educação Integral.

Nessa perspectiva, Conceição (2022) demonstra, inclusive com diversas fotografias, que nos Parques Infantis que funcionaram no Município de Marília/SP, havia uma educação com elementos físicos (recreação e esportes), elementos intelectuais, elementos artísticos (música, canto, dança, teatro, literatura e desenho), elementos sociais, comemorações diversas, cuidado e planejamento do trabalho realizado pelas responsáveis que eram denominadas de recreacionistas.

Com a Figura 1, a seguir, é possível observar um fragmento dos elementos físicos do Parque Infantil “Walt Disney” que funcionou em Marília/SP de 1971 a 1978:

Figura 1 - Playground do Parque Infantil “Walt Disney”



Fonte: Conceição (2022, p. 119).

Desse modo, é possível visualizar um espaço amplo, com gramado e *playground* em que livremente, as crianças estão participando de propostas de atividades recreativas.

Conceição (2022) destaca que as vivências nos Parques Infantis também eram permeadas por conflitos, como é comum em instituições que trabalham com processos educacionais, como demonstrado no livro *Espaço e lugar privilegiado para formação de professores: Instituto de Educação “Fernando Costa” (1953 - 1975)* (CONCEIÇÃO, 2020).

Ainda na década de 1930, em que foram instalados os Parques Infantis no Brasil, ocorre no país, o auge do pensamento liberal a partir do documento elaborado pelos Pioneiros da Escola Nova em 1932, denominado: *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (PESTANA, 2014). Nele há três vezes o termo Educação Integral (CAVALIERE, 2010).

Segundo Pestana (2014), no manifesto, há associação de Educação Integral com tempo integral, tendo como exemplo os internatos católicos em que era enfocada a formação completa no aspecto moral, civil e físico. Além disso, obteve influências da Escola Nova e “[...] propunha o uso de recursos com que contavam os inventos científicos de sua época enquanto meios para o desenvolvimento de uma Educação Integral.” (BLASIS, 2011, p. 20).

É importante ressaltar que nesse contexto, inicialmente, a Educação Integral estava relacionada com a alfabetização, contudo Lourenço Filho propôs uma educação para além da alfabetização na reforma de Fernando de Azevedo em 1927 no Distrito Federal.

Defendendo que a Escola Primária deveria ser moral, desenvolvendo o gosto pelo trabalho manual, pela cooperação e solidariedade social (CAVALIERE, 2010). Desse modo, a Educação Integral teve destaque com os precursores da Escola Nova (PESTANA, 2014).

Nesse âmbito, Anísio Teixeira, teórico liberal, defendia a liberdade individual e que a alfabetização ocorresse de forma ampla, considerando elementos sociais e culturais (PEREIRA; MATIAS; AZEVEDO, 2017, p. 69). Ele impulsionou uma Educação Integral com formação completa (cívica, moral, intelectual e ativa) com estudo, trabalho, recreação e arte, realizada em tempo integral nas décadas de 1930 a 1950 (PESTANA, 2014).

Todavia, Anísio Teixeira não utilizou a terminologia Educação Integral e Cavaliere (2010) aponta que provavelmente era para evitar a vinculação aos integralistas. Entretanto, há diversas passagens relacionadas com Anísio que apresentam uma defesa para uma escola de Educação Integral, com objetivo de reconstrução para o desenvolvimento.

Para Anísio Teixeira, era desejado que na escola tivesse um programa com leitura, aritmética, escrita, ciências físicas, ciências sociais, artes industriais, Educação Física, música e dança. Além disso, era desejado que a escola educasse e formasse bons hábitos e atitudes, preparando para a civilização, preocupando-se com a saúde e alimentação (EBOLI, 1969).

A partir disso, na década de 1950, em Salvador/BA, em um local com vulnerabilidade socioeconômica, a fim de suprir as carências da infância abandonada, foi instalado o Centro Educacional “Carneiro Ribeiro” (nome de um educador Baiano) que atendia as idades de 7 a 15 anos (EBOLI, 1969). Construído pela Secretaria da Educação e o Inep (TEIXEIRA, 1962). Desse modo:

[...] por meio de uma escola de tempo integral, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro [...] [compreendia que] a educação integral era um meio de se chegar à formação completa da criança. Para isso, idealizava a escola de tempo integral para o caminho dos avanços do progresso. (PESTANA, 2014, p. 32).

No projeto do centro “Carneiro Ribeiro”, havia a preparação para o atendimento de 1000 alunos em quatro Escolas-Classe e uma Escola-

Parque ou Parque Escola com sete pavilhões. A Escola-Parque complementava a Escola-Classe (EBOLI, 1969).

Esse centro diferia dos Parques Infantis, principalmente por ser formal e atender crianças de 7 a 15 anos, enquanto que os Parques Infantis atendiam dos 3 aos 12 anos, enfocando a recreação.

Todavia, esse centro aproximou-se, ou talvez, inspirou-se nos Parques Infantis, quando compreendeu a educação para além dos elementos formais e dos elementos escolarizantes. Considerando a educação como mais abrangente que ler, escrever e contar, valorizando também vivências artísticas e culturais, como nos Parques Infantis.

Na década de 1960, no Brasil, há a primeira *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN) (BRASIL, 1961), em que há que a finalidade da educação é “[...] o desenvolvimento integral da personalidade humana.” (BRASIL, 1961, [p. 1]). Na de 1971, denominada de *Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus*, tem-se que o ensino de 2º grau é destinado para a formação integral dos adolescentes.

Em 1980, com a retomada da democratização no país, com Darcy Ribeiro, há traços de Anísio Teixeira e o retorno da Educação Integral que teve a experiência no Rio de Janeiro dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps). Funcionavam das 8h às 17h, integrando saúde e cultura (PESTANA, 2014).

Na atual LDBEN/ 1996 (BRASIL, 1996, [p. 1]), também há “integral” ao registrar que a Educação Infantil “[...] primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus elementos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”. Enfatizando que é complemento da família e da comunidade, ou seja, isoladamente a Educação Infantil não desenvolve integralmente a criança.

Ainda na LDBEN/1996 (BRASIL, 1996), há que na Educação Infantil é considerada “jornada integral” quando a criança permanece por um mínimo de sete horas na escola, enquanto a permanência por quatro horas é denominada de “jornada parcial”.

Sobre o Ensino Fundamental, no documento em questão, há que será ministrado progressivamente em tempo integral, não mencionado sobre a formação integral no contexto amplo formativo. Diferenciando do Ensino Médio, em que é mencionado na legislação

em questão que essa etapa da educação deve considerar a formação integral do aluno, tendo um trabalho relacionado com a elaboração do projeto de vida e elementos físicos, cognitivos e socioemocionais (BRASIL, 1996).

Em 2007, iniciou o programa *Mais Educação*, em que no contraturno da escola, eram ofertadas vivências socioeducativas, como música, dança, teatro, esportes, entre outras (PEREIRA; MATIAS; AZEVEDO, 2017).

Em 2018, com a homologação final da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (BRASIL, 2018), foi reafirmada a busca da Educação Integral, mencionando que as propostas da base buscariam

[...] garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos. (BRASIL, 2018, p. 5).

O documento em questão é normativo e deve ser utilizado como base para a elaboração dos currículos a serem utilizados nas escolas. Na BNCC, há uma seção específica denominada “O compromisso com a Educação Integral”, em que é afirmado 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).

Desse modo, atualmente, há a defesa de que a Educação Básica tenha uma formação ampla em que é valorizada as várias dimensões humanas, não sendo reducionista, ou seja, não se limitando às questões cognitivas e afetivas.

Nesse sentido, Dutra e Moll (2018) relata que a Educação Integral na contemporaneidade relaciona o homem às múltiplas dimensões. Considerando que a complexidade humana, envolve processos formativos que também são complexos.

Considerações finais

A partir do exposto neste capítulo, compreendeu-se que dentre as várias concepções de Educação Integral, os aspectos intelectuais e físicos predominam. As concepções localizadas e expostas neste capítulo estão relacionadas com a defesa da formação completa (multidimensional), proteção social e/ou tempo integral. Essa formação completa envolve, principalmente, os elementos intelectuais, físicos (recreativos), afetivos, éticos, sociais e cívicos.

Dentre as instituições que trabalharam na perspectiva da Educação Integral, há os Parques Infantis. Micaroni e Kuhlmann Júnior (2008, [p. 2]) relatam que sobre os Parques Infantis de São Paulo, o “[...] Relatório Anual da Divisão de Educação, Assistência e Recreio de 1955 explana sobre a importância da contínua orientação pedagógica aos educadores encarregados da educação integral das crianças nos Parques Infantis.”.

Desse modo, verifica-se a relação de uma Educação Integral com os Parques Infantis. Em um número de jornal mariliense é relatado que a raiz do Parque Infantil seria a Pedagogia moderna voltada à Educação Integral (AINDA..., 1956).

Relacionando com os Parques Infantis do município de Marília/SP, é possível constatar serem espaços de educação não formal, para além da proteção social, como afirma Conceição (2022).

Os Parques Infantis estiveram relacionados com a busca de uma formação integral, que está além dos aspectos escolarizantes e era realizada, principalmente, com valorização dos elementos físicos (recreação e esportes), intelectuais, sociais e cívicos, perpassando os elementos afetivos nas vivências diárias das crianças.

Portanto, historicamente, no Brasil há uma defesa de uma Educação Integral que abrange a busca de formação ampla dos seres humanos, para além da leitura, escrita e numerais. Essa defesa permanece atualmente na BNCC como compromisso a ser firmado e buscado pelos envolvidos nos processos educacionais.

Referências

AINDA os Parques Infantis. *Correio de Marília*, Marília, ano 29, p. 6, 22 jun. 1956.

BITTENCOUT, Jane; THIESEN, Juarez da Silva; MOHR, Adriana (orgs.). **Projetos formativos em Educação Integral**: investigações plurais. Florianópolis: Núcleo de publicações, Centro de Ciências em Educação, 2015.

BLASIS, Eloisa de et al. **Tendências para a Educação Integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 2 set. 2022.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1961.

BRASIL. Lei n.º 9394, de 23 de junho de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a Educação Integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249 - 259, maio/ago. 2010.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. **Educação integral para crianças**: Parques Infantis do município de Marília/SP (1937 - 1978). 2022, 472 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/217159>. Acesso em 3 set. 2022.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. **Espaço e lugar privilegiado para formação de professores**: Instituto de Educação “Fernando Costa” (1953 - 1975). Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

DUTRA, Thiago; MOLL, Jaqueline. **A Educação Integral no Brasil: uma análise histórico-sociológica.** Revista Prática Docente, Mato Grosso, v. 3, n. 2, p. 813 - 829, jul./dez. 2018.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de Educação Integral:** Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Salvador: MEC/ Inep, 1969.

FLORIDO, Caroline Maria. **O programa mais educação e o papel dos comitês territoriais de Educação Integral do estado de São Paulo (2009 - 2016).** 2020, 243 f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2020.

GONÇALVES, Janice. **Parques Infantis em São Paulo:** infância, educação e saúde no projeto modernista. História, Ciências, Saúde- Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 855 - 858, jul./set. 2010.

GONDRA, José Gonçalves. **Temperar a alma, retemperar os músculos:** corpo e História da Educação em Afrânio Peixoto. Proposições, Campinas, v. 22, n. 3, p. 19 -34, set./dez. 2011.

LIBLIK, Ana Maria Petraitis; PETRAITIS; Rosa Artini REGINA; Laima Irene Liblik. **Contextos educacionais:** por uma Educação Integral e integradora de saberes. Curitiba: InterSaberes, 2012.

MACHADO, Érico Ribas Machado; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima Severo. **Educação Integral e Pedagogia Social:** reflexões aproximativas com base no contexto brasileiro, Journal of Latinos and Education, local, v. 14, 2015.

MAGNUSSON, Cintia Cristina Almeida. **Educação Integral e a escola em tempo integral:** história e implementação. In: MAZZA, Débora; LEITE, Sérgio (orgs.). Memórias: registro de uma experiência de formação continuada. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2016. p. 437 - 468.

MICARONI, Silvana; KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. A Educação Física nos Parques Infantis da Cidade de São Paulo: 1947-1957. In: **V Congresso Brasileiro de História da Educação**, 5., 2008, Aracaju. Anais [...], Aracaju, 2008, p. 1 - 15.

MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

PEREIRA, Jacqueline Araújo; MATIAS, Larissa Alves; AZEVEDO, Nair Correia Salgado. **Educação Integral:** reflexões históricas sobre seu

processo de implantação. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 14, n. 1, p. 67-75 jan./mar. 2017.

PESTANA, Simone Freire. Afinal, o que é Educação Integral? **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, p. 24 - 41, jan./jun. 2014.

SANTOS, Magda Cruz dos; GONÇALVES, Leonardo Dorneles; PALUDO, Conceição. Política pública e Educação Integral no Brasil: do nacional-desenvolvimentismo ao neodesenvolvimentismo. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 3, p. 1027 - 1050, set. dez. 2018.

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedex**, Campinas, n. 9, n. 51, 2000. p. 9-28.

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.38, n.87, p. 21 - 33, jul./set. 1962. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 17 set. 2018.

Capítulo 2

Formação Integral nas escolas normais na República: Piracicaba/SP e Porto Alegre/RS

Laís Marta Alves da Silva
Fernanda Plaza Grespan

Resumo

Ao debruçar-se em pesquisas e correlações que tangem a formação do professorado no Brasil, especialmente no período republicano, é possível observar a busca pela formação integral dos sujeitos nas Escolas Normais. A análise aqui empreendida tem como foco central duas destas instituições de ensino, sendo elas: Escola Normal Primária de Piracicaba/SP e Escola Normal Primária de Porto Alegre/RS, ao qual, de acordo com a trajetória histórica, habilitava os professores para atuarem no ensino primário, secundário e ginasial. Deste modo, faz-se na presente análise uma discussão com a finalidade de compreender os aspectos constitutivos que compuseram a formação de professores e os meios pelos quais os agentes educacionais/políticos utilizaram para tornar ou se aproximar dessa formação integral. A formação era empreendida e composta por alguns meios, como a biblioteca, seu acervo e a circulação de saberes; o espaço, com uma arquitetura pensada em ambientes de formação; e o currículo que se adequava com as reformas políticas, mas apresentava o desejo uma formação ampla, sendo constituído de conhecimentos de natureza geral e conteúdos com conhecimentos de caráter específicos à profissão docente. Assim, em ambas as Escolas Normais de São Paulo e do Rio Grande do Sul buscaram atender às necessidades de formação integral do professorado que atuaria na sociedade.

Palavras-chave: Formação Integral. Formação de Professores. Escolas Normais na República. História da Educação

Introdução

A pesquisa realizada, cujos resultados parciais são apresentados neste texto, em decorrência da atuação sucedida pelas autoras

enquanto discentes do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp/Marília/SP, na condição de doutorandas, tendo como área de concentração a História da Educação, tem como referencial teórico, De Certeau (2011, p.63), que em suas proposições aponta que a história deve ser definida como uma “[...] relação da linguagem com o corpo (social) e portanto, também pela sua relação com os limites que o corpo impõe, seja à maneira do lugar particular de onde se fala, seja à maneira do objeto outro (passado, morto) do qual se fala”.

Deste modo, em concordância com o autor, as análises aqui empreendidas são feitas por meio de duas pedagogas, mestras e doutorandas, que desde o início da formação, buscam compreender e são impulsionadas pela história da formação de professores no Brasil.

O texto tem como escopo, compreender os aspectos constitutivos que compuseram a formação de professores e os meios pelos quais os agentes educacionais/políticos utilizaram para tornar ou se aproximar da formação integral, nas Escolas Normais na República. Para isso, enfocaram-se duas instituições localizadas em diferentes regiões do país, sendo a primeira em Piracicaba/SP e a segunda em Porto Alegre/RS.

A escolha das escolas se deu a partir das pesquisas e dissertações de mestrado das duas pesquisadoras¹. Não tendo como pressuposto comparar as duas instituições, pois são estruturadas em localidades e sujeitos distintos, com aspectos singulares, mas como mencionado anteriormente, o foco está na análise da busca em formar o sujeito de maneira integral. Bloch (2001, p. 73) ao discutir as particularidades da observação histórica, aponta:

Como primeira característica, o conhecimento de todos os fatos humanos no passado, da maior parte deles no presente, deve ser [segundo a feliz expressão de François Simiand], um conhecimento através de vestígios. Quer se trate das ossadas emparedadas nas muralhas da Síria, de uma palavra cuja forma ou emprego revele um costume, de um relato escrito pela testemunha de uma cena antiga [ou recente], o que entendemos efetivamente por documentos senão um

¹Sobre as dissertações de mestrado, ver em: *Saberes Pedagógicos na Formação de Professores em São Paulo (1890- 1920)* de Silva (2019) e *Os Saberes para Professores Elaborados na Revista* de Rodrigues (2019).

“vestígio” quer dizer, a marca perceptível aos sentidos, deixada por um fenômeno em si mesmo impossível de captar?

Concorda-se com o autor e traz aqui um linear por meio de vestígios deixados pelas instituições de formação de professores, aos quais, nos possibilitam aproximações com o passado. “Assim como todo cientista, como todo cérebro que, simplesmente, percebe, o historiador escolhe e tria. Em uma palavra analisa.” (BLOCH, 2001, p. 128).

O recorte temporal se dá especialmente pelo período de efervescência no cenário educacional na Primeira República, pela função que tais escolas desempenharam no momento e por serem no período em questão, escolas primárias.

O texto tem como metodologia o caráter bibliográfico e documental, sendo organizada em três seções: A primeira visa situar o leitor por meio de um mapeamento sobre o que foram as Escolas Normais e a sua importância na formação de professores na primeira república². A segunda, é caracterizada pela discussão em relação aos aspectos constitutivos de formação do aluno primário, isto é, como era a busca pela formação integral do aluno e por fim as considerações finais.

Escola Normal: mapeamento Histórico

As Escolas Normais foram instituições de caráter público que tinham como objetivo central formar professores para atuarem no ensino primário, secundário e ginasial. Nesse sentido, para apontar as questões centrais empreendidas aqui, torna-se fundamental retroceder brevemente ao período, mapeando a trajetória da Escola Normal até que pudesse se estruturar, consolidar, expandir e se tornar um marco na formação de professores em São Paulo.

As Escolas Normais tiveram ampliação em nível nacional, mas no presente tópico, nos deteremos ao estado de São Paulo e em Porto Alegre. Sobre as primeiras instalações da instituição no Brasil, Dias (2008, p. 76) aponta que: “Essas instituições têm vida curta e incerta, evidenciada pelos constantes movimentos de abertura e fechamentos

² A monarquia brasileira (período político) tem fim em 1889, abrindo espaço para a primeira república (período político) que durou até 1930.

a que foram submetidas, ou pelo fato de existirem apenas no formato de lei, sendo instaladas somente anos depois de criadas.”.

A Escola Normal da capital de São Paulo, é uma das primeiras a ser criada e por esse motivo também passa pelo período incerto citado acima. São três os momentos até que pudesse se consolidar e então disseminar outras instituições pelo interior. Em 1846, foi sua primeira criação com fechamento em 1867, passando por uma segunda temporada com abertura em 1875 e encerramento das atividades em 1878 e finalmente tem um terceiro período, ao qual foi o mais duradouro, iniciado em 1880 e permeado por parte da república, ponto central da discussão aqui proposta. Sobre a instabilidade da Escola Normal de São Paulo, Dias (2008, p. 76), retrata que:

Não escapou dessa conturbada tendência de criações e extinções que ocorreu no Brasil no século XIX, tendência que denuncia as dificuldades que o Estado monárquico enfrentou para disciplinar as atividades docentes e firmar a Escola Normal como espaço privilegiado de formação dos professores de primeiras letras.

O final do Império e início da República movido por seus reformadores, apresentam uma busca e preocupação com a formação de professores, ou seja, quem seriam os sujeitos que transmitiriam ao povo os conhecimentos necessários para o período que se iniciaria no Brasil.

Dentro desse contexto de formação, por meio da ação reformadora empreendida por Oscar Thompson à frente da Diretoria Geral da Instrução Pública (DGIP), em 1911, ocorre a reorganização da Escola Normal de Piracicaba, ao qual deixa de ter o curso Complementar e passa a ser Escola Normal Primária. Sobre o processo de criação das Escolas Normais no interior de São Paulo, Nery (2009, p. 37), aponta que:

A partir de 1910, Thompson começa a reestruturar a rede de escolas de formação de professores. Em 30 de dezembro, o orçamento do estado publicado no diário oficial, anuncia a criação das Escolas Normais Secundárias de São Carlos e de Itapetininga e das Escolas Normais Primárias de Pirassununga e Botucatu. Em março de 1911, um decreto converte as Escolas Complementares em Escolas Normais Primárias. (NERY, 2009, p. 37)

A transformação no ensino ocorreu por meio do decreto Decreto 2025, de 9 de março de 1911, proporcionou mudanças em um modelo de formação. Nery (2009, p. 35), sobre esse assunto retrata:

O que ocorre com a transformação da Escola Complementar em Normal Primária não é a elevação de uma à outra, mas, o término de um tipo de formação de professores. Assim, elimina-se um modelo para implantar um único, com base no desenvolvido pela Escola Normal da Capital, porém diferentes quanto à estrutura curricular, orçamento e destinação dos egressos. Nem mesmo os prédios das Escolas Complementares foram suficientes, levando à necessidade de construção de novos prédios para as escolas convertidas. As Escolas Normais Primárias mantiveram os mesmos 4 anos de duração dos cursos das Escolas Complementares e boa parte da estrutura curricular, acrescentando a disciplina Pedagogia, mas eliminou a Escrituração Mercantil na qual os alunos aprendiam a fazer toda a escrituração da escola.

A Escola Normal de Piracicaba era uma potência e referência³ ao que tange formação de professores, segundo o *Anuário de Ensino* (1920- 1921, p. 58), em 1920 e 1921, a escola atendeu 223 alunos. Torna-se importante evidenciar que a escola passou por um processo, sendo primeiro Escola Complementar e em seguida Escola Normal Primária, as duas visando a formação do professorado. Essa transformação no modelo educacional, ocorreu a princípio no mesmo prédio, até que o edifício da Escola Normal Primária pudesse ficar pronto no ano de 1917.

As arquiteturas advindas com a república, são monumentais, e o espaço estruturado para abrigar tal curso de formação de professores não difere do contexto. Silva (2019, p. 25) sobre o conjunto de elementos que compunham o período republicano em São Paulo, destaca: “A República e as reformas realizadas por esses agentes estavam explicitadas nos discursos, nos prédios majestosos, no método de ensino, na forma como se constituíam os saberes e na circulação dos mesmos.” Ao encontro do mencionado pela autora e sobre o prédio da Escola Normal Primária de Piracicaba é possível observar na figura 1, o monumento construído para sediar a escola centro da análise em questão.

³ A Escola Complementar de Piracicaba foi uma das primeiras a ser instalada no interior de São Paulo, o que a tornava uma escola de referência.

Figura 1 - Escola Normal de Piracicaba na década de 1920



Fonte: Ricci Junior (2011).

A figura 1, apresenta uma escola imponente em arquitetura e discorrer sobre tais aspectos é fundamental para então adentrar ao ambiente desse espaço que buscava uma formação ampla.

A Escola Normal de Porto Alegre,⁴ também centro da presente discussão iniciou suas atividades ainda na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, ao qual foi instituída em 5 de abril de 1869 pelo Regulamento do Curso de Estudos Normais, assinado pelo presidente da Província, Antônio da Costa Pinto e Silva (KRAMER, 1969).

Em 1872, a Escola Normal foi transferida para o prédio construído para o Ateneu Rio-Grandense, localizado na Rua da Igreja com a Rua de Bragança. Não estava acabado, mas abrigava o externato das aulas de instrução secundária, a Escola Normal, a escola de primeiras letras e a Diretoria da Instrução Pública. Esse prédio, segundo Schneider, foi o primeiro construído com dinheiro dos cofres públicos para abrigar uma escola na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. (SCHNEIDER, 1993, p.302)

A referida escola objetivava formar professores e ajudar a qualificar o Ensino Fundamental. Fraga (2017, p.101) retrata que:

Em Porto Alegre, no ano de 1881, a Escola Normal oferecia um curso de dois anos, cujo currículo apresentava para o primeiro ano regras de caligrafia, gramática nacional explicada, geografia geral, aritmética e álgebra, desenho linear, catecismo, história sagrada e da igreja; no

⁴ A Escola Normal de Porto Alegre há mais de 150 anos forma professores.

segundo ano, gramática nacional, noções elementares de geometria e de escrituração mercantil, história geral, pedagogia. Em 1891, foi acrescido mais um ano, com a adição dos seguintes estudos: princípios elementares das ciências físicas e naturais.

No decorrer dos anos a nomenclatura da escola sofreu algumas mudanças: em 1901, passou a se chamar Colégio Distrital de Porto Alegre, já em 1906, recebeu o nome de Escola Complementar e passou a ser de nível secundário; reaparece como órgão formador do magistério, o que inclui as disciplinas de *Pedagogia*, *Psicologia* e *Prática de Ensino* (RODRIGUES, 2019).

Rodrigues (2019), relata que em 1935, o governador da época General Flores da Cunha ordenou a construção de um novo prédio para a Escola Normal, como se pode observar na figura 2. O prédio tinha sido projetado pelo arquiteto e urbanista francês Alfred Agache, trazendo características arquitetônicas republicanas para a importante Exposição do Centenário da Revolução Farroupilha (MONTEIRO, 2007).

Figura 2 - Escola Normal General Flores da Cunha na década de 1930



Fonte: acervo do Instituto de Educação General Flores da Cunha.

Em relação ao público frequentado nesse período para formação de professores era misto, isto é, tanto para o sexo feminino, quanto masculino, porém:

As mulheres não eram formalmente proibidas de frequentar as escolas primárias de Província, mas a sua exclusão funcionava através da redução do conteúdo do currículo das escolas femininas. Deveriam aprender apenas a ler, a escrever e as quatro operações. A parte relativa à decimais e proporções, bem como o estudo de geometria, que fazia parte do currículo dos meninos, eram interditados às meninas. Em contrapartida, estas precisavam saber coser, bordar e os demais “mistérios próprios da educação doméstica” (VILLELA, 2008, p. 33).

Segundo Fraga (2017, p. 101), com o Decreto nº 4277, em 1929 a Escola Complementar deu lugar à Escola Normal, sendo estruturada da seguinte forma: Curso Complementar (reduzido para três anos), Curso de Aperfeiçoamento (com duração de dois anos), Escola Primária com seis anos, Jardim de Infância – estes dois últimos destinados à prática de ensino do Curso Normal.

Em 1937, a Escola Normal de Porto Alegre passou a ser denominada Escola Normal General Flores da Cunha e em 1939, teve início uma nova fase, a Escola se tornou Instituto de Educação, e sua estrutura passa a contar com os cursos: Jardim de Infância, Escola Experimental, Escola Secundária e Escola de Professores (RODRIGUES, 2019).

Segundo Rodrigues (2019, p. 48):

Com a promulgação do Decreto-lei nº 8530, de 02 de janeiro de 1946, foi instituída a lei orgânica do Ensino Normal, por meio da qual a formação de professores ficou a cargo de três instituições: os Institutos de Educação, as Escolas Normais e os Cursos Normais Regionais. No ano de 1955, o Instituto de Educação sofre alterações em sua estrutura, correspondendo à Escola Maternal, Jardim de Infância, Curso Primário, Curso Ginásial, Curso Normal de II Ciclo (seis semestres e mais um de estágio supervisionado).

A Escola Normal de Porto Alegre, neste período formava exclusivamente mulheres para a profissão de Magistério. E ainda hoje são predominantes as mulheres em sala de aula, principalmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (RODRIGUES, 2019)⁵.

⁵ No Censo Escolar de 2020 relata que as mulheres são maioria em todas as etapas de ensino da educação básica, sendo 96,4% na educação infantil e 88,1% nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em relação a sua parte administrativa, a Escola Normal de Porto Alegre era um órgão público, relacionado com o Estado, sendo considerada uma escola padrão para os demais Cursos Normais do estado do Rio Grande do Sul (FRAGA, 2017).

Assim, de acordo com Rodrigues (2019) a Escola Normal de Porto Alegre foi notadamente marcada por uma inserção muito maior de alunas, o que a tornou uma instituição dirigida a esse gênero. Apesar de a escola ser pública e gratuita, as alunas eram provenientes de camadas médias da sociedade gaúcha.

Formação integral: biblioteca, espaço escolar e currículo

No presente momento da discussão, tem-se como finalidade analisar os aspectos constitutivos que compuseram a formação de professores e os meios pelos quais os agentes educacionais/políticos utilizaram para tornar ou se aproximar dessa formação integral do sujeito. O primeiro elemento que foi essencial para formar os professores primários na república foram as bibliotecas escolares.

Em Piracicaba, com a construção do novo prédio em 1917, instalase um espaço importante, a biblioteca, que revela informações sobre a formação de professores e quais saberes seriam necessários para se ter profissionais capacitados e com os princípios republicanos. O espaço mencionado era administrado por um bibliotecário que, segundo Nery (2009, p. 147):

O bibliotecário, como responsável pela biblioteca, tinha como incumbência a organização dos livros nos armários e por levá-los até os alunos. Era o bibliotecário que acompanhava as aulas de leitura na biblioteca, orientando os alunos sobre os materiais existentes ali. Na biblioteca da Escola Normal Primária de Piracicaba um único bibliotecário atuou neste espaço. Em 1911 o Secretario-Bibliothecario era Fernando Paes de Almeida, cargo que já ocupava na Escola Complementar conforme afirmei anteriormente. A partir da Reforma de 1920, com a unificação das Escolas Normais pelo modelo da Normal Secundária, o cargo é dividido ficando como Secretário Fernando Paes de Almeida e como Bibliothecario João Alves de Souza. Esta lei não prevê qual a função do bibliotecário, apenas sugere que esta é uma prerrogativa do regulamento de cada Escola Normal, dando, de certa maneira, mais autonomia no gerenciamento deste espaço a cada escola.

Torna-se fundamental salientar o que Nery (2009, p. 147) retrata acima, o fato dos alunos das Escolas Normais terem aulas nas bibliotecas escolares, isto é, fazendo-nos considerar o espaço como privilegiado e reforçando a ideia da importância da mesma na formação e na circulação de conhecimento ali obtido.

Quando a Escola Complementar de Piracicaba é modulada para Escola Normal Primária, carrega consigo seu acervo bibliotecal, complementando o que seria posteriormente agregado aos novos livros comprados pela escola.

Dentre os livros⁶ do acervo, Silva (2019, p. 104), aponta que foram registrados 983 livros no livro de Tombo de 1972, entre eles estão: *Primeiras Lições de coisas. Manual de ensino elementar para uso dos Paes e Professores*, escrito por Norman Allison Calkins (1861) e traduzido por Ruy Barbosa, que tem como pressuposto a observação, isto é, indo ao encontro do método intuitivo. Sobre esse livro, Nery (2009, p. 161), vai retratar que:

[...] a entrada do livro de Calkins na Escola Normal Primária de Piracicaba, parece destoar um pouco dos caminhos pelos quais a pedagogia parece se direcionar, sobretudo, com a indicação de instalação do Gabinete de Psicologia e Pedagogia, após 1910. Por outro lado, se perfila com o conjunto de livros trazidos por Thompson dos Estados Unidos em suas viagens, em especial, o livro de Emerson White, *A Arte de Ensinar*, que Thompson manda traduzir em 1911 [...].

Silva (2019, p. 104), ainda apresenta outro livro que estava presente na biblioteca da Escola Normal de Piracicaba e que tem o mesmo direcionamento do apresentado anteriormente em sua análise, denominado: *A Arte de Ensinar*, do autor Emerson White, traduzido e com entrada no acervo no ano de 1911.

Esses livros que estavam no acervo dão suporte ao aluno, pois acompanhavam o método⁷ de ensino que estavam sendo disseminados no estado de São Paulo no momento. Nesse mesmo ano o *Anuário de Ensino* (1911, p. 29) no tópico sobre biblioteca pedagógica,

⁶ Os livros em questão, não são discutidos de maneira aprofundada, pois não é o objetivo central do texto.

⁷ Método intuitivo.

retrata que: “O preparo intelectual e pedagógico que as nossas escolas normais fornecem aos professores por ellas formados, habilita-os certamente para o exercício da profissão a que se destina.” isto é, demonstrando a relevância que era dada ao saber pedagógico e especializado na formação.

A biblioteca da Escola Normal de Piracicaba foi um ambiente fecundo em estudos, informações, formação e circulação de saberes. Em dado momento da história da instituição, os alunos e professores se fazem presente nesse espaço, além do bibliotecário que em muitos momentos tinha formação pedagógica, auxiliando na compra de livros indo ao encontro das necessidades básicas de instrução e conhecimento dos alunos ali presentes.

Os indícios percorridos aqui sobre a biblioteca da Escola Normal Primária de Porto Alegre são resultados de pesquisas realizadas na revista: *O Estudo*, escrita e circulada na instituição pelas normalistas e liderada pelo Grêmio Estudantil entre os anos de 1922-1931.

A biblioteca da Escola Normal de Porto Alegre foi criada por essas mulheres, que estavam à frente do Grêmio Estudantil, com o empenho das alunas, para a prática de leitura no espaço escolar, se formaram o acervo com doações, onde as alunas pedem ao público, utilizando como meio a revista *O Estudo*, doação de livros, obras de valor científico ou literário, livros úteis ao desenvolvimento intelectual e moral dos alunos (*O ESTUDO*, 1922, p. 12).

É possível notar os esforços desprendidos pelas normalistas em formar uma biblioteca e sendo elas conscientes do quão esse espaço seria fundamental para a formação de práticas culturais e dos indivíduos leitores de maneira integral. Assim, podemos perceber a importância que as alunas davam para formar um acervo bibliotecal, sendo ele, um recurso indispensável aos alunos para o seu desenvolvimento intelectual e moral.

A revista não menciona em seus números compras de livros para o acervo, apenas livros que foram doados com mensagens de agradecimentos. Os doadores eram as próprias alunas, os professores e os leitores de revista⁸.

⁸ A revista *O Estudo* era interna à instituição.

Lamentavelmente, não se tem evidências de como circulou esses livros, quem frequentava esse espaço e como se findou, mas, é notório o quão foi essencial esse espaço de leitura e formação.

Outro aspecto que merece destaque na formação dos alunos das Escolas Normais são os currículos, no qual o Decreto de n. 2.025, de 29 de março de 1911 de São Paulo, voltado também para a Escola Normal de Piracicaba, em seu artigo 3º, aponta que: “O ensino normal primario é gratuito e facultado a ambos os sexos, separadamente, em um curso de annos assim discriminados [...]” ou seja, possibilitando o acesso à todos que queriam frequentar a instituição.

Na busca em possibilitar uma formação ao aluno primário de maneira integral, outros elementos podem ser evidenciados como essenciais para os republicanos, um deles é o currículo escolar. Ao qual o decreto mencionado anteriormente ainda apresenta a seguinte grade curricular:

1º ano: Português, Francês, Aritmética, Geografia geral, Música, Trabalhos manuais, Desenho.

2º ano: Português, Francês, Aritmética, Álgebra, Geometria Plana com aplicação à medidas, Geografia do Brasil, Pedagogia, Música, Trabalhos manuais, Ginástica, Desenho.

3º ano: Português, Francês, Geometria no espaço, História Universal, Noções de física e química, Pedagogia, Música, Trabalhos manuais, Ginástica, Desenho.

4º ano: Português, Francês, História do Brasil, História Natural com aplicação à agricultura e a zootecnia, Pedagogia e Educação Cívica, Música, Trabalhos Manuais (sexo masculino), Economia doméstica (sexo feminino), Ginástica, Desenho.

Dentro desse contexto, é possível observar a preocupação com a formação por meio do currículo na Escola Normal Primária, ao qual as matérias de ensino vão desde aritmética até uma formação em relação a profissão que os alunos irão seguir posteriormente, como por exemplo: Pedagogia.

A Escola Normal/Complementar de Porto Alegre, no contexto republicano refletiu em seu currículo o que foi considerado de “[...] mais moderno e adequado à formação de professores, já que a escola tinha no estado uma posição de pioneirismo quanto a teorias educacionais.” (LOURO, 1986, p. 58). O Decreto de nº 4277 de março

de 1929 do Rio Grande do Sul, aponta como grade curricular ao ensino Normal as seguintes matérias:

Literatura Vernácula, especialmente do Brasil;
Algebra e Geometria;
Pedagogia, Didática e Legislação de Ensino;
História da Civilização e da América;
Psicologia Experimental aplicada à Educação;
Higiene Geral, Higiene Escolar e Puericultura;
História e Educação;
Educação Física.

No período ao qual foi encontrado o decreto que evidencia o currículo da Escola Normal do Rio Grande do Sul, aponta que a escola havia passado por uma longa trajetória, mas ainda existia a preocupação com o ensino integral do professorado, proporcionando ao aluno matérias desde conhecimentos matemáticos, do corpo e especializados, como a Pedagogia.

Contudo, a formação docente teve-se uma apropriada evolução neste período, incluindo a Escola Normal de Porto Alegre, “visto que, além das propostas das reformas políticas e todo o contexto que viabilizaram as normativas educacionais, mostrou-se a organização das instituições que para lapidar seus conhecimentos pedagógicos a formação docente.” (RODRIGUES, 2019, p. 50).

Por último, porém não menos importante, em relação ao espaço escolar, Conceição (2017, p. 52-53) aponta que “ao ocuparmos um tempo histórico em que as pessoas precisavam de formação para serem professores, ou seja, precisavam de uma formação específica para tal função, o espaço escolar também se tornou específico. Com isso, o espaço escolar não poderia ocupar qualquer local [...]”.

Desse modo, a formação está na arquitetura do ambiente escolar, esta que foi pensada também com foco na formação dos alunos, conforme evidencia Frago (2001, p. 77) a escola “[...] é espaço e lugar. Algo físico, material, mas também uma construção cultural que gera ‘fluxos energéticos’.

Em ambas as escolas se apresentava vários ambientes de formação, bem como: Museu Pedagógico, biblioteca, laboratórios de química e física, anfiteatro, entre outros. A princípio as escolas eram setorizadas em espaços para o sexo feminino e masculino e seus

ambientes apresentavam uma pintura atrativa que em cada detalhe revelavam um conhecimento aos seus educandos.

Considerações finais

O texto aqui apresentado buscou abordar as maneiras pelas quais foi pensada a formação integral do aluno primário na República em duas regiões distintas do país. A primeira foi a Escola Normal de Piracicaba, localizada no interior do estado de São Paulo foi instituída com o curso Normal após 1911, com a reforma de ensino realizada por Oscar Thompson e teve seu prédio estruturado em 1917 e a segunda foi a Escola Normal Primária de Porto Alegre que foi instituída em 1929, após o Decreto de nº 4277, ao qual transformou a Escola Complementar em Normal.

As escolas contavam com um amplo espaço, ao qual, cada detalhe revelava um conhecimento aos seus educandos e a biblioteca era um desses espaços que além da sua arquitetura, contava com uma série de livros que objetivava formar o sujeito, dentre eles os manuais e livros que ensinavam como ensinar.

Os currículos das escolas, iam ao encontro do conjunto de formação que estava sendo proposto ao aluno primário, dentre eles foi possível constatar conhecimentos de natureza geral e conteúdos com conhecimentos de caráter específicos a profissão, visando formar o indivíduo de maneira integral, quer seja como sujeito ativo na sociedade, quer seja como professor no ensino primário das Escolas Normais.

As Escolas Normais aqui discutidas apresentam distanciamentos, como por exemplo o ano de criação, o que define uma trajetória distinta e singular, entretanto, são aproximadas por sua estrutura, espaço, conhecimentos, conteúdos e a busca em atender às necessidades de formação integral do professorado que atuaria na sociedade, quer seja no estado de São Paulo, quer seja no Rio Grande do Sul. Enfim, conclui-se que ambas as instituições foram e são necessárias ao cenário educacional e à história da formação de professores no país.

Referências

BLOCH, Marc Leopold Benjamin, 1886-1944 B611a. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. **O Instituto de Educação de Presidente Prudente/SP (1953-1975): elementos para a história de uma instituição escolar**. 2017. 347f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017.

DIAS, Marcia Hilsdorf. Escola Normal de São Paulo do Império- Entre a metáfora das luzes e a história republicana. In: ARAUJO, José Carlos; FREITAS, Anamaria, Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (org.). **As Escolas Normais No Brasil: do Império a República**. Campinas, SP: Alínea. 2008. P. 97-112.

FRAGA, Andréa Silva de. **Trajetórias de alunas-mestras a professoras intelectuais da educação no Rio Grande do Sul (1920 a 1960)**. 2017. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FRAGO, Antônio Viñao. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, Antônio Viñao; ESCOLANO, Austín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 59-141.

KREMER, Alda Cardoso. Panorama da Educação. In: KREMER, Alda Cardoso. *et al.* **Rio Grande do Sul – terra e povo**. Porto Alegre: Globo, 1969. p. 51-64.

LOURO, Guacira Lopes. **Prendas e antiprendas: uma história da Educação feminina no Rio Grande do Sul**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas/SP, 1986.

NERY, Ana Clara Bortoleto. **Em busca do elo perdido: a ação reformadora de Oscar Thompson e a formação de professores (1911-1923)**. 2009. Tese (Livre-docência). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

- O ESTUDO. Escola Normal de Porto Alegre, Porto Alegre, n. 2, jun. 1922.
- RICCI JUNIOR, Adhair. **Imagens de Piracicaba**. Blog[Internet]. Piracicaba. Disponível em: <http://http://imagensdepiracicaba.blogspot.com/2011/05/antiga-escola-normal.html>. Acesso em: 22 jul. 2022.
- RIO GRANDE DO SUL. Decreto 4277, de março de 1929. **Regulamento do Ensino Normal do Estado do Rio Grande do Sul**, Rio Grande do Sul, RS. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104897>. Acesso em: 16 jan 2023.
- RODRIGUES, Fernanda Plaza. **Os saberes para professores elaborados na revista 'O Estudo' (1922-1931)**. 2019. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2019.
- SCHNEIDER, Regina Portella. **A instrução pública no Rio Grande do Sul – 1770-1889**. Porto Alegre: UFRGS, 1993.
- SILVA, Laís Marta Alves da Silva. **Saberes Pedagógicos na Formação de Professores em São Paulo (1890- 1920)**. 2019. Dissertação de mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.
- SÃO PAULO, **Decreto 2025**, de 9 de março de 1911. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, São Paulo, SP. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1911/decreto-2025-29.03.1911.htm> Acesso em: 12 jan 2023.
- SÃO PAULO, Periódico. **Anuario de Ensino do Estado de São Paulo**. São Paulo: 1920-1921. Disponível em: <https://bibliotecadigital.seade.gov.br/view/singlepage/index.php?pubcod=10030061&parte=1>. Acesso em: 21 jan. 2023.
- VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. A Primeira Escola Normal do Brasil. In: ARAUJO, José Carlos; FREITAS, Anamaria, Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (orgs.). **As Escolas Normais no Brasil: do Império a República**. Campinas: Alínea, 2008. p. 29-46.

Capítulo 3

A Educação em creches de Tempo Integral: pela garantia do desenvolvimento integral dos bebês

Carla Mayara dos Santos de Jesus
Letícia de Campos Lauretti da Silva
Rafael Franco Lobo

Resumo

O presente capítulo discorre inicialmente a respeito da Escola em Tempo Integral e a Educação Integral como composição de reflexões sobre o tempo escolar para os bebês matriculados em creches e sua formação humana. É fundamental pensarmos em possibilidades para que o tempo escolar seja humano e atenda às necessidades desses bebês e crianças matriculadas nas escolas. Dessa forma, necessário se faz a compreensão do processo histórico das creches, de maneira a entender o trabalho realizado na atualidade com os bebês do nosso país. Afinal, as creches de tempo integral devem oferecer condições de desenvolvimento integral aos bebês e não apenas um tempo institucional ampliado. Portanto, de que forma o trabalho pedagógico deve acontecer? O que nos traz os documentos norteadores do trabalho com bebês e de que forma é possível garantir uma escola de Tempo Integral de qualidade às crianças? Assim, o capítulo vem ao encontro desses questionamentos, articulando as respostas com base no Currículo da Educação de bebês e da Teoria Histórico Cultural.

Palavras-chave: Educação. Educação Integral. Bebês.

A origem das creches no Brasil

A creche traz em sua história, a marca do assistencialismo como particularidade do seu atendimento à criança; foi uma instituição que asilou crianças pobres e desamparadas, com ações predominantes de higiene demonstrou preocupação com a saúde em virtude do elevado coeficiente de mortalidade infantil durante décadas no país.

Segundo Mendes (2015), no Brasil, as creches surgiram a fim de minimizar os problemas sociais decorrentes do estado de misérias das mulheres e crianças e também em virtude de que ocorrera na Europa, onde a expansão das creches se justificou pela necessidade em atender às crianças cujas mães passaram a ter um trabalho extradomiciliar nas fábricas; no Brasil, as creches surgiram a fim de minimizar os problemas sociais decorrentes do estado de misérias das mulheres e crianças. Em algumas cidades, as instituições substituíram a Casa dos Expostos; o caráter caridoso, assistencial e de guarda acarretou preconceitos sobre a instituição que se destinava ao cuidado com o corpo, saúde e alimentação das crianças carentes e pobres.

Em 1877, a vigésima sessão pública da Sociedade de Creche em Paris, trouxe a definição à versão brasileira da instituição: “Uma associação caritativa é constituída entre indivíduos caridosos que almejam instituir uma creche para crianças pobres menores de dois anos, cujas mães trabalham fora do seu domicílio e tenham uma boa conduta.” (MENDES, 2015, [p. 1]).

Em 1879, segundo Kuhlmann (1998) a fim de resolver o problema das mães burguesas que tinham em suas casas mães escravas, e assim, separar as crianças escravas e levá-las às creches, o médico senhor K. Vinelli apresenta uma finalidade à creche: “A creche é um estabelecimento de beneficência que tem por fim receber todos os dias úteis e durante as horas de trabalho, as crianças de dois anos de idade para baixo, cujas mães são pobres, de boa conduta e trabalham fora de seu domicílio.” (VINELLI, 1879 apud CIVILETTI, 1991, p. 36). Dessa forma, a creche poderia estabelecer uma segregação entre as classes sociais e torna-se um espaço exclusivo de atenção às crianças pobres a fim de liberar a mão de obra feminina.

De acordo com Mendes (2015), entre o período de 1822 a 1889 (Brasil independente) houve um crescente aumento da criminalidade que foi atribuído ao êxodo da população do campo às cidades e à economia que causou a queda da qualidade de vida. Nesse período, as crianças infratoras eram conduzidas ao mesmo local onde estavam os adultos. As crianças eram tratadas como marginais que necessitavam ser submetidas ao controle policial.

Mendes (2015) também apresenta que a partir de 1875, a infância ganhou reconhecimento com a fundação do primeiro jardim de infância privado e reservado aos filhos do sexo masculino da classe

média industrial emergente. O fundador da instituição, o médico José Menezes Vieira defendia que os jardins de infância deveriam assistir às crianças negras libertas pelo ventre livre e àquelas com condições econômicas escassas, cumprindo o papel moralizador da cultura como na França e na Bélgica.

Vale destacar que nesse período, as creches permaneciam com o objetivo central de evitar o abandono das crianças privadas dos cuidados maternos em decorrência do trabalho da mãe. Com isso, distinguiram-se os jardins de infância destinados à classe burguesa com características educacionais (MENDES, 2015).

Do final do século XIX até o início do século XX, vinculou-se ao campo médico-sanitarista o atendimento das creches que visava nutrir, promover a saúde e disseminar normas rígidas de higiene; a fim de esconder qualquer relação com as questões econômicas e políticas do país, essa concepção buscou associar a pobre à falta de conhecimentos de puericultura.

Em 1932, a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* exigia a criação de jardins de infância públicos a todas as crianças de 0 a 6 anos. Suscitou-se assim um novo pensamento educacional, contudo não há alterações na realidade. Apenas uma regulação da obrigatoriedade de creches em empresas com mais de 30 funcionárias.

Mendes (2015) pesquisou que de 1930 a 1945, a Era Vargas, trouxe uma influência nazifascista na qual se acreditava que as condutas antissociais eram adquiridas hereditariamente e o meio social beneficiaria a marginalidade ou não; assim como forma de “aperfeiçoar a raça”, as crianças eram internadas em instituições particulares.

Em 1948, fundou-se a Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEPE) com o intuito de atender todas as crianças de zero a sete anos, independentemente da classe social, com enfoque na psicologia infantil, atentando-se aos aspectos metodológicos e didáticos do processo educativo e da alfabetização.

Entretanto, durante a década de 1950, as creches por meio de entidades filantrópicas apenas conseguiram suprir as carências da miséria com cuidados de higiene, alimentação e segurança física. O trabalho pedagógico a fim de proporcionar o desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças permaneceu secundarizado.

Segundo Mendes (2015) em 1959, a promulgação da Declaração Universal dos Direitos da Criança tornou a criança um sujeito de direitos e atribuiu ao Estado e à sociedade o dever em garantir os direitos à saúde, educação, profissionalização, lazer e segurança social.

Entre os anos de 1960 e 1970, Mendes (2015) verificou que as instituições são contempladas como resposta a compensar as carências das crianças e prevenção do fracasso escolar, a Legião Brasileira de Assistência (LBA) ofereceu subsídios financeiros e ajuda técnica às instituições que lançaram mão da perspectiva da mãe trabalhadora para os indicadores de pobreza, assim são vistas como ascensão social da criança carente. Ainda na década de 1970, a educação infantil foi reconhecida pelo Estado, contudo as políticas governamentais determinaram apenas a ampliação do atendimento às crianças de quatro a seis anos, em virtude da crescente evasão escolar e da repetência das crianças das classes pobres no ensino primário.

Na década de 1980, segundo Mendes (2015), em São Paulo, surgiu o “Movimento de Luta por Creches” que fortaleceu a influência sobre o poder público, que resultou no aumento do número de creches e pré-escolas mantidas por ele e a multiplicação de creches e pré-escolas conveniadas às esferas municipais, estaduais e federal. Iniciou-se também uma nova identidade às creches, atentando-se ao direito da criança e da mãe a um atendimento público respeitoso. E nesse período, foi publicado o “Programa Nacional de Educação Pré-Escolar” que se fundamentou na importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento do ser humano, nas precárias condições de vida de grande parte da população infantil brasileira da época e na possibilidade de diminuir os efeitos danosos para o desenvolvimento futuro da criança; com a recomendação de funcionamento em espaços físicos disponíveis, a participação da comunidade e alimentação e ações de saúde como imprescindíveis, além de atividades físicas e artísticas como basilares ao desenvolvimento da individualidade infantil.

Em 1988, na *Constituição Federal* é reconhecida a Educação Infantil como direito da criança e não mais da mãe ou pai trabalhadores. Assim, a creche é organizada a fim de apoiar o desenvolvimento, promover a aprendizagem, mediar o processo de construção de conhecimentos e habilidade, por parte da criança.

Em 1996, a *Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional* (LDBEN) principia a Educação Infantil com o objetivo de complementar a ação

familiar, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social para criança, ampliar suas experiências e conhecimentos, a fim de estimular seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade; a criança é concebida como um ser completo, ativo, capaz, motivado pela necessidade de ampliar os conhecimentos e experiências e alcançar autonomia progressiva frente às condições do meio; é um sujeito social e histórico que pertence a uma família inserida em uma sociedade, em determinada cultura, momento histórico.

A primeira etapa da educação básica passa a ter a finalidade do desenvolvimento integral da criança nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais, sociais e culturais; supera a concepção de atendimento caritativo para os pobres, assim contempla de forma indissociável a função de cuidar e educar; e considera interligados e dependentes a aprendizagem e desenvolvimento.

O currículo nas creches

A Educação de bebês vem, atualmente, ganhando relevância nos estudos e propostas curriculares dos municípios de todo o país. No entanto, historicamente, como citado, o trabalho pedagógico em escolas que atendiam crianças de 0 a 3 anos não eram locais de aprendizagem e desenvolvimento, mas sim de cuidados e assistencialismo.

A partir de conquistas de leis como a *Constituição de 1988* e a *Lei de Diretrizes e Bases (LDB)* de 1996, o governo determina que as creches sejam Instituições Escolares.

Assim, temos um movimento de avanço ao atendimento de cunho pedagógico aos bebês, sendo necessária a elaboração de um currículo que atenda, pedagogicamente, crianças de 0 a 3 anos.

Em nosso país temos o Conselho Nacional de Educação (CNE). Este estabelece as *Diretrizes Curriculares Nacionais (DNCs)* em todas as instituições de ensino. Dessa forma, este documento nos traz concepções importantes no que se refere à Educação Infantil, como é possível constatar a seguir:

Educação Infantil: Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos

educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

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

Currículo: Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p. 12, grifo do autor).

As *Diretrizes Curriculares Nacionais (DNCs)* não oferecem um currículo fechado e, portanto, não determinam o trabalho oferecido em todas as creches do país. Trata-se de normas a serem seguidas na elaboração das propostas pedagógicas, sendo norteadoras das práticas das escolas no Brasil.

Assim, o Ministério da Educação (MEC) traz, nos últimos anos, uma série de publicações que norteiam o trabalho realizado nas creches de nosso país. Como está reunido a seguir:

Figura 1 - Publicações/documentos do MEC relacionados à qualidade da Educação Infantil

Política de Educação Infantil: proposta
Integração das Instituições de Educação Infantil aos sistemas de Ensino Subsídios para Credenciamento e o Funcionamento das Instituições de Educação Infantil
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
Crítérios Para um Atendimento em Creches que respeite os direitos fundamentais das crianças
Indicadores da Qualidade na Educação Infantil
Orientações sobre Convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos
Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil - Proinfantil

Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças das crianças de zero a seis anos

Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil

Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil

Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil

Relatórios de Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para a construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil

Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica –

Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil

Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação

Fonte: Rosemberg (2014, p. 172).

Os municípios gozam de autonomia para a elaboração destes documentos, uma vez que acatem os documentos normativos trazidos pelo Ministério da Educação (MEC). E, conseqüentemente, as escolas elaboram o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) a partir destes, respeitando a individualidade dos alunos e particularidades da comunidade atendida.

Em 2017 temos a homologação da nossa *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), feita pelo ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho. Trata-se de um documento:

[...] de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7).

Neste, são apresentados Direitos de Aprendizagem e Campos de Experiências que devem ser garantidos no trabalho realizado nas escolas de todo o país, inclusive as creches.

Também foi um avanço para o olhar em relação à Educação desde o nascimento, direcionando o currículo a ser trabalhado em todas as faixas etárias. A *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) contempla os bebês, sendo a faixa etária de 0 a 1 ano e 6 meses e as crianças bem pequenas, atendendo a Educação de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses.

Dessa forma, temos garantido por Lei que as creches devem ser Instituições Escolares que precisam, necessariamente, oferecer um trabalho pedagógico, propiciando um ambiente de aprendizagem e desenvolvimento a todas as crianças.

Educação Integral e a escola em Tempo Integral: reflexões sobre os tempos na creche

Reflexionar sobre os tempos na creche é um tanto desafiador. Clarisse Lispector (1999), menciona que “O tempo corre, o tempo é curto: preciso me apressar, mas ao mesmo tempo viver como se esta minha vida fosse eterna.”. Destaca-se que pode se ver muito desse excerto no dia a dia das escolas infantis, onde muitas vezes os adultos parecem viver em função do tempo cronológico.

Há quem queira controlá-lo, há quem queira adiantá-lo e também quem queira que volte atrás. O tempo requer sempre mais tempo. Ele urge e dentro da escola não é diferente, contudo, no que diz respeito aos tempos na creche ponderamos nele encontros e desencontros que reverberam acerca dessa dicotomia do tempo, que embora seja implacável e que passe instantaneamente aos nossos olhos, é nosso aliado se aproveitamos cada instante.

Em contrapartida a essa visão autocêntrica, as crianças contam e mostram diariamente por meio de inúmeras linguagens, o desejo de viver esse tempo, sem querer controlá-lo ou ser controlado por ele.

Diante dessa perspectiva, estabelecemos um paralelo com a mitologia grega em Chronós o deus da cronologia e da objetividade e Kairós o deus do tempo vivido, sem medida e das oportunidades (FERREIRA; ARCO-VERDE, 2001), contudo para Chronós temos a escola em tempo integral em que ocorre o ampliar do tempo cronológico da permanência da criança na escola, chamado tempo institucional, já para Kairós caminha a Educação Integral, àquela que assume a garantia do desenvolvimento humano em todos os aspectos (social, intelectual, físico, emocional e cultural), que privilegia o tempo de viver, as experiências e o ritmo próprio da criança, este é o valioso tempo subjetivo.

É compreensível que diante do cotidiano escolar seja necessário contemplar o tempo institucional para organização da creche e seu funcionamento, tão pouco o tempo subjetivo é essencial para a

educação em tempo integral, pois quando considerado, proporciona qualidade ao que os bebês vivem na escola, formando em sua totalidade. Estabelecer um equilíbrio entre o tempo institucional e o tempo subjetivo nos faz considerar que este seja um grande desafio das escolas em tempo integral.

Barbosa, Richter e Delgado (2015) apontam três modelos de oferta em tempo integral: 1) a assistencialista, como o foco na compensação social e cultural quando o turno integral prioriza mais as famílias trabalhadoras ou em risco social; 2) a escolarização e recreação, talvez seja a mais comum, de acordo com as autoras, que em um turno as crianças ficam com uma equipe de recreacionistas e no outro ficam com os professores, sendo que essa ruptura nos turnos transparece nos adultos e também nas crianças, revelando ausência de interação e continuidade no que as crianças experimentam e vivenciam; e 3) a escolarização que contam com professores em ambos os turnos, mas que ainda sim o trabalho com as crianças é realizado de forma desconexa, vivendo dois mundos diferentes e priorizando os conteúdos e o resultado das produções:

Esses três modelos de educação em tempo integral indicam que Chronos, o tempo físico do relógio, das disciplinas, passível de ser numerado e quantificado [...] tem feito das escolas espaços planos e lineares de medidas que promovem o encurtamento da infância pela eliminação do direito de brincar em nome de uma produtividade escolar "que não pode perder tempo". Porém, a experiência do tempo da infância tem um ritmo próprio de aprender e produzir cultura, um tempo que se deixa surpreender pelos fatos, pelos acontecimentos, pelos momentos únicos - embora se repitam - mas com sentido de reiteração [...] podemos refletir que a temporalidade só pode ser compreendida pela experiência de vivê-la e partilhá-la em linguagem, pois é apenas narrativamente que podemos compreender o tempo. (BARBOSA; RICHTER; DELGADO, 2015, p. 107).

Concernente à ideia das autoras, entende-se a respeito da relevância de pensar sobre os tempos na escola, principalmente quando dialogamos sobre a escola em tempo integral, o que nos faz questionar em consonância com o que destaca Parente (2021, p. 09) que “[...] quando ampliamos a jornada escolar, estamos ampliando o quê? Estamos oferecendo mais tempo na escola para o aluno fazer o

quê? Queremos um currículo escolar ampliado envolvendo quais conhecimentos, atividades, ações e sujeitos?”.

Nessa direção, há dois pontos importantes para a composição de uma escola em tempo integral que preconize uma educação integral, sendo estes: o currículo e as políticas públicas em educação, para que concomitantes garantam uma organização do tempo institucional que respeite o tempo subjetivo das crianças na escola.

A oferta de educação integral em um contexto educacional demanda observação das vidas das crianças, compreendendo suas necessidades, possibilidades e desejos e, a partir do observado, pensar em propostas abrangentes que dialoguem com conhecimentos que ultrapassem a barreira da educação formal/escolar e possam dar sustentação a uma prática pedagógica comprometida com ações nas quais os diferentes campos da formação humana estejam presentes, sem hierarquias. (BARBOSA, RICHTER; DELGADO, 2015, p. 101).

Conhecer e considerar as diferentes formas da criança se relacionar com o mundo, favorece um currículo que objetiva sua formação humana, contemplando seus interesses e necessidades. Todavia, o currículo nessa perspectiva é uma maneira de organizar o conhecimento escolar.

Para além, compreendemos a criança como sujeito de direito, com isso se faz necessário a garantia de políticas públicas com a intenção de tornar esse currículo vivo e integrado na escola de tempo integral, independente de turnos, prezando pela formação integral da criança.

As definições de políticas são essenciais e não podem ficar ao sabor de pretensos desejos ou vontades pessoais de governantes e/ou legisladores. A implantação da escola de tempo integral precisa de argumentos teóricos, de elementos que demonstrem pedagogicamente o valor dessa forma de organização do tempo escolar e as consequências que traz para a escola, para os professores, para a comunidade e, principalmente, para os estudantes. (ARCO-VERDE, 2012, p. 92).

Assim, a ampliação da jornada da criança na escola, deve ser pensada também como um momento promotor de desenvolvimento integral, pois corroborando com Barbosa, Richter e Delgado (2015, p. 101) “Na educação infantil, o diálogo entre diferentes campos de

conhecimentos e distintas experiências no e com o mundo constituem a condição de uma educação integral [...]”.

Diante dessas assertivas, faz-se considerar que escola em tempo integral e educação integral carecem trilhar os caminhos juntos, com a compreensão de que os tempos escolares, institucional e subjetivo, sejam privilegiados de modo integrados, com base na formação humana das crianças.

Algumas considerações sobre os desafios da Educação Integral nas creches

No percurso do presente estudo, vislumbramos a trajetória da concepção de creche em nosso país. Embora construída com bases assistencialistas e ainda que tenhamos recentes publicações de documentos normativos é atualmente, por Lei, considerada uma Instituição Escolar com um currículo a ser seguido. Trata-se de um espaço potencial para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, garantindo não apenas o tempo, mas também o desenvolvimento integral da criança.

Sobre o direito ao tempo na creche, nos pautamos nos descritos de Barbosa; Richter e delgado (2015, p. 103), os quais as autoras questionam sobre para quem é a oferta deste turno, reflexionando que:

[...] Se for um direito da criança à educação, pode ser ofertado em um modelo de turno parcial, com férias escolares de 60 dias; se for visto como um direito da mãe trabalhadora será oferecida em outro modelo, em turno integral, com férias de 30 dias, pois esse é o modelo contratual mais frequente no Brasil. Essa discussão se atualiza continuamente em temas como: funcionamento nas férias, sábados pela manhã, horários de entrada ou de saída das crianças, entre outros.

Dessa forma, percebemos que ainda são muitos os aspectos a serem questionados e elencados no que se refere à educação de tempo integral nas creches. Afinal, é garantido à criança o direito à escola ou seria um direito às famílias que necessitam realizar suas atividades profissionais para o sustento do lar?

A matrícula na Educação Infantil é obrigatória a partir dos 4 anos de idade. Sendo assim, mesmo sendo um direito garantido, nos

deparamos com a escassez de vagas em creches por todo o Brasil. E, como critério para a almejada vaga, é exigido das famílias o comprovante de exercício profissional remunerado.

Ocorre que, apesar de compreendermos a necessidade de uma triagem para as matrículas, tal prática, acaba por sugerir que este é um local para deixar os filhos em segurança e, portanto, dificulta a mudança do olhar pedagógico para as creches.

Outro apontamento fundamental para a reflexão acerca das creches em tempo integral vista como instituição escolar é que, em muitos locais, ainda há a ausência de um profissional qualificado, ou seja, um professor frente às turmas. Indo de encontro às Leis, muitos municípios ainda contratam o que chamam de “cuidadores”, “atendentes”, “berçaristas” e outros nomes que utilizam para cargos que deveriam, obrigatoriamente, ser ocupados por pedagogos.

Para finalizar tais considerações, é imprescindível enunciar e também provocar reflexões no que diz respeito às ações dos docentes nos diferentes turnos das creches em tempo integral. Afinal, suas práticas devem, necessariamente, contemplar o currículo para a Educação de bebês.

Diante das leituras e dos expostos, afirmamos que, o compartilhar e os diálogos estabelecidos entre os educadores que conduzem a mesma turma em períodos opostos, é essencial e rompe com a ideia de um currículo fragmentado, assim como com uma visão equivocada de uma mesma criança, distinta em cada turno.

Igualmente e complementar, é necessária uma reflexão conjunta dos docentes em relação aos recursos e materiais oferecidos e utilizados nas propostas de atividades para as crianças, para que não seja oferecido o “mais do mesmo” e que, por meio dessas trocas e de uma concepção de criança de direitos e capaz, garanta assim, uma Educação Integral.

No entanto, infelizmente, ainda nos deparamos com práticas dissociadas que ficam claramente comprovadas não apenas nas vivências proporcionadas às crianças, como também na documentação pedagógica disponibilizadas às famílias. Nesta última, é notória a ação repetida onde, na maioria das vezes, contemplamos documentações semelhantes advindas das professoras de uma mesma turma. Tal fato comprova que, apenas estar na escola em

tempo integral não garante, de fato, reais possibilidades de desenvolvimento integral às crianças.

Vale destacar que profissionais da Educação, ao atuarem em creches, devem necessariamente buscar uma fundamentação teórica, conhecimento do currículo e dos direitos dos bebês. É preciso garantir práticas que venham ao encontro do que nos traz os documentos normativos, desmistificando vivências que ofereçam, restritamente, o cuidar.

Sabemos que é recente o olhar para a Educação de bebês e, portanto, reflexões, discussões e análises a respeito do trabalho realizado nas creches são essenciais para que possamos avançar, garantindo possibilidades de desenvolvimento integral a todas as crianças que frequentam as instituições escolares de nosso país.

Referências

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Tempo escolar e organização do trabalho pedagógico. **Em Aberto**, v. 25, n. 88, p. 83-97, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emberto/article/view/3087> Acesso em: 10 de set. 2022.

BONDIOLI, A. (org.). **O tempo no cotidiano infantil**: perspectivas de pesquisa e estudo de caso. Trad. Fernanda L. Ortale e Ilse Paschoal Moreira. São Paulo: Cortez, 2004.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis; DELGADO, Ana Cristina Coll. Educação infantil: tempo integral ou educação integral? **Educação em revista**. vol. 31, n.4, p. 95-119, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/ijedur/a/Z3wmPnKvgwf9BQtHwfGNbGh/?lang=pt> Acesso em: 07 de set. 2022.

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

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

CIVILETTI, Maria Vitória Pardal. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 76, p. 31-40, fev. 1991.

FERREIRA, Valéria Milena Rohrich; ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. “Chrónos & Kairós: O tempo nos tempos da escola”. **Educar em Revista** [online], n. 17, p. 63-78. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/bmZjYWphV5VcjLxpdSxcJth/abstract/?lang=pt>. Acesso em 10 de set. 2022.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre, Mediação, 1998.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MENDES, Sarah de Lima. Tecendo a história das instituições do Brasil infantil. Saberes: **Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, [S. l.], n. 11, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/6685>. Acesso em: 28 ago. 2022.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. Políticas Públicas: possibilidades e potencialidades da educação integral. **Revista Exitus**, v. 11, n. 1, p. 1-14, 2021. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1755>. Acesso em: 07 set. 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas públicas e qualidade da educação infantil. In: SANTOS, Marlene Oliveira dos; RIBEIRO, Maria Izabel de Souza. (org.) **Educação Infantil**: Os desafios estão postos e o que estamos fazendo? 1ª ed. Salvador- Bahia: Soffset Gráfica e Editora Ltda., 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36701-livro-proinfancia-bahia-mec-ufba-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 set. 2022.

Capítulo 4

Contribuições da escola de Educação Infantil para os processos de humanização e de formação integral dos bebês e das crianças pequenas

Érika Christina Kohle

Lizbeth Oliveira de Andrade

Josélia Donizeti Marques Alves Dias

Resumo

Este capítulo tem como objetivo apresentar as contribuições da escola de bebês e de crianças pequenas para seus processos de humanização e de sua formação integral a partir do momento em que as vivências proporcionadas para as crianças nessa escola são planejadas a partir da concepção do binômio cuidar-educar que garante os direitos fundamentais das crianças e promove a plenitude de sua formação humana. Por meio da revisão de literatura sobre o tema apresentado e do método materialista histórico-dialético, que objetiva compreender os dados da realidade em seu movimento, em suas relações dinâmico-causais, evidencia-se o papel essencial da aprendizagem para a formação da inteligência e da personalidade infantil, destacando os profissionais da Educação Infantil como criadores de situações que possibilitem mediações entre a criança e a cultura.

Palavras-chave: Educação. Escola de bebês e de crianças pequenas. Binômio Cuidar-educar. Processos de humanização e de formação integral das crianças.

Introdução

Buscamos neste capítulo apresentar aos profissionais da Educação Infantil discussões sobre fundamentos e práticas de educação dos bebês e de crianças pequenas sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, enfocando, especificamente, suas contribuições

para a formação integral das crianças e para uma educação humanizadora.

Partimos do pressuposto de que o grande desafio para os profissionais da Escola de Educação Infantil de bebês e de crianças pequenas é a organização de situações e de ambientes em que criança tenha possibilidades de ser ativa, ao manipular objetos que despertam seu desejo e sua necessidade de saber, de explorar, de descobrir, vivenciando, assim, o seu desenvolvimento. Superando, portanto, o conceito de criança como ser passivo que vem orientando o pensar e o agir nas práticas pedagógicas da infância por meio da apropriação de uma concepção do desenvolvimento infantil que questione as compreensões alicerçadas no senso comum - que tendem a assemelhar o desenvolvimento humano aos processos de crescimento e de amadurecimento de outros seres vivos, tais como o crescimento das plantas e dos animais, como processos biologicamente determinados, gerados por meio do acúmulo quantitativo no âmbito individual e não em relação ao âmbito social (MELLO, 2010).

Nosso desafio como gestão pedagógica em uma escola municipal de Educação Infantil de bebês e de crianças pequenas ocorre na busca por olhar para as práticas, sem perder a complexidade de suas relações com a teoria, uma vez que compreendemos que todo trabalho dos profissionais educadores deve ter uma teoria que o fundamente. Cientes de que

[...] todos os nossos atos como professoras e professores se orientam por uma concepção de ser humano, de desenvolvimento humano, por uma concepção de como as crianças aprendem, por uma concepção do papel da educação, do papel da educação escolar, do papel da escola. Todas as nossas atitudes frente às crianças expressam nossas concepções de infância, de criança, nossa concepção do lugar que as crianças devem ocupar nos processos que levam à aprendizagem. Quer tenhamos ou não consciência dessas concepções envolvidas nas escolhas que fazemos no processo educativo, elas constituem a teoria que orienta nosso pensar e agir na escola. (PEDERIVA; COSTA; MELLO, 2017, p. 11).

Desse modo, ao elegermos o estudo na perspectiva Histórico-Cultural, que se materializa como um projeto de vida nas vivências da escola de bebês e de crianças pequenas, de bases vigotskianas,

concebemos a formação da inteligência e da personalidade como fatores que acontecem em encontros de pessoas e nas relações entre elas.

Método

Por meio da revisão de literatura sobre o tema apresentado e do método materialista histórico-dialético, o método utilizado na elaboração do capítulo visou a estabelecer uma articulação entre teoria e prática, buscando compreender os dados da realidade em seu movimento, em suas relações dinâmico-causais (VYGOTSKI, 2000).

Desse modo, tomamos a realidade material e histórica da instituição de Educação Infantil na qual atuamos como ponto de partida para nossa reflexão e análise com base na teoria Histórico-Cultural, referencial teórico de nossos estudos e pesquisas, em busca das possibilidades concretas de transformação dessa realidade por meio da superação de ações e atitudes distanciadas da educação humanizadora pretendida.

Desde o início do nosso trabalho como equipe de gestão pedagógica, a partir de pressupostos teóricos humanizadores, promovemos diálogos e encontros de formação continuada com as docentes e demais profissionais da escola de bebês e de crianças pequeninas da qual fazemos parte, destacando o papel e o valor da educação para o desenvolvimento humano. Nesse processo, elaboramos coletivamente o *Projeto Político Pedagógico* dessa instituição, que traz, de forma objetiva, o conhecimento teórico-científico sobre as especificidades da aprendizagem e do desenvolvimento dos bebês e das crianças pequeninas, cuja base para a prática pedagógica almejada é a unidade cuidar-educar como fundamento para o trabalho dos profissionais e das ações da gestão pedagógica.

Resultados e Discussão

A Teoria Histórico-Cultural revela que o desenvolvimento humano não é natural, mas resulta de experiências vividas e de vivências - que impulsionam a formação e o desenvolvimento das qualidades humanas nas pessoas. Assim, compreendemos que

[...] a criança não é um adulto em miniatura, o pré-escolar não é simplesmente um escolar pequeno e o bebê não é um pré-escolar menor. Ou seja, de novo, a diferença entre certas idades consiste não simplesmente em que, no degrau inferior, estejam menos desenvolvidas as especificidades que se apresentam mais desenvolvidas nos degraus superiores. A diferença consiste no fato de que a idade pré-escolar, a idade escolar etc., todas elas representam etapas específicas no desenvolvimento da criança. Em cada uma dessas etapas, a criança se apresenta como um ser qualitativamente específico que vive e se desenvolve segundo leis diferentes próprias de cada idade. (VIGOSTKI, 2018, p. 29-30).

Por esse motivo, conceituamos o desenvolvimento como um processo de formação do homem, de sua personalidade, por meio do surgimento, em cada etapa, de novas qualidades, novas formações humanas específicas, preparadas por um processo anterior, mas que não se encontram prontas para serem amadurecidas.

Assim, consideramos a aprendizagem da criança como um processo em percurso desde o seu nascimento, visto que, desde o primeiro ato humano em relação a um bebê recém-nascido – de alimentá-la ao colo – o outro cria nele uma necessidade nova, uma necessidade não biológica, mas social e histórica: a necessidade do outro, por meio do prazer do aconchego (VIGOSTKI, 1996).

Nesse processo de relações interpessoais – ensino – aprendizagem – desenvolvimento, as crianças se inter-relacionam com o mundo circundante, com a ajuda de um adulto, tornando seu mundo, paulatinamente, mais amplo e suas relações cada vez mais complexas. Dessa dinâmica resulta a formação das qualidades humanas, por meio de apropriação da cultura criada pela humanidade no decorrer da história, nos momentos em que a criança vivencia determinada ação e/ou atividade. Portanto, devemos considerar elementos constitutivos do processo de educação – a cultura como fonte das qualidades humanas historicamente acumuladas, os adultos ou parceiros com mais experiência como auxiliares das mediações entre as crianças e elementos da cultura. Ressaltamos que, nesse processo, esses elementos não são considerados sem serem relacionados com a criança, visto que sua personalidade, formada por suas vivências, determina como será a influência desses elementos sobre o futuro do seu desenvolvimento.

Desse modo, resumindo “[...] e simplificando, o homem é um sistema único [...] contudo, não é um sistema homogêneo, mas um sistema organizado complexamente e heterogêneo.” (VIGOSTKI, 2018, p. 93). Dito de outro modo, as vivências anteriores da criança determinam como ela sente, interpreta e se relaciona emocionalmente com um certo acontecimento, determinando o papel e a influência do meio sobre o seu desenvolvimento (MELLO, 2010).

Cabe aqui ressaltarmos a importância das relações nas escolas que atendem os bebês, na qual essas relações se estendem por um longo tempo do dia e precisam estar baseadas em conceitos que de fato possam ser associados às atitudes humanizadora, naquilo que, até o momento, consideramos como ações desenvolventes, que podem contribuir com o desenvolvimento das funções psíquicas de cada criança, em um ambiente que seja seguro e ao mesmo tempo repleto de situações intencionalmente planejadas para que suas vivências possam ser agradáveis e significativas ao longo do dia, bem como que possam ser atendidos em suas necessidades afetivas, motoras e biológicas.

Além disso, o fato de que cada criança vive uma realidade social específica, composta de peculiaridades, precisa ser considerado no trabalho docente, visto que a formação de sua personalidade não se estabelece como um reflexo direto da comunidade a qual essa criança pertence, mas configura uma síntese dialética entre sua personalidade e o seu meio, resultado dos momentos em que a criança foi ativa sob a influência do meio em seu desenvolvimento. Por conseguinte, no que diz respeito ao desenvolvimento da personalidade,

[...] a melhor forma de acompanhar o processo de formação social da personalidade humana da criança é criar meios para possibilitar sua expressão. O processo de internalização, isto é, da criança tornar seu aquilo que é social – de apropriar-se, de aprender e se desenvolver – requer dois processos articulados que constituem o próprio processo de humanização, isto é, o processo de formação pelas crianças das qualidades humanas criadas ao longo da história humana. Apropriação e objetivação (expressão) são esses dois processos distintos, mas complementares, o que significa que a criança precisa se expressar para, de fato, se apropriar da cultura e se desenvolver. (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p. 31)

Ao compreendermos que a infância é um tempo de formação da personalidade, em que processos vivenciados no plano social são reconstruídos pela criança em seu plano psíquico, evidenciamos que o meio desempenha, no desenvolvimento da personalidade da criança e de suas características especificamente humanas, o papel de uma fonte de desenvolvimento, materializando-se não como apenas uma circunstância qualquer (VIGOTSKI, 2018).

Um dos grandes desafios para a gestão pedagógica das escolas de Educação Infantil é a articulação entre tempo institucional e tempo individual dos bebês e crianças pequeninas, bem como o respeito aos costumes, combinados, crenças, valores, modos de participação e uso de objetos de cada família.

Pensar o tempo como elemento basilar para o desenvolvimento humano na escola de Educação Infantil é um grande desafio, pois as concepções dos adultos sobre como os bebês e as crianças aprendem e se desenvolvem influenciam a forma como esse tempo é organizado. Além disso, na realidade de cada escola, nos deparamos com a dificuldade de equilibrar o tempo institucional – por meio do qual se estabelecem os horários de entrada, saída, alimentação, descanso, higiene e situações educativas – e o tempo subjetivo – que se refere à criança em sua individualidade, suas necessidades e particularidades. (MARÍLIA, 2020, p. 63).

Podemos dizer que há dois tempos na escola de bebês: um, o tempo individual, o tempo das crianças e, o outro, o tempo institucional. Afirma Oliveira (2012, p. 90):

Há dois lados na consideração do tempo na Educação infantil. Um deles focaliza a rotina diária da instituição, que orienta em especial o trabalho dos profissionais que nela trabalham. O outro foco está na jornada das crianças, a sequência de atividades e experiências que elas vivenciam a cada dia.

Bondioli (2004), afirma que a organização temporal na creche não depende apenas das exigências institucionais, mas constitui-se um dispositivo de socialização e de aprendizagem.

O tempo de vivência da criança que permanece muitas horas em uma instituição de Educação Infantil é muitas vezes maior que o tempo diário de suas relações com seu núcleo familiar, o que reforça a

responsabilidade dos adultos que com ela se relacionam, pois se tornam referências principais no desenvolvimento de sua personalidade e humanização.

Ao considerarmos o cuidado em sua dimensão ética, aproximamo-nos da concepção de educação em sua integralidade, em que o cuidado é compreendido como algo indissociável no processo educativo. (MONÇÃO, 2017, p. 163).

Por tudo o que foi evidenciado anteriormente, todo o percurso da criança precisa ser planejado, acompanhado e avaliado pela Gestão Pedagógica, na busca pela garantia dos seus direitos fundamentais. Desde o período de acolhida e inserção até às suas formas de vivenciar individualmente cada momento no espaço e tempo da Escola de bebês e de crianças pequeninas.

Na escola em que atualmente desempenhamos a função de Gestão Pedagógica, nosso trabalho empenha-se para que cada vez mais possamos ter as famílias próximas de suas crianças, na busca por um tempo de qualidade em que cada ser envolvido na relação, professores, crianças, familiares e educadores, possam se sentir acolhidos à medida que se inserem em um novo ambiente.

Pensar a criança na rotina e nas ações educativas da Educação Infantil, principalmente na organização do espaço, implica considerar as especificidades de cada uma, pois a criança é:

Um sujeito histórico e de direitos. Ela se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com os adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contexto culturais nas quais se insere. (OLIVEIRA, 2010, p. 05).

Durante a inserção cada criança permanece com uma pessoa de sua referência, o tempo e a forma como essa permanência vai se dando ao longo dos dias vai sendo determinado pelo bem-estar da criança e pelas percepções e avaliações que os docentes fazem durante o período.

Duarte (2011, p. 58), aponta que “[...] a proximidade entre os corpos de adultos e criança, deve ser o que fundamenta as ações das professoras, entendendo que essa relação é intrínseca à docência com

as crianças pequeninhas.”, o que desencadeará uma relação de segurança e confiança.

A organização e o planejamento para o momento do sono dos bebês estão interligados à concepção de sujeito que se tem. Quando concebemos a criança como sujeito integral, esta organização consistirá em considerar suas especificidades e necessidades individuais dentro do coletivo.

Há que se atentar para várias situações pois, embora o sono seja uma necessidade, os bebês não dormem no mesmo horário, não tem o mesmo tempo de sono. Enquanto alguns bebês dormem uma hora, duas horas, outros só descansam, tiram um cochilo ou nem dormem.

Por isso é muito importante o olhar atento do professor e do educador para esse momento. A conversa com familiares também pode ajudar a compor um ambiente mais aconchegante e seguro para o bebê. Podem ajudar trazendo objetos de apego, aqueles que as crianças estão acostumadas em seu ambiente familiar, como bichinhos de pelúcia, travesseirinhos, paninhos, chupetas, brinquedos e objetos de membros da família, que comumente fazem um elo de aconchego e segurança entre a criança e o espaço da Escola de Educação Infantil - ainda desconhecido - e as pessoas e objetos que ocupam este espaço.

Esses objetos podem se tornar elementos facilitadores no momento do sono ou ainda atrativos para o bebê enquanto os demais estão dormindo. Caso o bebê não durma, o ambiente tem que estar preparado para que possa interagir com brinquedos ou outros objetos de forma segura e tranquila, sem prejudicar os que estão dormindo. É um momento muito importante e traduz de forma sublime o cuidar, educar e acolher.

A adoção desses cuidados como prática cotidiana da escola faz parte do planejamento e das avaliações necessárias para o acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento das crianças, partem, sobretudo, da concepção de que os profissionais da Educação Infantil devem conhecer as condições favoráveis para o desenvolvimento de bebês e de crianças pequenas, conscientes de que possuem possibilidades psíquicas que se desenvolvem apenas na presença de condições favoráveis tanto de vida, quanto de educação, uma vez que sob certas condições os bebês e as crianças pequenas podem dominar procedimentos mentais, capacidades práticas e

cognitivas capazes de formar suas primeiras ideias, sentimentos e qualidades humanas (MELLO, 2007).

Nas escolas de bebês e de crianças pequenas é comum que ocorram frequentes momentos de inserção a partir da ideia de que quando alguém passa a pertencer a um novo espaço, tudo se modifica e todos passam a estar em inserção novamente, até que sejam criados os vínculos com essa nova pessoa. Desse modo, a prática pedagógica, com fundamentação teórica desenvolvente, pode tornar a escola de Educação Infantil o local mais propício para o desenvolvimento de bebês e crianças pequenas, uma vez que enfoca as capacidades das crianças, para que suas relações com os outros e com os objetos da cultura sejam fomentadas desde a mais tenra idade e para que suas experiências vividas socialmente sejam vistas como processos de aprendizagem impulsionadores do seu desenvolvimento e da formação de suas qualidades humanas.

Portanto, para que o trabalho educativo com bebês e crianças pequenas tenha êxito

[...] é preciso antes de mais nada conhecer as leis do desenvolvimento psíquico da criança, suas particularidades emocionais e intelectuais, suas preferências e interesses. O conhecimento da psicologia infantil facilita para o educador o contato com a criança, ajuda-o a dirigir seu desenvolvimento e a evitar muitos erros na educação. (MUKHINA, 1996, p. 12).

Diante da necessidade de se conhecer a particularidades do desenvolvimento infantil temos a perspectiva teórica Histórico-Cultural que considera que o desenvolvimento psíquico do bebê se inicia no ato de seu nascimento. Ao nascer, o bebê se separa fisicamente de sua mãe, mas permanece ligado a ela biologicamente devido à dependência para atender as suas necessidades vitais, nesse momento se dá o início do desenvolvimento de sua personalidade, pois, apesar da vida ser inerente ao bebê desde a gestação, é no período pós-natal em que ele se converte em existência individual humana - “imersa na vida social das pessoas que o rodeiam.” (VYGOTSKI, 1996, p. 279 – tradução nossa).

Por não ser capaz de suprir suas necessidades vitais, o bebê depende inteiramente do adulto porque toda sua atividade vital passa por ele. Devido a essa dependência do bebê e da criança pequena

dos cuidados dos adultos, surgem relações sociais peculiares entre eles, o que torna essa relação crucial para o desenvolvimento humano, em que a criança terá seus primeiros contatos com o mundo, com a cultura, a história e suas singularidades.

Apesar disso, não se exclui a possibilidade de vida psíquica dos bebês, muito menos a existência de rudimentos psíquicos, distintos das psiques desenvolvidas de adultos, uma vez que foi constatada a existência de estados de consciência neles, mesmo que nebulosos, confusos em que os aspectos sensitivos e emocionais se encontram fundidos (VYGOTSKI, 1996).

Por conseguinte, os bebês e crianças pequeninas vivem em um movimento dialético – a sua aparente não sociabilidade gerada pela ausência de sua comunicação verbal e a necessidade profundamente social da vida nesse período, já que toda relação da criança com o mundo se estabelece por meio da pessoa que a cuida (VYGOTSKI, 1996).

Desse modo, é necessário que profissionais da Educação Infantil, para o desenvolvimento pleno da personalidade e da inteligência dos bebês e das crianças pequeninas, levem em conta o binômio cuidar – educar, porque, nesse momento da vida dos indivíduos, essa separação não é possível, já que sua consciência é indiferenciada das demais formas de atividade, isto é, a sua consciência “[...] ainda é internamente indiferenciada da percepção afetiva, que ocupa o lugar central de função dominante e determina toda a atividade da consciência.” (VIGOTSKI, 2018, p. 100). Desse modo, quando se enfatiza o cuidado, como se fosse possível separar cuidado e educação, realiza-se uma educação pobre e lenta. Sobre esse problema,

[...] destacamos que a relação da criança com o mundo se faz a partir da mediação dos objetos, signos e instrumentos culturais, e que nessa relação entre o sujeito e os objetos está, necessariamente, o outro, compartilhando a atividade da criança e a construção das suas funções cognitivas e afetivas. (GOMES, 2008, p. 156).

Assim, enfatizamos a importância da Educação Infantil para os bebês e para as crianças pequeninas, porque as novas formações psicológicas que aparecem nas etapas iniciais de desenvolvimento têm um significado permanente para o desenvolvimento multilateral do sujeito (ZAPOROZHETS, 1987). Se as qualidades emocionais e intelectuais não se desenvolvem plenamente na infância,

posteriormente constituem problemas para o desenvolvimento do adulto, visto que a base sensorial de toda atividade mental do adulto começa a se formar nos primeiros anos de vida e representa um aporte essencial ao processo geral de formação da personalidade humana em múltiplas esferas, tais como a intelectual, a emocional e a motivacional (MELLO, 2007).

Para que as qualidades emocionais e intelectuais se desenvolvam plenamente na infância, planejamos, na escola da infância, experiências para serem vividas pelas crianças de modo que elas concebam a escola como um lugar, onde se aprende sobre as coisas da vida ao vivenciá-las. Assim, o ato de planejar necessita, por parte de quem o faz, de uma compreensão sobre a importância da educação no processo de desenvolvimento humano das crianças, bem como no ato de propor aquilo que se tinha como plano, todos os envolvidos na ação, sejam os bebês ou as crianças pequeninas, os docentes e os profissionais educadores que participam direta ou indiretamente desse movimento, precisam conceber a importância do seu fazer, para que de fato possam ser possibilitadas vivências e para que possam ser rompidas ações mecânicas, repetitivas e vazias em si mesmas.

Considerando que as funções psicológicas superiores de uma pessoa, surgem a princípio como formas de comportamento coletivo, como formas de cooperação com outras pessoas e apenas posteriormente elas se tornam funções interiores individuais, as vivências nas Escolas de Educação Infantil, permeadas pelo contato direto com adultos e outras crianças, se tornam importantes aliadas na garantia do desenvolvimento de novas formações, sobretudo durante o primeiro ano de vida.

O desenvolvimento ideal de determinada função psicológica é o período em que ela, pela primeira vez, se diferencia do restante da consciência e se apresenta como função dominante, pois, nesse momento, todo o restante da consciência está a serviço dessa função. E, ainda, esse fato irá compor uma nova situação social de desenvolvimento para essa pessoa (VYGOTSKI, 1996).

Desse modo, as ações nas escolas de Educação Infantil poderão favorecer o pleno desenvolvimento na primeiríssima infância ao oportunizar experiências que contribuam efetivamente para aprendizagem e para o desenvolvimento psíquico das crianças. Para isso ocorrer, as ações dos profissionais da Educação Infantil precisam

estar pautadas na compreensão sobre especificidades do desenvolvimento infantil, bem como do momento do desenvolvimento no qual a criança se encontra. Esses conhecimentos amparam a criação de condições para a organização de práticas educativas que sejam efetivas para a qualidade do processo de formação humana na infância.

Pelo exposto, os profissionais da Educação Infantil precisam estar conscientes de que na primeira infância a percepção se destaca, ocupando uma posição dominante, com possibilidades de ter seu desenvolvimento em ritmo máximo. Nesse momento, a memória e o pensamento encontram-se a serviço dessa função, possibilitando a ela o máximo crescimento e desenvolvimento e a máxima diferenciação interna (VIGOTSKI, 2018). No primeiro ano de vida, a atividade principal pela qual a criança se desenvolve se manifesta em um modo peculiar de comunicação entre crianças pequeninas e adultos, em que elas descobrem, por meio do adulto, os objetos – a comunicação emocional (MUKHINA, 1996; VYGOTSKI, 1996).

Esse é o período em que “[...] formam-se as primeiras impressões sobre o mundo circundante e as formas elementares de percepção e reflexão, que permitem à criança orientar-se no mundo [...]” (MUKHINA, 1996, p. 102).

Ainda, no primeiro ano de vida surge como atividade principal a manipulação de objetos, nesse momento a criança manipula o objeto com base em suas características externas, ou seja, utiliza uma colher da mesma forma que um lápis. Já a partir de um ano até os três anos de vida essa atividade muda e a criança passa a manipular os objetos de acordo com os usos para os quais eles foram criados, funções essas determinadas socialmente. Nesse ponto, retomamos o fato de que “somente o adulto pode revelar à criança, de uma ou de outra maneira, para que serve o objeto.” (MUKHINA, 1996, p. 107), passando a ser visto como parceiro na realização da atividade de exploração motora e depois como modelo de ação para os bebês, favorecendo aqui a atividade de imitação. Desta surgem novas necessidades de comunicação com os adultos e favorecem novas descobertas e desenvolvimento psicomotor.

Portanto, com profissionais cientes de como se dá o desenvolvimento das crianças, das suas atividades principais, a Escola de Educação Infantil pode se tornar o melhor lugar para a educação

das crianças pequeninas, pois lá poderá se organizar intencionalmente as condições adequadas de vida e educação para garantir a máxima apropriação pelas crianças das qualidades humanas – que apesar de serem externas ao sujeito no nascimento, precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade em situações vividas coletivamente.

Considerações finais

Diante do exposto, refutamos a concepção de aprendizagem como resultado do desenvolvimento, concebendo-a como motor deste, visto que a aprendizagem deflagra e conduz o desenvolvimento (MELLO, 2007, p. 89). Ademais, reafirmamos o papel essencial da aprendizagem como mola propulsora da formação da inteligência e da personalidade infantil, destacando a figura dos profissionais da Educação Infantil como criadores de situações que possibilitem mediações entre a criança e a cultura.

Na escola de Educação Infantil, os bebês e crianças pequeninas passam a ser sujeitos de uma educação potencialmente humanizadora quando ela contempla as ações indissociáveis de cuidar-educar em todos os momentos do dia, da entrada à saída deles nesse espaço.

Todos os momentos na escola de bebês são muito intensos e especiais. O cuidar e o educar nunca aparecem dissociados. Observamos que momentos que para os adultos parecem corriqueiros, para os bebês únicos, como o momento do sono, por exemplo. As crianças que chegam muito cedo apresentam logo seu cansaço, que será manifestado ao longo do dia. Proporcionar um tempo para o sono implica organizar o ambiente, ter uma iluminação e ventilação apropriadas e criar um clima favorável ao descanso. Entretanto, o mais importante, observamos no conhecimento que cada professor/educador tem com relação aos bebês. Conhecem como cada um interage com o espaço, com a sala e com o próprio corpo, respeitando o seu ritmo. Ressalte-se, aqui, a importância do olhar sensível de cada professora/educadora que acalantarão os bebês, respeitando suas necessidades e individualidades.

Com ambientes, materiais, tempos e relações intencionalmente planejados pelos Profissionais da Educação Infantil, podemos garantir os direitos fundamentais das crianças e promover a plenitude de sua

formação humana. É tarefa da gestão pedagógica o acompanhamento das ações propostas para os bebês e para as crianças pequenas, o diálogo com os profissionais da Educação Infantil e sua formação continuada, oferecendo condições que todos os profissionais, da escola de bebês e de crianças pequenas, compreendam a unidade cuidar-educar em suas diversas expressões na prática diária.

Referências

DUARTE, Fabiana. **Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente.** 2011. 288 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. **O afetivo para a psicologia histórico-cultural: considerações sobre o papel da educação escolar.** 2008. 170 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, 2008.

MARÍLIA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular para Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Marília.** Org. Karina Carrião Gomes de Oliveira. Marília: Secretaria Municipal da Educação, 2020.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Educação da Pequena Infância. In: **Revista Cadernos de Educação – UFPEL** (online), v. 01, p. 01-12, 2015.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.

MELLO, Suely Amaral. O lugar da criança na pesquisa sobre a infância: alguns posicionamentos na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. In: **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.183-197, jul./dez. 2010.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. **Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação.** Educação e Pesquisa, v. 43, n. 1, p. 162-176, 2017.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BONDIOLI, Anna (org.). **O tempo no cotidiano infantil**: perspectivas de pesquisa e estudo de casos. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de (Org.) **A construção dos ambientes de convivência e aprendizagem nas instituições de Educação Infantil**. In: O trabalho do professor na Educação Infantil. São Paulo: Biruta, 2012 (no prelo).

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** In: I Seminário Nacional Currículo em Movimento – perspectivas atuais, 2012, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. Uma teoria para orientar nosso pensar e agir docente na Educação Infantil. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. (Orgs.). **Teoria histórico-cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, p.11- 24. 2017.

TEIXEIRA, Sonia Regina; BARCA, Ana Paula de Araújo. Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. (Orgs.). **Teoria histórico-cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, p. 29-39. 2017.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita. In: **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 2000, v. III, p. 183-206.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. – **7 aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedagogia**. Tradução e organização Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

Capítulo 5

Planejamento de datas comemorativas na escola de bebês e de crianças pequenas: uma proposta de currículo não excludente

Érika Christina Kohle
Lizbeth Oliveira de Andrade
Josélia Donizeti Marques Alves Dias

Resumo

Pretendemos demonstrar que o ponto de vista de docentes da escola de bebês e de crianças pequenas sobre o planejamento das datas comemorativas pode ser transformado por meio da oferta da formação continuada que os levem a questionar o significado e o sentido que essas propostas têm para os bebês e para as crianças pequenas no momento em que são postas em prática no cotidiano escolar. Essa temática, por ter sido um dos objetivos de um *Projeto Político Pedagógico* de uma Unidade Educativa pertencente a uma cidade do interior do estado de São Paulo, se materializou em conteúdo de reflexão do trabalho de um semestre letivo. Esse estudo se associou às tentativas de compreender os processos de apropriação e de objetivação de docentes dessa problemática, nos inúmeros momentos em que se propunha o diálogo sobre ela. O capítulo traz para a discussão propostas de trabalho desenvolvidas com docentes de bebês, lançando mão de referencial teórico que considera os estudos de alguns autores da Teoria Histórico-Cultural, admitindo que o diálogo entre esses estudos oferece elementos que dão sustentação ao trabalho com uma forma de pensar a educação dos pequenos de modo humanizador. Os dados revelam que, a partir da problematização sobre o sentido de propostas com datas comemorativas para o público de zero a dois anos e sobre como tais propostas podem ser excludentes, provoca uma reflexão crítica nos professores sobre seu planejamento e a conseqüente transformação em seu fazer.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. 0 a 2 anos. Planejamento de datas comemorativas. Educação humanizadora.

Introdução

Nas instituições de Educação Infantil, é tarefa da gestão pedagógica, por meio da concretização do *Projeto Político Pedagógico* (PPP), das ações frequentes de acompanhamento das propostas elaboradas pelos docentes, do diálogo e da formação continuada oferecer condições para que as professoras e professores, bem como os demais profissionais da creche e da pré-escola, permaneçam em constante reflexão sobre os fatos sociais e sobre os impactos deles nas escolas, na busca por expandir cada vez mais o seu próprio conhecimento e assim fazer com que o conhecimento científico se ramifique em detrimento do conhecimento do senso comum, sobretudo aos costumes ou situações que possam ser excludentes ou até mesmo traumáticos para o desenvolvimento das crianças.

Em um breve resgate histórico observamos que o acesso das crianças menores de 6 anos à Educação Infantil vem se ampliando desde os anos 1970, como uma das necessidades decorrentes dos processos de urbanização e de crescimento econômico, que mudaram o papel da mulher na sociedade com sua inserção no mercado de trabalho, gerando a necessidade de lutar para deixar suas crianças em creches, e também, como resultado de políticas públicas de educação, bem-estar social e saúde. A Constituição Federal de 1988 reforçou a legitimidade ao acesso à Educação Infantil ao atribuir aos municípios oferta desse atendimento com prioridade, apressando uma tendência que se delineava anos antes.

Em seguida, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB 9394/96) em seu Art. 4º estabelece como dever do Estado a educação escolar pública, mediante a garantia de atendimento em “creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos”. E em seu Art.12 atribui aos estabelecimentos de ensino a articulação com as famílias e com a comunidade para criar integração da sociedade com a escola.

A lei propõe processos de interação intensos e contínuos entre as instituições de Educação Infantil e as famílias, o que abre perspectivas a serem exploradas pelos sistemas educacionais de maneira criativa e solidária, em regime de colaboração.

Ao encontro de uma visão humanizadora, desenvolvente e capaz de respaldar teórica e concretamente a realidade material das escolas de Educação Infantil brasileiras, levando em consideração as

especificidades de cada uma, tem-se o documento oficial de Campos e Rosemberg (2009), publicado pelo Ministério da Educação (MEC), intitulado *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianas*, elaborado para garantir interaões e vivências da crianas pequena, diante da relevância do papel desempenhado por elas no desenvolvimento psicológico, físico, social e cultural infantil; considerando discussões nacionais, com base nas internacionais, sobre os direitos das crianas, como por exemplo - a qualidade dos serviços voltados para a população infantil (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

Esse documento, que estabelece crerios para a Educação Infantil, obteve sua primeira edição em 1995, mas ainda é muito atual, visto que orienta a atuação de professores em creches no trabalho com crianas de 0 a 6 anos por meio de uma linguagem simples, de conteúdo essencial, com configuração objetiva, de grande completude e aprofundamento, comprometida com a educação das crianas como sujeitos de direitos.

Em 2010, o MEC elaborou as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* que contemplam o trabalho nas creches para as crianas de 0 a 3 anos e nas chamadas pré-escolas para as de 4 e 5 anos ao nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos e ao estabelecer paradigmas de qualidade para a concepção destes programas de cuidado e educação. Esse documento tem caráter mandatário para todas as instituições de Educação Infantil a partir do momento de sua homologação.

Os programas a serem desenvolvidos em centros e em escolas de Educação Infantil devem respeitar o caráter lúdico e prazeroso das atividades e atender amplamente às necessidades de ações planejadas, ora espontâneas, ora dirigidas, com intencionalidade e, portanto, devem ser avaliados, supervisionados e apoiados pelas Secretarias e Conselhos de Educação para a verificação de sua legitimidade e de sua qualidade.

O grande desafio que se coloca para a Educação Infantil: que ela constitua um espaço e um tempo em que políticas sociais se articulem, lideradas pela educação, ao integrarem o desenvolvimento com vida individual, social e cultural, num ambiente em que as formas de expressão, dentre elas a linguagem verbal e corporal ocupem lugar privilegiado, num contexto de jogos e brincadeiras, no qual as famílias

e as equipes das creches convivam intensa e construtivamente, cuidando e educando. (CAMPOS et al., 2010)

[...] Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar [...] (BRASIL, 2018, p. 36).

Diante do que foi dito, o desafio nas instituições de Educação Infantil para a construção de situações cada vez mais humanizadoras e desenvolventes, do ponto de vista crítico e reflexivo, é algo a ser considerado, visto que no processo de desenvolvimento humano, cada criança de uma nova geração começa a sua vida no mundo criado pelas gerações anteriores, apropriando-se dos conteúdos culturais por sua própria atividade, mediada pelas relações sociais das quais participa, superando assim os limites do caráter biológico, característicos da espécie humana no seu nascimento e desenvolvendo as condutas superiores especificamente humanas que a tornam capaz de conhecer a realidade em que vive e nela agir, transformando-a por meio de suas objetivações (LEONTIEV, 1978). Assim, são apropriados os significados culturalmente elaborados pela criança, a partir das relações com o outro por meio da linguagem e de suas vivências ao longo da vida, uma vez que nesse processo ela atribui sentido a cada nova aprendizagem e, conseqüentemente, sua inteligência, sua consciência e sua personalidade se constituem, bem como suas reações e ações diante das novas situações.

Desse modo, aspectos da personalidade de uma pessoa se desenvolvem não apenas a partir de suas características hereditárias, mas também de suas relações com o meio, que constituem seu nível de compreensão da vida, suas formas de tomada de consciência, de atribuição de sentido aos objetos e aos fenômenos. “Se as crianças tomam consciência de formas distintas, isso significa que um mesmo acontecimento terá sentidos completamente diferentes para elas.” (VIGOTSKI, 2018, p. 79).

Nessa perspectiva, como pesquisadoras da área da educação e atuantes na gestão pedagógica de uma instituição municipal de Educação Infantil, procuramos criar estratégias a partir de argumentações teóricas, como as apresentadas e analisadas nesse texto, para buscarmos caminhos de reflexão e ressignificação sobre o trabalho educativo e as datas comemorativas na escola de bebês e de crianças pequeninas.

Metodologia

Relatamos aqui um trabalho de formação pedagógica continuada de aproximadamente um semestre letivo, cujo desafio foi transformar a visão de docentes sobre o planejamento pedagógico das datas comemorativas em uma Escola Municipal de bebês e de crianças pequeninas do interior paulista. Almejamos, com a exposição de tal experiência e o seu debate teórico, contribuir com a transformação do campo analisado. Para isso fez-se imprescindível que se incorporasse a ela o papel do docente de propor as estratégias para o planejamento de tais datas a partir dos estudos de aportes teóricos e metodológicos, elencados como favorecedores da qualidade dos processos de desenvolvimento e de humanização de seus pupilos.

Consideramos que não seria possível agir de modo diferente, uma vez que as pesquisas descritivas de casos pontuais, ou observações empíricas que fixam verdades universais não colaborariam com a análise e as problematizações acerca de determinados caminhos metodológicos para alguma mudança nas práticas de ensino do campo em questão.

No que tange à análise dos dados nesse tipo de proposta para a prática educativa, é preciso considerar a relação que a equipe de gestão pedagógica estabelece com os outros nela presentes: os sujeitos participantes, os leitores e aqueles que sobre determinam o processo de exposição teórico-prática (seus pares do mundo da pesquisa). É preciso não silenciar nenhuma dessas vozes, uma vez que o debate em ciências humanas implica o encontro de visões, ideologias e orientações múltiplas, situando-se numa dimensão de pluralidade. Nesse contexto, a partir do cotejamento de uma consciência com outra, de um texto com outros, é desenvolvida a compreensão e o alargamento da própria consciência (MELLO; MIOTELLO, 2013).

Tendo em vista a análise dos dados, o trabalho de formação continuada aqui relatado partiu de uma perspectiva que concebe tanto o pesquisador quanto o pesquisado como socialmente participativos, que interagem com o mundo e lhes é permitido concordar, valorar, discordar e criticar aquilo com que se deparam, já que todo o discurso se encontra inserido numa produção de sentidos que se relaciona com os enunciados produzidos numa sociedade e num determinado momento histórico.

Resultados e discussão

As Horas e Estudo Coletivo (HECs), são momentos de formação e aprofundamento teórico entre equipe gestora e professores, sob a liderança do professor coordenador e colaboração de todos os envolvidos.

Em vista à implantação de um Plano de Carreira no município em que atuamos, essas horas de estudo passaram a ser obrigatórias e remuneradas para as instituições de Educação Infantil a partir do ano de 2022, sendo, esta ocasião, às quartas-feiras por um período de duas horas semanais, após o expediente, das 18 às 20h.

Antes de apresentarmos o percurso dos nossos encaminhamentos diante da temática escolhida, vale contextualizarmos um pouco sobre o nosso percurso enquanto equipe gestora nesta unidade escolar, com objetivo de contextualizar as peculiaridades de nosso ambiente de trabalho.

Neste ano de 2022, assumimos a equipe gestora da escola. Composta por três membros, diretora, auxiliar de direção e professora coordenadora, cada uma trouxe consigo sua experiência e trajetória de vida. No entanto, boa parte dos funcionários e professores já atuavam na instituição há alguns anos.

Trazemos esse breve relato para a visualização de todo percurso de estudos da gestão pedagógica em parceria com professores e educadores, bem como para a constituição dos momentos de estudos semanais para que as diferentes experiências individuais de cada membro desse grupo pudessem encontrar caminhos para o diálogo à luz de uma reflexão com embasamento científico.

No primeiro encontro do ano, durante o planejamento pedagógico, momento em que todos os membros da escola se reúnem para estabelecer metas para o ano letivo, as datas comemorativas

havam sido mencionadas, com intuito de que pudessem ser consideradas ao longo do ano como pontos para reflexão e análise, na busca, principalmente, do sentido e do significado ou do trabalho desenvolvido a partir delas, para os bebês e crianças pequenas.

Neste primeiro encontro com a equipe de professores e de educadores da escola, início do ano letivo, elaboramos, como Gestão Pedagógica, um percurso formativo para que as equipes das turmas percebessem que o trabalho baseado em datas comemorativas do calendário cristão e/ou comercial – privilegiado na sociedade capitalista - não faz sentido para os bebês e para as crianças pequenas e, conseqüentemente, afeta infimamente seu desenvolvimento, uma vez que eles ainda se encontram livres do papel consumidor.

Desse modo, alicerçamos as bases teóricas do planejamento para as duas primeiras datas comemorativas do calendário comercial/cristão – o Carnaval e a Páscoa – na teoria Histórico-Cultural não só por ser a teoria que embasa o Currículo da Secretaria Municipal da Educação Infantil para a qual trabalhamos, mas também por ser a teoria que alicerça tanto nosso fazer pedagógico quanto nossos estudos, uma vez que acreditamos que seus embasamentos teóricos possibilitam o desenvolvimento das máximas potencialidades das crianças por meio da sua relação com parceiros mais experientes em ações que elas somente conseguem fazer com ajuda para que depois se apropriem delas e se abrirem para novos desafios.

Assim sendo, nossa primeira oportunidade concreta para levantarmos a temática como um ponto a ser estudado e refletido, se deu no mês de abril nas proximidades com a celebração da Páscoa. Celebração de origem judaica que rememora a libertação do povo hebreu da escravidão do Egito. “[...] A Páscoa comemorada pelos hebreus era realizada próximo da época que marcava o início da primavera.” (SILVA, s/d).

Pelo calendário Cristão, essa celebração possui data móvel e o seu sentido cristão relembra a crucificação e ressurreição de Cristo.

[...] Apesar de o Cristianismo ter surgido de uma seita derivada do Judaísmo, o significado da Páscoa cristã é diferente, pois relembra os três dias da morte até a ressurreição de Cristo. A ressurreição de Cristo é um dos principais pilares da fé cristã, o que evidencia a importância dessa festa no calendário da religião. (SILVA, [202-?], [p. 1]).

Em decorrência da proximidade com a data alguns questionamentos chegavam até nós como: “- Não vamos entregar ovos de chocolate para as crianças?”, “- Vamos fazer lembrancinhas para as famílias com relação à Páscoa?” E foram estes e outros questionamentos, provenientes tanto do grupo de docentes, quanto do grupo de funcionários da instituição e também quanto dos familiares das crianças, que nos impulsionaram para as seguintes reflexões: qual o sentido e o significado para as crianças, das ações que pretendemos realizar? Há um encaminhamento laico, respeitoso e inclusivo nessa ação? Trata-se de uma ação que busca pelo desenvolvimento da criança? Como podemos tornar essa situação uma situação educativa?

Deste modo, tendo em mente que a escola não pode esquecer seu papel fundamental, de levar as crianças a apropriarem-se dos conhecimentos produzidos e ao mesmo tempo levá-las a alcançar valores cada vez mais humanos, proporcionamos o diálogo com as professoras a partir da imagem a seguir:

Figura 1 - Com olhos de criança



Fonte: Tonucci (1997).

Na ocasião, surgiram propostas para que fossem enviados, via agenda de comunicação entre família e escola, bilhetinhos contextualizando algumas curiosidades sobre a Páscoa com os familiares; que propostas pedagógicas pudessem ser realizadas e utilizadas como “lembrancinhas” para os familiares, de modo que

tivessem de fato a participação livre e efetiva da criança e não padronizadas ou confeccionadas pelos adultos; que pudessem aproveitar a ocasião para uma conversa com os familiares sobre a alimentação saudável das crianças, principalmente as menores de dois anos, sem a introdução de açúcar e de gordura.

Neste primeiro momento, por não terem participado da discussão sobre o sentido e o significado do trabalho com as festividades do calendário cristão com os bebês e com as crianças pequeninas, os outros educadores da escola demonstram certo estranhamento em relação a esse novo enfoque proposto pela equipe gestora, apesar disso passaram a refletir sobre ele, visto que observaram que a partir da nova proposta muitas possibilidades foram surgindo, porque as propostas pedagógicas com enfoque no sentido para as crianças foram socializadas e, ainda, tornou-se evidente a não obrigatoriedade do planejamento como base as comemorações e datas do calendário cristão em detrimento de propostas que contemplassem as necessidades e as motivações reais das crianças, uma vez que considerar esses aspectos podem proporcionar o seu desenvolvimento com maior plenitude.

Diante do que foi demonstrado, é impreterível que se corrija o equívoco causado pelas pedagogias tradicionais que entendem que as propostas se destinam a preencher o tempo das crianças na escola, sendo que para essas práticas as crianças executam passivamente o que é proposto pela professora.

Por conseguinte, é necessário “[...] desenvolver ações pedagógicas que propiciem aprendizagens efetivas contribuindo para o desenvolvimento humano-social das crianças e jovens. Essencialmente, para a construção de uma civilização.” (GATTI, 2013, p. 53). De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a criança que realmente aprende precisa estar ativa em seu processo de aprendizagem. E, nesse processo, precisa se relacionar com o mundo e com os objetos que o compõem, para ser capaz de atribuir sentido ao que vê, motivada pelo resultado daquilo que realiza, porque sua educação não é alienante.

Luria enfatiza que “[...] a criança sem desafios abandona a si mesma, e, conseqüentemente, [...] não pode atingir nenhuma forma evolucionada de pensamento abstrato e, precisamente por isso, a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para

encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta.”. (LURIA, 2006, p. 113). Tal consequência da falta de atenção com o desenvolvimento das crianças, principalmente com as que se encontram em risco de fracasso, ocasiona a desapropriação das crianças da possibilidade de serem agentes participativos da sociedade no futuro.

Em maio, tivemos nova oportunidade para refletir com o grupo sobre a ressignificação das datas comemorativas. Nesta ocasião, o Dia das Mães estava em questão. Vale contextualizarmos que, até o mês de junho do ano de 2022, 100% da equipe de funcionários da Unidade Escolar era composta por mulheres, dentre elas, a sua maioria de mães.

Neste momento, nos deparamos de forma mais concreta com os valores pessoais, com as percepções sobre a comemoração que envolvia sentimentos, ritos e tradições. No entanto, novamente trouxemos para o grupo uma oportunidade para a reflexão à luz da ciência.

A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* nº 9394/96, em seu Art.2º traz que: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”. Quando assumimos o posicionamento de questionar o calendário cristão e/ou comercial é fundamental olharmos para o grupo com o qual trabalhamos, principalmente os bebês e as crianças. Um questionamento pertinente a se fazer é: a maioria representa a totalidade?

Na nossa sociedade é recorrente que ações sejam desenvolvidas com a justificativa de que a “maioria” a deseja, a “maioria” se enquadra nos padrões, a “maioria” concorda etc. Na busca por uma educação e uma sociedade cada vez mais inclusiva, tem que haver a integração e a conjunção de vontades. As ações praticadas têm que respeitar cada um em sua individualidade, seja ele pertencente ao grupo “maioria” ou “minoridade”. As ações têm que ser planejadas intencionalmente, de forma a contemplar a todos.

Diante do exposto, refletimos sobre a efetiva participação das mães nas propostas promovidas pela Unidade Escolar, bem como a participação de outras pessoas que fazem parte desse vínculo afetivo das crianças e que assumem as responsabilidades com relação a elas.

Com o grupo de professoras em horário de estudo coletivo, conseguimos tempo para discussões, sobre esse tema e optamos por manter uma flexibilidade nas ações, de modo que o grupo de professoras que julgaram uma efetiva participação das mães e que essa ação seria inclusiva na realidade da sua turma, puderam realizar propostas com a temática. Em contrapartida, as professoras que perceberam ter ao menos uma criança cuja figura da mãe não faz parte das vivências da criança, optaram por uma forma mais abrangente para tratar o tema, com frases e imagens envolvendo um agradecimento às famílias.

Nessa ocasião, os outros funcionários da escola ainda tiveram uma certa desconfiança com relação a esse novo modo de pensar pois, como mencionamos anteriormente, trata-se de algo intrínseco com os valores pessoais e não tivemos tempo hábil para um encontro formativo com a equipe, não tivemos a oportunidade de um diálogo e reflexão coletiva sobre os impactos positivos e/ou negativos das sequências pedagógicas ligadas ao calendário cristão e/ou comercial e da efetiva função da Escola de Educação Infantil neste processo. As horas de estudo coletivo estendem-se apenas ao grupo de docentes, ainda que convidados, os funcionários acabam por não participarem deste momento, até mesmo por se tratar de um horário fora da sua jornada de trabalho.

Nosso esforço como liderança pedagógica na Unidade Escolar é de mantermos uma rotina de estudo também com os funcionários, pois partimos do pressuposto de que todos necessitam de oportunidades para o desenvolvimento, ampliação e posicionamento intelectual, somente assim conseguiremos um efetivo processo de transformação.

Para Leontiev (1988), o trabalho e o estudo são considerados atividades principais para o desenvolvimento humano na fase adulta. As atividades principais, segundo o autor, são aquelas cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade do ser humano, em certo estágio de seu desenvolvimento.

Por isso a importância de pensar de forma crítica sobre o trabalho, como aquele que impulsiona o nosso desenvolvimento e dignifica nossa vida. Marx (2013), apresenta o trabalho como condição da existência humana, ele é a ação do homem, que primeiro é realizado

na mente (pensar, refletir, planejar, elaborar) para que logo em seguida seja efetuada na prática (ação, manipulação, realização). Para ele, os indivíduos, ao realizar o trabalho, modificam também sua existência, ou seja, constroem a si mesmos.

São muitas as barreiras que encontramos diante deste desafio, mas, ainda assim, conseguimos alguns poucos momentos de estudo com os auxiliares de desenvolvimento escolar e estagiários. Trata-se de meia hora de estudo a cada 15 dias, com divisão de grupos para que a escola não tenha sua rotina prejudicada com a ausência de seus educadores nas turmas. Nestas ocasiões, entregamos ao grupo um texto previamente selecionado, cuja temática tenha relação com alguma situação que consideramos importante para a reflexão das ações que envolvem o trabalho com bebês e crianças pequeninas. Convidamos os funcionários para que façam a leitura do texto, não obrigatória, e assim marcamos um novo encontro 15 dias depois para que possamos conversar sobre ele.

No entanto, como mencionamos, nesta ocasião não tivemos tempo hábil para uma reflexão sobre as datas comemorativas com o grupo de funcionários. Nos encontrávamos muito próximo ao “Dia das Mães” e em um ambiente com uma cultura de planejamento pedagógico baseado no calendário cristão e/ou comercial construída ao longo de alguns anos e que merece atenção e respeito. Assim, um painel para fotos foi colocado na escola com a descrição “Parabéns Mamã”, todas as funcionárias e familiares que desejaram, puderam tirar foto neste painel e celebrar a data de maneira singela, mas com sinais de uma grande ressignificação sobre a data e seus sentidos e significados para as crianças.

Ainda em maio e com os anseios para ampliarmos nossas discussões e problematizarmos a organização curricular nas instituições de Educação Infantil com relação às datas comemorativas e o trabalho pedagógico, sobretudo nas escolas de bebês, nos dedicamos aos planos para a “Festa junina”, outra data do calendário cristão/comercial, que permeia as ações nas escolas. Nesta ocasião, tínhamos um breve histórico de reflexão sobre as datas, com as festividades “Páscoa” e “Dia das mães”, assim as datas comemorativas e o trabalho com bebês já vinha sendo um ponto importante que estávamos procurando levantar desde o planejamento escolar e todo grupo de professoras já está familiarizado

com a problemática, o que precisamos ainda é avançarmos em reflexões e ações.

Nesta busca o texto: *Currículo e Planejamento na Educação Infantil: datas comemorativas em debate*, de Lira, Dominico e Martins (2018), embasou nossos momentos de estudo e ampliou nossas discussões. As autoras ressaltam que, as possibilidades para reflexões, questionamentos e ideias podem ser os primeiros passos para a transformação.

Segundo Lira, Dominico e Martins (2018), algumas questões são primordiais nessa reflexão como: o que evocam tais celebrações? A que servem? Que intencionalidade têm esse trabalho? O que agregam ao desenvolvimento das crianças? Como se relacionam com as necessidades e curiosidades das crianças?

Com foco nessas e em tantas outras questões, se fez importante a problemática sobre a vinculação desse currículo às datas comemorativas e como elas podem fazer parte do trabalho docente com os bebês e com as crianças pequeninas de forma significativa.

Iniciamos nosso momento de estudo coletivo com uma conversa inicial, apresentando nossa justificativa para inserirmos esse tema nos nossos estudos. Cada pessoa recebeu uma cópia do artigo e em alguns momentos algumas leituras foram feitas na íntegra com a participação do grupo. Alguns pontos que faziam conexões com a realidade da Unidade Escolar nesta ocasião foram enfatizados, em especial, sobre a “festa junina”, no entanto, a sua leitura integral foi solicitada ao grupo para que tivéssemos mais embasamento teórico para aprofundarmos a questão em nossos próximos encontros. Consideramos que a leitura realizada por cada professora é fundamental para que possam ter suas próprias considerações, destaques, questões e ideias.

Naquele encontro, contemplamos a leitura de relatos de experiências vexatórias com datas comemorativas que ocorreram com crianças e que as traumatizaram, fizemos a leitura coletiva de cada um dos exemplos para ajudar a reafirmar o sentimento e empatia para os encaminhamentos para nossa “festa junina”.

Após a apresentação do artigo, aproveitamos o tema “festas juninas”, trazendo algumas curiosidades sobre a festividade e elementos que hoje reconhecemos como característicos dela. Nesta ocasião, foi possível perceber que muitos elementos simbólicos

eram desconhecidos por parte do grupo, bem como suas origens e finalidades em sua criação.

Em grupos de trabalho, com base na discussão do texto e nas reflexões anteriores sobre os aspectos: espaços e brincadeiras; horários e elementos culturais; comidas; convite para as famílias e comunidade; organização e possibilidades para o trabalho pedagógico com os bebês. As professoras tiveram tempo para pensar as questões e ao final cada grupo apresentou suas considerações e todos poderiam acrescentar mais ideias ou sugestões.

Assim, na busca por um equilíbrio, naquele momento chegamos aos seguintes encaminhamentos:

Horário: abertura para a comunidade das 11h às 16h.

Elementos culturais: brincadeiras tradicionais (pesca seca e molhada, argola, árvore secreta); gincanas com as famílias (corrida de saco, corrida com ovo na colher); apresentações culturais de artistas e pessoas da comunidade; cartazes espalhados pela festa com curiosidades; exposição de obras de arte inspiradas na temática de festa junina; uma dança de quadrilha livre para todos que desejarem participar e para que os pais possam dançar com seus bebês no colo.

Espaço: área externa (quadra, quiosque e gramado).

Comidas: Acrescentar potes de salada de frutas para venda, como opção para os bebês.

Organização e possibilidades para o trabalho pedagógico com bebês: expor obras de arte com a temática pelas salas de referência; apresentar algumas músicas tradicionais das festas juninas para as crianças, promover um encontro das turmas no espaço da quadra para dançarmos livremente músicas temáticas das festas juninas e a exploração das crianças de objetos característicos dessas festividades, como: milho, chapéu de palha, tecidos de chita, peneiras; saquinhos sensoriais com cheiros de ervas como: cravo, canela, alecrim, etc.

Convites para as famílias e comunidade: enviar um convite prévio anunciando o dia e horário da festa, ao longo da semana ir enviando algumas curiosidades sobre as festas juninas para as famílias por meio das agendas das crianças, organizar um folder com toda a programação e valores dos itens para ser entregue para as famílias; colar cartazes nos comércios do bairro.

Essas ideias que surgiram dos momentos de estudo coletivo, já anunciavam uma nova concepção sobre as datas comemorativas com

destaque para os sentidos e significados para as crianças. Considerando a criança como um ser ativo em sua história e que necessita de cuidados e atenção em suas especificidades.

As apresentações das crianças, por exemplo, típicas dessas festividades nas escolas, foram repensadas pelo grupo, de modo que não acontecessem apresentações isoladas e das crianças separadas de seus familiares, mas que pudesse ser um momento divertido para toda família, com músicas típicas e livre para quem desejasse participar da dança. Este pensamento interferiu diretamente em outras ações, desta forma não se fizeram necessários os momentos de ensaio na Unidade Escolar, para que sobresse mais tempo para as explorações, para as descobertas, para as brincadeiras e para as vivências livres e conseqüentemente as crianças não foram separadas de seus familiares durante a festa, evitando assim que experienciassem momentos de choro, de mal-estar e de tensão.

Todas as nossas ações e discussões na escola devem ter foco em seus pupilos, em nosso caso, nosso fazer tem como foco os bebês e crianças pequeninas, pois em outros momentos do desenvolvimento das crianças algumas ações se fazem mais significativas que outras. Portanto, o planejar as ações pedagógicas deve ser um constante movimento de reflexão-planejamento-ação-reflexão.

Como resultado destas discussões e planejamento, tivemos no início do mês de julho nossa “festa junina”, com temática cultural. Com o auxílio da comunidade, familiares, professoras, funcionários e secretaria municipal da educação e de cultura, ao longo de toda programação da festa, conseguimos diferentes apresentações culturais com a participação de cantores, violeiros, grupo de capoeira e grupo de escola de samba. Tivemos, também, o momento de quadrilha que aconteceu como o planejado, tendo a participação das crianças com seus familiares, professoras, educadoras e demais funcionários da Unidade Escolar.

Em diversos espaços distribuimos cartazes com curiosidades sobre a festividade, relacionando-as com imagens de obras de arte inspiradas nesta celebração. Fotos das crianças em diferentes vivências pela escola também foram distribuídas por todo espaço, bem como os direitos fundamentais das crianças, apresentados por Campos e Rosemberg (2009) que também foram socializados cartazes ilustrados por imagens de obras de arte.

Para os momentos de brincadeiras tivemos a pescaria na água e na serragem e conseguimos dispor o parque para livres brincadeiras entre as crianças e seus familiares.

Após o evento, em momento de estudo coletivo, tivemos a oportunidade de avaliarmos todas as conquistas e apontarmos os acertos que ainda necessitam aprofundamento, mas de modo geral, todo grupo reconheceu a importância de questionarmos as datas comemorativas presentes nas escolas e transformá-las em situações cada vez mais significativas para as crianças, de modo que toda comunidade também possa ser contemplada com um novo acervo cultural e que possam aos poucos preencher lacunas sociais excludentes, estabelecendo assim um novo modo de refletir, planejar e agir.

Ao iniciarmos o segundo semestre do ano letivo, nos deparamos com o mês de agosto, em que há a celebração ao “Dia dos pais”.

Nesta ocasião, havíamos feito um planejamento no início do ano letivo de que no mês de agosto teríamos o “Dia da família na escola”, assim, em horário de estudo coletivo retomamos o plano. Nossas discussões e experiências diante da temática ganharam mais força neste momento e antes de iniciarmos as reflexões sobre a importância do “dia da família”, no lugar da data do calendário “dia dos pais”, por meio de slides a professora coordenadora apresentou ao grupo a seguinte frase “Família é...”, cada professora deu sequência na frase e surgiram palavras como: tudo, amor, base, vida, show de bola e aconchego.

Observamos que todas completaram a frase com palavras que remetiam a sentimentos, assim foi solicitado para que agora pudéssemos descrever o conceito de família e surgiram comentários como: primeiro grupo social a qual pertencemos, base da sociedade, união de pessoas por amor e reconhecido legalmente.

Foi apresentado, em seguida, o artigo 226 da Constituição Federal de 1988, em que encontramos oito parágrafos que se referem ao assunto família. Na sequência apresentou a caracterização dos tipos de família existentes no Brasil, essas ainda não estão descritas na Constituição Federal, porém, são amparadas em doutrina e jurisprudência seguindo os princípios constitucionais e seus dispositivos legais, por analogia. São onze tipos com as seguintes nomenclaturas: família patriarcal, união estável ou informal, família

homoafetiva, paralelas ou simultâneas, família poliafetiva, família monoparental, família parental ou anaparental, família composta, pluriparental ou mosaico, família natural, extensa ou ampliada, família substituta, família eudemonista.

Foi feita a leitura de uma breve descrição de cada uma delas e ilustradas por uma imagem para elucidar cada tipo de família descrito. Deixaremos aqui as descrições utilizadas na ocasião, ressaltando que todas as imagens que apresentamos foram utilizadas com finalidade meramente ilustrativa e estão disponíveis em sites da internet.

A imagem mencionada representa uma Família patriarcal. Em relação a essa família, “Este é o modelo familiar desde o período Colonial, persistindo até boa parte do século XX. Aqui se presenciava o pátrio poder onde o marido era soberano sobre a mulher e os filhos. Essa família tinha bases na função religiosa, na função política e até mesmo procracional.” (SILVA, [202-?], [p. 4]).

A próxima imagem apresentada trata de duas mãos dadas, representando uma união estável ou informal. Pode-se considerar que união estável “[...] pode ser reconhecida entre indivíduos de qualquer sexo, seja casal heterossexual, seja casal homoafetivo, desde que presentes os requisitos previstos em lei.” (SILVA, [202-?], [p. 5]).

Na sequência uma imagem que representa uma união homoafetiva, destaca-se que essa família: “[...] é aquela formada por casais do mesmo sexo, seja homens, seja por mulheres. Sobre essa relação pode-se dizer que pode ser considerada família desde que preencha os requisitos da afetividade, estabilidade e ostensibilidade e tiverem finalidade de constituição de família.” (LÔBO *apud* SILVA, [202-?], [p. 5]).

Foram apresentadas imagens de famílias paralelas, destaca-se que “Esta família é aquela que é formada em concomitância com a existência de casamento anterior, onde o homem ou a mulher que sendo casados, constituem outra família. Como se sabe não existe lei prevendo esse tipo de relação pois ela, assim como muitas outras, é fruto cultural da sociedade.” (SILVA, [202-?], [p. 6]).

Sobre as famílias poliafetivas, ressaltamos o apresentado a seguir:

Alguns anos atrás em contato com um documentário sobre a relação poliafetiva, tive a oportunidade de conhecer e entender um pouco do que se trata essa relação. O documentário apresentava, geralmente,

trios, sendo um homem com duas mulheres e um mulher com dois homens, vivendo na mesma casa, dividindo a mesma cama, vivendo de forma conjugal. (SILVA, [202-?], [p. 7]).

Com relação a família monoparental, destacamos que “[...] é menos complexa, tendo em vista que é formada pela presença de um dos genitores (pai ou mãe) com filho(s).” (SILVA, [202-?], [p. 7]).

Falamos sobre a família parental ou anaparental, onde destacamos que “[...] é mais um vínculo familiar que não foi previsto pelo legislador, tornando-se então mais uma no imenso rol das famílias não amparadas por lei. Aqui, a principal característica é a convivência, seja ela entre parentes ou não.” (SILVA, [202-?], [p. 7]).

Sobre as famílias compostas, pluriparentais ou mosaicas, destacamos que

No Brasil há um elevado índice de separações e divórcios o que resulta esta forma familiar que é composta entre um cônjuge e companheira e seus filhos, se for o caso. Por Exemplo, A era casado com B e C era casado com D. A e B se separam e C e D se separam. E então A (divorciado) casa, ou vive em união estável com D (também divorciado), formando assim uma família recomposta. (SILVA, [202-?], [p. 7]).

Com relação a família natural, extensa ou ampliada, o conceito de família “[...] é trazido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente: comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes. A expressão família natural está ligada à ideia de família biológica, na sua expressão nuclear [...]” (SILVA, [202-?], [p. 7]).

Sobre a família substituta, destacamos que é um

Tipo familiar previsto também pela Lei nº 8.069/1990, que a prevê como uma forma excepcional, quando criança ou adolescente será colocado em nova família, que ocorrerá por meio e guarda, tutela ou adoção. Lei prevê ainda que a inserção da criança ou adolescente em família substituta será precedida de sua preparação e acompanhamento realizado por profissionais. (SILVA, [202-?], [p. 8]).

Por fim, tratamos imagens sobre famílias eudemonistas, onde ressaltamos que,

A família um dia possuiu sentido e objetivos muito específicos, que diminuía a mulher, não protegia todos os filhos e superprotegia o homem. Hoje o que se busca é o amor, a felicidade, onde marido e mulher possuem os mesmos direitos e deveres, de forma mútua. Por isso, entende-se a Família Eudemonista como presente com todas as outras, pois possuem objetivos e fundamentos que toda pessoa quer encontrar no âmbito familiar. (SILVA, [202-?], [p. 9]).

O principal objetivo dessa exposição foi ampliar o conhecimento do grupo de professoras sobre a existência desses grupos familiares e buscar uma reflexão cada vez mais livre de preconceitos e dos conceitos baseados apenas nos costumes do senso comum e nas influências do mercado.

Logo após a apresentação dos tipos de famílias seguimos para reflexão sobre as seguintes questões: qual o papel da escola diante do assunto família? Em que podemos/devemos mudar?

Baseamos nossa conversa nas ideias do texto “*Currículo e planejamento na educação infantil: datas comemorativas em debate*” (LIRA; DOMINICO; MARTINS, 2018) que estudamos durante o mês de maio em que, na ocasião, refletimos sobre o “Dia das Mães” e a “Festa Junina”.

Retomamos as ideias do texto para refletirmos ainda mais sobre essas datas comemorativas e nos aprofundarmos teoricamente sobre os impactos delas na escola e no desenvolvimento das crianças.

Tivemos grandes conquistas ao longo dos nossos estudos, sobretudo na ocasião da festa junina, em que conseguimos buscar, com muita reflexão, formas para que fosse um momento que respeitasse o desenvolvimento das crianças, na busca pelo sentido em cada ação e ao mesmo tempo que pudesse envolver as famílias e comunidade em uma festividade cultural.

Neste momento, revisitamos essas conquistas e falamos sobre muitas outras possibilidades para avançarmos e nos tornarmos cada vez mais inclusivos, partindo da ideia de que incluir não é convencer as “minorias” para suas participações nas ações planejadas para a “maioria”, mas buscar os pontos comuns entre todos.

Como vimos, são muitas as configurações familiares, além de outros casos específicos, no entanto, o ponto em comum para todas as crianças que hoje frequentam a nossa escola é a família.

O “dia da família”, a “festa da família”, o “mês da família”, são nomenclaturas que buscam a fusão e/ou superação das datas mencionadas anteriormente e tornam a escola um local de inclusão e de expansão dos conhecimentos teóricos para a comunidade, assim, paulatinamente, podemos colaborar na disseminação do respeito e do conhecimento sobre as diferenças e na busca por cada vez mais cumprirmos com o que determina o artigo segundo da *Lei de Diretrizes e Bases* de 1996, no que se refere ao papel da educação.

Antes de seguirmos para o trabalho em grupos, a professora coordenadora apresentou um vídeo do site Youtube em que uma professora faz a leitura do livro *Uma família é..., uma família é..., uma família é....*, autoria de Sara O’Leary e tradução de Gilda de Aquino.

Neste livro a autora trabalha as seguintes questões: o que constitui uma família? Há um jeito certo? Uma quantidade exata de pessoas? Uma fórmula ideal? De forma afetuosa e bem-humorada, este livro faz uma exploração de diversas formações familiares e demonstra, de maneira sutil, que ao mesmo tempo em que existem infinitas famílias diferentes é o afeto entre seus integrantes que as une e as torna especiais.

Fizemos breves comentários sobre a leitura do livro e outros títulos de livros literários foram mencionados como sugestão de textos que tratam sobre diferentes configurações familiares e seguimos para um trabalho em grupo.

Antes dos encaminhamentos para o planejamento das propostas para o “dia da família na escola”, cada professora recebeu uma foto de suas famílias, essa ação foi uma surpresa para elas e contamos com a colaboração de familiares, amigos e funcionários da escola para conseguirmos as imagens.

Observamos que nós também temos famílias diferentes umas das outras e que se os espaços educacionais que nós frequentamos quando crianças tivessem levado essas diferenças em consideração, muitas dores, mágoas, tristezas e complexos poderiam ter sido evitados.

As professoras se reuniram em duplas para organizarem um cronograma de ações possíveis para envolverem ainda mais as famílias nas propostas de escola, sobretudo no “dia da família na escola”. Desta ação, resultaram propostas que foram desenvolvidas na escola com as crianças, seus familiares, professoras e educadores, dentre

elas: plantio de sementes na escola; brincadeiras com bolas, bambolês e cavalinhos no espaço da quadra; confecção de cartões com uso de diferentes suportes e riscadores e produção de massinha de modelar com tinta natural.

Foi encantador ver o envolvimento de todas as pessoas nas ações e o mais gratificante foi que boa parte das crianças tinham algum de seus familiares presente, aquelas que não tiveram, receberam todo apoio das professoras e educadores, bem como o carinho e atenção dos adultos que ali estavam, pois todas as propostas foram em ambientes amplos, com diferentes recursos e livres para as explorações.

O “dia dos pais”, foi uma grande oportunidade para a ampliação do trabalho educativo, dando vida ao “dia da família na escola” e atribuindo novos sentidos às ações da escola em relação ao calendário cristão/comercial.

Em um momento avaliativo, tivemos a oportunidade de refletirmos sobre os benefícios dessas ações e de como teríamos uma participação muito menor se nos restringíssemos ao “dia dos pais”.

Considerações finais

Consciente de que no desenvolvimento da criança, existem certas relações que são inerentes somente ao desenvolvimento infantil e a nenhum outro (VIGOTSKI, 2018), é possível considerar que: a maior particularidade do desenvolvimento infantil consiste no fato de que ele se realiza em condições de relação recíproca com o meio, quando a forma ideal, terminal, a que deve surgir ao final do desenvolvimento, não somente existe no meio contíguo à criança desde o início, como realmente interage e exerce influência sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil, ou seja, sobre algo que deve se formar ao final e, de algum modo, influencia os primeiros passos do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018).

Geraldi (2010) relata que nos estudos com professores foi revelado que sua identidade profissional não é posta em crise quando o que se ensina deixa de ser fixo. Quando o que é ensinável (o pronto, o acabado, que caracteriza a profissão docente) se torna livre, o prazer do aprender com o outro é comprovado e emergem possibilidades de construção de identidades tanto do professor quanto das crianças.

Diante de toda reflexão, chegamos à conclusão de que as datas comemorativas, conforme o calendário cristão, nos apresentam formas restritas e com pouca reflexão para o trabalho inclusivo nas escolas, auxiliam pouco ou nada no desenvolvimento pleno das crianças, principalmente se não forem trabalhadas de forma que façam sentido e tenham significado para elas, indo de encontro com suas atividades guias e podendo até mesmo causar momentos de desconforto, insegurança, tristeza, ansiedade e agitação. Algumas situações, relatadas até mesmo pelas professoras, ficam marcadas por toda vida, podendo levar a traumas, ansiedades e distúrbios, sobretudo nas datas “dia das mães” e “dia dos pais”.

Portanto, para a defesa de uma educação humanizadora para os bebês e para as crianças pequenas, cuja meta seja o máximo desenvolvimento de suas capacidades humanas, é fundamental a organização de um trabalho educativo promotor de relações sociais propícias para o desenvolvimento humanizado na Educação Infantil.

Eis aqui por que um enfoque vital e sincero da educação é aquele que encara as tarefas educativas, e até as instrutivas, partindo das exigências que se formulam ao homem: como deve ser o homem na vida e o que se deve ser fornecido para isso, quais devem ser seus conhecimentos, seu modo de pensar, seus sentimentos, etc. (LEONTIEV, 1978, p. 185).

Portanto, a formação do homem de maneira integral precisa proporcionar a ele uma visão não alienada do que faz; desse modo, para que realmente aprenda “[...] a criança precisa ser ativa no processo, precisa ser sujeito e não um elemento passivo do processo de ensino... Só a criança em atividade é capaz de atribuir sentido ao que realiza.”. (MILLE; MELLO, 2008, p. 46).

Dessa forma, deparamo-nos com o desafio, com o esforço e com o compromisso diário de concretização de um trabalho colaborativo entre os profissionais da Educação Infantil a partir de ações formativas continuadas, baseadas no Projeto Político Pedagógico da escola, documento norteador das ações e atitudes planejadas para as datas comemorativas e vivenciadas nas instituições de Educação Infantil.

Referências

BRASIL. **Lei n. 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Dos Princípios e Fins da Educação Nacional no art. 2, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB 022/98, aprovado em 17/12/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Relatora Regina Alcântara de Assis. 18 p. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 17 jan. 2022.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 2009.

CAMPOS, Maria Malta. et al. **Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa: Relatório Final** São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Ministério da Educação; Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2010.

GATTI, Bernardete. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. In: **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens** – estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro e Paulo Editores, 2010.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre, 1978.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

LIRA, A. C. M.; DOMINICO, E.; MARTINS L. **Currículo e planejamento na Educação Infantil: datas comemorativas em debate**. Conjecturas: Filos. Educ., Caxias do Sul, v.23, n.1, p.137-153, jan./abr.2018.

LURIA, Alexander Romanovich. Psicologia Experimental e o Desenvolvimento Infantil. In: VIGOTSKI, Levy Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 2006, p. 85-142.

MARX, Karl.; **O Capital: Crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELLO, Marisol Barenco de; MIOTELLO, Valdemir. Questões bakhtinianas para uma heterociência humana. **Revistas Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n.31. p. 218–226 mai./ago de 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24340/17318> Acesso em: 14 de abr. de 2018.

MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral. **O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em criança de 0 a 5 anos**. Curitiba: Pro-Infanti Editora, 2008.

MARÍLIA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular para Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Marília**. Org. Karina Carrião Gomes de Oliveira. Marília: Secretaria Municipal da Educação, 2020.

SILVA, Adelaide Bezerra e. **Formas de família no Brasil e seus aspectos legais e culturais**. s/d. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/direito/formas-familia-no-brasil-seus-aspectos-legais-culturais.htm>. Acesso em: 3 ago.2022.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

VIGOTSKI, Levy Semionovitch. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Tradução de Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

Capítulo 6

A formação ética de educadores que atuam na Educação Infantil: pensando caminhos para uma Educação Integral

Tamires Alves Monteiro
Patrícia Unger Raphael Bataglia

Resumo

No presente texto, será discutida sobre o que é formação ética, como essa formação deve se dar e qual o fundamento de técnicas que trabalham nesse sentido. Antes, é importante esclarecer que temos como pressuposto que para o educador formar indivíduos que sejam éticos e cidadãos, deve ele próprio ter uma formação que o desenvolva do ponto de vista crítico-reflexivo. Ao falar-se sobre essa formação tratam-se indiscriminadamente do educador e do educando como um binômio inseparável. Com isso, compreende-se que a formação ética do educador favorecerá a sua atuação na formação ética de seus educandos. Compreendem-se por formação ética, a educação que tem como preocupação a autonomia moral dos educandos. Por autonomia moral utilizam-se a definição de La Taille (2006) quando contrastando com a heteronomia, aponta que a autonomia é uma forma de relação possível em que as regras serão interpretadas a partir de princípios (o espírito da regra), a intenção da ação será elemento moral mais importante do que a gravidade de suas conseqüências, e a igualdade de direitos e as relações de reciprocidade substituirão a obediência como critérios para julgar o que é certo ou errado fazer. Educar para a autonomia é, portanto, criar um ambiente que possa provocar o sujeito para além da obediência à autoridade, o que na tradição educacional brasileira é muito difícil de ser superado, haja vista a história de inúmeros projetos e programas de reformulação da educação que embora tenham sido bem-sucedidos e alguns durem até hoje, não são hegemônicos.

Palavras-chave: Formação ética. Educação infantil. Profissionais de educação.

Introdução

O presente texto tem como finalidade discorrer sobre a importância da formação ética dos profissionais que atuam na educação infantil para a construção de uma educação verdadeiramente integral. A fim de atingir tal objetivo, vamos nos debruçar sobre os princípios da Educação Integral, as contribuições dos estudos de Jean Piaget para pensar sobre a construção da autonomia moral e conduta ética e, por fim, sobre um breve panorama de pesquisas a respeito da formação de professores no que diz respeito a ética.

É importante pontuar que temos como pressuposto que para o educador formar indivíduos que sejam éticos e cidadãos, deve ele próprio ter uma formação que o desenvolva do ponto de vista crítico-reflexivo. Sobre esse ponto queremos trazer duas pesquisas: uma nacional e outra realizada fora do Brasil que corroboram para essa hipótese.

Lukjanenko (1995) realizou um estudo no qual foi verificada a influência do juízo moral do professor sobre as relações estabelecidas em sala de aula. Segundo seu estudo, os professores com um alto nível de juízo moral proporcionavam ambientes mais cooperativos em comparação com professores com baixo nível de juízo moral, que estabeleciam mais relações de coação. O juízo moral foi avaliado usando os critérios de avaliação propostos por Kohlberg (1984).

O outro estudo foi realizado por DeVries e Zan (2007) observando inicialmente três classes de educação infantil conduzidas por educadoras com perfis muito diferentes entre si. Uma delas, conduzia a classe como um sargento em um campo de recrutas, dando ordens, perfilando os estudantes, recompensando e punindo. Na segunda classe, a professora se assemelhava a uma gerente que trabalhava com a produção rápida, comparação entre os estudantes e novamente prêmios e punições. Nessas classes, predominava uma regulação externa, ou seja, as ordens eram cumpridas na presença da professora e nunca quando se viam sozinhos. Finalmente, na terceira classe, a professora agia como uma mentora, trazia atividades desafiantes, incentivava os estudantes a usarem suas palavras, mais do que a força bruta e tinha como base de relação o diálogo. Nessa classe, predominava a regulação interna. Ou seja, as crianças independiam da

professora para resolver grande parte dos problemas e para manterem-se dentro dos combinados.

A atuação de acordo com procedimentos que levem as crianças à criticidade, reflexão e atividade no desenvolvimento depende de um educador que veja nisso um valor. Argumentamos aqui que esse educador deve ter tido uma formação tal que tenha contemplado, além da teoria e técnica, um trabalho de valorização de um ambiente sociomoral positivo. Um educador que tenha uma formação ética.

Chamamos de formação ética, no caso do educador, a educação que tem como preocupação a autonomia moral dos educandos. Educar para a autonomia é, portanto, criar um ambiente que possa provocar o sujeito para além da obediência à autoridade, o que em nossa tradição educacional é muito difícil de ser superado, haja vista a história de inúmeros projetos e programas de reformulação da educação que embora tenham sido bem-sucedidos e alguns durem até hoje, não são hegemônicos.

Singer (2000) relata experiências educacionais que propuseram repúblicas de crianças e não são relatos de experiências recentes. Yásnia-Poliana por exemplo, foi dirigida por Leon Tolstói entre 1857 e 1860, o Lar das Crianças fundado em 1912 funcionou até 1942, Summerhill, em funcionamento desde 1912, além de outras 1535 experiências inovadoras cadastradas no site da REEVO¹. No Brasil constam nesse site 106 experiências.

São todas elas muito diferentes entre si, mas todas carregam a ideia de que esse formato de educação baseado na transmissão do conhecimento e na obediência à autoridade estão exatamente na contramão do que se espera de um trabalho libertador e construtor de um sujeito ativo e autônomo. Lembramos que para Piaget se o sujeito “[...] é passivo intelectualmente, ele não será moralmente livre.” (PIAGET, 1998, p. 70), correlacionando autonomia intelectual e moral.

Acreditamos que podemos afirmar que a educação tradicional forma para a heteronomia. Como seria diferente? As metodologias ativas, propostas presentes em uma perspectiva de Educação Integral, têm sido sugeridas com esse intuito de busca de autonomia. Uma metodologia ativa é uma concepção de educação crítico-reflexiva que resulta em envolvimento por parte do educando na busca pelo conhecimento.

¹ Para saber mais: http://map.reevo.org/?l=pt_PT. Acesso em 23 jan. 2022.

Como buscamos neste texto responder à questão do que seja a formação ética, não consideraremos suficiente trabalhar com as técnicas, mas principalmente compreender os fundamentos que fazem com que técnicas que valorizem a relação com o outro sejam importantes para a formação ética.

Princípios da Educação Integral

A ideia central de uma proposta de Educação Integral é considerar o processo formativo como um todo, nesse sentido, a educação precisa garantir o desenvolvimento dos educandos em todas suas dimensões física, cognitiva, socioafetiva, sociomoral e cultural. Além de se constituir como projeto coletivo, compartilhado por alunos, famílias, educadores, gestores e demais membros da comunidade escolar.

A escola passa ser um lugar que busca garantir experiências educativas que dialogam com o direito a dignidade humana. Segundo Moll, Ponce, Ronca e Soares (2020, p. 2098), ela precisa ser vista como um espaço de todos e para todos, pois “[...] a vida escolar não pode ser reduzida a listas de conteúdos a serem ensinados e avaliados para selecionar os poucos aproveitáveis pelo sistema e os muitos que ficarão de fora.”

De acordo o Centro de Referências de Educação Integral, essa concepção de educação se organiza a partir de seis princípios: (1) centralidade dos estudantes; (2) aprendizagem permanente e currículo integrado; (3) perspectiva inclusiva; (4) gestão democrática; (5) tempo integral e (6) território e intersetorialidade. Para esse texto vamos nos centrar apenas em quatro desses princípios (1, 2, 3 e 4).

Os três primeiros princípios são de fato integrados e podem ser tratados conjuntamente, uma vez que o processo educativo deve ser visto, sob nossa perspectiva, sempre de modo inclusivo porque é centrado no estudante durante seu processo de aprendizagem que é permanente porque não se refere apenas a introjeção de conteúdos, mas à própria convivência entre pares e com os educadores, o que é educativo no que se refere à construção da autonomia moral.

A centralidade dos estudantes diz respeito a organização de um planejamento (currículo, práticas educativas, recursos humanos e espaço/tempo) que é pensado e avaliado a partir das necessidades,

contextos e aprendizagens dos alunos, sendo necessário que os educadores conheçam seus alunos, saibam o momento do desenvolvimento que se encontram, suas dificuldades e realidades socioculturais, para que seja possível planejar métodos e intervenções condizentes com essas demandas. Deste modo, as crianças e os jovens são reconhecidos como sujeitos de direitos e produtores de culturas, construídas por meio do processo de interação entre os pares e com outros agentes que atuam como educadores dentro do espaço escolar.

O processo de construção de conhecimento é visto como algo que acontece em todos os momentos e em todos os espaços, nesse sentido, os conteúdos escolares se relacionam com os saberes dos estudantes e do meio sociocultural que eles fazem parte. Aqui o currículo escolar ganha uma nova forma de ser ofertado, considerando que o acesso aos conteúdos acadêmicos passa a ser ofertados de maneira articulada e permanente, rompendo com a ideia de uma oferta fragmentada, organizada em disciplinas. O acesso a esses conhecimentos passa a acontecer em formato de projetos, questionamentos e experiências dos educandos em suas trajetórias educativas.

No que diz respeito a perspectiva inclusiva, a Educação Integral valoriza as diferenças e entende que é na diversidade que se constrói um espaço verdadeiramente democrático, justo e solidário. Apoiada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), compreende que é urgente reconhecer e eliminar barreiras (arquitetônicas, atitudinais, tecnológicas, de comunicação etc.) para que seja garantido o espaço para todos.

Diante disso, se torna urgente a necessidade de se pensar na construção de um espaço para todos e essa construção só acontece por meio de uma gestão democrática. Essa concepção entende que é fundamental a participação educativa, avaliativa e deliberativa de todos os que pertencem a comunidade escolar, inclusive as crianças pequenas. Construindo estratégias que garantam a efetiva participação dos alunos de todas as idades.

Nas escolas, especialmente públicas, a gestão democrática é garantida por lei. Segundo o artigo 14 da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (BRASIL, 1996), as escolas precisam garantir a participação da comunidade escolar na construção do Projeto

Político Pedagógico, como também a atuação das famílias, alunos e profissionais da educação nos conselhos escolares e outras estratégias de acompanhamento dos processos educativos e de tomada de decisões.

As contribuições da teoria piagetiana

Analisando os princípios da Educação Integral é interessante nos atentarmos a duas questões: (1) a visão que se tem do estudante como sujeito ativo, construtor do seu conhecimento e aprendizagens e (2) a importância da organização desses espaços educativos para a promoção dessa aprendizagem. Tais ideias estão presentes ao longo das obras de Jean Piaget, especialmente, quando o teórico se debruça sobre as práticas educativas.

Jean Piaget buscou demonstrar como o sujeito constrói e avança no seu conhecimento por meio da interação que ele estabelece com os objetos (sejam eles físicos ou sociais). Deste modo, as suas inúmeras pesquisas retratam o ponto de vista filosófico do postulado da construção, ou seja, o conhecimento não é dado ao sujeito ao nascer, mas construído. É agindo diretamente sobre os objetos que o sujeito poderá conhecer as propriedades deles, construir suas crenças sobre os fenômenos sociais, descobrir formas de lidar consigo e com o outro etc., portanto, quanto mais ricas e oportunas forem essas trocas, melhores serão as condições de desenvolvimento.

Embora o teórico não tenha tantos escritos voltados para o campo da educação, sua teoria sobre o funcionamento psicológico e os fatores subjacentes a ele, trouxeram grandes contribuições para os educadores. Em seu livro *Para onde vai a educação*, Piaget (1998) traz algumas ideias para se pensar em uma educação verdadeiramente ativa, que coloque o aluno no centro do processo de aprendizagem. Para isso, destaca a importância de as atividades escolares serem organizadas de forma interdisciplinar e experimental. Isto é, que o aluno seja convidado a pensar sobre os conteúdos apresentados de forma ampla e por meio da experimentação, indo de um saber fazer (do ponto de vista mais prático, concreto) para o saber compreender (tomar consciências sobre os processos).

Dentro desse contexto, é possível perceber que, embora o foco esteja no aluno e no seu processo de aprendizagem, o papel do

professor também é importante. Será ele é o responsável por organizar esse ambiente solicitador e interessante para o aluno, pensar em quais atividades serão ofertadas e como deverá intervir durante essas atividades.

Para Piaget (1973), o sujeito nasce num meio cultural e precisa das trocas com esse meio para se desenvolver, todavia, seu foco não está em olhar como a cultura molda o sujeito, mas como esse sujeito age sobre essa cultura e a representa. Deste modo, a cultura e as relações sociais são apresentadas pelo autor na forma de regras, valores e símbolos, e as explicações sobre elas devem ser analisadas a partir da interpretação do sujeito. Essa interpretação vai se transformando à medida que o sujeito se desenvolve. Para ele, o ser social mais bem aprimorado é aquele que consegue se relacionar com o outro de forma equilibrada, agindo cooperativamente e tendo a capacidade de descentrar do seu ponto de vista e considerar o do outro (LA TAILLE, 1992). Mas para que se chegue a esse ponto, é necessário que haja boas oportunidades de desenvolvimento, especialmente, trocas sociais qualitativas. Essas trocas não acontecem apenas entre os pares (criança/criança), mas também entre adultos e crianças. E é nesse ponto que Piaget (1994) chama à atenção para as práticas educativas, quando analisa a qualidade dessas interações.

É o adulto que vai apresentar a regra e os valores para as crianças e a forma que ele conduz esse processo faz toda a diferença. Assim, os adultos podem estabelecer relações de coação (autoridade e submissão) ou de cooperação (reciprocidade e igualdade). As relações de coação que ele estabelece com a criança pouco ou nada contribuem para o desenvolvimento intelectual e moral, pois nesse tipo de troca a criança se submete às verdades e autoridade que os adultos lhe impõem, levando ao “[...] empobrecimento das relações sociais, fazendo com que na prática tanto o coagido quanto o autor da coação permaneçam isolados, cada um no seu respectivo ponto de vista [...]” (LA TAILLE, 1992, p. 19). Já nas relações de cooperação, o respeito mútuo se faz presente, assim o adulto busca diminuir ao máximo sua autoridade, permitindo que a criança tenha a oportunidade de agir sobre os objetos, construir e testar suas hipóteses, fazer escolhas, tomar decisões e se expressar livremente.

Acreditamos que a qualidade das relações, sobretudo das relações cooperativas, seja a grande contribuição que o teórico trouxe

para a psicologia e educação moral. Piaget (1994) afirma que a reciprocidade é o que possibilita do ponto de vista cognitivo a transformação da relação de coação e o respeito unilateral em uma relação cooperativa de respeito mútuo. Para a compreensão de como essa transformação ocorre, ele retoma o entendimento de Bovet quando diz que o respeito que a criança pequena sente pelo adulto é composto por dois sentimentos: amor e medo. Ela segue as regras porque respeita (teme e ama) quem as impôs. Com a construção da operatoriedade do pensamento e das relações sociais ampliadas surge uma outra possibilidade para o indivíduo que é obrigar-se a cumprir uma regra não por um respeito unilateral, medo ou amor, mas por uma necessidade interna que o obriga a agir de acordo com a regra que foi estabelecida (uma lógica da ação) pelo grupo com o qual ele vive em respeito mútuo.

Agora, não é mais amor ou medo o que obriga, mas a liberdade. O indivíduo é livremente convencido de que o respeito mútuo é bom e legítimo. Tal liberdade lhe vem de sua Razão, e sua afetividade "adere" espontaneamente a seus ditames. Identificamos nesse ponto a influência kantiana na construção de Piaget também no campo da moral: a liberdade é a pedra angular do sistema filosófico, seja ele especulativo ou moral.

A cooperação é possibilitada pelo intelectual, afetivo e social e é possibilitadora de construções mais e mais elaboradas em termos de relações sociais éticas. Nesse sentido, Camargo e Becker (2012) chamam atenção para como o conceito de cooperação em Piaget ora foi ligado a um método ora a um produto. Como produto é resultado da atribuição de valor que as pessoas fazem às relações, tornando-as assimétricas ou simétricas. Como método, é a forma de produção de *self-government*, ou seja, a autorregulação é resultado de uma forma de relação que é a cooperação. Portanto, ela é produto porque é uma superação do respeito unilateral (baseado em relações desiguais e verticalizadas) para a construção do respeito mútuo, oriunda do processo de descentração e tomada de perspectiva.

Quando pensamos em todas essas questões vinculadas a prática educativa é necessário olhar para os adultos que educam e como eles estão refletindo sobre a qualidade das relações que constroem com as crianças. De acordo com Serrano (2002), esses profissionais estão imersos em uma complexa dinâmica de trocas sociais, precisando lidar

constantemente não só com as questões afetivas e morais das crianças, mas também com as suas próprias questões. Os valores que esses profissionais elegem, como também suas experiências educativas pessoais, influenciam diretamente na construção dos valores e da autonomia moral dessas crianças, e, por esse motivo, precisam ser objetos de reflexão. Mas como essas questões têm sido apresentadas ao longo das formações desses educadores? É sobre isso que nos debruçaremos a seguir.

Formação de educadores: o que tem sido feito visando a Educação Integral e formação ética

Os estudos conduzidos por Bernadete Gatti (GATTI, 2010, 2013) apontam que há uma crise no modelo de formação de professores no nosso país. Considerando que as mudanças sociais produziram novas demandas que são apresentadas no exercício do trabalho docente, as formações, sejam elas iniciais ou continuadas, parecem não trazer subsídios que auxiliem esses profissionais em sua atuação. Assim, para atender a essas novas demandas é preciso se pensar numa formação integral desse educador, que considere, sobretudo, a importância da autorreflexão sobre sua prática.

Quando se observa a formação inicial, em nível de graduação, as pesquisas (GATTI, 2010; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011) evidenciam que os *Projetos Políticos Pedagógico* estão desconectados com a execução dos cursos, havendo um descompasso sobre aquilo que é afirmado nas ementas das disciplinas e o que acontece, de fato, na prática. Há disciplinas excessivamente teóricas, sem uma articulação com a prática pedagógica e outros modelos de formação que se apoiem nos princípios de uma formação integral.

Como forma de sanar essas deficiências na formação inicial, a continuada tem sido colocada cada vez mais em pauta. Essa formação é bastante explorada por teóricos brasileiros e estrangeiros (NÓVOA, 1998; CANDAU, 1999; PERRENOUD, 2001; GATTI, 2008) quando buscam analisar e tecer críticas a formação docente. Tais teóricos evidenciam que nenhuma formação inicial, mesmo que em nível superior, tem condições de promover o pleno desenvolvimento profissional, considerando que ela ocorre em um tempo-espaço, atende as demandas socioculturais e a legislação vigente, é limitada

aos conhecimentos científicos e tecnológicos que estão disponíveis nesse momento, dentre outros fatores.

Apesar desse tipo de formação ser importante para a construção das competências necessárias para o exercício do trabalho docente, Gatti, Barreto e André (2011) denunciam que elas acabam se configurando em capacitações breves e superficiais, como uma espécie “apaga incêndio” para os problemas que surgem na escola e extremamente focadas na concepção de transmissão de conteúdo. Em consonância as essas críticas, Candau (1999, p. 53) ressalta que a formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação de práticas, como cursos, seminários, palestras etc. Mais do que isso, ela deve promover a reflexão crítica sobre as práticas e busca constante da “[...] (re)construção de uma identidade pessoal e profissional.”.

Para que isso seja possível, é preciso que ela atenda alguns requisitos, tais como: (1) ser algo institucionalizado; (2) ter a participação de todos no levantamento de demandas e seu planejamento, sob a liderança dos gestores responsáveis; (3) ter espaços e tempos para que os processos formativos aconteçam; (4) ter o compromisso de todos para alcançar as metas desejadas e, por fim, (5) possibilitar espaços avaliativos contínuos para que as demandas do local e/ou dos participantes sejam incluídas no processo formativo (PLACO, 2010).

Diante disso, defendemos a ideia de que uma das formas de contribuir para uma formação integral, seja ela inicial e/ou continuada, é pensar a formação ética dos educadores. Afinal, como nos mostra Piaget (1994) é o adulto que vai inserir a criança no mundo da regra e nortear essa relação, portanto, se houver o interesse que o sujeito atinja a autonomia moral e intelectual, as relações precisam estar pautadas no respeito mútuo e na cooperação. E para que o adulto tenha condições de construir relações saudáveis e fundamentadas em valores morais, eles precisam ter espaços e oportunidades para olhar para seus próprios valores, para as relações que estabelecem consigo e com o outro, além de compreender, do ponto de vista teórico-metodológico, a importância da construção de um ambiente verdadeiramente democrático e justo.

Apesar dos educadores reconhecerem a importância de trabalhar valores desde a educação infantil e uma parcela compreenderem que

a escola é um espaço propício para isso (COUTO, 2019; GRILLO, 2021), os estudos evidenciam que eles não possuem uma formação adequada que dê conta de atender as demandas específicas para a promoção da autonomia e da convivência democrática, apontando fragilidades na formação direcionada ao desenvolvimento integral e na instrumentalização dos educadores para lidar com os conflitos interpessoais (MENIN, BATAGLIA e ZECHI, 2013; COUTO, 2019; BATISTA, 2021; LIMA, ALENCAR e COUTO, 2021).

Conforme apontam Tognetta e Daud (2018), para que esses profissionais possam contribuir para o desenvolvimento integral dos seus alunos, especialmente para a autonomia moral e intelectual, é primordial que se atentem para suas próprias formações. Devendo essas oportunizarem reflexões sobre a qualidade das interações sociais nos espaços educativos, a compreensão sobre o desenvolvimento moral e afetivo das crianças e suas implicações pedagógicas, o uso de práticas educativas que possibilitem a construção de ambientes cooperativos e, por fim, a utilização de estratégias mais assertivas para a resolução dos conflitos. Afinal, uma formação focada nessas questões aumenta as chances de o docente conceber a escola como responsável pela educação moral, além de ser um meio privilegiado para engajar os educadores na construção de valores dos educandos (SIQUEIRA; FREITAS, 2021).

Refletindo mais especificamente sobre a formação continuada, Lima, Alencar e Couto (2021) defendem que ela pode ser uma importante estratégia para instrumentalizar os educadores. Especialmente se elas se centrarem em propostas focadas no desenvolvimento de competências que dê condições para que os profissionais reflitam constantemente sobre sua prática, possam ter um olhar mais crítico sobre as regras e princípios presentes nos contextos que atuam, possibilitem que construam estratégias para lidar com o desenvolvimento moral dos seus alunos e possam compartilhar as experiências, pensamentos e ideias relacionadas ao ensino-aprendizagem.

Considerações finais

Este texto teve como objetivo se debruçar sobre a formação ética dos educadores na tentativa de trazer reflexões e caminhos para a

construção de uma Educação Integral. Para isso nos apoiamos nos estudos interacionistas, sobretudo de Jean Piaget, para justificar a importância da formação do educador no que diz respeito a perspectiva ética para o desenvolvimento de um trabalho educativo que visa a autonomia moral e intelectual das crianças.

Partimos da ideia de que o educador com um nível de desenvolvimento moral superior é capaz de conduzir melhor seus estudantes por uma educação para a autonomia. Definimos a formação ética como a educação que visa a autonomia e que essa formação, assim como o trabalho de educação moral praticado pelo educador devem ser baseados não apenas na teoria e técnica, mas numa práxis e que essa tem como fundamento a cooperação anunciada por Piaget como método para se alcançar a autorregulação ao mesmo tempo que o produto de relações de respeito mútuo.

Acreditamos que educar moralmente, educar para a autonomia é um trabalho que começa na educação infantil, como escreveram DeVries e Zan (2007), mas deve continuar durante toda a escolarização e durante a formação profissional. Especificamente, o educador também precisa de uma formação ética que contemple teoria, técnica e práxis. Com isso queremos dizer que a teoria é importante e indispensável, assim como o saber fazer técnico. Entretanto, a práxis deve ser igualmente parte da formação. O termo práxis sugere uma ação em que agente, ato e resultado da ação sejam inseparáveis. Pensando na práxis educativa, isso significa, que o educador não “dá aulas” como se fosse algo que ele entrega ao estudante e uma vez entregue cumpriu sua parte no processo. Na educação há implicação, há relação. O educador deve ser capaz de realizar com o estudante e não para o estudante. Fazer para o outro implica em relação de subalternidade e, portanto, de heteronomia. Na relação educativa, ao mesmo tempo em que há uma desigualdade no nível de conhecimento, há solidariedade na busca de caminhos para que juntos, educador e educando, descubram a forma de construção do conhecimento. Essa é a práxis que a escola (generalizando) não descobriu como fazer.

Referências

BATISTA, Drielly Adrean. **Concepções e práticas de professores sobre os valores morais na educação infantil: aproximações e distanciamentos entre Brasil e Cuba.** 2021. 215 f. Tese (Doutorado em educação), – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/205125>. Acesso em 24 set. 2022.

BRASIL. Lei n.º 9394, de 23 de junho de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CAMARGO, Liseane Silveira; BECKER, Maria Luíza Rheingantz. O Percurso do Conceito de Cooperação na Epistemologia. In: **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 527-549, maio/ago. 2012.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In Candau, Vera Maria (Org.). **Magistério, construção cotidiana,** Petrópolis: Vozes, 1999. p. 51-68.

COUTO, Leandra Lúcia Moraes. **Educação em valores morais no Ensino Fundamental: levantamento de experiências e intervenção com educadores.** 2019. 196 f. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade Federal do Espírito Santo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/11260>. Acesso em 24 set. 2022.

DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. **A Ética na Educação Infantil: O ambiente sócio moral na escola.** Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação,** v. 13, n. 37, jan., /abril, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?lang=pt>. Acesso em 17 Jan. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.- dez., 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMtgM/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 24 set. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**. Dossiê: Temas em Debate na Formação de Professores, n. 50, Dez., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/>. Acesso em 23 set. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GRILLO, Mariana Aparecida. **Educação infantil e a construção de valores morais: dialogando com gestores e docentes de uma pré-escola municipal**. 2021. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2021. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/tede/handle/jspui/1382>. Acesso 24 set. 2022.

KOHLBERG, Lawrence. **Essays on moral development**. San Francisco: Harper&Row, 1984. (volume 1: The philosophy of moral education: moral stages and the idea of justice).

LA TAILLE, Yves. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In. LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Martha Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LA TAILLE, Yves. **Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LIMA, Mayara Gama de; ALENCAR, Heloisa Moulin de; COUTO, Leandra Lucia Moraes. A construção de projetos em valores morais em uma escola municipal de Vitória - ES. **SCIELO PrePrints**. Submetido em 30 de junho de 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2524/version/2671>. Acesso em 21 set. 2022.

LUKJANENKO, Maria de Fátima Silveira Polesi. **Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado**. 1995, 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 1995.

MENIN, Maria Suzano; BATAGLIA, Patricia Unger Raphael; ZECHI, Juliana Aparecida Matias. **Projetos bem-sucedidos de educação em valores**. São Paulo: Cortez, 2013.

MOLL, J.; PONCE, B. J.; RONCA, A. C. C.; SOARES, J. N. O. Escola pública brasileira e Educação Integral: desafios e possibilidades. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.4, p. 2095-2111, out./dez., 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/50985/33957> Acesso em 23 set. 2022.

NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos**. Tradução Agnes Cretella. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. Tradução E. Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Jean Piaget Tradução de Ivette Braga, 14a ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

PLACCO, V. M. N. de S. Formação em serviço. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. 2010.

SERRANO, Glória Pérez. **Educação em valores: como educar para a democracia**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SINGER, Helena. **República de crianças: sobre experiências escolares de resistência**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2000.

SIQUEIRA, Felipe Queiroz; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Valores morais vão à escola? Relação entre concepções de professores e a qualidade da formação. **Psico**, Porto Alegre, v. 52, n. 4, p. 1-13, jul.-set, 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/36527/27344> Acesso em 24 set. 2022.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; DAUD, Rafael Petta. Formação docente e superação do bullying: Um desafio para tornar a

convivência ética na escola. **Perspectiva**, V.36, n. 1, p. 369-384, 2018.
Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p369> Acesso em 24 set. 2022.

Capítulo 7

Educação Integral no Ensino Fundamental I: mudanças e permanências no Sistema Municipal de Ensino de Marília/SP (2013/2022)

Elisângela da Silva Callejon

Resumo

Este capítulo tem por objetivo discutir a trajetória educacional da Educação Integral no Ensino Fundamental I no município de Marília/SP, considerando a Lei Ordinária nº7588/2013, que implementa a educação em Tempo Integral até o ano de 2022, a partir da questão: a Escola de Tempo Integral de Marília/SP tem proporcionado a Educação Integral? Nesse ínterim essa modalidade passou por mudança na Matriz Curricular e na contratação de professores. Foram verificados os impactos dessas mudanças no processo de ensino e aprendizagem das crianças da perspectiva do professor, bem como ocorreu a reorganização da Escola de Tempo Integral a partir de 2022, analisando se ela proporcionou uma formação integral do aluno. Assim, foi discutido sobre os trabalhos realizados pelos professores e qual formação continuada foi desenvolvida com os docentes. Foi utilizado o método de revisão bibliográfica, análises de documentos oficiais que regulamentam essa modalidade de ensino. Também foi realizada uma pesquisa, por meio de questionário elaborado no *Google Forms*, disponibilizado para professores das Escolas de Tempo Integral de Marília/SP. Os resultados das análises dos dados indicaram que a nova reorganização conseguiu articular o Currículo Comum com as Oficinas de Enriquecimento curricular de forma cooperativa e colaborativa e tem proporcionado a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Outro fato evidenciado também, foi em relação à diminuição considerável de atitudes agressivas, ou seja, ocorreu uma diminuição nas ocorrências relacionadas à indisciplina.

Palavras-chave: Educação Integral. Ensino Fundamental. Trabalho docente. Município de Marília/SP.

Introdução

O estudo apresentado neste capítulo, desenvolveu-se a partir da seguinte questão: a Escola de Tempo Integral de Marília/SP tem proporcionado a Educação Integral?

A Escola de Tempo Integral de Marília/SP foi implementada por meio da Lei Ordinária nº7588/2013 (BRASIL, 2013). Nesse ínterim essa modalidade passou por mudanças na Matriz Curricular e na contratação de professores. Foram analisados os impactos dessas mudanças no processo de ensino e aprendizagem das crianças da perspectiva do professor, bem como ocorreu a reorganização da Escola de Tempo Integral a partir de 2022 a fim de verificar se ela proporcionou uma formação integral do aluno. Também foram discutidos sobre os trabalhos realizados pelos professores e qual formação continuada tem sido desenvolvida com os docentes.

Para isso, foi utilizado o método de revisão bibliográfica, análises de documentos oficiais que regulamentam essa modalidade de ensino. Para embasamento teórico foram estabelecidos diálogos com os autores da Teoria Histórico-Cultural que tratam sobre o processo de humanização significativa: Vygotsky (1978), Freire (1967), Paro (1988), Delors (1996), Minayo (2001), Moraes e Galiazzi (2006), Gadotti (2009), Antunes e Padilha (2010).

Também foi realizada uma pesquisa, por meio de questionário elaborado no *Google Forms*, destinado aos professores das Escolas de Tempo Integral de Marília.

Antes de discorrer sobre a Escola de Tempo Integral no município de Marília/SP, se faz necessária realizar uma explanação sobre o conceito de Educação Integral. Algumas vezes esses termos são confundidos e tratados como sinônimos. A Educação Integral apresenta um sentido amplo no que tange a formação do estudante em diversas dimensões. O ensino vai além da abordagem sobre os conteúdos. Ele visa, além do cognitivo, o trabalho de aspectos associados à afetividade, socialização, cooperativismo, cultura, físico e socioemocional. Na escola, ou na educação de tempo integral, a preocupação maior está relacionada com o quantitativo de horas que varia de sete a nove horas em que a criança fica na escola o que pode não garantir a formação plena da criança:

[...] quando nos referimos à Educação Integral, estamos falando de uma educação que trabalha pelo atendimento e pelo desenvolvimento integral do educando nos aspectos biológicos, psicológicos, cognitivos, comportamentais, afetivos, relacionais, valorativos, sexuais, éticos, estéticos, criativos, artísticos, ambientais, políticos, tecnológicos e profissionais. Educar integralmente o cidadão e a cidadã significa, pois, prepará-los para uma vida saudável e para a convivência humanizada, solidária e pacífica. (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 17).

O processo de desenvolvimento integral se inicia quando a criança nasce, ele é gradativo e permanente no decorrer da vida. É um movimento interativo que ocorre em vários ambientes: nos lares entre a família, na escola, em espaços sociais e culturais. Para Gadotti (2009, p. 22) “A educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências. O tempo de aprender é aqui e agora. Sempre”.

Demanda um trabalho colaborativo e cooperativo. Para Vygotsky (1978) o sujeito se desenvolve num processo de interação que são mediadas, ora por um sujeito “mais experiente”, ora pelo próprio objeto, dentre esses, se destaca a linguagem que é um objeto simbólico.

Assim, a Educação Integral deve abranger esses processos educativos articulando-os aos diferentes espaços de aprendizagens de maneira a garantir e diversificar, gradualmente as interações significativas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Na história educacional do Brasil, princípios da Educação Integral foram incorporados e defendidos por Anísio Teixeira no Movimento dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Esse movimento emergiu em contrapartida ao ensino tradicional e foi um marco na trajetória da educação brasileira. Comtemplava a humanização e o cumprimento da função social da escola garantindo o direito à Educação Integral pública e gratuita.

Atualmente, a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (BRASIL, 2017) tem como intento o desenvolvimento global do estudante e a Educação Integral:

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, 2017, p. 14).

Dessa forma, a BNCC, por meio de um currículo em espiral propõe a concretização do preceito da inclusão, da diversidade e da equidade ao reconhecer que as necessidades dos educandos são diversas.

O tema explanado neste capítulo, se destaca como fator primordial para equidade e qualidade do ensino com vistas a diminuir as desigualdades sociais, posto que, a ampliação da jornada escolar, associada a compreensão de que o sujeito deve ser considerado como um todo multidimensional, ou seja, em seus aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais, faz cumprir a função social da escola.

O capítulo foi disposto da seguinte forma: inicia-se pela introdução, onde foi apresentado o estudo e contextualização do tema; depois foram apontados os percursos metodológicos; a seguir as implicações legais para a Escola de Tempo Integral em Marília/ SP; na sequência ocorreu a análise dos dados e por fim as considerações finais sobre os resultados obtidos.

Metodologia

Para desenvolvimento e embasamento do estudo, foi utilizado o método de revisão bibliográfica, por fontes de pesquisa primária, secundária e terciária, a partir do qual foi realizada a análise de obras científicas e publicadas em forma de livros, artigos científicos e periódicos que discutem o tema pesquisado. Além disso, foi desenvolvida, também, a análise de documentos oficiais sobre a temática. O estudo adota uma abordagem qualitativa de caráter exploratória proporcionando um panorama sobre o objeto de estudo: a Educação Integral:

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 21).

Assim, o objetivo é se remeter à qualidade, realizando explicação de como acontecem e o porquê dos fenômenos sondados. A intenção não é quantificar, mas analisar os aspectos da realidade que se dão no dinamismo das relações sociais entre os sujeitos da pesquisa, porém uma abordagem quantitativa não está descartada, pois pode complementar, a abordagem de dados eventualmente significativos para a análise do problema apresentado. Será utilizada, portanto a análise do discurso, pela ótica da Teoria Histórico-Cultural. A análise do discurso, para Moraes e Galiazzi (2006) demonstram o que há de profundo nas vivências dos sujeitos, ao mesmo tempo desmistificam os acontecimentos observados.

O *locus* de investigação foram as mudanças ocorridas nas escolas de período integral pelo ponto de vista dos professores que lecionam nas Escolas de Educação em Tempo Integral no município de Marília/SP, bem como, coordenadores, auxiliares de direção e diretores que compõem a equipe gestora dessas Unidades Escolares.

No intuito de complementar a pesquisa bibliográfica, o estudo também se valeu de análise de documentos relativos à organização curricular e leis que regulamentam a Escola de Tempo Integral.

Por último, os dados empíricos do estudo foram obtidos por meio de questionário estruturado, com perguntas abertas e fechadas, elaborado no *Google Forms*, disponibilizado para os professores das Escolas de Tempo Integral de Marília/SP via *WhatsApp*. O questionário ficou disponível durante o período de 15 de agosto a 15 de setembro de 2022. Por ser de cunho voluntário, foram obtidas 45 respostas, em um contexto com a média de 140 profissionais, podendo assim, sinalizar uma tendência significativa acerca da proposta de Educação Integral em Marília/SP. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi anexado por meio de *Link* no *Google Forms*.

Aqui, foram expostos os caminhos metodológicos que auxiliaram as discussões dos fatos observáveis descritos na seção “Produção e análise dos dados”, onde foram produzidos e analisados os dados do estudo. Porém, antes de iniciar essa análise será explanada, na próxima seção, algumas implicações legais envolvidas na implementação da Escola de Tempo Integral em Marília/SP.

Implicações legais para a Escola de Tempo Integral em Marília/SP: algumas considerações

Nessa seção será abordado alguns aspectos legais inerentes à implementação da Escola de Tempo Integral em Marília/SP. Primeiramente é válido mencionar sobre “A Educação ao Longo da Vida”, que deve ser perpetuada desde a Educação Básica e culminar na Universidade, (UNESCO, 1998). Esse novo eixo orientador para a educação se fundamenta em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Esses pilares estão conectados com a Educação Integral. Como bem cita a Comissão Internacional sobre a educação do século XXI:

A educação não serve, apenas, para fornecer pessoas qualificadas ao mundo da economia: não se destina ao ser humano enquanto agente econômico, mas enquanto fim último do desenvolvimento. Desenvolver os talentos e as aptidões de cada um corresponde, ao mesmo tempo, à missão fundamentalmente humanista da educação, à exigência de equidade que deve orientar qualquer política educativa e às verdadeiras necessidades de um desenvolvimento endógeno, respeitador do meio ambiente humano e natural, e da diversidade de tradições e de culturas. (DELORS, 1996, p. 85).

Portanto, cada indivíduo é um ser único que traz uma bagagem histórica que sob à luz da Teoria Histórico-Cultural concerne o processo de humanização de maneira significativa por intermédio da apropriação dos conhecimentos agregados ao longo do desenvolvimento da humanidade.

Reportando-se à Constituição da República Federativa do Brasil é sabido que ela trouxe, ainda que tardiamente, o direito à educação: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 2016, p. 123). Ela menciona o direito à Educação Integral que se refere ao “tempo integral” reafirmando ser um direito social fundamental com premissas à proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes regulamentada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA):

O **ECA**, publicado em 1990, assegura às novas gerações “o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (Art. 3º). Assim, a Educação Integral, a qual possibilita a articulação entre os diversos agentes, espaços e recursos em torno de um projeto comum voltado ao desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes, apresenta-se como um dos caminhos para se atender a essa premissa. (SÃO PAULO, 2020, p. 26).

Para conhecer o percurso da Escola de Tempo Integral será tecida algumas considerações relevantes acerca das normativas que regulamentam essa modalidade no Município de Marília/SP, que foi implementada há oito anos. Ela foi criada em 2013, por meio da Lei nº 7588, de 18 de dezembro de 2013, a qual instituiu no município de Marília/SP o “Projeto de Escolas de Educação em Tempo Integral”:

Art. 1º. Fica instituído no Município de Marília o **“PROJETO DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL”**, com a finalidade de ampliar as possibilidades de aprendizagem, através do enriquecimento do currículo básico aos alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). (MARÍLIA, 2013, p. 01, grifo do autor).

Em 2015, a Lei nº 7588/13 foi alterada pela Lei nº 7770, de 31 de março de 2015, em que a escola de tempo integral passou a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 3º. A Escola de Educação em Tempo Integral funcionará das 7h às 17h30, oferecendo um efetivo trabalho escolar, na seguinte conformidade:

I- o turno da manhã destinar-se-á, preferencialmente, ao trabalho com os conteúdos das Áreas do Conhecimento da Base Nacional Curricular, conforme o que dispõe a Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

II- o turno da tarde, após o intervalo para o almoço, destinar-se-á, preferencialmente, às atividades de enriquecimento curricular, conforme os horários estabelecidos no Plano Político-Pedagógico da Escola;

[...]

VII- a jornada regular do trabalho dos docentes poderá ser fracionada, para favorecer a implementação das ações essenciais do Projeto. (MARÍLIA, 2015a, p. 02).

A implantação do Projeto ocorreu na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF). “Prof.^a N. G. G.”. Hoje, o município conta com 39 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), 19 EMEFs, 2 Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Educação Infantil (EMEFEI), sendo que, dentre as EMEFs, seis são Escolas de Tempo Integral e somente duas atendem à Educação de Jovens e Adultos (EJA), Marília (2020).

A Lei nº 7825, de 30 de junho de 2015 (MARÍLIA, 2015b), implantou a Jornada Especial por tempo indeterminado para o professor atuar no Projeto de Escolas de Educação em Tempo Integral. De acordo com o disposto no parágrafo § 6º da referida lei:

Os professores interessados em cumprir jornada especial farão suas inscrições em nível de escola e/ou Secretaria Municipal da Educação, sendo classificados pelo tempo de efetivo exercício, de acordo com os incisos I a XIV do artigo 75 da Lei Complementar nº 11, de 17 de dezembro de 1991, modificada posteriormente. As inscrições serão realizadas anualmente. (MARÍLIA, 2015b, p. 03).

Nesta ocasião, muitas vezes o mesmo professor que lecionava no período da manhã apresentava um projeto relacionado à Oficina que seria designado e assumia a sala no período da tarde. Assim, esse professor se tornava responsável pela determinada Oficina de Enriquecimento Curricular e ministrava-a para todas as crianças do 1º ao 5º Ano.

Desse modo, o projeto elaborado para a oficina era direcionado para atender as demandas da Unidade Escolar e eram descritas no *Projeto Político Pedagógico* (PPP), trazendo certa autonomia à escola em se adequar às suas especificidades, pois a instituição podia intervir em pontos críticos nos quais ocorriam as defasagens de aprendizagem.

Portanto, durante a manhã, eram administrados os Componentes Curriculares: Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte e Educação Física (Núcleo Comum), e, à tarde, eram oferecidas 10 oficinas de enriquecimento curricular, a saber: Educação Empreendedora, Atividades Artísticas, Estratégias de Leitura, Jogos Matemáticos, Informática Educativa, Educação Musical, Direitos Humanos/Qualidade de Vida, Orientação de Estudos I e II, Língua Inglesa e Atividades Esportivas. De 2014 a 2021 a Matriz Curricular

segmentava os Componentes Curriculares do Núcleo Comum (matutino) e Oficinas de Enriquecimento Curricular (vespertino).

Por sua vez a Lei nº 8057 de 07 de fevereiro de 2017, modificou a Lei nº 3200, de 30 de dezembro de 1986 – Estatuto do Magistério, estabelecendo que a jornada especial passou a ser somente por prazo determinado e que sua atribuição anual seria feita mediante processo seletivo interno de provas. Como rege o Artigo 4º “§6 – A atribuição de jornada especial será feita mediante processo seletivo interno de provas, realizado anualmente pela Secretaria Municipal da Educação [...]” (MARÍLIA, 2017, p. 03).

Atualmente, as oficinas são atribuídas aos professores efetivos, porém geralmente acabam sendo escolhidas pelos professores que ingressaram no último concurso vigente, ou que ocupam as últimas colocações na lista de remoção, realizada no final do ano no município, mais à frente será discutido sobre esses aspectos e serão analisados alguns marcos quantitativos gerados pelos dados dos questionários, que comprovam essa característica presente nas Escolas de Educação de Tempo Integral em Marília/SP.

Na Figura 1, encontram-se os Componentes Curriculares, que atualmente, fazem parte do Currículo de Marília/SP para as Escolas de Educação de Tempo Integral.

Figura 1 – Matriz Curricular

MATRIZ CURRICULAR

Escola: EMEF PROF. C

Curso: Ensino Fundamental

Ciclo I: 1º ao 5º Ano

Projeto: Escola de Educação em Tempo Integral

Fundamentos Legais: Lei Federal nº 9394/96 – LDB; Resolução CNE /CP nº 02/2017; Lei Municipal nº 7588 de 18/12/2013; Lei Municipal nº 8354 de 19/02/2019.

Ano: 2022

Carga Horária Semanal: 40 horas

Carga Horária Anual: 1600 horas

Módulo: 40 semanas – 200 dias letivos

	Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares	Número de Horas Semanais				
			1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
Lei Federal nº 9394/96 – LDB. Resolução CNE / CP nº 02/2017. Lei Municipal nº 7588 de 18/12/2013.	Linguagens	Língua Portuguesa	08	08	08	08	08
		Arte	02	02	02	02	02
		Educação Física	01	01	01	01	01
	Matemática	Matemática	07	07	07	07	07
	Ciências Humanas	História	02	02	02	02	02
		Geografia	02	02	02	02	02
	Ciências da Natureza	Ciências	02	02	02	02	02
	Ensino Religioso	Ensino Religioso	01	01	01	01	01
Total – BNCC			25	25	25	25	25
Parte Diversificada Oficinas de Enriquecimento Curricular	Leitura e Produção de Textos		03	03	03	03	03
	Jogos Matemáticos		03	03	03	03	03
	Expressões Artísticas: plástica, cênica e musical		03	03	03	03	03
	Protagonismo		02	02	02	02	02
	Recreação: jogos e brincadeiras		02	02	02	02	02
	Língua Inglesa		01	01	01	01	01
	Estudos de recuperação.		01	01	01	01	01
	Total – Parte Diversificada			15	15	15	15
Carga Horária Semanal			40	40	40	40	40

Fonte: PPP (2022, p. 133).

Os Componentes da BNCC e Oficinas de Enriquecimento Curricular (parte diversificada) foram unificados, se tornaram os

mesmos para todas as escolas de período integral e constam na Matriz Curricular. As Diretrizes Curriculares da Educação Básica, elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2013. Assentam que o “currículo é o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes” (BRASIL, 2013, p. 27).

A partir de 2022 ocorreu uma reestruturação das Escolas de Período Integral a saber: seu horário de funcionamento ficou sendo das 7h00 às 16h00 e os horários dos docentes divididos em dois turnos, o da manhã das 7h00 às 12h00, e o da tarde das 11h00 às 16h00. Cada turma foi atribuída a dois docentes para trabalharem de forma alternada os Componente Curriculares e as Oficinas. Ficando ainda incumbidos de apresentar ao final de cada semestre a Socialização de Saberes, com exposições de materiais confeccionados pelos alunos elaborados por meio de Projetos que integram os dois núcleos e a comunidade.

Produção e análise dos dados

Conforme indicado posteriormente, participaram da pesquisa 45 professores que atuam em escolas de tempo integral. A maioria dos participantes é do sexo feminino, totalizando 38 respostas, e 7 do sexo masculino. Em relação à idade, a maioria se encontra entre 25-44 anos, com um percentual de 51,1%. Quanto ao nível de escolaridade, 84,2% possuem nível superior completo, contabilizando 37 respostas, dentre esses três estão cursando mestrado e 2 estão cursando doutorado. Indicadores muito próximos dos dados obtidos pelo Censo Escolar da Educação Básica de 2017 em relação ao sexo e nível de escolaridade. Dos 2,2 milhões de docentes que atuam na educação básica brasileira, as mulheres representam 80,0% e 78,4% com nível superior completo (BRASIL, 2018, p. 19).

É importante destacar que em 2019 a Secretaria Municipal da Educação (SME), por meio de um convênio com a Universidade Estadual Paulista (Unesp), possibilitou a efetivação do ingresso de professores no curso de Pós-Graduação a nível de mestrado e doutorado, este foi um grande ganho para a educação de Marília/SP, pois proporcionou ao docente perpetuar sua formação continuada

para aprimorar seus conceitos e garantir um processo de aprendizagem e desenvolvimento humanizado. Isso demonstra o esforço em ações do Plano Municipal de Educação (PME) para viabilizar a Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE): formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência do PNE, Marília (2021).

Um fato que chama atenção e indica uma possível ação futura de formação contínua, é que 96,6%, 43 professores, não cursaram especialização relacionada à Educação Integral. Em contrapartida, 71,1% cursaram especialização em outras áreas, dentre as áreas de maiores incidências estão: Psicopedagogia com 10 respostas; Administração e Gestão Escolar com cinco (5) respostas; Educação Especial com quatro (4) respostas; Psicomotricidade com três (3) respostas; Neuropsicopedagogia e Alfabetização e Linguagem com duas (2) respostas cada uma. As demais obtiveram apenas uma (1) indicação: Ciências da Educação, Coaching Educacional, Educação Matemática, Educação de Jovens e Adultos, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Ludopedagogia.

Ainda em relação à formação continuada foi possível verificar pelas respostas dos professores que os mesmos têm recebido as formações continuadas relacionadas às Oficinas de Enriquecimento Curricular tanto nas Horas de Estudo Coletivo (HECs), com um percentual de 68,9%, quanto na SME, com um percentual de 55,6%. Dentre as formações continuadas as Oficinas que constantemente apareceram nas indicações foram: Leitura e Produção de Texto, Jogos Matemáticos, Protagonismo e Estudos de Recuperação. As oficinas que menos apareceram nas formações continuada, segundo os professores, foram: Expressões Artísticas e Recreação.

Um aspecto chama a atenção quanto ao tempo de permanência dos professores na escola de tempo integral. Os docentes que permaneceram por um maior tempo, se concentraram nas áreas do Currículo Comum com percentual de 46,7% desde que a escola em tempo integral foi implantada há oito anos. A rotatividade dentre os professores que lecionam nas áreas diversificadas é maior, eles ficam em média de 2 a 4 anos em Oficinas de Enriquecimento Curricular, com um percentual de 44,4%. Conforme é visto na Tabela I:

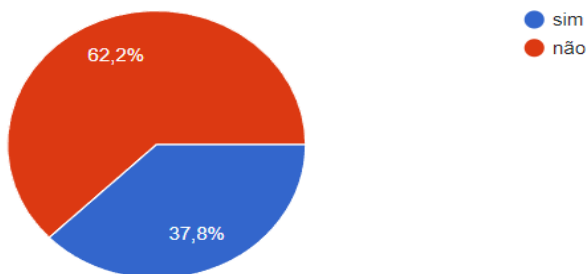
Tabela 1 – Tempo de trabalho na Escola de Tempo Integral

Tempo	Ensino regular		Oficinas	
	Frequência absoluta	Frequência relativa%	Frequência absoluta	Frequência relativa%
Até um 1 ano	9	20	17	37,8
2 a 4 anos	11	24,4	20	44,4
5 a 6 anos	4	8,9	4	8,9
7 a 8 anos	21	46,7	4	8,9

Fonte: elaboração própria

A partir de 2022 com a unificação e o trabalho dos professores em dupla produtiva, tende a mudar esse cenário. É o que mostra o Gráfico1, onde foram questionados se a organização escolar de tempo integral antiga era melhor:

Gráfico 1 – O Modelo da Escola de Tempo Integral antiga era melhor?



Fonte: Elaboração própria

Pode-se perceber, no Gráfico de Setores que a maioria dos docentes preferem o novo modelo. É o que comprovam alguns discursos favoráveis proferidos pelos respondentes. Temos que P se remete ao professor e o numeral à ordem em que foram gravadas as respostas: “Um professor para cada período facilita o vínculo com os alunos e acrescenta muito ao trabalho, pois promove a integração entre o núcleo comum e as oficinas de enriquecimento curricular” (Excerto 1, P17, 16/08/2022), a integração curricular demanda a interdisciplinaridade estabelecendo relações entre o núcleo comum e a parte diversificada. Ou ainda: “A dupla produtiva permite aos professores um vínculo maior com os alunos. Bem como uma parceria e corresponsabilidade para com a turma” (Excerto 2, P18, 16/08/2022). A

seguir são apresentados mais excertos que corroboram com a nova reorganização da escola de tempo integral.

A mudança foi muito benéfica, oferecendo mais organização, tranquilidade, fazendo com que o aluno não fique sem referência, que é o que acontecia em sistema de rodízio, no qual a criança tinha contato com vários professores, em pouco tempo, decorrendo de todo esse processo: agitação e prejuízos educacionais, conforme os índices demonstravam, sem avanços que pudessem enaltecer o formato. Os professores realmente sabem de qual aluno estão falando, a dupla produtiva, detecta as dificuldades, as habilidades em defasagens, os avanços...no trabalho colaborativo, as crianças recebem uma educação de qualidade, sem perder a ludicidade, que são oferecidos em jogos, dinâmicas, brincadeiras por toda equipe como parte integrante do currículo, não estando restrito as "oficinas" do antigo formato, como se deseja colocar, nada se perdeu, pelo contrário só houve realmente enriquecimento. É importante salientar que dividindo os conteúdos do currículo regular a responsabilidade do grupo aumentou, uma vez que a parte burocrática: planilhas, metas, caderneta, não ficam somente com os professores do regular, trabalhar com as oficinas no antigo formato, não possibilita a corresponsabilidade, havia uma divisão de "classes" regular x oficinas, que infelizmente foi instituído ocultamente e que levará um tempo para ser destituído e todos sentirem responsáveis pela formação integral dos alunos que é uma das propostas da escola integral. Portanto espero que a implantação do novo formato continue, é necessário viver o processo de mudança, colher os resultados. (Excerto 3, P18, 15/08/2022).

Antes os alunos passavam por muitos professores, a indisciplina era grande. Crianças dessa faixa etária não conseguem se organizar com um número tão grande de professores, cadernos, salas, etc. Esse era um dos fatores que prejudicava a aprendizagem dos alunos. O professor passava por tantas turmas, tinha tantos alunos, que mal conseguia reconhecê-los pelo nome, o que é péssimo. O fato dos alunos terem apenas aulas de oficinas no período da tarde faziam com que vissem os professores da tarde como mero recepcionistas, atribuindo-lhes menos importância e menos respeito. (Excerto 5, P43, 26/08/2022)

Necessita haver equilíbrio entre os sistemas e encontrar uma proposta que atenda aos professores da manhã e da tarde no mesmo peso e medida. O sistema antigo de organização da escola desvalorizava o professor da tarde, que as vezes era até conhecido como "oficineiro" pelos alunos,

colegas docentes e demais funcionários das escolas. (Excerto 4, P44, 26/08/2022)

Por fim, quando perguntados se pretendiam permanecer na escola de tempo integral foi constatado que 71,1%, 32 docentes pretendem continuar na escola e 62,2% dos professores acreditam que o modelo do Programa de Ensino Integral (PEI) em que o docente trabalha em Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) e recebe a Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GPDI), que corresponde a 75% do salário-base, poderia funcionar em Marília/SP e pode ser assertivo, pois, a dedicação plena do professor aliada ao perfil da escola de tempo integral juntamente com suas especificidades favoreceria os vínculos e o trabalho interdisciplinar por meio de projetos, bem como, a formação continuada com foco na Educação Integral.

Considerações finais

Ante ao exposto neste capítulo, considerando a análise e interpretação dos dados obtidos pelo questionário, realizado remotamente, conclui-se que a nova reestruturação da Escola de Tempo Integral trouxe melhorias para o trabalho docente e também está caminhando para proporcionar uma Educação Integral do aluno.

Fato este evidenciado pelos discursos dos participantes. Os projetos desenvolvidos proporcionaram abertura à comunidade, visto que, a formação humana não ocorre somente na escola, não basta apenas escolarizar. Ainda faltam alguns ajustes no que tange o Currículo e regulamentação da escola de tempo integral, principalmente relacionado aos horários e ampliação de algumas escolas com padrão arquitetônico e mobiliário adequado. Também é necessário investir na formação continuada dos professores que atuam nas Escolas de Tempo Integral, esses ajustes demandam investimento de Políticas Públicas.

Outras questões a serem repensadas, diz respeito a ampliação progressiva da jornada do professor em uma única escola, ao provimento da valorização profissional pecuniária bem como, propiciar condições adequadas de trabalho, para que assim, ele possa se aprofundar nos estudos, se dedicar à escola de tempo integral e a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Os pontos mais comentados sobre os benefícios com a mudança foram relacionados à disciplina, ao trabalho com a dupla produtiva (colaborativo e corresponsável), à integralização curricular e ao fortalecimento entre os vínculos entre professor e aluno. Os pontos negativos comentados foram: a descaracterização das oficinas; a unificação dos dois núcleos tornou o trabalho mais cansativo tanto para o professor, como para o aluno.

Enfim, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN), prevê a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola em seu artigo 34: “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.” (BRASIL, p. 25, 2020), isso para que seja possível efetivar a Educação Integral com vistas ao desenvolvimento do potencial humano em todas suas as extensões.

Segundo Paro (2011), em primeiro lugar é necessário asseverar a Educação Integral em escolas de período parcial, o tempo estendido pode fazer a diferença, porém não garante a efetivação da Educação Integral.

Referências

ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. Educação cidadã, Educação Integral: fundamentos e práticas. In: **Educação cidadã, Educação Integral: fundamentos e práticas**. 2010. p. 123-123. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-609602>. Acesso em: 03 set. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica - MEC**. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 07 de set. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 07 de set. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_

docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 ago. 2022.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. 2018. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1diB1miZTKvuVByb9oXIXJgWbIW3xLL_f/view. Acesso em 17 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. 2020. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 24 set. 2022.

DELORS, Jacques *et al.* Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. **Educação um tesouro a descobrir**, v. 6. 1996. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5938745/mod_resource/content/4/2012%20educ_tesouro_descobrir_Delors.pdf. Acesso em 03 set. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1967. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/5.-Educa%C3%A7%C3%A3o-como-Pr%C3%A1tica-da-Liberdade.pdf>. Acesso em 24 set. 2022.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire. 2009. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3079>. Acesso em: 24 set. 2022.

MARÍLIA. **Lei Ordinária nº 7588, de 18 de dezembro de 2013**. Disponível em: https://educacao.marilia.sp.gov.br/arquivos/escolas_de_tempo_integral_10050248.pdf. Acesso em: 03 set. 2022.

MARÍLIA. **Lei Ordinária nº 7770, de 31 de março de 2015a**. Disponível em: https://sagl.camar.sp.gov.br/consultas/norma_juridica/norma_juridica_mostrar_proc?cod_norma=21103. Acesso em: 03 set. 2022.

MARÍLIA. **Lei Ordinária nº 7825, de 30 de junho de 2015b**. Disponível em: http://sapl.marilia.sp.leg.br/pysc/download_norma_pysc?cod_norma=21329&texto_original=1. Acesso em: 07 set. 2022.

MARÍLIA. **Lei Ordinária nº 8057, de 07 de fevereiro de 2017.** Disponível em: https://sapl.marilia.sp.leg.br/pysc/download_norma_pysc?cod_norma=21994&texto_original=1. Acesso em: 07 set. 2022.

MARÍLIA. **Lei nº 8767, de 14 de dezembro de 2021.** Disponível em: https://www.marilia.sp.gov.br/uploads/domm_-_3096_-_15_12_21_14061237.pdf. Acesso em: 17 set. 2022.

MARÍLIA. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta Curricular:** Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano do Sistema Municipal de Ensino de Marília. Org. MOTA, Daniela Rigoldi Del Nero; PELOZO, Rita de Cássia Borguetti. Marília: Secretaria Municipal da Educação. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes. 2001.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128. 2006.

PARO, Vitor *et al.* **Escola de tempo integral:** desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez Editora. 1988. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/707.pdf>. Acesso em: 24 de set. 2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MARÍLIA. **Projeto Político Pedagógico** da EMEF. Prof. C. C. Marília. 2022.

SÃO PAULO. Educação Integral: política São Paulo educadora. São Paulo: SME/COPED. 2020. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wpcontent/uploads/2021/02/Educacao_Integral.pdf. Acesso em: 07 de set. 2022.

YVGOTSKY, Lev Semionovitch. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone. 1978. Disponível em: <https://doceru.com/doc/nnnvoxes>. Acesso em 03 set. 2022.

Capítulo 8

Educação Integral e interdisciplinaridade: uma relação indissociável

Adriana Alonso Pereira

Resumo

A Interdisciplinaridade é uma perspectiva que vem sendo debatida no campo educacional como favorecedora na reconstituição de sentidos que foram perdidos ao longo da fragmentação dos saberes historicamente construídos por meio das disciplinas escolares. Essa fragmentação tem sido alvo de muitas discussões, ainda mais num contexto de defesa de uma escola que possibilite aos educandos o pleno desenvolvimento em seus aspectos físico, culturais, socioemocionais e intelectuais. Diante desse cenário, pode ser relevante investigar o que os professores pensam acerca da interdisciplinaridade, uma vez que é uma perspectiva orientadora dos processos de ensino e aprendizagem, a qual é fortemente defendida nos documentos oficiais responsáveis pela orientação e elaboração dos currículos escolares. Desse modo, o objetivo deste estudo foi investigar as concepções de professores acerca da interdisciplinaridade. Para isso, foi elaborado um questionário, por meio do *Google Forms* com quatro questões. Participaram deste estudo quatro professoras de duas escolas de tempo integral. Os resultados indicaram haver incompreensões sobre os conceitos de interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade. Tais resultados corroboram estudos que tiveram a intenção de investigar o que os docentes pensam a respeito da interdisciplinaridade, os quais evidenciaram inconsistências na compreensão desses conceitos.

Palavras-chave: Educação Integral. Interdisciplinaridade. *Base Nacional Comum Curricular*.

Introdução

Cada vez mais se discute a respeito da importância da formação de cidadãos autônomos, críticos e reflexivos. A fim de atingir esse

objetivo, tem sido debatido, no campo educacional, sobre a relevância de pensar em estratégias, que possibilitem o cumprimento desses objetivos. Desse modo, um aspecto que tem sido levantado em algumas discussões acerca do currículo, se refere à dicotomização entre os saberes educacionais e as conexões destes com a vida dos educandos.

Essa dicotomia entre conhecimento e realidade é fruto das tentativas do ser humano na busca por compreender a realidade em que vive, considerando que vivemos em um universo complexo, o qual não foi compreendido em sua totalidade. Diante desse cenário dicotômico, cada vez mais é exigido do ser humano aprender a aprender, uma vez que a realidade muda a cada instante, a cada nova descoberta (LUCK, 2018).

Na tentativa de elucidar aspectos da realidade, no que se refere aos saberes educacionais, a interdisciplinaridade tem sido defendida como uma perspectiva que auxilia na constituição desses sentidos, considerando que os conhecimentos escolares, historicamente foram tratados como lineares e estanques. Nessa direção, a interdisciplinaridade tem sido considerada uma perspectiva importante que auxilia na retomada de sentidos entre os saberes escolares e a realidade dos educandos (FAZENDA, 2012; FAZENDA, 2013; LENOIR, 2012; LUCK, 2018).

A perspectiva interdisciplinar tem sido amplamente defendida por diversos documentos oficiais que fornecem subsídios para o embasamento das práticas pedagógicas brasileiras (BRASIL, 1996; BRASIL, 2013; BRASIL, 2018). Mais recentemente, a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), que é um documento que fornece normativas para o desenvolvimento dos currículos escolares da educação básica, tem ressaltado a importância da perspectiva interdisciplinar na abordagem dos saberes expressos através dos currículos escolares.

Diante da importância dessa perspectiva, pode ser interessante apresentar ao leitor algumas concepções acerca da interdisciplinaridade, uma vez que pode ser compreendida de diferentes maneiras. Conforme Luck (2018), as tentativas de definição do que venha ou não a ser a interdisciplinaridade podem acabar por contribuir para a fragmentação da compreensão, uma vez que eleger uma determinada perspectiva implica na exclusão de outra. Apesar

disso, acreditamos que pode ser interessante apresentar algumas concepções, as quais estão expressas em documentos oficiais e que, atualmente, são consideradas norteadoras das práticas pedagógicas da educação básica brasileira.

Para Luck (2018), a interdisciplinaridade precisa transcender os limites dos conhecimentos expressos através dos currículos, é primordial que seja concebida para além da visão de integração dos conteúdos, mas é importante transpor essa compreensão para a associação entre teoria e prática, conteúdos e processos, ação e reflexão. Essa dificuldade em transpor o conhecimento aprendido nos bancos escolares para a vida do educando é mais visível quando nos atemos aos processos de ensino. Os docentes no empenho de “[...] levarem seus alunos a aprender, o fazem de maneira a dar importância ao conteúdo em si e não à sua interligação com a situação da qual emerge, gerando a já clássica dissociação entre teoria e prática.” (LUCK, 2018, p. 14).

Sob a égide curricular, a interdisciplinaridade pode também ser compreendida como uma forma de enriquecimento mútuo entre as disciplinas. Conforme Almeida (1997), há um enriquecimento mútuo entre as disciplinas, pois são dispostas sob uma ótica horizontalizada, todas possuem relevância e são consideradas fundamentais para a resolução de alguma problemática comum a todas. Corroborando essa afirmação Lenoir (2012 p. 57), ao dizer que “[...] a interdisciplinaridade curricular exclui toda tendência à hierarquização dominante, e requer a colaboração de diferentes matérias escolares.”

A perspectiva interdisciplinar atua de maneira a propor o favorecimento de uma visão mais global, ainda mais numa visão de educação que favoreça a formação integral dos sujeitos em seus aspectos físico, cognitivo, cultural, social e afetivo. Desse modo, a fim de possibilitar esse tipo de formação aos educandos, a interdisciplinaridade atua como favorecedora desse processo, considerando que possibilita a busca pelos sentidos.

A fim de atingir tais objetivos educacionais, este estudo propõe investigar as concepções de professores acerca da interdisciplinaridade, uma vez que para implementar uma perspectiva na área educacional, bem como atuar mais prontamente na formação de professores, é imprescindível identificar o que os professores pensam acerca de determinado conceito. A partir dessa investigação é

possível traçar novas estratégias a fim de subsidiar os professores para que atuem de modo a favorecer uma Educação Integral, através de processos de ensino e aprendizagem que possibilitem uma visão mais global de si e do mundo.

Método

Participaram deste estudo quatro professoras de duas escolas municipais de tempo integral dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As participantes foram denominadas de P1, P2, P3 e P4, com idade variando de 32 a 43 anos. Quanto à formação acadêmica, P1 possui Ensino Superior completo, P2 pós-graduação nível Mestrado em Educação e P3 e P4 possuem pós-graduação nível *lato-sensu*. Todas as participantes aceitaram participar da pesquisa que foi realizada de modo *on-line*, mediante aceite das condições do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual foi apresentado anteriormente às participantes a fim de que pudessem tomar ciência da pesquisa para a qual foram convidadas.

A partir do aceite, as participantes responderam a um questionário elaborado no *Google Forms*, com 4 perguntas, o qual versou sobre as concepções de professores acerca da interdisciplinaridade. O questionário foi elaborado tendo como base um questionário elaborado por Araújo-Oliveira, Anderson, *et al.* (2011).

Resultados e discussão

Neste estudo apresentaremos os resultados de quatro questões, as quais foram elaboradas com o intuito de verificar a concepção docente acerca da interdisciplinaridade. Os resultados serão apresentados e discutidos considerando cada uma das questões.

As questões 1 e 2 contemplam uma ideia inicial sobre o que as professoras pensam acerca da interdisciplinaridade. A questão 1 é mais aberta onde os participantes puderam descrever mais livremente como compreendiam o conceito. A questão 2 foi desenvolvida com a intenção de verificar se o que foi dito anteriormente na questão 1 corroborava o sinônimo atribuído na questão 2.

Questão 1: O que significa para você interdisciplinaridade?

“Proporcionar conhecimento amplo” P1

“É trabalhar de forma relacional, buscando bases em comum entre as disciplinas ou conteúdos abordados, não estanque.” P2

“Significa quando duas ou mais disciplinas relacionam seus conteúdos para aprofundar o conhecimento e levar dinâmica ao ensino.” P3

“É uma relação entre conteúdos disciplinares, promovendo um ensino enriquecedor e atrativo.” P4

Em relação às respostas referentes à questão 1, verificamos que as participantes apresentam uma concepção abrangente do que para elas é a interdisciplinaridade. A ideia da interdisciplinaridade concebida como uma relação entre disciplinas é descrita por diversos estudiosos da área, tais como Luck (2013) e Fazenda (2012, 2013), as quais corroboram a concepção de que os conhecimentos precisam ser percebidos de forma integrada pelos estudantes, uma vez que a dicotomia entre realidade e conhecimento perdura ainda nos dias atuais, nos processos de ensino e aprendizagem, considerando as dificuldades que a escola possui em possibilitar que o educando transponha os limiares dos conhecimentos, de modo que ganhem sentido na vida de quem os aprende.

Contudo, ao analisarmos os sinônimos atribuídos ao conceito de interdisciplinaridade, na questão 2, verificamos incompreensões do conceito, uma vez que a multidisciplinaridade comumente confundida com interdisciplinaridade aparece nas respostas de duas professoras, como vemos nos trechos abaixo:

“Ligação” P1

“Multidisciplinar” P2

“Pluridisciplinar” P3

“Multidisciplinares” P4

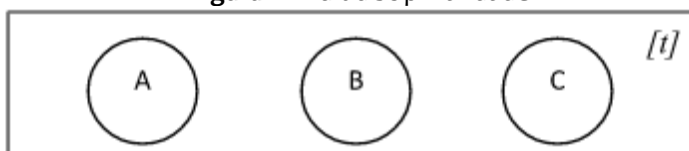
A partir das respostas das professoras identificamos que a multidisciplinaridade foi elencada como um sinônimo de interdisciplinaridade, entretanto, conforme mencionado por Almeida (1997, p. 11), a multidisciplinaridade se refere mais a um:

[...] conjunto de disciplinas que simultaneamente tratam de uma dada questão, problema ou assunto (digamos, uma temática t), sem que os profissionais implicados estabeleçam entre si efetivas relações no

campo técnico ou científico. É um sistema que funciona através da justaposição de disciplinas em um único nível, estando ausente uma cooperação sistemática entre os diversos campos disciplinares.

Resultados semelhantes em relação às dificuldades e incompreensões acerca do conceito de interdisciplinaridade puderam ser encontrados em outras pesquisas que foram desenvolvidas nas diferentes etapas educacionais, com o objetivo de investigar a concepção docente acerca desse conceito. (ARAÚJO, 2018; FERNANDES JÚNIOR; CALUZI, 2020; SANTOS, 2019; SILVA, W, 2020; SILVA, 2017).

Figura 1 - Multidisciplinaridade

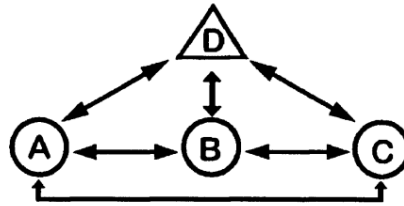


Fonte: Almeida (1997).

A figura acima detalha um pouco melhor a natureza da relação estabelecida entre diferentes disciplinas dispostas de forma isolada (A, B e C), porém incorporadas por um mesmo tema (t). Essa compreensão de multidisciplinaridade é comumente confundida com interdisciplinaridade. Assim, é visível a dificuldade que os professores apresentam ao tentar definir tais conceitos e como o conceito de interdisciplinaridade se confunde com multidisciplinaridade, como pudemos identificar nos relatos das participantes deste estudo.

A interdisciplinaridade se refere mais a uma visão agregadora. Nessa perspectiva, conforme expresso na figura abaixo há uma disciplina integradora que une outras disciplinas por possuir maior proximidade com a temática que é comum a todas as disciplinas envolvidas (A, B e C). Na interdisciplinaridade há uma coordenação entre as disciplinas e, com isso, um enriquecimento mútuo, de maneira que as disciplinas são dispostas de forma horizontalizada onde cada uma contribui para a resolução de alguma problemática comum a todas. Há contribuições mútuas, “[...] e desta forma gerando uma fecundação e aprendizagem mútua, que não se efetua por simples adição ou mistura, mas por uma recombinação dos elementos internos.” (ALMEIDA, 1997, p. 13).

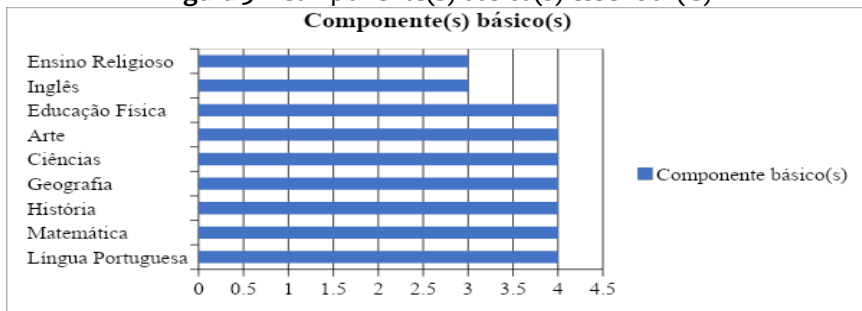
Figura 2 - Interdisciplinaridade



Fonte: Almeida (1997).

Por sua vez, a questão 3 teve a intenção de verificar dentro a grade curricular de um município do interior do estado de São Paulo, quais os componentes curriculares eram considerados pelos professores como essenciais. Sendo assim, foi solicitado às professoras que selecionassem o(s) componente(s) curricular(es) que compõe(m) o currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental aquele(s) que você considera como básico(s) (essenciais). A figura abaixo denominada Componente(s) básico(s) essencial(is) retrata as escolhas das participantes deste estudo.

Figura 3 – Componente(s) básico(s) essencial(is)



Fonte: Elaboração própria.

Como é possível verificar na figura 3, a maioria das professoras considerou todos os componentes curriculares expressos no currículo de uma rede municipal de Educação como básicos, entretanto, uma professora elegeu Inglês e Ensino Religioso como componentes secundários.

Na questão 4 foi solicitado às professoras que justificassem as razões que o (a) levaram a estabelecer a distinção entre os componentes curriculares selecionados como principais e

secundários. Três participantes consideram essenciais todos os componentes curriculares expressos no currículo municipal de uma rede municipal do interior do estado de São Paulo. Por sua vez, a participante P2 disse que “Em relação ao ensino religioso, acredito que pode ser abordado de forma interdisciplinar e a língua inglesa, apesar de importante muitas vezes não estabelece relação com o processo de alfabetização, tornando-se secundária.”

A fala de P2 é particularmente interessante, pois demonstra certa hierarquização de determinados componentes curriculares, ao considerar a possibilidade de o ensino religioso ser ministrado de forma interdisciplinar, todavia, a interdisciplinaridade busca horizontalizar as relações de poder entre as áreas do conhecimento, numa busca pela reconstituição de sentidos perdidos no processo de compartimentar os saberes historicamente construídos expressos por meio das disciplinas. A respeito do Ensino Religioso a *Base Nacional Comum Curricular* assinala:

[...] A percepção das diferenças (alteridades) possibilita a distinção entre o “eu” e o “outro”, “nós” e “eles”, cujas relações dialógicas são mediadas por referenciais simbólicos (representações, saberes, crenças, convicções, valores) necessários à construção das identidades. (BRASIL, 2018, p. 438).

Nesse sentido, o Ensino Religioso se constitui enquanto um componente curricular, uma vez que possui objetivos, habilidades e competências que precisam ser consolidadas durante o processo formativo dos estudantes. Assim, não pode ser concebido como um componente secundário, pois apresenta uma gama de competências e habilidades fundamentais, as quais todos os educandos necessitam se apropriar para a vida em sociedade e fomento de discussões que são próprias à constituição humana, a criação e manutenção de valores.

Uma hipótese para considerar o Ensino Religioso como secundário pode ser a compreensão de que o Ensino Religioso, nas escolas, será abordado com caráter confessional, o qual já foi superado a partir de novas concepções acerca de como o Ensino Religioso pode ser abordado nas escolas, a partir de uma visão mais universal de respeito às diferenças. A partir da versão mais atualizada da BNCC, o Ensino Religioso passa a se constituir numa área análoga e é “[...] responsável pela discussão de todas as questões relacionadas

ao fenômeno religioso como elemento constitutivo das narrativas de sentido individuais e coletivas, bem como da dinâmica das sociedades humanas.” (SANTOS, 2021, p. 9).

Aproximações entre a Interdisciplinaridade e a Educação Integral

Neste tópico discutiremos a relação entre Educação Integral e Interdisciplinaridade, uma vez que a Educação Integral é uma concepção que prevê o desenvolvimento integral de todos os educandos independente de quaisquer diferenças que possam apresentar. Para que isso ocorra, o educando, ao ter acesso ao currículo, precisa estabelecer relações entre o que aprende na escola e os acontecimentos de sua vida cotidiana. Sem essas relações não é possível desenvolver um sujeito em seus aspectos físico, socioemocional, intelectual e cultural. Os documentos oficiais, conforme já mencionado, defendem a implementação de uma Educação que seja integral, independente da jornada escolar. Dito isso, todas as escolas necessitam possibilitar esse tipo de educação a todos os educandos.

Em tempos de intensas mudanças, cada vez mais é exigido dos educandos que aprendem a lidar com o outro, com as diferenças, consigo mesmo e a pensar em como resolver os problemas complexos do cotidiano. Diante dessas necessidades, a interdisciplinaridade, como já mencionado, possibilita que os educandos busquem a compreensão da realidade a qual pertencem. Para isso, a escola precisa se organizar de maneira a possibilitar o acesso aos saberes históricos de maneira que façam sentido para os educandos. A interdisciplinaridade é uma perspectiva que, como vimos, é descrita nos documentos oficiais como uma perspectiva que necessita orientar os processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, os educadores precisam compreendê-la para que de fato possam garantir que os educandos estabeleçam relações entre a sua própria vida e os conhecimentos expressos nos currículos escolares. Corroborando ao exposto Fazenda (2012, p. 31), ao dizer que “[...] o professor interdisciplinar traz em si um gosto especial por conhecer e pesquisar, possui um grau de comprometimento diferenciado para com os educandos, ousa novas técnicas e procedimentos de ensino.”

Considerações finais

A partir da realização desta pesquisa foi possível perceber algumas concepções equivocadas acerca do conceito de interdisciplinaridade, uma vez que a maioria das participantes atribuiu à interdisciplinaridade sinônimos como multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade. Tais resultados corroboram achados que tiveram por objetivo investigar as concepções de professores de diferentes etapas educacionais acerca do conceito de interdisciplinaridade.

Assim, consideramos importante que novas pesquisas sejam realizadas a fim de investigar as concepções docentes sobre essa temática, uma vez que recorrentemente, são intensas as discussões sobre como favorecer os processos de ensino e aprendizagem de tal modo que possam contribuir para a formação integral dos educandos. Nessa tônica, garantir os preceitos de uma Educação que seja de fato integral pressupõe uma concepção clara acerca de como possibilitar um ensino e aprendizagem mais integrados com a realidade dos educandos.

Além disso, também foi possível constatar que a maioria das professoras por mais que tenham consciência da importância de todos os componentes curriculares para o desenvolvimento pleno de seus educandos, não demonstraram uma concepção clara acerca da interdisciplinaridade. Muitas das respostas dadas à questão número 1 remetem ao conceito de interdisciplinaridade, porém os sinônimos atribuídos demonstram equívocos conceituais.

Adicionalmente, uma participante considerou os componentes curriculares Inglês e Ensino Religioso como secundários. Essa escolha é interessante, pois pode demonstrar certa dificuldade em compreender a importância de todos os componentes curriculares como essenciais ao desenvolvimento pleno dos educandos.

Este estudo apresentou limitações quanto ao número de participantes, porém os achados corroboram os resultados de outros estudos que tiveram a intenção de investigar concepções docentes acerca do conceito de interdisciplinaridade. Isto é, a maioria dos estudos evidenciou que os docentes de diferentes etapas educacionais não compreendem o conceito de interdisciplinaridade, apesar de a interdisciplinaridade ser considerada uma perspectiva importante pela maioria deles.

Referências

- ARAÚJO, Isaac Bruno Oliveira. **Os múltiplos sentidos da interdisciplinaridade: concepções e práticas docentes nas escolas públicas de ensino médio do Maciço do Baturité**. 2018. 107 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Humanidades). Instituto de Humanidades (IH), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Redenção, 2018.
- ARAÚJO-OLIVEIRA, Anderson *et al.* Práticas interdisciplinares no ensino primário: concepções de professores e futuros professores no Québec. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 117, p. 1125-1145, 2011.
- ALMEIDA, Naomar de. Transdisciplinaridade e Saúde Coletiva. **Ciência & Saúde Coletiva** [online]. v. 2, n. 1-2, p. 5-20, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/ZvbpZyt8VYHSQT4jbcWzbHw/?lang=pt#>. Acesso em: 20 set. 2022
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 6 set. 2022.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2013.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18. ed. Campinas: Papirus Editora, 2012.
- FERNANDES JUNIOR, Marco Antonio João; CALUZI, João José. Concepções sobre Interdisciplinaridade entre Arte e Ciências: estudo a partir do relato de um professor e de alunos da Educação Básica. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 26, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320200045>. Acesso em: 21 dez. de 2021.

LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontrolável. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 2012.

LUCK, Heloisa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 18. ed. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2018.

SANTOS, Genário. **Interdisciplinaridade: concepções e práticas de docentes em um instituto da Universidade Federal da Bahia**. 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a universidade)- Universidade Federal da Bahia UFBA, Bahia, 2019.

SANTOS, Taciana Brasil dos. O ensino religioso na base nacional comum curricular: algumas considerações. **Educação em Revista [online]**. 2021, v. 37.. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469820016>. Acesso em 20 set. 2022.

SILVA, Loredana Costa de Oliveira. **Um olhar sobre a concepção docente de interdisciplinaridade em uma escola de Ensino médio da rede privada**. 2017. 159 f., Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2017.

SILVA, Washington Lopes da. **Representações dos professores(as) da educação básica do município do paulista- PE sobre a vivência da interdisciplinaridade nas práticas docentes**. 2020. 147 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Pernambuco, Pernambuco, 2020.

TAVARES, Dirce Encarnación. Interdisciplinaridade na contemporaneidade - qual o sentido? In: FAZENDA, Ivani (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2013.

Capítulo 9

Literatura infantil como potente promotora da Educação Integral

Yngrid Karolline Mendonça Costa

Resumo

Neste texto, são trazidas algumas discussões acerca do desenvolvimento dos sujeitos à luz da Teoria Histórico-Cultural, a importância do trabalho intencional realizado pelos professores com a Literatura Infantil e como ela pode ser explorada por meio das Estratégias de Leitura com foco em uma Educação Integral. A partir dos estudos embasados no Centro de Referências de Educação Integral, compreende-se que o sujeito deve se desenvolver com autonomia em sua totalidade, sendo consideradas as suas necessidades, de modo a compor uma sociedade com sujeitos responsáveis, críticos, autônomos e sensíveis. Desse modo, um dos caminhos para esse tipo de educação é a Arte e, por isso, o trabalho com a Literatura Infantil nas escolas pode potencializar esse desenvolvimento. Sabemos que nos últimos tempos a Arte, a Cultura e a Educação Básica sofreram muitos ataques e é preciso lutar pelos direitos dos alunos e sociedade. Desta forma, este texto demarca o espaço, de quem acredita e luta por uma Educação Pública de qualidade, que forme sujeitos que tenham conhecimentos e condições para, adiante, lutarem pelos direitos educacionais.

Palavras-chave: Educação. Literatura Infantil. Educação Integral.

Introdução

Ao ser convidada para esta coletânea, precisei me debruçar um pouco em estudos referentes à Educação Integral. Por mais que estejamos discutindo recorrentemente sobre a formação do sujeito em sua totalidade, precisamos compreender exatamente quais as defesas implicadas neste conceito. Desta forma, de acordo com o Centro de Referências em Educação Integral (CENTRO..., [p. 1].)

A Educação Integral é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais.

Assim, para garantir a formação total do sujeito, precisamos nos apoiar em suas necessidades, nosso olhar deve estar voltado para cada aluno dentro de nossa sala de aula, de modo a promover as mediações necessárias para que esse sujeito se desenvolva de modo integral.

Pensando nisto, faremos durante este texto, uma discussão sobre o trabalho que pode ser desenvolvido por meio da Literatura Infantil para colaborar com a Educação Integral. Concebemos a Literatura Infantil como uma das expressões da Arte e, por isso, fonte de nossa cultura historicamente acumulada, que deve ser apropriada/ oportunizada por todos nós.

Assim, este capítulo se dividirá em alguns subitens para sucintamente conseguirmos abarcar essa discussão ampla e importante, nas laudas cabíveis no momento. No primeiro subitem *Literatura Infantil à Luz da Teoria Histórico-Cultural*, discorreremos acerca de nosso referencial teórico, de modo a explanar a nossa defesa e o lugar em que falamos; no segundo subitem *Educação Integral e Literatura Infantil: possibilidades reais*, traremos exemplificações realizadas em experiências escolares que resultaram no desenvolvimento de algumas das competências necessárias para uma Educação Integralizadora, promovendo autonomia e criticidade por parte das crianças; por fim, faremos nossas considerações finais, que consideramos sempre inacabadas, tendo em vista que novos estudos e experiências virão e nos farão rever e refletir sobre tudo o que estamos escrevendo neste momento.

Literatura Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural

O trabalho com a literatura infantil em sala de aula é um importante processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores (VIGOTSKI, 1995), como atenção, memória, linguagem oral e escrita, além das sensações que ela oportuniza por meio das ilustrações. Na literatura há as duas linguagens fundamentais para a

vida humana difundidas, a linguagem verbal, pelo texto escrito e a não-verbal, pelas ilustrações (FARIA, 2006).

Assim, a literatura forma para a vida, pois, em obras com qualidade estético-literária, além de formarmos as questões intrapsíquicas do sujeito, o formamos para a vida. Prado e Condini (1999); Evangelista *et al* (1999), ressaltam a importância dessas conquistas na construção da cidadania, subjetividade e consciência de si mesmo como sujeito histórico, capaz não somente se transformar por meio da experiência das letras e das ideias que, em uma sociedade grafocêntrica como a ocidental, circulam e adquirem legitimidade, principalmente pelos meios impressos, como também de atuar nesta rede infinita de escritos e discursos, transformando-os e recriando a própria realidade em que vivemos e que produzimos.

A literatura infantil também contribui para outro aspecto importante da nossa vida, a imaginação, a fantasia. Depreendemos que esta fantasia, este mergulhar no mundo do faz de conta, portanto, não tem a função meramente terapêutica, como apregoam algumas vertentes teóricas, como a psicanálise, uma vez que a criança não apenas brinca para resolver seus conflitos emocionais e/ou cognitivos, nem tampouco “brincar por brincar” instintivamente. Esta atividade é baseada na imitação da realidade, e tem por aliadas a imaginação e a função simbólica e faz com que a criança rompa com as limitações com que se depara no mundo concreto.

A partir da literatura e do jogo de faz de conta, a criança recria as ações com regras definidas revelando o seu olhar diante do visto e vivido em seu entorno. O jogo de faz de conta, nesta medida, favorece o desenvolvimento dos processos psíquicos como a memória, o pensamento, a percepção, a vontade, dentre outros, colaborando para que elabore análises, sínteses, generalizações primárias, identificando e destacando as propriedades principais dos fenômenos que a cercam, sintetizando-as para sua melhor compreensão.

Vygotsky fundamenta nossa compreensão, em *A imaginação na infância*, como segue:

Já dissemos que é incorreta a visão comum que separa a fantasia e a realidade com uma linha transponível [...] a imaginação não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital necessária. (VYGOTSKY, 2009, p. 20).

Assim, é fundamental repensarmos as ações destinadas às crianças pensando na Educação Integral. A direção da oferta dos materiais e das mediações num espaço pensado intencionalmente para o desenvolvimento da inteligência e personalidade infantis deve ganhar valor nas discussões sobre a formação de nossas crianças. Vygotsky novamente alicerça nossa preocupação e nos desafia a refletir sobre tais questões, fundamentais a ação docente de qualidade na Pedagogia da Infância:

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material disponível para imaginação ela tem. (VYGOTSKY, 2009, p. 22).

No livro *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico* de Vasili Davidov, traduzido do russo por Marta Shuare, o autor cita um comentário de S. Rubinstein, que diz respeito à ação do (a) professor (a): afirmando que cabe a ele (a) dispor aos (as) alunos (as) uma riqueza de experiências necessárias para o seu desenvolvimento psíquico. “[...] el proceso pedagógico, como actividad del educador, forma la personalidad infantil en desarrollo en la medida em que el pedagogo dirige la actividad del pequeño y no la substituem.” (DAVIDOV, 1988, p. 58).

A criança deve se sentir desafiada e estimulada quando se vê em contato com um novo conteúdo, para assim compreender e obter êxitos. É esse mesmo estímulo e entusiasmo que desperta e favorece sua imaginação.

Desta forma, acreditamos que uma das melhores formas de estimular a imaginação na criança é por meio da leitura; e para nós, são os livros de literatura infantil, considerados como arte, parte da riqueza da cultura humana, também capazes de criar um mundo prazeroso, em que a criança encontra o apoio necessário para desfrutar cada vez mais da imaginação.

A literatura infantil, a partir de ações intencionalmente planejadas e estruturadas com base teórico-metodológica definida e comprometida com o aprendizado e desenvolvimento infantil, tende a contribuir de forma grandiosa para a formação do leitor autônomo, fornecendo elementos ricos no estabelecer conexões, semelhanças

com seu entorno, elaborações e confrontos de ideias. Nessa medida, consideramos a criança como ser ativo no seu percurso evolutivo, em que sua “vida mental-afetiva” fora da escola é coadjuvante e essencial nesse processo.

Desse ponto de vista, podemos afirmar com Elié Bajard que “A aprendizagem deve [...] levar em conta tanto a dimensão cognitiva, quanto a dimensão afetiva e sociorrelacional.” (BAJARD, 2002, p. 63).

Para isso, propostas como: contação de histórias, brincadeiras, desenhos, leituras, dentre outras, utilizando diversos livros adequados a cada faixa etária, faz do livro de literatura infantil uma espécie de brinquedo capaz de desenvolver, além dos sentidos, também a inteligência, a criatividade, a afetividade e o senso crítico da criança, desde que ela possa estar ativamente inserida em práticas sociais, em que a imaginação e atividade criadora possam ser estimuladas, nesse caso, pelos mediadores de leitura.

Falar de leitura pressupõe, então, falar de mediação, segundo (GIROTTO E SOUZA, 2010, p. 52-53) baseadas no ponto de vista vigostskiano, “[...] a aprendizagem é resultado da interação de sujeitos.”, e se dá com a mediação do professor ou sujeito mais experiente, por meio de um “[...] ensino colaborativo como orientação para o processo de aprendizagem e desenvolvimento.”

Alguns teóricos afirmam que a mediação de leitura acontece por sujeitos que leem, discutem, promovem e facilitam um diálogo entre texto e leitor. Sujeitos estes elencados como pais, que leem para os filhos em voz alta, ou compram livros para a biblioteca doméstica, professores que trabalham com práticas de leitura nas escolas, bibliotecários que atualizam acervos e promovem programas de leitura nas bibliotecas públicas e particulares, entre outros.

Neste texto, olhamos para a literatura como o material que sustenta a leitura; e a elaboração da Hora do Conto¹, como momento que pode contribuir para o incentivo à imaginação e à formação do leitor mirim.

É necessário trazer para essa reflexão nossa compreensão sobre o ato de ler, já que é base orientadora de nossas ações junto às crianças

¹ Momento destinado à leitura ou contação de histórias, normalmente com horário e local fixos.

nas atividades direcionadas ao letramento literário². Para isso, faremos uso das palavras de Élie Bajard:

Ler é compreender, é, portanto, construir sentido. Mas construímos sentido na leitura do jornal, durante a proclamação do Evangelho, na recitação de um texto, na audição de uma mensagem oral, na produção de um texto escrito, na leitura de uma imagem, de uma paisagem, do mundo [construímos sentido a partir de nossas necessidades, e a partir de diversas situações em que estamos inseridos, por meio inclusive de diferentes suportes de textos com seus gêneros de discurso diversos] etc. (BAJARD, 2002, p. 81).

Deve-se esclarecer, ainda que, na compreensão desse autor, há uma diferença entre ler (leitura silenciosa) e dizer (transmissão vocal do texto escrito), diferença fundamental e que justificam as opções metodológicas em nossa prática nos locais escolhidos para a implantação do projeto. Tradicionalmente, fala-se de leitura em voz alta e de leitura silenciosa sem efetuar crítica a essa nomenclatura (BAJARD, 2007).

Bajard (2002), fundamentado em Paul Zumthor (2000), fala-nos da coexistência de duas atividades diferentes: o tratamento visual do texto, a ‘leitura solitária e puramente visual’, identificada como leitura no sentido estrito; e a ‘transmissão vocal do texto escrito’, que se opõe de maneira mais forte, irredutível, à leitura de tipo solitário e silencioso.

A relevância dessa distinção, segundo Bajard (2002), reside nas próprias diferenças entre essas duas modalidades, como, por exemplo: enquanto uma implica numa instância única diante do texto, um interlocutor separado do outro, reduzido à solidão; na outra, o corpo de um mediador se interpõe entre texto e o interlocutor, instaurando-se um ato único de participação com copresença. Se a leitura silenciosa se constitui como uma prática literária, a transmissão vocal do texto escrito constitui uma prática que comporta um determinado grau de representação, portanto, de teatralidade, dentre outras distinções.

² Por letramento literário entendemos como Arena (2009, p. 6), “[...] condição pela qual os alunos e os homens, de modo geral, possam tornar-se apreciadores dos gêneros literários e por meio deles alçar ao domínio de outros gêneros com semelhante grau de laboriosa elaboração.”.

Tais pressupostos são fundamentais para o encaminhamento prático das atividades. Além disso, preocupamo-nos com a seleção adequada das narrativas, respaldando-nos em outros autores, como Barros (2003), sobre os gostos literários das crianças, e Zilberman (1994, p.23), sobre a qualidade estética da obra, assim, o educador deve escolher um livro que possa interessar sua turma, e principalmente, ler previamente o livro. Por mais que isso pareça ser óbvio e mínimo, sabemos que, por vezes, a literatura fica para um momento de sobra de tempo na rotina e realizada de maneira improvisada, portanto, sem preparação e, com isso, sem a devida exploração que pode ser realizada, o que ampliaremos no segundo subitem,

Atualmente, os conteúdos dos livros de literatura infantil³ são ricos, mas é muito importante essa seleção pelo (a) professor (a), principalmente quanto à diversificação de temas, que proporcionam às crianças leitoras, conhecimento, informação e prazer, contribuindo para que a literatura infantil seja considerada indispensável ao desenvolvimento do “gosto” pela leitura na infância. O gosto e as atividades de leitura devem surgir em decorrência de um processo gradativo de trabalho de incentivo à leitura, no qual a criança, paulatinamente, descubra o prazer da leitura.

O incentivo à leitura, em relação ao gosto e ao prazer, torna-se cada vez mais necessário, devido ao fato de que as práticas valorizadas pela mídia, como: assistir à televisão, navegar na internet, jogar vídeo game/celular/computador, por exemplo, lideram as preferências das crianças. Portanto, promover a leitura nos dias de hoje, desde a infância, é um dever tanto dos educadores, quanto dos pais.

Educação Integral e Literatura Infantil: possibilidades reais

Como ressaltamos até aqui, acreditamos na potência da literatura na Educação. Pensando na multidimensionalidade que promove a Educação Integral, conseguimos promover várias atividades às crianças em sala, colocando-as como sujeitos ativos no processo.

De acordo com o Centro de Referências em Educação Integral

³ Aqui falamos de literatura e não dos paradidáticos que tem unicamente a intenção de ensinar valores e atitudes ou trazer informações sobre dado tema das ciências naturais ou humanas, por exemplo, como o intuito de ensinar conteúdo das disciplinas escolares.

[...] é fundamental que a questão da multidimensionalidade dos sujeitos esteja contemplada em todos os aspectos do processo de ensino-aprendizagem, garantindo interações e estratégias que garantam o desenvolvimento não apenas intelectual, mas também social, emocional, físico e cultural. (CENTRO..., [p. 1]).

O trabalho com a literatura deve ser, como dito no início do texto, intencional, previamente planejado pelo educador para que cumpra a sua função. Há momentos em que essa leitura deve ser deleite, mas, o professor deve, ensinar a ler textos informativos/científicos/narrativos, que, engloba a leitura do texto escrito e do texto verbal, anunciado no primeiro item.

As crianças precisam compreender que a leitura do livro literário deve ir para além do texto escrito, as ilustrações podem tanto servir ao texto, apenas representando a narrativa, como dar elementos de complementação e, até criação, em que nos traz dados não presentes no texto escrito (FARIA, 2006).

Desta forma, quando Foucambert (2008) trata das ações e modos de ser leitor, pensamos no professor como esse modelo-leitor, em que mostra aos alunos de modo coletivo, como ele, sendo um leitor experiente se porta frente ao livro. Nos parece instintivo, mas não é, as crianças observam a forma como seguramos e folheamos o livro, as pausas que fazemos nas leituras, a entonação dada na fala de cada personagem, os apontamentos das ilustrações, que vão desde a escolha da cor da capa, do tamanho e forma das letras até os detalhes, que por vezes nos passam despercebidos, como as guardas, podem nos trazer informações acerca do texto.

Como professora, percebo que uma das maiores dificuldades dos alunos é ler para além do texto escrito, fazer as inferências e questionamentos ao texto. Se tivermos uma prática que ensine as crianças, desde a mais tenra idade, a perceberem as sutilezas nas escolhas de cores, os jogos de palavras, formato de letras e gravuras utilizadas pelos autores de livros literários, formaremos para o questionamento e, ainda, trabalhando diversos conhecimentos e habilidades necessários sem estarmos didatizando a literatura.

Sabemos que por vezes a literatura é vista à serviço da compreensão da Língua Portuguesa ou de outra disciplina de nosso currículo. Podemos abordar sobre plantio e nutrientes e ofertar a leitura de um livro com esse tema para fazer a articulação. Isso pode

ocorrer, mas, não formaremos leitores de livros literários desta forma, pelo contrário, talvez criaremos repulsa nas crianças por saberem que após a leitura de um livro que pode ser tão prazeroso, haverá perguntas rasas, do tipo: “Qual o título do texto? Quais são os personagens dessa história? Qual foi o conflito e como ele se resolveu?”. Acabamos assim, reduzindo muito um trabalho que pode ser desenvolvido em sala.

O trabalho com as estratégias de leitura difundidos por Harvey e Goudvis (2008), trazidos ao Brasil por Girotto e Souza (2010) nos traz um caminho onde percorrer com os textos de quaisquer gêneros, mas, neste caso, especificamente, os de gênero literário. Desde a minha graduação, em 2011, quando iniciei os estudos sobre as estratégias e agora, com a experiência em sala de aula, acredito ainda mais em sua potência, por não se tratar de um receituário, mas de uma ferramenta volátil, que adaptamos à nossa realidade e que auxilia na compreensão leitora, fazendo o aluno se conscientizar de todas as ações mentais que percorremos enquanto lemos um texto.

Normalmente, em nossa prática cotidiana com as crianças, o foco de nosso trabalho ocorre com as questões explícitas do texto, como colocadas acima, desafiando pouco e tendo sempre como resultado uma resposta.

Nas estratégias de leitura, o leitor precisa se colocar em evidência, então, na maioria das práticas, é o sujeito quem diz, a partir do seu repertório, por exemplo, a pandemia e o acesso aos textos têm mudado o repertório com que as crianças chegam para nós, em sala. Antes, se perguntássemos para as crianças qual princesa perde um sapatinho de cristal, certamente ouviríamos Cinderela, porém, no ano de 2022, as crianças não conheciam mais esse clássico e outros.

Isto ocorre pela estratégia considerada a guia de todas, que é a estratégia de conhecimento prévio (ARENA, 2010). Todas as estratégias de leitura que serão expostas posteriormente dependem desta, porque é a partir dos conhecimentos que a criança possui que ela conseguirá estabelecer relações com a leitura proposta pelo professor, por isso, a importância de conhecer os alunos e o seu repertório inicial, para darmos condições de sua participação nas propostas, de modo a irmos ampliando o repertório.

Além dessa, há ainda outras oito estratégias de leitura. As de conexão, que, como o nome sugere, partem do princípio de conectar

o texto lido por conta de uma palavra, frase, imagem ou contexto com alguns conhecimentos específico: na *conexão texto-leitor*, essa conexão é com a vida pessoal do leitor; na *conexão texto-texto* é com outra leitura, documentário, animação, novela que o leitor tenha tido contato e; *conexão texto-mundo*, em que a conexão é feita de maneira mais global, a partir de notícias que o leitor tenha tido contato, que remetem ao texto lido (GIROTTI; SOUZA, 2010).

Além das conexões, temos a inferência, estratégia que o leitor precisa supor o que pode acontecer na história, ou, supor o que significa alguma palavra ou expressão. Por exemplo, o livro *Balela*, de Jon Scieszka e Lane Smith, traz algumas palavras de outras línguas durante a narrativa, em alguns momentos conseguimos inferir por conta da ilustração, mas em outros momentos, essa inferência se torna mais difícil, levando os sujeitos a acertarem ou não suas suposições. Além disso, quando lemos algum texto em que ficamos enroscados com alguma palavra, buscamos entender o contexto antes de recorrer ao dicionário. Isto também é estratégia de inferência e precisamos ensinar às crianças, como leitores experientes, buscamos no próprio texto/ilustração, pistas que nos ajude a compreender a leitura. Esta estratégia faz sucesso na sala e os alunos se envolvem muito.

A visualização é a estratégia que deve mobilizar todos os nossos sentidos, não somente o da visão, como o nome sugere. A partir de um texto rico em detalhes escritos, devemos ensinar as crianças a imaginarem o som que pode estar ocorrendo na história, o cheiro que a personagem pode estar sentindo, os sentimentos e sensações, gostos ao degustar algum alimento e também, a visão, imaginando o ambiente em que a personagem está, ou como o personagem é (GIROTTI; SOUZA, 2010). Normalmente nesta estratégia escolho textos que não façam uso da ilustração e peço para que as crianças desenhem (dependendo da idade) ou escrevam algo que eu queira (sensação do personagem, como ele se sentiu, como ele imaginou o local, como imaginou a personagem).

A estratégia de perguntas ao texto deve ensinar o aluno a dialogar com a história, formulando suas próprias perguntas enquanto lê. A criança deve saber que nem todas as perguntas podem ser respondidas. As perguntas podem ser superficiais ou profundas. As superficiais são as explícitas, que facilmente encontramos as respostas, porém, as que são mais ricas de se

trabalhar e devemos instigar as crianças a fazerem, são as perguntas superficiais, que envolvem o entendimento do contexto da história e buscam respostas para além do texto, podendo ficar inclusive sem respostas ao final da leitura.

A estratégia de sumarização implica na compreensão do que é superficial e o que é a essência do texto. As autoras definem como detalhe e essencial (GIROTTI; SOUZA, 2010). O detalhe é o que podemos descartar da história, pois incrementa a história, mas não muda a sua essência se for retirado. Por outro lado, o essencial é a base do texto, o que nos faz compreender o início, meio e fim da história, que não podemos descartar. Desta forma, dividimos a lousa ou distribuímos um quadro-âncora⁴ para as crianças, para que elas preencham de um lado o que é essencial e o que é detalhe.

Por fim, temos a síntese. Assim como fazemos quando produzimos a síntese de um livro que lemos, as crianças também precisam aprender a fazer, então, normalmente trabalhamos junto com a estratégia de sumarização. Após elencarmos o essencial do texto, pedimos às crianças que façam a síntese e não esqueçam de se colocarem no texto, no último parágrafo, dando a sua opinião sobre o que leram.

As autoras Girotto e Souza (2010) propõe uma oficina de trabalho com essas estratégias de leitura. Num primeiro momento, os professores devem fazer a modelação, ou seja, ensinar os alunos como utilizarem cada estratégia de leitura. Sabemos que, como leitores experientes, fazemos muitas estratégias ao mesmo tempo, porém, para o ensino das estratégias precisamos escolher um livro em que uma se destaque para que consigamos fazer as crianças tomarem consciência de todo esse processo que ocorre em nossa mente enquanto lemos.

Após a modelação, o professor pode optar pela prática guiada, em que ele guia os alunos na realização da estratégia ou, na prática independente, em que cada aluno realiza a sua estratégia de maneira autônoma. Após isso, ocorre a avaliação em grupo de maneira oral e rápida, sobre o que acharam da experiência.

⁴ Vide o livro das autoras supracitadas para exemplos de quadros-âncora para o desenvolvimento das estratégias de leitura em sala.

O modo como o professor pode fazer este trabalho é bem aberto e dinâmico. Não há uma ordem das estratégias ou tempo de execução a ser seguido, por isso, retomamos a importância de o professor conhecer sua sala e suas necessidades de intervenção. Além disso, o professor deve saber que, se sua sala possui alunos em processo de alfabetização, ele não conseguirá chegar à prática independente, num primeiro momento.

Ele precisa perceber também se os alunos compreenderam a estratégia elencada para que consigam realizá-la em conjunto ou de maneira independente. O professor precisa conhecer o material que ofertará aos seus alunos, se forem fazer a prática independente para compreender se os alunos realmente entenderam a estratégia, por isso, o ideal seria que todos tivessem acesso ao mesmo livro/texto.

Giroto e Souza (2010) apresentam exemplos de quadros que podem ser explorados para registro dos alunos, tanto na prática guiada quanto na independente, mas, o professor pode e deve fazer as suas adaptações de acordo com sua necessidade.

Devemos lembrar que as autoras escreveram este livro há 13 anos e que, nesse tempo, a tecnologia se expandiu ainda mais e nossos alunos têm contato com os meios de comunicação de maneira muito fácil, então, os recursos que podemos utilizar devem ser explorados em sala, como o uso de palavras-chave da leitura com o *Mintimeter*, o uso da lousa digital no *Jamboard*. O trabalho pode ser dividido também em grupos de discussão e depois um debate pode ser feito.

Enfim, como dissemos desde o início deste capítulo, a literatura e o trabalho dela atrelado às estratégias de leitura é uma fonte inesgotável para a promoção de uma Educação Integral.

Considerações finais

Tentamos, de maneira breve, trazer à luz discussões que consideramos importantes para o desenvolvimento de uma Educação Integral de nossas crianças, pensando nessa nossa sociedade atual, que a cada momento se renova e exige sujeitos críticos e promotores de conhecimento e atitudes.

Assim, trouxemos nossa base teórica por acreditarmos que ela é capaz de sustentar o que acreditamos e de dialogar com o que apregoa a Educação Integral. Além disso, fazemos defesa do trabalho da

literatura infantil com as estratégias de leitura por conta dos resultados obtidos em pesquisas desenvolvidas por Mendonça (2015); Girotto e Souza (2010) e em nossas práticas diárias como professora da educação básica.

Acreditamos na defesa da educação pública de qualidade e em um ensino promotor de cidadãos responsáveis, conhecedores de seus direitos, críticos e empáticos, necessários em uma sociedade que sofreu diversos ataques a esses direitos e saberes nos últimos tempos em nosso país.

Referências

ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, Renata Junqueira (org) et al. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

BAJARD, Elie. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2010.

BAJARD, Elie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007. [Col. Questões da nossa época, v. 133].

BAJARD, Elie. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BARROS, Elizângela Maria Esteves de. **A importância do incentivo à leitura em séries iniciais: o caso do projeto “Amigos da leitura”**. 2003. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Educação Integral – O que é Educação Integral. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/conceito/?utm_source=Google&utm_medium=Adwords&utm_campaign=AdwordsGrants&gclid=CjoKCQiA5NSdBhDfARISALzs2ECHCDp64Et4c6PSJDjN3X8-xBumx-8fTf9xzJ54qwrVMox4C4Neie4aAIXWEALw_wcB. Acesso em 04 jan 2022.

DAVIDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. trad. Marta Shure. Moscou. Editorial Progreso, 1988.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (org.) **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FARIA, Maria Alice de Oliveira. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

FOUCAMBERT, Jean. **Modos de ser leitor**. Curitiba: UFPR, 2008.

GIROTTO, Cyntia Graziella Simões; SOUZA, Renata Junqueira. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que lêem. In: SOUZA, R. J. (org) et al. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne. **Strategies that work**. Teaching comprehension for understanding and engagement. USA: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2008.

MENDONÇA, Yngrid Karolline. **Estratégias de leitura e literatura infantil: contribuições para a formação da compreensão leitora em crianças de idade pré-escolar**. 2015. 112 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Unesp – Faculdade de Filosofia e Ciências – Marília. 2015.

PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (org.). **A formação do leitor: pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

SCIEZKA, Jon; SMITH, Lane. **Balela**. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2006.

YIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

YIGOTSKY, Lev Semionovitch. *Obras Escojidas*, vol. III, Madri: Visor, 1995.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 8. ed. São Paulo: Global, 1994.

Capítulo 10

Formação integral: competências necessárias para o professor no modelo do Programa de Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo

Elói Maia de Oliveira

Resumo

Pensar o processo de formação do professor é fundamental para estabelecer uma qualidade factual do processo de ensino e aprendizagem, no qual a partir do protagonismo sênior e da gestão democrática o estudante é levado a compreender o seu papel dentro da escola e a desempenhar uma atitude protagonista sobre o seu processo de aprendizagem. Pretendemos neste capítulo demonstrar as competências necessárias para a atuação do professor no modelo do Programa de Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo e os desdobramentos que tais competências possibilitam o professor a exercer dentro de sua prática docente, tanto no aspecto formativo quanto no aspecto formador, uma vez que, o protagonismo é visto como princípio, premissa e metodologia.

Palavras-chave: Competências. Programa de Ensino Integral. Formação.

Introdução

Autônomos, solidários e competentes. É o que se espera no final da trajetória de todo estudante que vivencia o Programa de Ensino Integral (PEI). Além de se pensar o ponto de chegada, tais competências são exigidas também no caminhar, no processo, como potencialidades a serem desenvolvidas e aprimoradas. Mas como tais competências serão desenvolvidas no Programa? Principalmente, e não exclusivamente, pela ação do professor. Assim, neste capítulo iremos expor o meio da formação das competências sob o viés do professor que o Programa traz para sua responsabilidade, na qual o torna potencializador das competências dos estudantes dentro do

Programa. Vamos analisar através da formação do professor como tais competências podem vir a ser desenvolvidas, e refletir se a chamada “pedagogia das competências” nos traz os benefícios esperados para uma formação de qualidade e integral do sujeito. Nossa metodologia será a de analisar os próprios documentos norteadores do PEI, os documentos que fundamentaram sua confecção, artigos e educadores que estudam tal temática.

O PEI vem de encontro com as propostas educacionais assumidas na Constituição Federal¹, no relatório para a Unesco a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI e a LDB de 1996², na qual visa “democratizar as oportunidades de aprendizagem” (SÃO PAULO, 2014a, p. 8). O relatório produzido intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*, foi desenvolvido com o objetivo de orientar uma educação que desenvolva as chamadas quatro capacidades no sujeito, sendo elas o: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, sendo referenciadas também como os “Quatro pilares da educação”.

Partindo destes documentos e com a visão dos valores que o PEI pode proporcionar aos sujeitos envolvidos neste processo, foram adotadas as chamadas Premissas, que são elas: o Protagonismo, a Formação continuada, a Corresponsabilidade, a Excelência em gestão e a Replicabilidade. Estes princípios têm como objetivo nortear as ações dos professores e gestores na formação integral dos estudantes presentes na escola e pertencentes ao Programa.

Pelo Protagonismo pode-se destacar dois momentos, o protagonismo juvenil que é exercido pelos estudantes, no qual “são vistos como sujeito de todas as ações da escola e construtores dos seus projetos de vida” (SÃO PAULO, 2014b, p. 10), e o protagonismo sênior, que é exercido pelos profissionais da escola. A segunda

¹ “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

² “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” e sobre o ensino médio “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 1996).

premissa, a Formação continuada, é “entendida como processo permanente de aperfeiçoamento profissional, competido com o autodesenvolvimento na carreira e com o papel de educador” (SÃO PAULO, 2014b, p. 10). Ou seja, tal formação se manifesta tanto na busca pelo conhecimento do Programa, suas ações e conceitos quanto na formação do currículo (BNCC e Parte diversificada) para aprimoramento de sua atividade profissional.

A terceira premissa, a Corresponsabilidade, é destacada no intuito de que todos os profissionais que atuam no Programa se envolvam no cotidiano escolar, se responsabilizando, se envolvendo e se comprometendo com o aprendizado do estudante, na qual impacta diretamente na melhoria dos resultados da escola. A Excelência em gestão como quarta premissa tem como objetivo desenvolver uma ação voltada aos objetivos, metas e resultados que o Plano de Ação da escola se comprometeu a cumprir, utilizando-se de instrumentos e ferramentas necessárias para alcançar os resultados esperados. E por fim, a quinta premissa, a da Replicabilidade, visa apresentar boas práticas metodológicas passíveis de replicação entre outras escolas do Programa e demais unidades escolares, proporcionando troca de experiências visando o aprimoramento das práticas pedagógicas dos profissionais das escolas.

Observadas tais premissas, nota-se que o profissional que pretende aderir a uma escola que seja pertencente ao Programa de Ensino Integral terá que estar disposto a exercer tais competências exigidas para sua atuação. Claro que, independentemente do profissional estar ou não em uma escola com tal Programa não significa que ele não possa (e não deva) exercer tais competências, mas a ênfase que o Programa atribui a tais profissionais deixa-nos a entender que tais competências devem estar *a priori* no profissional, ou pelo menos, gérmenes destes, e não que o profissional chegue na escola e só a partir disto desenvolva tais competências. Tanto é que

O processo de credenciamento marca o início das ações de Gestão de Pessoas por Competência: ele corresponde às ações sistematizadas para preenchimento das vagas de gestores e professores nas escolas do Programa. A Diretoria de Ensino conduz o processo de credenciamento dos professores e gestores interessados em atuar nas escolas do Programa em sua jurisdição. Nas entrevistas, a banca de avaliação [...] utiliza o método de avaliação de competências, pelo qual se buscam

evidências do comportamento esperado (competências) ao explorar as experiências profissionais do candidato (SÃO PAULO, 2014c, p. 5-6).

Desde 2020, a Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo não tem mais adotado a etapa da entrevista, mas sim um questionário com 10 questões que envolvem as ações e premissas do PEI. Mediante ao número de acertos deste profissional é gerada uma nota, e, conseqüentemente uma classificação. A partir de 2022, foi levado em conta também uma outra opção. Caso o profissional de educação queira fazer parte do processo seletivo, ao invés das questões, ele poderá utilizar o certificado da realização do curso “Da Educação Integral ao Ensino Integral”, ofertado pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE)³.

Desse modo, a mudança dos critérios de avaliação para o ingresso dos profissionais no Programa torna-se frágil (mediante os pressupostos estabelecidos pelo próprio perfil estipulado nos documentos), uma vez que, não é possível a aferição real das competências exigidas para o Programa do profissional em questão. Tal mudança de ingresso ocorre justamente pela falta de professores no âmbito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para participação no Programa precisando assim flexibilizar o processo para o ingresso de profissionais no PEI.

Uma vez dentro do Programa o profissional passava a receber o chamado Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI), que na prática se constituía do acréscimo do valor de 75% em relação ao seu salário-base. Mas com a nova Lei complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022⁴, o RDPI passa a ser chamado de GDE (Gratificação de Dedicção Exclusiva) que subdivide e fixa em: R\$ 2.000,00 para os docentes e R\$ 3.000 para a gestão no modelo PEI. Independente do valor ou de sua nomenclatura tal Regime e/ou Gratificação fundamenta-se na necessidade de “potencializar o desenvolvimento desses profissionais para o efetivo desempenho de suas atribuições e, por conseqüência, alcançar os objetivos de formação integral dos alunos” (SÃO PAULO, 2014c, p. 5). Desse modo, uma vez dentro do Programa, o profissional

³ Cf. Portaria CGHR 12 de 05-10-2022.

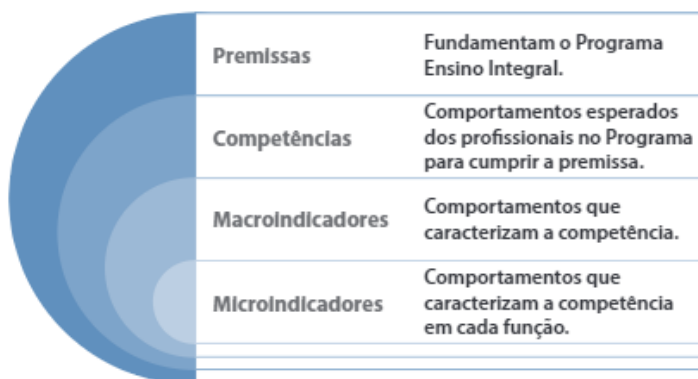
⁴ Cf. <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2022/lei.complementar-1374-30.03.2022.html>. Acesso em: 08/11/2022.

passa a trabalhar por 40 horas semanais, divididas em docência e formação.

O tempo integral é um fator importante para a viabilização do currículo integrado, com vistas ao oferecimento de um amplo leque de oportunidade para garantir a excelência acadêmica. [...] Além disso, recebem, durante o ano letivo, formação contínua para que aprimorem suas competências e prática profissional em um processo contínuo de aperfeiçoamento (SÃO PAULO, 2014b, p. 5).

Uma vez que o Programa é todo concentrado em um modelo de gestão de desempenho focado nas competências, cabe compreendermos o desdobramento delas em suas ações práticas. Entendidas como um “conjunto de conhecimentos (para saber fazer), habilidades (para poder fazer) e atitudes (para querer fazer)” (SÃO PAULO, 2014c, p. 11), esse conceito serviu de modelo ao de competência definido pelo Currículo do Estado de São Paulo, no qual nos traz que: “Competências, nesse sentido, caracterizam modos de ser, de raciocinar e de interagir, que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, de tarefas ou de atividades” (SÃO PAULO, 2008, p. 12). Desse modo, foi estruturado um modelo de gerenciamento destas competências, a fim de, aplicar na prática seus conceitos, como segue abaixo:

Figura 1 – Mapa de competências



Fonte: São Paulo, (2014c, p. 12).

Partindo da estrutura deste Mapa de competências, buscou-se entender quais são os comportamentos necessários dos educadores para que as premissas do Programa sejam alcançáveis na prática pedagógica e de gestão. Esses comportamentos podem ser caracterizados em uma ou mais competências [...] cada competência define um comportamento que é caracterizado por indicadores: macro e micro. Os macroindicadores qualificam a competência no aspecto do macro, compondo o conjunto de indicadores de comportamento que descrevem aquela competência em sua totalidade. Os microindicadores, por sua vez, detalham esse conjunto de indicadores para cada função. (SÃO PAULO, 2014c, p. 12).

Tais premissas e competências foram direcionadas segundo a tabela abaixo:

Figura 2 – Mapa de competências: premissas e competências associadas

Protagonismo	<ul style="list-style-type: none"> • Protagonismo
Formação Continuada	<ul style="list-style-type: none"> • Domínio do conhecimento e contextualização • Disposição ao autodesenvolvimento contínuo
Excelência em Gestão	<ul style="list-style-type: none"> • Comprometimento com o processo e resultado
Corresponsabilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionamento e corresponsabilidade
Replicabilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Solução e criatividade • Difusão e multiplicação

Fonte: São Paulo, (2014c, p. 13).

A partir de tais premissas e competências esperadas, os profissionais do PEI, antes semestralmente, mas agora anualmente, passam por uma avaliação de competências. Seu objetivo é reconhecer os pontos fortes e melhoria do profissional dentro do Programa. Chamada de avaliação 360°, todos os profissionais dentro do Programa se avaliam, segundo os critérios observáveis de práticas cotidianas das competências esperadas, acrescentando o estudante que também avalia tais comportamentos dos profissionais.

As perspectivas pelas quais cada um desses atores observam o comportamento do professor são diferentes; por isso, os gestores, como líderes, avaliam as características técnicas da atuação dos professores, bem como seu relacionamento com os demais colegas e gestores. Os outros professores podem avaliar mais efetivamente o relacionamento e a colaboração do colega; o aluno, como sujeito que recebe diretamente os efeitos desse processo de ensino observa diretamente a atuação do professor em sala de aula, bem como sua presença em outros espaços e tempos da escola (SÃO PAULO, 2014c, p. 19)

O questionário é fundamentado em respostas que descrevem a frequência de determinado comportamento, colocadas como: sempre, quase sempre, às vezes, raramente. Gerando de uma média numérica entre 4.0 e 1.0. Na qual, quanto mais respostas “sempre”, mais perto do 4.0 e quanto mais próximo do “raramente” mais perto do 1.0. Além da avaliação de competências, há também a avaliação de resultados, que traz a perspectiva da entrega, do resultado do exercício das competências, avaliado pelos gestores. Essa avaliação consiste em verificar o quanto o profissional desenvolveu ao longo do ano suas atividades propostas em seu Programa de Ação⁵. É gerada também uma nota numérica em relação a realizações do seu Programa de Ação, na qual é considerada 3,1 a 4 – pontuação alta, 2,1 a 3 – pontuação média, 1 a 2 pontuação baixa.

A partir dos resultados da avaliação de competências e da avaliação de resultados é feito um cruzamento das notas e encaixada dentro de um quadrante, como mostra a figura abaixo:

⁵ “O Programa de Ação é um instrumento de gestão e representa o registro das ações desenvolvidas pelo profissional, de modo como planejou sua prática [...]. O Programa de Ação é um documento dinâmico para ser utilizado no dia a dia dos profissionais da escola, pois estabelece o que cada um precisa fazer no âmbito de suas atribuições, atividades e ações” (SÃO PAULO, 2014b, p. 28).

Figura 3 – Matriz nine box

Avaliação de competências	3,1 a 4	Q3	Q6	Q9
		Observação	Alto desempenho por competência	Potencial além da função
	2,1 a 3	Q2	Q5	Q8
		Melhoria em resultado	Transformar potencial em desempenho	Alto desempenho por resultado
	1 a 2	Q1	Q4	Q7
Riscos na manutenção do profissional		Melhoria em comportamentos	Requer análise	
		1 a 2	2,1 a 3	3,1 a 4
Avaliação dos resultados				

Fonte: São Paulo, Fonte: São Paulo, (2014c, p. 26).

Assim, o profissional é enquadrado dentro de um determinado quadrante a fim de aperfeiçoar e melhorar os pontos levantados pela equipe gestora da escola, como apontando no documento: “a posição do profissional nos quadrantes da matriz é somente o primeiro direcionador das ações, tendo em vista seu aprimoramento” (SÃO PAULO, 2014c, p. 28).

Por fim, fica evidente, de modo breve, que tais competências para o profissional do Programa, é fundamentalmente levado ao ponto de vista estratégico-empresarial, na qual professores, estudantes e funcionários são mantidos e restringidos sob controle, na qual, “os professores terão apenas a incumbência de operacionalizar procedimentos e aplicar instrumentos, sem participar das reflexões em torno das concepções de sociedade, de homem, de educação, de currículo, de ensino, de avaliação” (VEIGA, 2004, *apud* LOPES, SERRA, 2014, p. 87).

Encerrada a operacionalização do PEI, vejamos quais foram os pressupostos pedagógicos para sua fundamentação, para posteriormente refletirmos sobre a chamada pedagogia das competências e o papel do neoliberalismo frente a operacionalização escolar na formação dos futuros jovens nas escolas deste Programa.

Com o pressuposto de que a educação básica precisaria passar por uma reforma visando sua oferta e qualidade de ensino, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo implementa, em 2012, o chamado Programa de Ensino Integral (PEI). Claro que tal iniciativa não partiu de uma centelha criativa desta década, mas parte de um movimento já iniciado em 1932 com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, como podemos evidenciar:

E uma reforma integral da organização e dos métodos de toda a educação nacional, dentro do mesmo espírito que substitue o conceito estático por um conceito dinâmico, fazendo um apelo, dos jardins de infância à Universidade, não à receptividade mas à actividade creadora do aluno. [...] a continuação ininterrupta de esforços creadores deve levar à formação da personalidade integral do aluno e ao desenvolvimento de sua faculdade productora e de seu poder creador (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1984, p. 418).

Por formação integral entendemos que não necessariamente o tempo tenha que ser integral, mas para se atingir tal qualidade de formação, é necessário tal tempo para formação. A partir deste pressuposto a opção por uma escola de tempo integral deveria passar por uma organização do espaço e tempo escolar na qual possibilitasse as condições adequadas para tal desenvolvimento, atendendo as dimensões biopsicossociais dos indivíduos e a articulação de pessoas, tempos e espaços para a efetivação de tal formação (SÃO PAULO, 2014a).

Não apenas o Manifesto foi a base para tal projeto educacional, mas também o documento *Educação: um tesouro a descobrir*⁶ elaborado pela Comissão Internacional de Educação para o Século XXI da UNESCO no ano de 1996, e o conceito de Educação Interdimensional criado por Costa. Vejamos primeiro do que se trata o conceito de Educação Interdimensional, para posteriormente analisarmos o documento que trará consigo o conceito do chamado Quatro Pilares da Educação.

O conceito formulado por Antônio Carlos Gomes da Costa (1949-2011), tem como proposta pedagógica os três aspectos do ser humano: a pessoa, o cidadão e o profissional. Preocupado com uma educação para/os valores, Costa tinha como tese que é por meio da educação de valores que o ser humano realizaria o sentido para sua existência, pois são através deles que o homem sai da indiferença e realiza suas ações (HORTA, 2014).

No âmbito da escola, é necessário reconhecer que a aprendizagem ocorre em diversas dimensões, para além do racional, intrínsecas ao ser humano, como:

⁶ Para acesso ao documento na íntegra: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acessado em: 13/11/2022.

O *logos*, associado ao pensamento racional, científico e ordenador; o *páthos*, que se refere aos sentimentos e à afetividade propiciadora das relações de empatia e simpatia; o *eros*, que diz respeito à dimensão do desejo, dos impulsos e da corporeidade; o *mytho*, relacionado à esfera da transcendência, aos mistérios da vida e da morte (SÃO PAULO, 2014a, p. 18).

É notório que as instituições educacionais vêm reconhecendo apenas o saber científico como o necessário, sendo as outras áreas do ser humano desvalorizadas, fruto do pensamento e ideal positivista. Por isso, se faz necessário o reequilíbrio das outras esferas que integram o ser humano, valorizando suas demais áreas (*páthos*, *eros* e *mytho*) a fim de resgatarmos valores como: convivência, sociabilidade, criatividade, subjetividade, afetividade, entre outros (SÃO PAULO, 2014a).

Como forma de aplicação, pode-se optar por desenvolver tais dimensões humanas recorrendo às estratégias colocadas no documento proposto pela UNESCO, os chamados Quatro pilares da educação. Reconhecidos como: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, na qual o documento detalha como:

Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, como a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida [...] aprender a fazer prepara o indivíduo para enfrentar numerosas situações, algumas das quais imprevisíveis, além de facilitar o trabalho em equipe que, atualmente, é uma dimensão negligenciada pelo métodos pedagógicos [...] aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz [...] aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (DELORS et al. 2010, p. 31).

Arelado ao significado exposto no documento, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (re)interpreta tais conceitos para aplicá-los ao Programa de tal modo que:

Aprender a conhecer diz respeito às diversas maneiras de o ser humano lidar com o conhecimento, integrando as três dimensões da cognição/ trata-se, portanto, da competência cognitiva [...] aprender a fazer é uma competência a ser desenvolvida para ir além da aprendizagem de uma profissão, mobilizando conhecimentos que permitam o enfrentamento de situações e desafios relevantes e significativos do cotidiano [...] aprender a conviver diz respeito às relações entre os seres humano em seus diferentes contextos: social, político, econômico, cultural e transcendental, tratando-se da competência social e relacional [...] aprender a ser diz respeito à relação de cada indivíduo consigo mesmo, ou seja, é uma competência pessoal. Ela se traduz na capacidade dos adolescentes e jovens em se preparar para agir com autonomia, solidariedade e responsabilidade (SÃO PAULO, 2014a, p. 20).

De fato, ao lermos a interpretação que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo faz ao documento da UNESCO observamos a tentativa de sua aplicabilidade no modelo do PEI, todavia o problema não mora aí, mas sim no que Saviani irá nos evidenciar no chamado “neoescolanovismo”. Tal conceito se origina sob o lema do aprender a aprender, no qual “desloca o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade” (SAVIANI, 2013, p. 431).

Mas desse modo, com tal mudança, não se interpreta necessariamente como algo negativo, pois os escolanovistas valorizam os processos de convivências entre as crianças, de sua adaptação à sociedade, se entendendo como um organismo que vive em sociedade e tem um papel benéfico no corpo social. Todavia, o que atualmente nós observamos é que o lema “aprender a aprender” está revestido de uma necessidade de ampliar a esfera de empregabilidade (SAVIANI, 2013).

Como descrito no documento de Delors, o desafio da educação atual é de um mundo em rápida transformação, na qual a escola terá um papel fundamental de estimular o gosto pelo aprender, pelo aprender a aprender, que deságua nos chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)⁷ como documentos norteadores para tal aplicabilidade na educação brasileira. Mas o ponto nevrálgico da

⁷ Para acesso na íntegra: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 14/11/2022.

situação é que com o avanço do neoliberalismo e a imposição da aprendizagem de competências o sujeito torna-se refém de objetivos operacionais, adaptando-se ao ambiente de forma unilateral. Acreditar que este “novo” modelo de pedagogia das competências é a solução para professores e estudantes não passa de uma falácia revestida de uma preocupação simplesmente mercadológica, na qual Saviani denuncia ao afirmar que o

objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhe permitam ajustar-se às condições de uma sociedade quem que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2013, p. 437).

Concluimos que o PEI segue fortemente o modelo de pedagogia das competências, na qual tanto o professor e o estudante precisam ter e desenvolver dentro do Programa tais competências como um mantra a ser seguido. Tais competências tanto o professor, *a priori* do Programa, mas também em desenvolvimento contínuo, serve como instrumento para o desenvolvimento das competências no estudante, na qual deve sair da escola formado para atuar na sociedade, como trazemos no começo do nosso texto, a formação de sujeitos “autônomos, solidários e competentes”.

Mas será que tal correlação, de fato, ocorre? Será que a formação por competências é suficiente para o sujeito no século XXI? A possibilidade de cessar um profissional do Programa, como visto no quadrante Q1 “risco na manutenção do profissional” não contradiz justamente o que o Programa luta em demonstrar que é a formação contínua do sujeito? Há a possibilidade de “cessar” um estudante do Programa caso ele não “corresponda” com as competências que o Programa exige? Há como “cessar” um sujeito da sociedade? Uns podem alegar que sim, partindo da adaptação ao meio natural, material e social, da qual são necessárias competências cognitivas e afetivo-emocionais. Mas será que só as competências bastam? Essas são questões que deixaremos em aberto para futuras reflexões, para que, de fato, possamos pensar como uma formação integral deve ser concebida e trabalhada.

Referências

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

BRASIL. Lei n.º 9394, de 23 de junho de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1996.

DELORS, Jacques. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. UNESCO, representação no Brasil. 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000109590_por&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_cc7f4856-12e7-450d-98e8b3caa6c4251d%3F_%3D109590por.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000109590_por/PDF/109590por.pdf#%5B%7B%22num%22%3A141%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2Cnull%2Cnull%2C0%5D. Acesso em: 13 nov. 2022.

HORTA, Júlio Magno. **O cuidado como atitude básica para uma educação interdimensional**: análise de uma experiência. 2014, 98 f. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal de Pernambuco, CE Programa de Pós-graduação em Educação, Pernambuco, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/12857/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20J%C3%BAlio%20Magno%20Horta.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2022.

LOPES, Maria Fernanda Arraes; SERRA, Maria Helena Moreira Dias. **Imagens da Educação**. Escolas de tempo integral no Estado de São Paulo: Características e princípios que norteiam o Programa de Ensino Integral. v. 4, n. 3, p. 85-91, 2014. <http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v4i3.25748>. Acesso em 10/11/2022.

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **R. bras. Est. Pedag.**, Brasília, 65 (150), 407-25, maio/ago.1984. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf. Acesso em: 13 nov. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. Caderno do Gestor. Coordenação Valéria de Souza. *Et al.* Primeira edição, São Paulo: SE, 2014a.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral**. Caderno do Gestor. Coordenação Valéria de Souza; textos Maria Camila Mourão Mendonça de Barros. São Paulo: SE, 2014b.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Modelo de gestão de desempenho das equipes escolares**. Caderno do Gestor. Coordenação Valéria de Souza; textos Ana Carolina Messias Shinoda, Maúna Soares de Baldini Rocha. São Paulo: SE, 2014.

Capítulo 11

Percepção de professores sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Integral

Ketilin Mayra Pedro
Clarissa Maria Marques Ogeda

Resumo

A Educação Integral é entendida como uma concepção que visa ao desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo, a qual tem um dos pilares pautado no respeito à sua singularidade e em práticas inclusivas. Nessa esteira, focaliza-se a temática da Educação Especial, enquanto uma modalidade de ensino transversal, que perpassa todos os níveis de ensino. Assim, analisa-se a percepção dos professores em relação à Educação Especial na perspectiva da Educação Integral. Para tanto, aplicou-se um questionário *on-line* direcionado aos professores em exercício da Educação Básica. O instrumento foi dividido em duas partes: a primeira, com questões sociodemográficas, e a segunda, com questões abertas e fechadas. A escala foi composta por 12 afirmativas, cujas opções para assinalar versavam sobre o grau de concordância. Para a análise, os resultados foram codificados de um a cinco, de modo que números mais elevados indicavam percepções mais positivas; tais valores poderiam variar de 12 a 60 por participante. A análise dos dados revelou que a percepção dos professores com respeito à Educação Especial na perspectiva da Educação Integral, em sua maioria, é positiva. No que diz respeito aos dados qualitativos, utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin (2011), para definir as categorias temáticas. A partir do agrupamento das respostas, elencaram-se dez categorias temáticas: Formação de Professores, Desenho Universal para a Aprendizagem e Práticas Inclusivas, Estratégias Ativas de Ensino, Desenvolvimento Socioemocional, Ensino Colaborativo, Flexibilização e Adaptação Curricular, Planejamento, Recursos Pedagógicos, Atendimento Educacional Especializado e Respeito à Diversidade. Os dados foram dialogados com documentos oficiais e com a literatura pré-existente.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Integral. Professores. Educação Básica.

Introdução

A *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) tem por objetivo garantir a inclusão de estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Assim, a Educação Especial é concebida como uma modalidade de ensino transversal, que objetiva a oferta de serviços e suporte para a escolarização dos estudantes que compõem o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

Para além da garantia de acesso, na rede regular de ensino, há que se promover a permanência, a participação efetiva nas atividades escolares e o desenvolvimento desses estudantes, com base na apropriação dos conteúdos historicamente produzidos (AINSCOW, 2009).

De acordo com a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), a Educação Básica almeja “[...] formação e o 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.” (BRASIL, 2017, p. 14).

Com base nas demandas contemporâneas, para a formação de cidadãos éticos, críticos, autônomos, considerando a singularidade de cada indivíduo e a necessidade de promoção de práticas educacionais inclusivas e equitativas, nós nos aproximamos do conceito de Educação Integral, o qual aparece na literatura nacional desde a década de 1930 e foi fortalecido pelo Movimento dos Pioneiros da Educação Nova; no entanto, foi nas décadas de 1980 e 1990 que tal concepção foi impulsionada pelos movimentos sociais a favor da melhoria na qualidade da educação (SOUSA, 2016).

O termo Educação Integral é comumente compreendido como escola de tempo integral, por conta das inúmeras iniciativas nacionais para a sua implementação. Em 2010, foi regulamentado, pelo Decreto nº 7.083/10, o Programa Mais Educação, que se constituiu como uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) para fomentar iniciativas de Educação Integral em instituições de ensino da rede municipal e estadual. Esse programa previa a ampliação da jornada escolar, nas escolas públicas, para sete horas diárias, no mínimo, assim como a implementação de atividades optativas na área de educação ambiental, arte, cultura, comunicação, mídias, esporte e lazer (BRASIL, 2010).

Além disso, o referido termo é recorrente na BNCC (BRASIL, 2017), o que o torna um assunto em voga, no cenário educacional nacional. Assim, a Educação Integral, de acordo com os pressupostos apresentados no mencionado documento, é concebida enquanto uma proposta formativa que deve se fazer presente em todos os segmentos escolares e pode ser entendida como

[...] a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos. (BRASIL, 2017).

Para Gouveia (2006) e Gadotti (2009), a Educação Integral concretiza-se como um caminho para a promoção de uma educação pública e de qualidade para todos. Nesse sentido, não podemos confundir a concepção de Educação Integral com escola de tempo integral, pois, de acordo com um documento referencial do MEC sobre o tema (BRASIL, 2009b, p. 18), “[...] de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é, nesse contexto, que a educação integral emerge como uma perspectiva capaz de re-significar os tempos e os espaços escolares.”

Não obstante a duração da jornada escolar, a Educação Integral deve estar vinculada com a intencionalidade dos processos educativos, de modo a promover aprendizagens significativas relacionadas aos interesses e necessidades educacionais dos estudantes, sem perder de vista os desafios e demandas da sociedade contemporânea (BRASIL, 2017). Nessa perspectiva, Gadotti (2009, p. 33) afirma que “[...] as diversas experiências de educação integral têm em comum tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno), quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano). Essas duas dimensões são inseparáveis.”

Vital e Urt (2019) investigaram a formação de professores com base nas recomendações do Programa Mais Educação e da proposta da Educação Integral em tempo integral, por meio de um estudo bibliográfico. Os resultados evidenciaram que as percepções sobre a formação docente, no contexto da Educação Integral, não são unânimes, mas convergem em vários momentos, principalmente em relação aos princípios, de sorte que os professores ainda apresentam dúvidas sobre esses conceitos.

Considerando a temática exposta, realizamos uma pesquisa no Portal de Periódicos da Capes e na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), por meio da seguinte estratégia de busca: "educação especial" AND "educação integral", obtendo cinco produções no Portal de Periódicos da Capes, sendo que uma destas estava indexada também na SciELO, único resultado encontrado nessa base de dados. Diante da produção incipiente sobre o tema, esta pesquisa se propõe analisar a percepção dos professores acerca da Educação Especial na perspectiva da Educação Integral.

Método

O presente estudo caracterizou-se como descritivo, quanto ao seu objetivo. Segundo Gil (2002, p. 42), “[...] as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis.” O trabalho teve como foco a participação de professores da Educação Básica, através do preenchimento de um questionário *on-line*, que foi elaborado no *Google Forms*, pelas pesquisadoras, para atender ao objetivo delineado.

O instrumento de pesquisa foi dividido em duas seções: a primeira contava com o aceite para a participação na investigação e questões sociodemográficas; a segunda, com questões abertas e fechadas, referentes à percepção dos professores em relação à Educação Especial na perspectiva da Educação Integral. O texto inicial constante no instrumento frisava que não se tratava de um teste, portanto, não havia respostas certas ou erradas; além disso, foi destacado que a resposta ao questionário era individual e que os dados fornecidos seriam utilizados somente em publicações científicas, sem a

identificação dos respondentes. O tempo médio de resposta era de aproximadamente 15 minutos.

O questionário foi divulgado nas redes sociais e grupos profissionais de *Whatsapp* das autoras, tendo ficado disponível de 17 a 29 de agosto de 2022, totalizando uma amostra de 50 participantes, número que foi determinado arbitrariamente e *a priori*.

Os dados foram analisados de modo quantitativo e qualitativo. Adotamos a estatística descritiva, para apresentação dos dados quantitativos. A escala foi composta por 12 afirmativas, cujas opções para assinalar eram: concordo totalmente, concordo parcialmente, nem concordo nem discordo, discordo parcialmente e discordo totalmente. Para tanto, os resultados foram codificados de um a cinco, de forma que a soma das respostas indicava percepções mais positivas quanto à Educação Especial na perspectiva da Educação Integral; ademais, tais valores poderiam variar de 12 a 60 por participante.

A análise de conteúdo de Bardin (2011) foi adotada para definir as categorias temáticas, a partir da descrição de uma prática que pudesse contribuir para a escolarização do PAEE na perspectiva da Educação Integral. Os dados foram dialogados com documentos oficiais e com a literatura pré-existente.

Resultados e Discussões

Os resultados da pesquisa estão expostos em duas partes: primeiramente, os dados sociodemográficos, a fim de caracterizar a amostra e, posteriormente, a análise da escala e das categorias temáticas.

Com referência à faixa etária, tivemos a seguinte distribuição: oito (16%) participantes de 25 anos ou menos; nove (18%) de 26 a 30 anos; seis (12%) 31 a 35 anos; sete (14%) de 36 a 40 anos; sete (14%) de 41 a 45 anos; cinco (10%) de 46 a 50 anos e oito (16%) participantes com 51 anos ou mais.

Sobre a formação acadêmica, 23 (46%) deles possuem Licenciatura em Pedagogia, 15 (30%) duas ou mais licenciaturas, seis (12%) Licenciatura em Letras, dois (4%) Licenciatura em Ciências Biológicas, dois (4%) Licenciatura em Geografia, um (2%) Licenciatura em Ciências Sociais e um (2%) Licenciatura em História.

Os níveis de ensino em que atuavam os respondentes distribuíram-se do seguinte modo: 14 (28%) professores lecionavam apenas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 12 (24%) nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio; cinco (10%) apenas na Educação Infantil; cinco (10%) somente no Ensino Médio; quatro (8%) apenas nos Anos Finais do Ensino Fundamental; os demais respondentes correspondem a dez (20%) professores que atuavam em níveis de ensino variados, diferentes dos destacados anteriormente.

Com relação à unidade administrativa da escola em que atuavam os participantes, 38 (76%) deles lecionavam em escolas públicas, 11 (22%) em escolas privadas e um (2%) tanto em escola pública quanto privada.

A experiência docente dos participantes estava distribuída do seguinte modo: 21 (42%) professores possuíam cinco anos ou menos; quatro (8%) de 11 a 15 anos; seis (12%) de seis a dez anos; 12 (24%) de 16 a 20 anos; sete (14%) possuíam 21 anos ou mais de experiência.

A escala sobre a percepção dos professores, em relação à Educação Especial na perspectiva da Educação Integral, foi analisada com base na soma das respostas de cada participante. Ao organizar a soma dos escores de cada sujeito em um rol de ordem crescente, obtivemos a mediana (segundo quadrante - Q₂) de 56, no primeiro quadrante (Q₁) 54, e terceiro quadrante (Q₃) 59. Assim, a amplitude interquartil foi de cinco, o que revelou a baixa variabilidade das respostas, indicando que a percepção dos professores quanto à Educação Especial na perspectiva da Educação Integral, em sua maioria, é positiva. O valor mínimo encontrado foi de 49 e o máximo, de 60.

Ao recuperar a definição que a BNCC (BRASIL, 2017) apresenta sobre Educação Integral, constatamos que a percepção dos professores corrobora os princípios que se referem ao respeito aos direitos humanos, respeito à diferença, empatia e boa convivência com todos, enfatizados no referido documento. Ainda sobre a Educação Integral, Tilton e Pacheco (2012, p. 151) apontam que

[...] a possibilidade de conviver e aprender com a diversidade, de participar e de intervir na sociedade devem permear e transcender os currículos escolares. Uma concepção renovada de aprendizagem inscreve-se na diversidade e na complexidade dos contextos históricos e socioculturais dos alunos, sendo possível projetar um maior aproveitamento escolar, ou seja, uma melhoria na qualidade das

aprendizagens formais e das possibilidades de estabelecimento de relações dos conhecimentos com a vida diária dos estudantes.

Como última etapa do questionário, solicitamos aos participantes que descrevessem uma prática que pudesse contribuir para a escolarização do PAEE na perspectiva da Educação Integral. A partir do agrupamento das respostas, elencamos dez categorias temáticas, a saber: Formação de Professores (13), Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e Práticas Inclusivas (10), Estratégias Ativas de Ensino (10), Desenvolvimento Socioemocional (6), Ensino Colaborativo (4), Flexibilização e Adaptação Curricular (4), Planejamento (4), Recursos Pedagógicos (3), Atendimento Educacional Especializado - AEE (2) e Respeito à Diversidade (2).

Na categoria Formação de Professores, alocamos as respostas de 13 participantes, os quais indicaram a necessidade de revisão dos currículos de formação inicial, melhores investimentos e maior articulação entre teoria e prática, formação adequada para toda a equipe escolar, iniciativa de formações contínuas, em momentos de trabalho coletivo ou não, e formações específicas com exemplificação de casos de sucesso. A necessidade de iniciativas de formação inicial e continuada, abordada pelos participantes, corrobora a literatura, levando-se em conta que certos autores, como Tilton e Pacheco (2012), Pedroso, Campos e Duarte (2013) reforçam a necessidade do estabelecimento de parcerias com instituições e organizações formadoras.

Em relação aos currículos dos cursos de formação de professores, a literatura (VITALIANO; MANZINI, 2010; PEDROSO; CAMPOS; DUARTE, 2013; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018) evidencia a necessidade de articular conhecimentos sobre as práticas pedagógicas em contextos inclusivos, tendo em vista as contribuições das pesquisas na área da Educação Especial, Pedagogia e Didática; integrar, cada vez mais, a Educação Especial como parte da Educação, considerando-a como uma modalidade transversal e interdisciplinar; promover práticas pedagógicas mais significativas para os futuros professores, através de estudos de casos e práticas de estágio mais significativas.

Na categoria DUA e Práticas Inclusivas, tivemos a manifestação de dez sujeitos, que destacaram a necessidade da redução do número de estudantes PAEE por sala de aula, um olhar sensível de todos e a busca de práticas inclusivas efetivas, as quais proporcionem o contato

com a diversidade, respeito ao ritmo de aprendizagem, aplicação do DUA para uma prática educativa e iniciativas para incluir ao máximo os estudantes PAEE nas atividades curriculares. De acordo com Capellini e Zerbato (2019), para a promoção de práticas pautadas no DUA, faz-se necessário o desenvolvimento de ações em parceria com diferentes atores educacionais, com diferentes olhares para a seleção dos recursos, desenvolvimento de atividades e execução das estratégias, de modo que atendam à diversidade da sala de aula.

Segundo Roquejani, Capellini, Fonseca (2018), a perspectiva do DUA exige o planejamento e a execução de atividades, a partir do conteúdo proposto no currículo oficial, no intuito de contemplar todos os interesses e necessidades de todos os estudantes, no processo educacional.

Estratégias Ativas de Ensino foram citadas por dez sujeitos como sendo imprescindíveis para o desenvolvimento integral; os participantes destacaram algumas estratégias, como organização de assembleias, atividades de acolhida, círculos de convivência, atividades gamificadas, propostas de atividades em diferentes ambientes, debates, mesas redondas, sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos, trabalhos e estudo em pequenos grupos. Certos autores, como Moran (2018), Camargo e Daros (2018), afirmam a necessidade de promover estratégias de ensino que coloquem os estudantes como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, a fim de desenvolver competências e habilidades exigidas pela sociedade contemporânea. Além disso, Carbonari (2012) realça também a estratégia de assembleias e plenárias, para a promoção de uma Educação Integral pautada nos direitos humanos.

Vale enfatizar que boas estratégias de ensino são essenciais para o processo de ensino-aprendizagem, de modo a promover uma aprendizagem significativa que ultrapasse as práticas baseadas em repetição e memorização. Segundo Henz (2012, p. 87), “[...] ensinar é mais que ‘perfilar conceitos’ e transmitir informações e conteúdos, mas partir da realidade e tomar os conceitos como mediadores para compreender e intervir (n)a realidade, ou seja, os conteúdos conceituais são meios; a preocupação maior é a realidade.”

A categoria Desenvolvimento Socioemocional teve a manifestação de seis professores, os quais apontaram a necessidade do desenvolvimento da empatia e iniciativas de promoção da

socialização, respeito e integração. A BNCC (2017) recomenda a implementação, que deveria ter sido realizada até 2020, da inserção das competências socioemocionais nos currículos de modo transversal. O referido documento especifica dez competências gerais da Educação Básica, entre as quais, destacamos:

[...] cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas [...] exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza [...] agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com bases em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017).

O Ensino Colaborativo também foi citado e contou com quatro indicações, que versavam sobre a maior valorização do profissional de Educação Especial, necessidade de envolvimento e parceria entre os professores da sala de aula regular e do AEE, bem como de um planejamento pedagógico que envolva toda a comunidade escolar. Para Capellini e Zerbato (2019), os pressupostos do Ensino Colaborativo pautam-se na abordagem social da deficiência, sendo que o ambiente deve sofrer adequações para o acolhimento de todos os estudantes – e não o contrário.

Essas mesmas autoras destacam que, quando essa “[...] responsabilidade recai somente sobre os professores do ensino comum, é natural que surja a resistência e, conseqüentemente, o risco de estudantes PAEE ficarem à mercê da tal ‘socialização é maior’.” (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 20).

Com relação à Flexibilização e Adaptação Curricular, foram quatro os sujeitos que se manifestaram, salientando a necessidade de adaptações, flexibilizações e busca constante pela personalização do ensino; “[...] assim, é preciso prever, nesse processo, reflexões sobre aprendizagem, currículo, avaliação, disciplina, gestão, diversidade, cultura, enfim, oportunidades para que esses elementos sejam reinterpretados sob múltiplos olhares, contemplando diferentes visões de mundo.” (TITTON; PACHECO, 2012, p. 155).

Para além das iniciativas de flexibilização e adaptação curricular, Goulart (2014) considera imprescindível repensar os processos avaliativos, de sorte que estes sejam contínuos, flexíveis, com indicadores e objetivos bem definidos.

Quanto à categoria Planejamento, quatro sujeitos se remeteram a ela, ressaltando a importância de conhecer os estudantes previamente, rever e atualizar o Projeto Político-Pedagógico, o planejamento de sala de aula, as diretrizes e orientações propostas. Tilton e Pacheco (2012) reforçam a necessidade, no âmbito da Educação Integral, de delinear um projeto pedagógico mais amplo, o qual valorize os processos administrativos em busca de melhores indicadores da aprendizagem.

A proposta de uma Educação Inclusiva ultrapassa as questões do planejamento escolar e requer mudanças profundas na organização de toda a escola, partindo das questões arquitetônicas e perpassando mudanças curriculares, no que diz respeito à seleção de conteúdos, execução e avaliação (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

A categoria Recursos Pedagógicos foi citada por três participantes, os quais salientaram a necessidade do uso de materiais concretos e de recursos variados que atendam às especificidades dos estudantes. Na maioria das vezes, as atividades empregadas em sala de aula não são adequadas para o que se propõem; por exemplo, na formação de conceitos, deve-se caminhar do concreto para o abstrato e, muitas vezes, esta se restringe à observação de revistas e folhas xerocadas, sem considerar os interesses, a faixa etária dos estudantes e os processos de aquisição do conhecimento (ASSIS, 1993).

Em relação ao AEE, dois professores ressaltaram a importância do atendimento especializado e o número adequado de profissionais para sua oferta. Esse serviço foi proposto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e deve ocorrer nas salas de recursos multifuncionais, todavia, é observada uma incoerência entre teoria e prática. Uma causa enfocada por Manzini, Corrêa e Silva (2018) é a maneira como os gestores e os professores concebem esse atendimento e a organização desse serviço, que geralmente fica a cargo do gestor, embora seja função do professor especializado “[...] elaborar e executar o plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e

a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade." (BRASIL, 2009a, p. 3).

No que se refere à categoria Respeito à Diversidade, dois sujeitos indicaram a necessidade de a escola estar preparada para receber todos os alunos, sendo essa uma responsabilidade de todos, oportunidade de escuta e manifestação de todos os estudantes, valorizando ao máximo o potencial, as facilidades e os interesses de cada um. Segundo Carbonari (2012), os direitos humanos estão na essência da Educação Integral, o que exige que a temática seja abordada nos currículos de formação de professores, por meio de práticas concretas que levem o futuro professor a pensar criticamente sobre o tema. A BNCC sustenta a importância do respeito à diversidade, ao definir que “[...] 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, 2017, p. 14).

Diante dos dados apresentados e com base nos apontamentos de Freire (1993) e Gonçalves (2006), destacamos que a Educação Integral é parte do compromisso com uma educação pública de qualidade para todos, de maneira a extrapolar interesses imediatistas que não levam em conta os processos de aquisição do conhecimento. Assim, é preciso revisitar a função social da escola, que procura promover uma educação emancipatória capaz de possibilitar a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, sem desconsiderar a diversidade humana e utilizando-a como um aspecto positivo, na formação integral dos sujeitos.

Considerações Finais

Ao retomarmos o objetivo da pesquisa, que consistiu em analisar a percepção dos professores em relação à Educação Especial na perspectiva da Educação Integral, constatamos que a amostra, em sua maioria, foi constituída por mulheres, de até 30 anos, licenciadas em Pedagogia, as quais lecionavam apenas na rede pública e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com experiência docente de até cinco anos.

Sobre a percepção dos professores, verificamos que, em sua maioria, apresentavam percepções positivas quanto à aproximação

dos dois conceitos. A propósito da descrição de práticas que pudessem contribuir para a escolarização de estudantes PAEE, com base nos princípios da Educação Integral, os professores destacaram aspectos relacionados à formação inicial e continuada de professores, práticas inclusivas pautadas no DUA, proposição de estratégias ativas de ensino, desenvolvimento de competências socioemocionais, práticas colaborativas, flexibilizações e adaptações curriculares, planejamento pedagógico, adoção de recursos pedagógicos variados, AEE, ações amparadas nos direitos humanos e no respeito à diversidade.

Em face dos dados obtidos e das interlocuções com a literatura, indicamos que a Educação Integral deve respeitar os diferentes ritmos e estilos de aprendizado, de modo a ensinar a participação de todos e uma formação holística do indivíduo.

Embora a temática tenha ganhado força, a partir da década de 1970, seus princípios serem preconizados pela BNCC e os professores reconhecerem a importância do entrelace entre os princípios da Educação Especial e Educação Integral, observa-se a discrepância entre aquilo que é recomendado pelos documentos oficiais e o que, de fato, se concretiza no interior das instituições escolares.

Assim, frisamos que a Educação Integral vai além de uma educação em tempo integral, visto que o tempo na escola não é necessariamente garantia de mais qualidade. Portanto, ressaltamos a necessidade de mais pesquisas na área, que busquem compreender e delinear caminhos para a concretização da Educação Integral, tendo como um dos seus princípios o respeito à singularidade de cada sujeito e a promoção de práticas dialógicas que estejam pautadas na construção coletiva do conhecimento.

Referências

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windy; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-23.

ASSIS, Orly Zucatto Mantovani. **Uma nova metodologia de educação pré-escolar**. 7 ed. São Paulo: Pioneira, 1993.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 09 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.083**, de 27 de janeiro de 2010. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 08 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/Secad, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 08 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CARBONARI, Paulo César. Direitos Humanos e Educação Integral: interfaces e desafios. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 218-230.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 2.ed. São Paulo: olho d'água, 1993.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, n. 2, p. 129-135, 2006.

GOULART, Aurea Maria Paes Leme. Adaptação/Flexibilização Curricular. In: MARQUEZINE, Maria Cristina et al. **Reflexões, Experiências e Práticas sobre Inclusão**. São Carlos: ABPEE: Marquezine & Manzini, 2014. p. 57-70.

GOUVEIA, Maria Júlia de Azevedo. Educação integral com a infância e a juventude. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 77-85, p. 77-85, 2006. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/128>. Acesso em: 08 set. 2022.

HENZ, Celso Ilgo. Paulo Freire e a educação integral: cinco dimensões para (re)humanizar a educação. In: MOLL, J. (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 82-93.

MANZINI, Eduardo José; CORRÊA, Priscila Moreira; SILVA, Michele Oliveira da. Organização e funcionamento em salas de recursos multifuncionais em um município do interior de São Paulo. In:

MANZINI, Eduardo José; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de; GERMANO, Gisele Donadon. (org.). **Política de e para a Educação Especial**. Marília. ABPEE, 2018. p. 61-76.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Editora Penso, 2018. p. 1-25.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. Os desafios para a constituição de uma escola inclusiva: em cena a formação de professores. In: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; FONSECA, Kátia de Abreu; REIS, Márcia Regina (org.). **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: CRV, 2018. p. 13-28.

PEDROSO, Cristina Cinto Araújo; CAMPOS, Juliane Aparecida Paula Perez; DUARTE, Márcia. Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. **Revista Educação Unisinos**, v. 17, n. 1, p. 40-47, 2013. Disponível em:

<http://revistas.unisino Fcao/article/view/edu.2013.171.05/1411>. Acesso em: 12 set. 2022.

ROQUEJANI, Ticiania Couto; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; FONSECA, Kátia de Abreu. O Desenho Universal para a Aprendizagem em contextos inclusivos do Ensino Fundamental. OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; FONSECA, Kátia de Abreu; REIS, Márcia Regina (org.). **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: CRV, 2018. p. 59-80.

SOUSA, Luísete do Espírito Santo. **Políticas de ampliação da jornada escolar**: a implantação do Programa Mais Educação em Igarapé-Miri/PA. Orientadora: Ney Cristina Monteiro de Oliveira. 2016. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2016.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio; PACHECO, Suzana Moreira. Educação Integral: a construção de novas relações no cotidiano. In: MOLL, Jaqueline. (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 149-156.

VITAL, Soraya Cunha Couto; URT, Sônia da Cunha. Formação de professores e educação integral: palavras docentes acerca de suas concepções. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 9, p. 16865-16884, 2019. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/3488/3311>. Acesso em: 13 set. 2022.

VITALIANO, Célia Regina; MANZINI, José Eduardo. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, Célia Regina (org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010. p. 49-112.

Capítulo 12

Contribuições da Função Executiva no desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais da Educação Integral

Maewa Martina Gomes da Silva e Souza
Regina Midori Nodiri Suguihara
Elen Hisako Kiy Shiozawa

Resumo

Nos últimos anos, o tema Educação Integral tem sido debatido em todo o mundo e em diversos âmbitos da sociedade, passando a fazer parte das políticas públicas de diversos países. No Brasil, a Educação Integral faz parte das diretrizes da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento orientador dos objetivos de aprendizagem que devem ser atendidos por todas as escolas do país na elaboração do currículo. A Educação Integral vai além da ideia de ampliação da jornada escolar, pressupondo uma mudança de visão sobre o processo educacional e o próprio estudante. Dentro dessa visão, o estudante é considerado em sua inteireza e diversidade dentro do processo educativo. Procura-se apoiá-lo e engajá-lo em seu próprio desenvolvimento, ajudando-o a construir gradualmente sua autonomia, ou seja, que ele próprio empreenda a construção do seu projeto de vida, sabendo e podendo fazer escolhas a partir de quem é e do que deseja ser. A educação integral implica desenvolver um conjunto de competências cognitivas e socioemocionais fundamentais que habilite à criança nas múltiplas linguagens requeridas pelo mundo real ao longo de sua vida. Neste sentido, trazemos a temática das Funções Executivas para discutir teoricamente suas contribuições para o desenvolvimento das três dimensões amplamente disseminadas na Educação Integral, enfocando as dimensões cognitivas e socioemocionais.

Palavras-chave: Educação. Educação Integral. Função Executiva.

Introdução

Nos últimos anos, o tema Educação Integral tem sido debatido em todo o mundo e em diversos âmbitos da sociedade, passando a fazer parte das políticas públicas de diversos países. No Brasil, a Educação Integral faz parte das diretrizes da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento orientador dos objetivos de aprendizagem que devem ser atendidos por todas as escolas do país na elaboração do currículo.

De acordo com Carvalho (2006),

Alguns pensam educação integral como escola de tempo integral. Outros pensam como conquista de qualidade social da educação. Outros, como proteção e desenvolvimento integral. Alguns a reivindicam a partir das agruras do baixo desempenho escolar de nossos alunos e apostam que mais tempo de escola aumenta a aprendizagem... Alguns outros a veem como complemento socioeducativo à escola, pela inserção de outros projetos, advindos da política de assistência social, cultura, esporte. (CARVALHO, 2006, p. 7).

A Educação Integral vai além da ideia de ampliação da jornada escolar, pressupondo uma mudança de visão sobre o processo educacional e o próprio estudante. Dentro dessa visão, o estudante é considerado em sua inteireza (um olhar amplo sobre suas necessidades) e diversidade dentro do processo educativo. Procura-se apoiá-lo e engajá-lo em seu próprio desenvolvimento, ajudando-o a construir gradualmente sua autonomia, ou seja, que ele próprio empreenda a construção do seu projeto de vida, sabendo e podendo fazer escolhas a partir de quem é e do que deseja ser.

A Educação Integral implica desenvolver um conjunto de competências cognitivas e socioemocionais fundamentais que habilite à criança nas múltiplas linguagens requeridas pelo mundo real ao longo de sua vida.

Portanto, a Educação Integral envolve 1) Desenvolvimento pleno do estudante em todas as suas dimensões (intelectual, física e socioemocional); 2) Visão de Estudante — conexão do ensino com a vida do estudante nativo digital e aquilo que é significativo para ele, preparando-o para utilizar suas competências e fazer escolhas com autonomia; 3) Professor mediador — educador que domine sua área

de formação, conteúdos e competências socioemocionais, para atuar entre o conhecimento e os estudantes; 4) Institucionalização — transformar a Educação Integral em política educacional, para garantir que haja monitoramento e profissionais preparados para a gestão dos processos e dos resultados; 5) Currículo Integrado — currículo organizado de maneira a cumprir os parâmetros da BNCC e que privilegie a integração das áreas de conhecimento a práticas articuladas em prol do desenvolvimento integral do estudante. 6) Competências Socioemocionais — a escola deve definir as competências socioemocionais que serão enfatizadas no processo educativo (BRASIL, 2018).

Pesquisas realizadas no mundo e no Brasil apontam que o desenvolvimento socioemocional na formação integral de crianças, adolescentes e jovens, promove grande impacto na vida pessoal e na sociedade.

Estudos relacionam o desenvolvimento de competências socioemocionais com menor número de faltas na escola, aceleração do desenvolvimento de habilidades cognitivas e aumento do desempenho acadêmico.

Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa foi o de identificar as contribuições da Função Executiva no desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais da Educação Integral.

Método

Para o desenvolvimento da pesquisa, cujos resultados estão apresentados neste texto, foi realizada pesquisa bibliográfica, utilizando os seguintes descritores: “Funções Executivas” e “Habilidades Socioemocionais”, consultando a coleção de periódicos científicos brasileiros da biblioteca eletrônica *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

Apenas com descritor “Funções Executivas” foram localizados 82 artigos. Apenas utilizando o descritor “Habilidades Socioemocionais” foram localizados 17 artigos. Como nosso objetivo é verificar a contribuição da Função Executiva no desenvolvimento das habilidades cognitivas e socioemocionais na Educação Integral, fizemos a busca utilizando conjuntamente ambos os descritores para verificar relação direta, bem como identificar estudos aplicados à área da Educação.

Com essa busca, não identificamos nenhum estudo que faça essa relação direta, demonstrando a escassez dos estudos que relacionam ambas as temáticas, sendo urgente pesquisas que façam essa relação e identifiquem tais contribuições.

Nesse sentido, optamos por analisar todos os 99 estudos, com o critério de verificar se são desenvolvidos na área da Educação e/ou se mencionam essa relação. Assim, desses, identificamos, com o descritor “Funções Executivas”, 16 artigos que contemplam estudos sobre função executiva em crianças e adolescentes em idade escolar. Nenhum deles trata diretamente da Educação Integral ou da relação com as Habilidades Socioemocionais.

Vale ressaltar que dos 82 artigos localizados com o descritor “Funções Executivas” apenas um fazia relação direta com as Habilidades Socioemocionais, mas não entrava no nosso critério principal, haja vista que se dedicava a um estudo sobre funções executivas e regulação emocional no transtorno por uso de substâncias.

Sobre os 17 artigos com o descritor “Habilidades Socioemocionais” apenas 4 estavam relacionados diretamente com a temática educacional. Os demais dedicavam-se à aplicabilidade no ambiente de trabalho ou à construção de instrumentos científicos com esse mesmo tema. Desses estudos, apenas um mencionou a relação com as Funções Executivas, apesar de não ter isso como destaque da pesquisa.

Dessa forma, mesmo não falando diretamente da Educação Integral, localizamos 16 artigos que falam de “Funções Executivas” e 4 que tratam de “Habilidades Socioemocionais” no contexto educacional, totalizando, assim, 20 estudos para serem analisados na próxima sessão.

Resultados e discussão

Vejamos no Quadro 1 as características dos estudos sobre as Funções Executivas.

Quadro 1 - Descrição dos artigos sobre Funções Executivas (FE)

AUTORES	TÍTULO	ANO DE PUBLICAÇÃO	OBJETIVO	RESULTADOS
IRIGARAY, T. Q. et. al.	Maus-tratos na infância e funcionamento cognitivo tardio: uma revisão sistemática	2013	Investigar os efeitos da exposição a maus-tratos sobre o funcionamento cognitivo através do método de revisão sistemática da literatura.	De maneira geral, adultos ou crianças/adolescentes que sofreram maus-tratos na infância demonstraram um perfil cognitivo inferior em tarefas que examinaram memória verbal episódica, memória de trabalho, atenção e componentes das funções executivas.
CORSO, H. V. et. al.	Metacognição e FEs: relações entre os conceitos e implicações para a aprendizagem	2013	Examinar os conceitos de metacognição e de funções executivas, relacionando-os entre si e com o aprender.	Evidenciou-se que os conceitos se aproximam em alguns aspectos e divergem em outros, e que há dados empíricos iniciais confirmando a relação entre as habilidades descritas pelos dois conceitos.
GONÇALVES, H. A. et. al.	Componentes atencionais e de funções executivas em meninos com TDAH: dados de uma bateria neuropsicológica flexível.	2013	Comparar o desempenho de sete meninos com diagnóstico comprovado de TDAH (G1) e 14 controles saudáveis (G2) em tarefas neuropsicológicas.	Foi possível verificar contribuições incipientes para um raciocínio de relações intercomponentes das FE e atencionais em pacientes com TDAH.
SALLES e PAULA	Compreensão da leitura textual e sua relação com as FE	2016	Relacionar a compreensão textual e as funções executivas.	Os efeitos positivos de programas para a promoção do desenvolvimento das FE, desde a educação infantil, as quais podem

				contribuir posteriormente também para auxiliar na compreensão de textos.
MEDINA; MINETTO e GUIMARÃES	FES na dislexia do desenvolvimento: revendo evidências de pesquisas	2017	Realizar uma revisão sistemática de literatura a fim de analisar produções científicas que abordam as funções executivas (FE) e a dislexia.	É possível concluir que o estudo das FE em disléxicos está em pleno desenvolvimento. Nos últimos 5 anos, o interesse nesta temática aumentou, inclusive no Brasil, expresso pelo aumento no número de estudos publicados.
CARDOSO; C. O.; et. al.	Programa de estimulação neuropsicológica da cognição em escolares: ênfase nas FEs – desenvolvimento e evidências de validade de conteúdo	2017	Descrever o processo de construção e evidências de validade de conteúdo de um programa de intervenção precoce-preventiva para estimular as FEs em crianças do Ensino Fundamental no ambiente escolar.	Entende-se que outros também podem se basear para construir ou adaptar programas de estimulação e reabilitação neuropsicológica. Além disso, possibilita ao leitor uma compreensão detalhada de todo cuidado e rigor teórico e científico adotado na elaboração desse programa.
PUREZA e FONSECA	Construção e validade de conteúdo do CENA: programa de capacitação de educadores sobre neuropsicologia da aprendizagem com ênfase em FEs e atenção	2017	Apresentar o processo de construção e validade de conteúdo do CENA — Programa de capacitação de educadores sobre neuropsicologia da aprendizagem com ênfase em funções executivas e atenção.	O CENA mostrou adequação em relação aos seus objetivos, estrutura, linguagem e método, apresentando evidência de validade de conteúdo para um processo de intervenção neuropsicológica em âmbito escolar.

RAMOS e SEGUNDO	Jogos digitais na escola: aprimorando a atenção e a flexibilidade cognitiva	2018	Avaliar os efeitos do uso de jogos digitais no contexto escolar para o aprimoramento da atenção e da flexibilidade cognitiva.	Os resultados revelaram que o grupo participante em comparação ao controle teve uma melhora significativa em relação à atenção ($p < 0,005$) e a flexibilidade cognitiva ($p < 0,05$), sugerindo que o uso dos jogos digitais pode contribuir com o aprimoramento das funções executivas.
MEDINA e GUIMARÃES	Leitura de estudantes com dislexia do desenvolvimento: impactos de uma intervenção com método fônico associado à estimulação de FEs	2019	Verificar o impacto de uma intervenção envolvendo o método fônico associado à estimulação de FE no desempenho de sete estudantes com dislexia com idade média de 10,7 anos (grupo experimental - GE), em tarefas de funções executivas (FE), consciência fonêmica e leitura.	A participação dos disléxicos em uma intervenção focalizando o desenvolvimento da consciência fonêmica, da leitura e das funções executivas foi eficiente para promover seu desempenho em leitura, notadamente a leitura de palavras isoladas.
BOUZABOUL, M. et. al.	Relação entre FEs e desempenho acadêmico em estudantes marroquinos do Ensino Médio	2020	Determinar a relação entre FEs e desempenho acadêmico entre estudantes do ensino médio no Atlas Médio de Marrocos.	Podemos concluir que alunos com dificuldades de aprendizagem apresentam um desempenho fraco nos três componentes básicos das FEs. Por esse motivo, seria desejável um diagnóstico neuropsicológico completo, para identificar alunos que possam ter distúrbios cognitivos ou comportamentais para uma correção

				adequada para melhorar seus FEs e, posteriormente, seu sucesso acadêmico.
FIGUEIRA e FREITAS	Relação entre ansiedade matemática, memória de trabalho e controle inibitório: uma meta-análise	2020	Demonstrar o tamanho do efeito da AM sobre o desempenho em tarefas de MT, e investigar a força e significância das correlações entre AM, MT e CI.	Foi demonstrado que os grupos com altos níveis de AM possuem maior taxa de erro e tempo de reação em tarefas de inibição de estímulos irrelevantes, o que verifica dificuldades em resistir a interferências durante a realização de tarefas matemáticas apresentadas por esses indivíduos.
PAZETO, T. C. B. et. al.	Predição de leitura e escrita no Ensino Fundamental por meio da Educação Infantil	2020	Investigar o papel preditivo de funções executivas, a linguagem, as habilidades iniciais de leitura e escrita, a percepção do professor e as características familiares sobre as dificuldades de seus alunos, avaliadas na Educação Infantil (EI) (Jardim I e Jardim II), em relação ao desempenho em leitura e escrita no primeiro ano do Ensino Fundamental.	Os resultados permitiram identificar habilidades e variáveis que podem ser consideradas precursoras para desempenhos posteriores no Ensino Fundamental, podendo informar ações de identificação e intervenção precoces.
SANTANA; PAZZI e MELO	Os três componentes executivos básicos e o desempenho matemático escolar	2020	Verificar quais componentes executivos mais se associam ao desempenho matemático e qual é a magnitude dessa relação.	Os resultados das análises estatísticas de correlação e regressão empreendidas revelaram relações significativas entre os três componentes e o desempenho em matemática, com forte predominância da MT, seguida da FC e do CI.

SANTOS; ROAZZI e MELO	Consciência Fonológica e FEs: associações com escolaridade e idade	2020	Explorar as associações entre os dois grupos de competências, tomando-se a idade e a escolaridade como covariantes.	Os resultados apontaram para correlações de fracas a moderadas entre faixa etária e os componentes das funções executivas. Concluímos a favor da influência da idade e da escolaridade sobre a consciência fonológica e as funções executivas.
BRÍGIDO, RODRIGUES e SANTOS	Correlações entre os perfis comportamentais, funcionamento executivo e empatia na perturbação do espectro do autismo: orientações para a intervenção	2022	Estudar as relações entre os comportamentos típicos da PEA, FE e empatia, de forma a estabelecer orientações de intervenção.	As FE e a empatia têm um papel preponderante na melhoria dos défices sociais e não-sociais da PEA e a importância da intervenção individualizada centrada nas características da PEA, na empatia e nas FE, nomeadamente na regulação comportamental e na metacognição.
FREITAS, L.L., et. al.	Status socioeconômico, urbanização e desenvolvimento de FEs: diferenças entre crianças urbanas e rurais	2022	Investigar o desempenho em tarefas de FE de 99 crianças brasileiras de 6 a 8 anos residentes em regiões rurais e urbanas.	Os resultados demonstram crianças residentes na zona rural obtendo desempenho superior às em cidade industrial em memória operacional e tarefas inibitórias. As interações sociais e as condições de urbanização, como ocupações dos pais e estratificação social, podem explicar essas diferenças. Portanto, as condições de urbanização devem ser consideradas em estudos futuros sobre as influências do SES no desenvolvimento do EF.

Fonte: Elaboração própria.

Apesar de termos diversas formas de conceituação do termo FE, como observado nos estudos analisados, em nosso estudo, estamos chamando de funções executivas o conjunto de habilidades mentais que regulam nosso comportamento e pensamento a partir de experiências passadas, com o objetivo de realizar ações no presente ou atingir metas futuras. (ARRUDA e MATA, 2014, p. 54).

De acordo com Diamond (2013), as principais competências da Função Executiva são inibição [inibição da resposta (autocontrole – resistir às tentações e resistir a agir impulsivamente) e controle de interferência (atenção seletiva e inibição cognitiva)], memória de trabalho e flexibilidade cognitiva (incluindo o pensamento criativo “fora da caixa”, ver qualquer coisa por perspectivas diferentes e adaptação rápida e flexível às novas circunstâncias).

Considerando esse conceito, percebemos nos materiais descritos que o melhoramento da Função Executiva nas crianças mais jovens ajuda a criar uma trajetória para o êxito. Por outro lado, permitir que as crianças iniciem a escola atrasadas em termos dessas habilidades, inicia uma trajetória negativa cuja reversão pode ser difícil e extremamente custosa. E hoje, infelizmente, a maioria das crianças está atrasada em relação a essas habilidades essenciais, se compararmos com gerações anteriores (DIAMOND, 2009).

Outras variáveis também podem influenciar esse desenvolvimento tanto em crianças como em adolescentes, desde a estimulação de programas específicos, quanto no desenvolvimento de conteúdos para alunos com ou sem deficiência e/ou transtornos de aprendizagem, além do uso de jogos digitais, a localização onde moram, bem como o fato de não sofrerem maus tratos.

Estudos mostram que crianças com capacidade de controle de atenção superiores tendem a lidar com a raiva utilizando métodos verbais não hostis, ao invés de métodos claramente agressivos. De acordo com estudos, maior autocontrole se correlaciona com aumento da empatia.

Dessa forma, fica evidente a importância e urgência da estimulação das FEs em todas as etapas do desenvolvimento acadêmico, influenciando diretamente nas competências cognitivas e com isso no rendimento escolar.

Como mencionado, nenhum dos estudos acima menciona a Educação Integral, muito menos faz uma relação direta com as

competências socioemocionais. Acreditamos que a educação socioemocional é uma forma de Educação Integral que aborda a criança, ou o ser humano, não apenas no seu aspecto cognitivo, mas, sobretudo, no emocional, partindo do princípio de que a regulação emocional é a base da saúde mental e do aprendizado humano, conforme explanado com bastante ênfase pela ciência nos últimos tempos. Nessa lógica, as emoções deveriam ser ensinadas nas escolas da mesma maneira que ensinamos as demais disciplinas (CAMINHA, 2014).

O foco da educação socioemocional, ou seja, a Educação Integral, está em desenvolver as habilidades sociais e emocionais, a regulação dos processos fisiológicos e a integração entre todas essas partes com o processamento cognitivo (CAMINHA e CAMINHA, 2017). Essa integração é comandada por competências da mais alta cognição, reconhecidas pela neurociência como função executiva.

Estudos relacionam o desenvolvimento de competências socioemocionais com menor número de faltas na escola, avanço na escolaridade, aceleração do desenvolvimento de habilidades cognitivas, aumento de notas escolares e aumento do desempenho acadêmico nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, História, Geografia, Física e Biologia. O desenvolvimento dessas competências socioemocionais também está relacionado à realização de metas na futura vida profissional dos estudantes.

Por não possuírem completo desenvolvimento das áreas pré-frontais cerebrais, responsáveis pela função executiva plena, crianças são seres predominantemente emocionais, reativos e que aprendem a maioria das coisas de forma implícita. Necessitam aprender a regular suas emoções e a voltarem seus dispositivos atencionais de forma intencional, para que haja prontidão de aprendizagem consciente. Isso significa desenvolver habilidades importantes que antecedem a aquisição de conteúdos de conhecimentos, para que esses sejam absorvidos de forma sistemática e organizada, ficando assim disponíveis para evocação e utilização em solução de problemas mais complexos.

Vejamos no Quadro 2 as características dos estudos sobre as Habilidades Socioemocionais.

Quadro 2 - Descrição dos artigos sobre as Habilidades Socioemocionais

AUTORES	TÍTULO	ANO DE PUBLICAÇÃO	OBJETIVO	RESULTADOS
CASTRO; BUENO e PEIXOTO	Habilidades Socioemocionais e Cognitivas: Relações com o Desempenho Escolar no Ensino Fundamental	2021	Verificar as associações (correlações), predições (regressões lineares) e dinâmicas das relações (análises de rede) de variáveis preditoras (inteligência, IE, personalidade e funções executivas) do desempenho escolar (português, matemática e geral) em crianças e adolescentes no ensino fundamental.	Por meio de análises de regressão constatou-se a inteligência emocional e o raciocínio abstrato como os principais preditores positivos do desempenho escolar, e o traço de abertura/amabilidade como preditor positivo do desempenho geral e matemático. Resultados corroborados pelos indicadores de centralidade estimados por meio das análises de rede. Este estudo avança ao considerar diversas variáveis concomitantemente.
NAKANO; PRIMI e ALVES	Habilidades do século XXI: relações entre criatividade e competências socioemocionais em estudantes brasileiros	2021	Analisar os construtos de criatividade e competências socioemocionais em estudantes do Ensino Fundamental.	Os resultados apontaram para a existência de correlações positivas significativas entre a criatividade figural e quatro das competências socioemocionais (conscienciosidade, amabilidade, abertura a experiências e locus de controle externo) e da criatividade verbal com duas dimensões socioemocionais (conscienciosidade e amabilidade).

				Ainda que os construtos tenham apresentado alguma comunalidade, a importância de se estimular ambos no contexto educacional se faz presente, dados os resultados positivos que têm sido relacionados a essas habilidades, consideradas essenciais no século XXI.
CHIAPPETA-SANTANA, JESUINO e LIMA-COSTA	Motivação para Aprender, Competências Socioemocionais e Desempenho Escolar no Ensino Fundamental	2022	Realizar uma revisão sistemática da literatura sobre a relação entre a motivação para aprender, as competências socioemocionais e o desempenho escolar em crianças matriculadas no ensino fundamental.	Os achados indicaram uma relação positiva entre os três construtos, corroborando a literatura sobre os benefícios de vários indicadores de bem-estar escolar e psicológico de crianças e adolescentes para potencializar a aprendizagem e o desempenho escolar. Ressalta-se que as interações aluno-família e aluno-professor podem favorecer o sucesso ou insucesso do aluno.
SANTOS, BARTHOLO e KOSLINSKI	A relação entre o desenvolvimento cognitivo e indicadores de comportamento e desenvolvimento pessoal, social e	2022	Investigar as potencialidades de um questionário respondido por professores sobre comportamento e habilidades sócio-emocionais de crianças matriculadas na pré-escola –	Os resultados sugerem que crianças mais desatentas tendem a ter um desenvolvimento cognitivo menor, sobretudo em linguagem, no início da pré-escola. Os coeficientes estimados no modelo multivariado sugerem que o de Desenvolvimento Pessoal, Social e Emocional apresenta <i>effect size</i> de

	emocional na pré-escola		período inicial da escolarização obrigatória no Brasil	moderado a alto para linguagem e matemática. Implicações dos resultados para as políticas educacionais são apresentados.
--	-------------------------	--	--	--

Fonte: Elaboração própria.

Todos os estudos reforçaram a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais para a vida, e apresentam essas informações indicando que essa educação intencional afeta positivamente o desempenho escolar dos alunos participantes, bem como apresentam tais competências como o caminho futuro para as próximas gerações, indicando implicações a curto, médio e longo prazo nas áreas pessoais, sociais e emocionais.

A pesquisa de Castro, Bueno e Peixoto (2021) foi a única que intencionalmente correlacionou as habilidades socioemocionais com outras variáveis tais como: inteligência, personalidade e FEs. Os resultados indicam essa preciosa relação que buscamos demonstrar em nosso estudo, ao considerar a urgência em programas e estudos dedicados a integralidade entre as áreas.

Dessa forma, acreditamos que ao discutirmos e propormos novos elementos para a Educação Integral, precisamos considerar esses aspectos, visando ao desenvolvimento pleno dos nossos alunos, não considerando apenas a interdisciplinaridade entre as disciplinas e conteúdos pedagógicos, mas um currículo que sistematicamente desenvolva as FEs, bem como as habilidades socioemocionais.

Dessa forma, as habilidades de FE como: controle inibitório de distratores e de impulso, memória de trabalho e flexibilidade mental são o suporte necessário para qualquer processo de aprendizagem: guardar, reter informações, fazer associações e saber utilizá-las na resolução de problemas simples e complexos. O desenvolvimento desses pilares e sua interrelação, conduziria às competências de planejamento, julgamento de prioridades, organização de tempo, organização de informações e também para a importante e fundamental competência de regulação de emoções. Estudos demonstram que essas habilidades podem ser construídas, treinadas e desenvolvidas, desde que exista uma educação intencional para sua aquisição e que promova ativamente o desenvolvimento e aprimoramento, através de estratégias metacognitivas e de reflexão sobre todo o processo e treino repetitivo.

Além disso, as emoções têm um papel primordial na vida do ser humano. Elas são primitivas e sua principal função primária é despertar reações rápidas para o indivíduo lidar com encontros interpessoais; tais reações serão baseadas em experiências que foram adaptativas no passado do indivíduo e de sua espécie. Estão presentes o tempo todo

no processo de avaliação de estímulos e mudanças ambientais, influenciando todo funcionamento fisiológico e interferindo diretamente nos processos cognitivos de forma automática e inconsciente. Portanto, a maior percepção e conscientização desses processos seriam fundamentais no gerenciamento das reações e também na priorização de processos intencionais e cognitivos em detrimento de reações, rápidas automáticas e muitas vezes exageradas na leitura do ambiente e seus estímulos.

Na Educação Integral, para que haja aprendizagem, o desempenho cognitivo está diretamente associado as habilidade socioemocionais, a regulação emocional que é uma das competências do desenvolvimento da FE, isso se reflete no gerenciamento do medo de errar, na ansiedade da previsão de não conseguir bom desempenho, na mudança de pensamento quando há falta de esperança na aquisição de um novo conceito, nas escolhas corretas de onde focar nos momentos de tédio e desinteresse, ao adquirir autoconsciência de suas qualidades e dificuldades e montar estratégias para ter êxito em seus objetivos, automotivação para superar barreiras, dificuldades comuns em todos os aprendizes.

Considerações finais

O objetivo desta pesquisa foi o de identificar as contribuições da Função Executiva no desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais da Educação Integral. Por intermédio de uma pesquisa bibliográfica, visualizamos o baixo investimento de pesquisas tanto nas áreas da Função Executiva como nas Habilidades Socioemocionais.

Além da escassez visualizada, percebemos uma possível crescente nos estudos, que são recentes, mas que já apresentam certa presença no cenário educacional, o que significa que precisamos valorizar e incentivar cada vez mais esse tipo de pesquisa.

Apesar desse panorama, nenhum dos estudos tratou diretamente da Educação Integral, demonstrando a importância da relação direta, haja vista que estamos desenvolvendo tais estudos no âmbito educacional, que tem nos últimos anos investido nesse tipo de formação humana.

Considerando esses resultados, percebemos que ainda estamos aprendendo a considerar essas competências. Não fomos educados emocionalmente e muitas vezes não entendemos como essa educação se faz urgente e prioritária para os seres humanos, para sua qualidade de vida mental, física, social, profissional e principalmente para a aprendizagem.

Com isso, acreditamos na importância dessa integralidade para auxiliar gestores e professores a conseguir visualizar a adequação curricular necessária para atender as atuais, porém não novas adequações curriculares. Por fim, acreditamos que em tempos de excesso de estimulação competindo dentro do cérebro humano por atenção, desenvolver habilidades metacognitivas, reflexivas e competências de função executiva torna-se extremamente necessário para a utilização da atenção de forma intencional e consciente.

Referências

ARRUDA, Marco Antônio, MATA, Milena Fernandes. **Projeto Escola da Diversidade**: Cartilha dos Pais e do Professor. Ed. Instituto Glia, 2014.

BOUZABOUL, Mounir et al. Relationship between executive functions and academic performance among Moroccan middle school students. **Dementia & Neuropsychologia** [online]. 2020, v. 14, n. 2, pp. 194-199. Acessado em: ago de 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-57642020dn14-020014>.

BRÍGIDO, Evelina, RODRIGUES, Ana e SANTOS, Sofia. Correlações entre os perfis comportamentais, funcionamento executivo e empatia na perturbação do espectro do autismo: orientações para a intervenção. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2022, v. 28. Acessado em: set de 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0033>.

CAMINHA, Renato Maiato. **Educar crianças**: As bases da educação socioemocional. Um guia para pais, educadores e terapeutas. Novo Hamburgo, Sinopsys, 2014.

CAMINHA, Renato Maiato, CAMINHA, Marina Gusmão. e DUTRA, Camila Arguelo. **A prática cognitiva na infância e na adolescência**. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2017.

CARDOSO, Caroline de Oliveira; DIAS, Natália Martins; SEABRA, Alessandra Gotuzo; FONSECA, Rochele Paz. Program of neuropsychological stimulation of cognition in students: emphasis on executive functions – development and evidence of content validity.

Dement Neuropsychol, v. 11, n. 1, março 2017, p. 88-99.

CARVALHO, Maria do Carmo de Brant. **O lugar da educação integral na política social**. Cenpec, São Paulo, n. 02, p. 7-11, 2006 apud

PESTANA, S.R.F. Afinal, o que é educação integral? Revista Contemporânea de Educação, vol. 9, n. 17, janeiro/junho de 2014.

Disponível em: <https://revistas.ufjr.br/index.php/rce/article/viewFile/1713/1562>. Acesso em: jul/2022.

CASTRO, Angélica Maria Ferreira de Melo; BUENO, José Mauricio Haas; PEIXOTO, Evandro Morais. Socioemotional and cognitive skills: its relation to school performance in elementary school. **Paidéia**, v. 31, n. 3, 2021, p. 1-9.

CHIAPPETTA-SANTANA, Leilane Henriette Barreto; JESUINO, Ana Deyvis Santos Araújo; LIMA-COSTA, Ariela Raissa. Motivação para Aprender, Competências Socioemocionais e Desempenho Escolar no Ensino Fundamental. **Paidéia** (Ribeirão Preto) [online]. 2022, v. 32. Acessado em ago 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3232>.

CORSO, Helena Vellinho; SPERB, Tânia Mara; JOU, Graciela Inchausti, SALLES, Jerusa Fumagalli. Metacognição e funções executivas: relações entre os conceitos e implicações para a aprendizagem.

Psicologia: Teor Pesq. 2013; 29(1):21-9.

DIAMOND, Adele. **Executive Functions. Annual Review of Psychology**. Vol. 64, p. 135-168, 2013.

DIAMOND, Adele. **Child Development**. vol 71, 44-56, 2009.

FIGUEIRA, Priscila Virgínia Salles Teixeira; FREITAS, Patrícia Martins de. Relação entre Ansiedade Matemática, Memória de Trabalho e Controle Inibitório: uma meta-análise. **Bolema: Boletim de Educação Matemática** [online]. 2020, v. 34, n. 67, acessado em ago de 2022, pp. 678-696. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v34n67a16>.

FREITAS, Laís. et al. Socioeconomic Status, Urbanization and Executive Functions Development: Differences Between Urban and

Rural Children. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** [online]. 2022, v. 38. Acessado em ago de 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e38220>.

GONÇALVES, Hosana Alves *et al.* Componentes atencionais e de funções executivas em meninos com TDAH: dados de uma bateria neuropsicológica flexível. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria** [online]. 2013, v. 62, n. 1, acesso em jul de 2022, pp. 13-21. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0047-20852013000100003>.

IRIGARAY, Tatiana Quarti *et al.* Child maltreatment and later cognitive functioning: a systematic review. **Psicologia: Reflexão e Crítica** [online]. 2013, v. 26, n. 2, acesso em ago de 2022, pp. 376-387. Available from: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000200018>.

MEDINA, Giovanna Beatriz Kalva, MINETTO, Maria de Fátima Joaquim e GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. Funções Executivas na Dislexia do Desenvolvimento: Revendo Evidências de Pesquisas. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2017, v. 23, n. 3, acesso jul de 2022, pp. 439-454.

MEDINA, Giovanna Beatriz Kalva; GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. Leitura de Estudantes com Dislexia do Desenvolvimento: Impactos de uma Intervenção com Método Fônico Associado à Estimulação de Funções Executivas. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2019, v. 25, n. 1, acesso em jul de 2022, 155-174. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382519000100010>.

NAKANO, Tatiana de Cassia, PRIMI, Ricardo; ALVES, Rauni Jandé Roama Habilidades do século XXI: relações entre criatividade e competências socioemocionais em estudantes brasileiros. **Educar em Revista** [online]. 2021, v. 37, acesso em jul de 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.81544>.

PAZETO, Talita de Cassia Batista *et al.* Prediction of Reading and Writing in Elementary Education through Early Childhood Education. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online]. 2020, v. 40, acesso em jul de 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003205497>.

PUREZA, Janice de Rosa.; FONSECA, Rochele Paz. Development and content validity of the CENA Program for Educational Training on the

Neuropsychology of Learning, with an emphasis on executive functions and attention. **Dement Neuropsychol**, v. 11, n. 1, 2017, p. 79-97.

RAMOS, Daniela Karine; SEGUNDO, Fabio Rafael. Jogos Digitais na Escola: aprimorando a atenção e a flexibilidade cognitiva. **Educação & Realidade** [online]. 2018, v. 43, n. 2, acesso em jul de 2022, pp. 531-550. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623665738>.

SALLES, Jerusa Fumagalli de, PAULA, Fraulein Vidigal de. Compreensão da leitura textual e sua relação com as funções executivas. **Educar em Revista** [online]. 2016, v. 00, n. 62, acesso em jul de 2022, pp. 53-67. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.48332>.

SANTANA, Alanny Nunes de; ROAZZI, Antonio; MELO, Monilly Ramos Araujo. Os três componentes executivos básicos e o desempenho matemático escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online]. 2020, v. 101, n. 259, acesso em jul de 2020, pp. 649-669. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i259.4137>.

SANTOS, Karina Porciuncula de Almeida Rodrigues; BARTHOLO, Tiago Lisboa; KOSLINSKI, Mariane Campelo. The relationship between cognitive development, behavior indicators, and Personal, Social, and Emotional Development in Pre-school. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. 2022, v. 30, n. 115, acesso em jul de 2021, pp. 414-437. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-403620220003003358>.

SANTOS, Ingrid Michéle de Souza; ROAZZI, Antonio; MELO, Monilly Ramos Araujo. Consciência fonológica e funções executivas: associações com escolaridade e idade. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. 2020, v. 24, acesso em jul de 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020212628>.

Capítulo 13

Uma experiência em instrução diferenciada na Educação Integral

Silvana Vacilotto
André Arruda Costa

Resumo

O objetivo deste relato é apresentar uma experiência com o uso de estratégias de planejamento e rotinas de sala de aula da Instrução Diferenciada, que alcançou resultados educacionais exitosos, em uma Escola Internacional que tem os princípios da Educação Integral nas bases de seu Projeto Político Pedagógico. A experiência foi conduzida pela Especialista em Apoio à Aprendizagem em parceria com o Professor de *Design* junto aos alunos do nono ano do Ensino Fundamental II. As estratégias de Instrução Diferenciada aplicadas durante essa experiência garantiram um ambiente de aprendizagem que, de forma intencional e indiscriminada, propiciou a todos os alunos a oportunidade de aprenderem o tempo todo.

Palavras-chave: Educação Integral. Instrução Diferenciada. Especialista em Apoio à Aprendizagem. Ensino de *Design*.

Introdução

Dentre as diferentes concepções de Educação Integral encontradas no Brasil (GADOTTI, 2009), quando consideramos a concepção sócio histórica de Pestana (2014) em que essa é associada à formação multidimensional do aluno, a Educação Integral se articula com a proposta de Instrução Diferenciada de Bondie e Zusho (2018), que provê ao professor e ao especialista em apoio um ferramental didático abundante que objetiva propiciar oportunidades de desenvolvimento a todos os alunos, não obstante suas particularidades.

Na *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* (BRASIL, 2018), identificamos a defesa de uma educação que seja integral para todos, onde devemos

[...] 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. (BRASIL, 2018, p. 14).

Do mesmo modo, a Instrução Diferenciada preconiza o uso de estratégias de planejamento e rotinas de sala de aula que privilegiam uma aprendizagem eficaz a todos os alunos, atendendo à crescente heterogeneidade de competências que os professores encontram em sala de aula (FUCHS, 2006). A partir de suas próprias bases de conhecimento, não importando quais sejam suas necessidades, possibilidades e motivações, a Instrução Diferenciada respeita o tempo subjetivo dos alunos, levando-os a aprender todos os dias.

Infelizmente, o termo Instrução Diferenciada remete à instrução individualizada. Importante mencionar que quanto mais individualizada for a instrução, maior é o tempo que o professor dedica para planejar suas aulas, e menor é o número de alunos beneficiados por esse planejamento. Também, quando se pensa no panorama geral de aproximadamente 30 alunos por sala de aula, planejar instrução individualizada se torna insustentável pois o professor terá que investir todos os seus dias e finais de semana criando materiais novos e diferentes para cada aluno (TOMLINSON et al, 2008). Sendo assim, como podemos minimizar o tempo que o professor dedica ao planejamento de suas aulas ao mesmo tempo que maximizamos a efetividade e eficácia dessas aulas?

De acordo com sistematização apresentada por Bondie e Zusho (2018), a Instrução Diferenciada é o resultado de um processo decisório contínuo em que os professores buscam pela diversidade acadêmica que se apresenta no alunado e que fortalece ou impede um aprendizado efetivo e eficaz. Esse resultado leva ao ajuste da instrução de forma a aumentar a clareza do que está sendo trabalhado, a exposição a múltiplas formas de acessar o conteúdo, o rigor em sua aplicação e a relevância que tal aprendizado traz para todos os alunos da mesma sala.

Para Bondie e Zusho (2018), a Instrução Diferenciada pode ocorrer em três níveis de intervenção em sala de aula: a) quando o professor realiza pequenos ajustes ao plano de aula feito inicialmente e que beneficiam a todos os alunos indiscriminadamente, b) quando recursos didático-pedagógicos específicos (textos simplificados, vídeos, atividades alternativas) são disponibilizados para todos os alunos, sendo opcionais para alguns, mas obrigatórios para outros, e ainda, c) quando a diferenciação dos itens a e b não são suficientes e há a necessidade de uma instrução individualizada.

Para atender os três níveis de intervenção, o professor seleciona ou desenvolve uma gama de recursos didático-pedagógicos que podem ser aplicados a partir de uma perspectiva diferente, viabilizando o sucesso de alunos que se encontram em diferentes pontos da escala de desenvolvimento tanto intelectual, quanto acadêmico e socioemocional. Partindo do pressuposto que o ponto de desenvolvimento em que um aluno, ou grupo de alunos se encontra nunca é final e tão pouco constante, essa abordagem de Instrução Diferenciada auxilia na redução da distância que existe entre os dois extremos na curva de desenvolvimento, o mais e o menos avançado.

A proposta é que o professor desenvolva um olhar que vá além das características dos alunos, dando a devida importância às intervenções em sala de aula em si mesmas (COOPER, 2014). O olhar do professor não se fixa no que seus alunos não conseguem fazer, mas naquilo que todos conseguem fazer e nas mudanças que precisam ser feitas em sua prática pedagógica para que todos se engajem e progridam em seu aprendizado.

Considerando esses aspectos, este relato visa apresentar uma experiência com o uso de estratégias de planejamento e rotinas de sala de aula da Instrução Diferenciada preconizada por Bondie e Zusho (2018). A experiência foi realizada em uma Escola Internacional que tem os princípios da Educação Integral nas bases de seu projeto político pedagógico. A experiência foi conduzida pela Especialista em Apoio à Aprendizagem em parceria com o Professor de *Design* junto aos alunos do nono ano do Ensino Fundamental II.

Procedimentos metodológicos

A experiência foi conduzida no contexto de uma Escola Internacional da rede privada de São Paulo que atende alunos do Maternal ao Ensino Médio em tempo integral. Essa escola atende à legislação educacional, segue as operações, cultura e componentes curriculares brasileiros e americanos. Os princípios da Educação Integral podem ser encontrados nas bases do Projeto Político Pedagógico da escola, assim como em sua grade curricular e nas práticas de sala de aula. A escola tem como missão preparar seus alunos para solucionar problemas globais e para tanto adota a aprendizagem baseada em Projetos. A língua inglesa prevalece como meio de instrução e comunicação entre professores, alunos e funcionários em todos os ambientes. O português é adotado apenas nas aulas de língua portuguesa. Dentre os agentes que atuam na área educacional encontram-se professores, orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos, e uma equipe de apoio aos alunos composta por psicólogos, especialistas em ensino da língua inglesa e especialistas em apoio à aprendizagem. Os últimos se concentram no acompanhamento de alunos neuro divergentes e na orientação de professores em como diferenciar sua prática pedagógica.

Os alunos do nono ano participam das aulas de Português, Matemática, Educação Física, que seguem um programa anual, durante a manhã e das aulas de Projetos após o almoço. Três projetos com duração aproximada de cinco semanas cada compõem a grade curricular semestral desses alunos. Os projetos trabalham as outras disciplinas estabelecidas pela BNCC e pelo currículo americano. A disciplina *Art & Design* faz parte do currículo do nono ano e dependendo do projeto em que esteja inserida, prioriza o ensino de Artes ou de *Design*. No caso desse relato, o foco da disciplina foi *Design*.

Através da exploração dos princípios de *Design*, os alunos aprofundam seu conhecimento sobre comunicação visual e desenvolvem seu senso crítico em relação à qualidade da produção visual e gráfica utilizada em todos os meios de comunicação. Adicionalmente, que ao aprender a comunicar-se visualmente, os alunos se tornem mais aptos a aplicar tais princípios na solução de problemas.

O professor de *Art & Design* (doravante denominado Professor) e a especialista em apoio à aprendizagem (doravante denominada Especialista) com experiência no uso de estratégias de Instrução Diferenciada, trabalharam em parceria, planejando e aplicando rotinas de sala de aula, conjuntamente, em três turmas do nono ano do Ensino Fundamental II. Cada turma foi composta por um número médio de 20 alunos.

As aulas de *Design* fizeram parte de um dos projetos que foi desenvolvido ao longo de cinco semanas. Cada turma participou de um total de aproximadamente 40 horas/aula sobre *Design* que abordaram, além do estudo, a aplicação dos princípios de *Design*, da Teoria das Cores, dos Arquétipos das Marcas, da Tipografia na criação de Composições, *Moodboards*, Símbolos, Logos e Identidade Visual.

No primeiro encontro, o Professor relatou um dos desafios que vinha encontrando em suas aulas, a dificuldade de alcançar um nível de motivação mais ou menos homogêneo entre os alunos. Um percentual de seus alunos demonstrava muito interesse no assunto e por isso se engajava rapidamente nas atividades com dedicação e prazer. Um outro percentual, não tinha opinião formada sobre o assunto, mas como a disciplina fazia parte do currículo da escola aceitavam, e, após algum tempo de relutância, engajava-se nas atividades com dedicação satisfatória. Infelizmente, um terceiro percentual dos alunos demonstrava claramente que não apreciava aprender e muito menos aprender sobre *Design*. Esses alunos, na maioria das vezes, se opunham às propostas do Professor, causando disrupção e obrigando-o a usar boa parte de suas aulas administrando tendo conversas sobre indisciplina com a turma toda.

Diante desse cenário, a Especialista propôs que tratassem primeiramente da questão da motivação dos alunos e pediu que o Professor apontasse quais as variações motivacionais positivas e negativas já havia encontrado em turmas anteriores, o Professor rapidamente elencou um rol de variações. Entre as variações positivas surgiram: conhecimento prévio sobre *Design*, prazer em trabalhar com cores, formas, padrões e imagens, apreciação por produtos esteticamente agradáveis, prazer por explorar e encontrar múltiplas soluções para o mesmo problema. Já como variações negativas foram citadas: dificuldade de atentar a detalhes, de reconhecer a utilidade de adquirir tal conhecimento, conhecimento

deficiente sobre como criar recursos visuais e apresentações de slides, não valorizar produtos esteticamente projetados. Para abordar essas questões, a Especialista propôs que ao planejar as próximas aulas, tivessem em mente quatro fatores motivacionais que propulsionam um aluno a aprender: Autonomia, Sentimento de Pertença, Sentimento de Competência e Significado.

O objetivo da aula a ser planejada era audacioso, pois estabelecia que os alunos aprenderiam não apenas sobre os oito princípios de *Design* (Contraste, Alinhamento, Hierarquia e Ênfase, Equilíbrio e Simetria, Proporção, Simplicidade, Repetição e Unidade), mas também aprenderiam como aplicá-los. Anteriormente, o Professor havia entrado diretamente no estudo dos conceitos em questão. Dessa vez, o Professor e a Especialista optaram por promover uma atividade que permitisse aos alunos refletirem sobre as razões que poderiam encontrar para estudar antes de mergulhar nos conceitos em si.

Para isso, pediram que os alunos se unissem em trios com os colegas mais próximos e anotassem em meia folha de A4, o nome dos membros do trio e duas razões pelas quais eles imaginavam que aprender os princípios de *Design* seria útil para eles. Após dois minutos, cada trio passou sua folha para o trio à sua direita e completou a que receberam com ideias próprias que não repetiam o que já constava da folha recebida. Depois de mais uma rodada, a folha foi devolvida ao trio que a originou. Cada trio leu as ideias que foram anotadas ali e elegeu a razão que fazia mais sentido para eles. A seguir, cada trio expôs sua escolha oralmente para o restante da sala. Dessa forma, aos alunos foi dada autonomia para expressarem suas ideias, enquanto reforçaram seu sentimento de pertença a uma pequena comunidade, seu trio, a uma comunidade maior, seu trio mais os outros dois trios e finalmente à comunidade de todos os colegas de sua sala. Ao terem a oportunidade de trabalhar em grupos, ao invés de individualmente, o sentimento de competência daqueles que costumam demonstrar dificuldades criativas, timidez ou lentidão para encontrar respostas é estimulado, enquanto o compartilhamento de uma diversidade de razões possibilita a todos a encontrarem pelo menos um significado para aprender o que precisam aprender.

Diversas foram as conexões que os alunos encontraram entre aprender os conceitos de *Design* e sua utilidade em seu dia a dia ou futuramente. Entre as mais citadas encontramos, preparar

apresentações de *slides* esteticamente agradáveis, algo que é muito encorajado e valorizado tanto na escola quanto nas mais diversas situações profissionais, criar pôsteres, logos ou marcas, e comecem a pensar na possibilidade de seguirem uma carreira em *Design*.

Tipicamente, os alunos de nono ano ainda apresentam dificuldades de controle de impulso, organização, foco e retenção de informações operacionais básicas, causando dificuldade de gestão da sala de aula. Dessa forma, o tempo do professor se vê dividido entre ensinar e controlar a disciplina, quase não lhe restando tempo para observar e repensar sua prática pedagógica. Neste cenário, pensar no desenvolvimento das habilidades mencionadas anteriormente, tão importantes para o sucesso da aula, fica relegado a segundo plano, quando não esquecido por completo. A realidade nas turmas desse Professor não estava distante da descrita acima.

Apesar do maior engajamento dos alunos em geral, os alunos continuavam a interromper a aula continuamente com perguntas sobre questões operacionais básicas como: - A atividade é individual ou em grupo? Quanto tempo temos para completá-la? Que material devemos usar? Como seremos avaliados? - Perguntas que se repetiam muitas vezes por alunos diferentes e em momentos diversos do andamento da atividade. Como então garantir, a ordem, o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades tão importantes nos alunos ao mesmo tempo?

Para impulsionar maior organização, foco e autonomia nos alunos, um retângulo foi acrescentado na lateral direita dos *slides* usados pelo Professor para o qual ele simplesmente apontava todas as vezes em que os alunos faziam perguntas cuja resposta poderia ser encontrada ali. Esse quadro (Imagem 1 abaixo) foi integrado ao *Design* dos *slides* que o Professor usou ao longo de todo o restante do projeto, tornando-se uma rotina de sala de aula que promoveu maior organização, minimização das interrupções e maximização do tempo que o Professor dedicava a supervisionar o trabalho dos alunos, esclarecendo dúvidas, aprofundando questionamentos e provendo suporte ao desenvolvimento dos alunos.

Imagem 1 - Slide com retângulo contendo informações operacionais básicas



Fonte: elaboração própria.

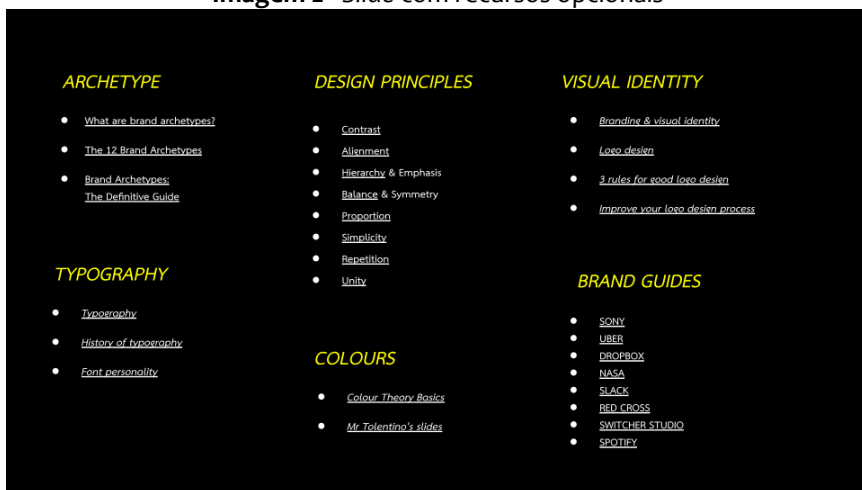
Ainda durante a fase de planejamento, a Especialista e o Professor concordaram que muitos dos oito princípios de *Design* a serem apreendidos refletiam conceitos anteriormente apresentados para os alunos, mas não dentro do contexto do *Design*. Essa seria, então, uma oportunidade de lhes permitir explorar conhecimentos adquiridos em outras disciplinas ou mesmo fora da escola, oportunizando que fizessem a transposição do significado de cada conceito à aplicação em Design de maneira autônoma. Primeiramente, eles definiram quatro competências que os alunos deveriam desenvolver para cada um dos princípios,

1. **Explicar** os princípios com suas próprias palavras,
2. **Identificar** os princípios que haviam sido usados em pôsteres de sua própria escolha que divulgavam músicas, esportes, festivais, propaganda, entre outros,
3. **Explicar** como os princípios haviam sido aplicados nos pôsteres selecionados,
4. **Criar** uma composição usando apenas formas básicas (triângulos, círculos e quadrados) pretas e brancas, usando *google slides*.

Inicialmente, o planejamento previa que a mesma rotina de sala de aula fosse aplicada nas quatro aulas em que os alunos explorariam os princípios de *Design*. Entretanto, após a primeira aula, com o tempo

que havia conseguido para circular entre os alunos, o Professor observou que, em um extremo alguns alunos enfrentavam dificuldade de acompanhar os vídeos e fazer anotações que lhes ajudariam posteriormente, enquanto que, no outro extremo outros alunos terminavam de assistir os vídeos e de fazer suas anotações muito rapidamente e poderiam ir além aprofundando seus conhecimentos. A Especialista sugeriu, então, que para as próximas aulas, fossem disponibilizados outros recursos aos quais os alunos poderiam recorrer a qualquer momento. Dentre esses recursos poderiam constar transcrições dos vídeos disponibilizados anteriormente e vídeos, Podcasts, TED Talks que trouxessem aprofundamento para cada assunto. A partir daí, o Professor criou um slide onde constavam esses recursos que ele foi enriquecendo à medida que o projeto caminhava

Imagem 2 - Slide com recursos opcionais



Fonte: elaboração própria.

Outra rotina de sala de aula que demonstrou precisar ser ajustada e que surtiu um efeito bastante positivo na capacidade dos alunos de produzir trabalhos de qualidade foi a rotina *Brainstorming*. No planejamento inicial esperava-se que os alunos fossem capazes de gerar múltiplas soluções para o mesmo problema a partir de comandos comumente dados para uma sessão de *Brainstorming*.

Imagem 3 - Slide sem Estímulo Direto Para o Brainstorming

The slide is titled "INDIVIDUAL BRAINSTORMING" in yellow text on a dark background. It contains instructions for the activity, including a 50-minute timer and a list of materials and output. The right side of the slide features a vertical sidebar with a timer, a computer/pad icon, a material icon, and an output icon.

INDIVIDUAL BRAINSTORMING

Based on your problem, **sketch possible ideas** for your solution.

Do extra research, if necessary.

Don't worry about the final solution yet, explore different shapes, proportions, and possible combinations.

At the end, add a picture of your sketches to your Process Journal, and **submit** it.

Individual / group

Total time: 50 min

50:00

Computer/Pad: Can be used for visual reference.

Material:
A3 sheet of paper, pencil or black marker.

C
creativity

Output:
Process Journal:
Final deliverable

Fonte: elaboração própria.

Porém, sem qualquer estímulo direto, o Professor observou que, além de produzirem um número muito pequeno de variações, os alunos rapidamente se desengajaram da atividade, principalmente aqueles que se encontravam nos extremos de desenvolvimento. Para instigar maior engajamento e uma produção mais diversificada e rica em elementos, aumentando conseqüentemente a resiliência diante de dificuldades em alguns e a motivação para ir além em outros, o Professor montou quatro estações de estímulos diretos ao *Brainstorming*.

Imagem 4 - Slide com Estímulo Direto Para o Brainstorming

INDIVIDUAL BRAINSTORMING

On each station (A, B, C, D), there are **inspirations** for your sketch.

Based on your problem, **sketch possible ideas** for your solution.

Do extra research, if necessary.

Don't worry about the final solution yet, explore different shapes, proportions, and possible combinations.

Once you're finished, go to the next station.

At the end, add a picture of your sketches to your Process Journal, and **submit** it.

Individual / group

Total time: 10 min

10:00

Computer/Pad: Can be used for visual reference.

Materials:
A3 sheet of paper, pencil or black marker.

Output:
Process Journal:
Prototype

Fonte: elaboração própria.

As estações foram posicionadas na sala de aula de forma que os alunos pudessem circular entre elas livremente e traziam exemplares de variações de origem diversa conforme segue,

A - *moodboards* que os alunos haviam criado em um outro momento nesse mesmo projeto,

B - anotações das observações que os alunos fizeram durante uma visita técnica,

C - vários rascunhos de um *designer* profissional para um mesmo carro,

D - desenhos de carros feitos por crianças.

Nesse momento do projeto, os alunos deveriam fazer vários rascunhos do veículo que haviam definido seria seu produto final. Enquanto andavam por entre as estações, tinham em suas mãos papel e lápis em que deveriam rascunhar diferentes possibilidades de *Design* com base na inspiração que tiravam dos produtos expostos em cada estação. Diante do estímulo direto, os alunos foram capazes de encontrar um número de soluções para os seus veículos muito maior e de melhor qualidade. O Professor criou as estações com materiais que já tinha em mãos e que ou haviam sido criados ou explorados pelos próprios alunos em outro momento do projeto. A oportunidade de se deparar com esses materiais permitiu aos alunos resgatar em sua memória conhecimentos e insights que enriqueceram sua produção atual.

Resultados

Alguns pontos da experiência relatada acima merecem destaque. O acréscimo do quadro na lateral dos *slides*, contendo as informações básicas que nós professores nos vemos repetindo inúmeras vezes em sala de aula, diminuiu a ansiedade dos alunos, incentivando o desenvolvimento de sua autonomia e autogerenciamento. Também liberou o tempo do professor para andar pela sala, fazer intervenções mais diretas sobre o trabalho dos alunos e pensar sobre os próximos ajustes necessários à sua instrução (BONDIE e ZUSHO, 2018).

A heterogeneidade de competências (FUCHS, 2006) e de níveis de desenvolvimento entre os alunos de cada turma pôde ser atendida uma vez que a Especialista e o Professor buscaram fazer ajustes que atenderam às necessidades dos extremos de desenvolvimento, ao invés de pensar nos alunos de competência média (BONDIE e ZUSHO, 2018). O planejamento que fizeram para as aulas focou em ajustar a instrução de forma que todos os alunos, incluindo os que se encontravam bem abaixo e os que se encontravam bem acima da média de desenvolvimento, demonstrando maior motivação para o aprendizado, engajando-se mais e progredindo em suas habilidades. Esse olhar, tendo como pano de fundo a diferenciação, levou a Especialista e o Professor a observarem as características comuns a todos os alunos, levando-os ao desenvolvimento de pequenas intervenções na sala de aula que oportunizaram que todos aprendessem o tempo todo (COOPER, 2014).

Com a disponibilização de recursos variados opcionais, que os alunos podem acessar a qualquer momento, sem ter que pedir permissão ou instrução, os alunos foram acolhidos e reconhecidos em suas singularidades e diversidades. (BRASIL, 2018). Cada aluno pôde buscar os recursos que satisfariam suas necessidades ou desejo de se aprofundar em algum assunto relacionado ao projeto. Não importando quais fossem suas necessidades, possibilidades e motivações, as atividades respeitaram o tempo subjetivo dos alunos, incentivando-os a aprender todos os dias. Através da adoção da Instrução Diferenciada, os alunos se tornaram protagonistas de sua própria aprendizagem (BRASIL, 2018), desenvolvendo maior Autonomia, Sentimento de Pertença e de Competência e Motivação (BONDIE e ZUSCHO, 2018). Além disso, uma constatação importante

foi que o trabalho de planejamento das aulas se tornou mais sustentável para o Professor (TOMLINSON, 1999) e a atuação da Especialista se expandiu.

Considerações Finais

A intersecção entre a Educação Integral e a Instrução Diferenciada é benéfica para todos os sujeitos do processo educacional. Essa se tornou particularmente eficaz com a parceria entre o Professor e a Especialista. Ambos se beneficiaram com a experiência, uma vez que o Professor adquiriu conhecimento sobre práticas de planejamento e rotinas de sala de aula segundo os preceitos da Instrução Diferenciada. Enquanto que a Especialista, além de adquirir conhecimento sobre *Design*, passou a compreender melhor a dinâmica de um curso que estava totalmente fora de sua zona de conforto.

Como demonstramos neste relato, acreditamos que a atuação do especialista em apoio à aprendizagem deve ir além de apoiar os alunos dentro e fora da sala de aula. Trabalhando no planejamento das aulas lado-a-lado com os professores, assume o papel de multiplicador das estratégias de diferenciação.

O especialista em aprendizagem pode contribuir imensamente para que as aulas se tornem mais ricas e alinhadas e os alunos sejam todos beneficiados em suas particularidades. Para tanto, o acolhimento desse profissional por parte dos professores no momento do planejamento é essencial e novas experiências de parceria devem ser realizadas entre esses profissionais. Dados mais precisos, além da percepção dos envolvidos no processo, também precisam ser coletados para que cada vez mais possamos advogar para que essa parceria se torne viável em todas as escolas.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 2 set. 2022.

BONDIE, Rhonda; ZUSHO, Akane. **Differentiated Instruction Made Practical**: engaging the extremes through classroom routines. Routledge, New York. 2018.

COOPER, Kristy S. **Eliciting Engagement in the High School Classroom**: a mixed methods examination of teaching practices. *American Educational Research Journal*, n. 51, p. 363 - 402. 2014.

FUCHS, Douglas. Cognitive Profiling of Children with Genetic Disorders and the Search for a Scientific Basis of Differentiated Education. **Handbook of Educational Psychology** (p.187 - 208). Erlbaum Mahwah, NJ, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**. Inovações em Processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

PESTANA, Simone Freire. Afinal, o que é Educação Integral? **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, p. 24 - 41, jan./jun. 2014.

TOMLINSON, Carol Ann. **The Differentiated Classroom**: responding to the needs of all learners. Association of Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA, 1999.

Capítulo 14

Família e a Educação Integral: potencialidades, desafios e possibilidades

Carolina Cangemi Gregorutti

Sarah Raquel Almeida Lins

Débora Ribeiro da Silva Campos Folha

Resumo

A expansão da Educação Integral tem sido um dos principais elementos da reforma da educação pública no Brasil. Trata-se de uma proposta que versa sobre a articulação de um conjunto de atores sociais e de programas que ofertam diferentes oportunidades que visam garantir o desenvolvimento integral de crianças e de adolescentes. Nessa perspectiva, além da reflexão sobre uma educação na qual aprender é se conhecer e intervir no seu próprio território, a educação deve ser pautada também pela parceria profícua com as famílias para o alcance das potencialidades educativas de uma comunidade, assim sendo, a família passa a ter um papel ativo na participação da educação desta população. Este capítulo tem como objetivo discutir o lugar da família na perspectiva da Educação Integral, abordando possibilidades, demandas e desafios para o estreitamento da relação família-escola, visando a efetivação da Educação Integral.

Palavras-chave: Família. Educação e Família. Educação Integral.

A garantia da educação a todos os brasileiros possibilitou com que pessoas que antes estavam alijadas de espaços escolares tivessem a oportunidade de aprender conteúdos formais que subsidiaram conhecimentos importantes para as próximas etapas de vida e, mais que isso, a garantia de um lugar social. Por outro lado, o direito à educação passou a exigir que a escola se ajustasse para atender as necessidades educativas dos alunos, assim como também exigiu com que os familiares se organizassem para que os filhos pudessem frequentar a escola.

A expansão da Educação Integral tem sido um dos principais elementos da reforma da educação pública no Brasil. A Educação Integral demanda pela consideração do contexto do território, seus costumes, hábitos, cultura, necessidades, possibilidades, dentre outros, na intenção de empoderar os alunos para modificação da realidade local, sendo assim, o conceito de Educação Integral está diretamente atrelado às possibilidades que o indivíduo possui de aprender o tempo todo, por isso não separa o lugar que se aprende das possibilidades de se aprender (GADOTTI, 2009).

Assim, este capítulo tem como objetivo discutir o lugar da família na perspectiva da Educação Integral, abordando possibilidades, demandas e desafios para o estreitamento da relação família-escola, visando a efetivação da Educação Integral.

Com o avanço das políticas de educação e a necessidade de proporcionar um ensino de mais qualidade às crianças e aos adolescentes brasileiros, foi criado o Programa Mais Educação (PME), no ano de 2007, destinado à educação básica e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10. A principal estratégia do programa foi a ampliação da jornada escolar para o mínimo de sete horas diárias nas escolas públicas por meio do acompanhamento obrigatório dos alunos em relação ao aprendizado de matemática e português, e da oferta de atividades complementares optativas nos campos da cultura e artes, a saber, artesanato, iniciação musical, banda, canto coral, cineclube, dança, desenho, educação patrimonial, escultura e cerâmica, leitura, pintura, teatro e práticas circenses, esportes e lazer, que envolvem o desenvolvimento de atividades corporais, lúdicas e esportivas (BRASIL, 2016).

Essa dinâmica preconizada pelo Programa se baseia na premissa de contemplar a integralidade humana desde a infância, ou seja, compreender a criança enquanto sujeito social, biológico, psíquico, ocupacional e de direitos, o que traduz a complexidade implicada. Essa complexidade requer a existência e articulação de uma rede, pautada no trabalho coletivo entre os profissionais do sistema e as famílias. Neste sentido, o Programa possibilita a articulação entre os espaços internos e externos à escola, inclusive, quiçá principalmente, junto aos familiares dos alunos.

As famílias participam do Programa por meio do acompanhamento do aprendizado do aluno, comparecendo às

reuniões escolares e às apresentações relacionadas às atividades de arte, cultura, esporte e lazer (KASPER; RINALDI, 2022). Tais atividades aproximam as famílias das escolas ao mesmo tempo em que resultam no comprometimento das famílias com o aprendizado e o desenvolvimento integral dos seus filhos.

Possibilidades e desafios da participação da família na Educação Integral

A sociologia reconhece que os espaços frequentados pelos seres humanos são responsáveis por mediar seus processos de socialização. Assim, a primeira forma de socialização vivenciada e aprendida pela criança, ocorre na família, denominada de socialização primária. Vivenciando a socialização primária, a criança é sujeito ativo porém não tem domínio sobre escolhas, visto que estas são todas guiadas pelos adultos (AQUINO; FRANÇA, 2013).

À medida em que vai crescendo a criança é inserida em um segundo espaço de socialização, espaço este onde a criança permanecerá por longo tempo e durante boa parte do seu cotidiano e da sua vida e, por isso, denominado de socialização secundária que ocorrerá na escola (AQUINO; FRANÇA, 2013; SILVA; TIMBÓ, 2017). Essa inserção na escola tende a fazer com que as crianças passem a se tornar membros da sociedade, tendo contato e começando a desenvolver seu papel de cidadão, tornando-se apta para o convívio com todos os membros da sociedade (AQUINO; FRANÇA, 2013).

Assim, a vivência da socialização secundária proporciona à criança o desenvolvimento de diferentes aspectos que, certamente, proporcionam mudanças também em sua dinâmica familiar, nas suas formas de expressão e comunicação, e em seu comportamento, por isso a temática da necessidade de diálogo entre escola e família é tão recorrente (ROMANELLI; NOGUEIRA; ZAGO, 2013; ANDRÉ; BARBOZA, 2018).

A escola é o único espaço destinado a crianças e adolescentes nestes ciclos de vida e a educação é a principal ocupação deste público, reconhecidamente preconizada e obrigatória enquanto direito instituído em lei (BRASIL, 1990; 1996). Considera-se que ter a oportunidade de frequentar este espaço em tempo integral pode contribuir para o aprendizado, para o desenvolvimento físico, intelectual e social, para a redução da evasão escolar e para o melhor

preparo para as próximas etapas de vida. No entanto, é preciso lembrar que não é somente com a ampliação da jornada que têm-se a possibilidade da educação integral.

O PME tornou-se uma proposta importante especialmente para crianças e adolescentes que estariam alijados do acesso a políticas sociais, culturais, de arte e lazer, por exemplo, devido à insuficiência de recursos para custeio dessas atividades complementares. Para além do acesso a estas atividades, Kasper e Rinaldi (2022) apontam que, em muitos casos, o PME trouxe maior comprometimento dos pais com o aprendizado dos seus filhos, bem como a premissa de que quando os pais se envolvem com a vida escolar de seus filhos, os professores trabalham de forma mais satisfatória e os alunos aprendem mais, já quando não há participação familiar, há chances de aumento do índice de recuperação e dificuldades na aprendizagem.

Ainda, de modo geral, autores apontam que os pais e familiares apreciam a Educação Integral e que os benefícios vão para além do aprendizado de conteúdos formais, alcançando, também, a comunidade, pois, para os pais, estar na escola é mais seguro do que estar nas ruas. A escola enriquece a aprendizagem ao oferecer oportunidade aos alunos quando os envolve em atividades de cultura, artes, esporte e lazer; oferece oportunidade para os alunos que estão em desvantagem social; e fornece um espaço de acolhimento seguro e saudável, ofertando condições para famílias de pais trabalhadores que não teriam onde deixar suas crianças enquanto trabalham. As crianças contam sobre as diferentes atividades realizadas ao longo do dia.

Ou seja, parece que a Educação Integral necessita da participação dos familiares para atingir seus objetivos ao mesmo tempo em que as famílias necessitam da Educação Integral para que seus filhos tenham acesso a atividades, avancem no aprendizado de conteúdos formais e no desenvolvimento em diversas dimensões do desenvolvimento, e se preparem para as próximas etapas de vida, bem como para que os familiares possam realizar suas atividades domiciliares e/ou profissionais.

Ainda, considerando a realidade brasileira de que a responsabilidade da criação de crianças recai exclusivamente para suas mães ou avós que, enquanto provedoras do seu lar, por vezes tem de abdicar de suas atividades profissionais ou acadêmicas para assumir a responsabilidade pelos filhos de forma solitária, tem-se que a proposta

também pode ter contribuído para melhorar a participação dessas mães no mercado de trabalho, atendendo a uma demanda da sociedade. Em contrapartida, estudos nacionais recentes que abordaram sobre o PME apontaram que não houve evidências significativas sobre o programa em relação à frequência e participação de mães no mercado de trabalho (RESENDE et al, 2020; SOBRINHO et al, 2021).

Ainda assim, acredita-se que a extensão do tempo diário na escola vinculada à Educação Integral pode se apresentar com forte componente social. Neste sentido, Soares, Brandolin e Amaral (2017) apontam que a percepção de alguns gestores do PME é a de que o maior benefício do programa é o de cuidado e proteção às crianças em situação de vulnerabilidade social que ficam desamparadas em suas comunidades, e cujos pais não podem arcar com despesas de atividades complementares para seus filhos. Assim, para os autores o programa passa a se configurar em maior medida como um componente mais assistencialista e de apoio às famílias do que como um componente focado no sucesso escolar.

Ao mesmo tempo em que o PME se apresenta como uma importante política que beneficia estudantes e seus familiares ela revela uma linha tênue entre as diferentes responsabilidades dos atores envolvidos, uma vez que, pelo fato da criança ou adolescente passarem boa parte do tempo na escola, há momentos em que a escola assume responsabilidades que são da família, o que sobrecarrega o professor e pode tornar a implementação da proposta ainda mais desafiadora (KASPER; RINALDI, 2022). Assim, o fato das crianças e dos adolescentes serem provenientes de famílias trabalhadoras pode ser um fator que dificulta a presença dos familiares nas ações desenvolvidas pela escola, bem como no acompanhamento e no diálogo cotidiano com seus filhos.

Outro ponto a se pensar diz respeito ao que estas famílias esperam das escolas. Sabe-se que há muitas representações sociais de que o papel da escola é a instrução, ou seja, o ensino de conteúdos formais. A premissa da Educação Integral ultrapassa esse paradigma, defendendo um ensino formativo em todas as áreas da vida humana, estimulando habilidades de autocuidado, convivência, desenvolvimento social e também cognitivo, em uma perspectiva inclusiva (SÔNEGO; GAMA, 2018). Para famílias de baixa renda, nas quais os próprios pais não tiveram oportunidades ou histórico de

escolarização, a Educação Integral pode não ser plenamente compreendida, o que pode dificultar a disponibilidade para parceria deles com a escola.

Criar estratégias que envolvam a participação dos pais nas propostas das escolas parece ser uma importante estratégia para que o programa tenha melhores resultados. Por exemplo, por meio de reuniões periódicas com os familiares, realização de atividades que envolvam os pais (atividades de autocuidado, para a promoção de esclarecimentos, dentre outros), realização de visitas domiciliares, dentre outros.

Estudos que tiveram como foco buscar evidências sobre as vantagens e potencialidades do PME apontam que não houve evidências significativas sobre o programa em relação a aspectos como desempenho acadêmico, melhor participação de mães no mercado de trabalho, e que tais resultados podem estar atrelados à forma como o programa é estruturado e organizado nas escolas (SOBRINHO et al, 2021; RESENDE et al, 2020; MELO et al, 2014).

Apesar das potencialidades da implementação da política de Educação Integral inclusive em relação às contribuições para o aprendizado em diversas dimensões (física, intelectual, social, dentre outros), para alguns autores parece que o programa não está acontecendo na forma de sua proposição inicial, conforme descrito no documento orientador (BRASIL, 2007). Dentre os problemas observados tem-se que o programa tem sido implementado apenas pela ampliação do tempo na escola, que não há realização das atividades complementares, falta melhorar a gestão dos recursos destinados ao programa, falta estrutura física, falta capacitação técnica dos profissionais que atuam sob esta perspectiva, faltam recursos para a realização de atividades complementares, e, também, o apontamento de que a extensão da jornada escolar é realizada por monitores voluntários que recebem apenas uma ajuda de custo (SOBRINHO et al, 2021; RESENDE et al, 2020).

Outro desafio possível de ser pensado diz respeito às equipes escolares. A construção das práticas no âmbito da Educação Integral sugere a exigência de um compromisso interdisciplinar, de modo que profissionais de diversas áreas se envolvam em prol de objetivos comuns. Entretanto, a interdisciplinaridade é uma prática pouco comum em projetos escolares convencionais, o que pode atenuar a

complexidade da articulação entre profissionais (BRASIL, 2006; OLIVEIRA *et. al.*, 2015). É possível considerar que esse diálogo e atuação multiprofissional e intersetorial pode ser potencializador do pleno desenvolvimento de todas as práticas educacionais.

Os desafios aqui mencionados podem afetar diretamente os escolares e suas famílias que necessitam do programa e acredita-se que a realização de ações que possam articular os princípios do programa às necessidades das comunidades, considerando a participação dos atores envolvidos no processo podem contribuir para atenuar alguns destes desafios que estão postos ao mesmo tempo em que permitirá a efetivação da proposta de forma mais satisfatória.

Caminhos e perspectivas para uma Educação Integral efetiva

O PME veio como uma estratégia para aprimorar o ensino público brasileiro e qualificar o preparo de crianças e adolescentes para suas próximas etapas de vida, entretanto, trata-se de um programa que está em construção e que necessita de ajustes para responder às necessidades do seu meio.

Parece que, no momento, a PME tem contribuído de forma mais assistencialista do que pedagógica, o que aponta para a necessidade de reorganização da proposta. Neste sentido, considera-se que é necessário que todos aqueles envolvidos com a proposta sejam estimulados a apresentarem sugestões para mudanças na forma de implementação do programa, de modo que este possa responder de forma mais adequada às demandas dos envolvidos e aos desafios institucionais.

Em escolas em que o programa de fato acontece, como previsto na Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, aponta-se que o programa tem diversos pontos positivos, ainda que apresentem necessidade de ajustes. Por outro lado, em escolas em que o programa se configura apenas como uma extensão da carga horária escolar, aponta-se para a necessidade de reorganização da proposta, melhor gestão, uma vez que o foco principal parece não estar sendo cumprido.

Para Leite e Carvalho (2016, p.1206), a Educação Integral precisa ir “além da expansão da jornada escolar, embora compreendendo que esta ampliação” é premissa básica para a efetivação da Educação Integral. Porém, o tempo estendido precisa estar aliado à ampliação

das possibilidades formativas dos sujeitos, no sentido “de desenvolver uma formação de crianças e jovens que tangencie os campos da cultura, da relação com a comunidade e com a família e do diálogo com o território”.

De fato, a escola carrega um histórico de enfrentamento de situações e contextos desafiadores e quando se fala sobre Educação Integral nota-se que ela está diante do desafio de ter que dar conta de tantas demandas que, em muitos casos, extrapolam os limites de suas competências profissionais. Neste sentido, sugerem-se alguns caminhos para uma Educação Integral mais efetiva, a partir de estratégias como: maior articulação com a rede educacional e intersetorial; ampliação da participação de profissionais vinculados a outras categorias que possam atuar em parceria com a educação em prol de um bem comum, a partir da composição de equipes multiprofissionais capazes de contemplar a complexidade expressa pela premissa da integralidade; criação e institucionalização de datas e momentos para o encontro e o diálogo com as famílias, abrindo as portas das escolas, para que estas possam ser também espaços para as famílias frequentarem e participarem; e investimento em políticas públicas que fomentem a efetivação da Educação Integral, conferindo condições para sua implementação e instrumentos capazes de mensurar a qualidade da educação ofertada para fins de planejamento e aperfeiçoamento periódicos.

Entender a Educação Integral como uma rede de saberes que partem da escola e dos saberes escolares e ampliam-se aos saberes populares, é entendê-la como um direito (SÔNEGO; GAMA, 2018). E refletir sobre caminhos e possibilidades da Educação Integral no Brasil pode contribuir para a organização ou reorganização dos princípios que orientam o programa, assim como para sua forma de implementação, na intenção de que tais iniciativas aprimorem as práticas existentes, incluindo a aproximação entre pais e professores para alcançar as diversas populações que fazem parte do contexto escolar.

Considerações finais

Com o PME, tanto a comunidade escolar quanto os familiares envolvidos, parecem refletir acerca das atitudes que tinham junto à escola e a necessidade de receberem orientações e efetivarem ações

para se tornarem participativos nesta relação. Com a sustentação de estudos que caminham neste sentido e demais já publicados, o PME avança e garante a inserção e permanência de crianças e adolescentes na escola.

Por fim, na comunidade escolar, e ao longo da discussão aqui apresentada, a família pôde adquirir uma função particularmente interessante, funcionando também como instrumento facilitador da integração entre a escola e a família. Embora haja o entendimento da importância de se estabelecer uma parceria entre a escola e a família e dos benefícios trazidos para o aluno, os dados encontrados nos estudos aqui apresentados sugerem que a efetivação desta relação ainda não é a realidade encontrada na maioria das escolas brasileiras do ensino regular e apontam a necessidade de reflexão por parte da comunidade escolar acerca disso.

Embora este capítulo não tenha a pretensão de esgotar o tema do PME e o envolvimento da família na escola, seu conteúdo possibilita a análise de uma forma de atuação dos atores envolvidos nesta relação, auxiliando na reflexão de que tais avanços podem se tornar facilitadores no desenvolvimento escolar e social destes alunos. Pretendeu-se contribuir com reflexões para que a família, de fato, consiga cumprir a função que lhe pode ser atribuída, no contexto educacional, com a discussão tanto do papel que ela pode assumir na possível parceria que deve existir entre a família e a escola, quanto o papel necessário dela para que esta parceria aconteça.

Referências

AQUINO, Suzana Maria; FRANÇA, Raimundo. Os limites da escola no processo de socialização do indivíduo: um estudo de caso com professores da rede pública de ensino no município de Nova Olímpia-MT. **Revista Moinhos**, Tangará da Serra, v. 1, n. 2, p. 160-177, 2013.

BRASIL, **Estatuto da criança e do adolescente – ECA**. Brasília: Distrito Federal: Senado, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação – Documento orientador**. Brasília, 2016.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

KASPER, Samanta Antunes; RINALDI, Renata Portela. UM OLHAR DOCENTE SOBRE O ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL CIDADESCOLA E OS IMPACTOS NA COMUNIDADE. **Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 4, n. 3, p. 305-316, 2022.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. e CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. Educação de tempo integral e a

constituição de territórios educativos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, 2016, p. 1205-1226. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623660598>. Acesso em 28 out. 2022.

MELO, Thamires Francelino Mendonça; KUBOTA, Aline Midori Adati; ALMEIDA, Pedro Henrique Tavares Queiroz; PONTES, Tatiana Barcelos. Influência da educação integral na prevalência de transtorno do desenvolvimento da coordenação em crianças em idade escolar/Influence of full-time education in the prevalence of developmental coordination disorder in school age children. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 22, n. 3, p. 537-542, 2014.

OLIVEIRA, Paola de Mattos Ribeiro de *et al.* Facilitadores e barreiras no processo de inclusão escolar de crianças com necessidades educativas especiais: a percepção das educadoras. **Rev Ter Ocup Univ São Paulo**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 186-93, 2015. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v26i2p186-193>.

RESENDE, Caio Cordeiro de *et al.* O impacto da educação integral na participação das mães no mercado de trabalho e no trabalho infantil: Uma avaliação de impacto do Programa Mais Educação por regressão descontínua. **Revista Brasileira de Ciência Política**, p. 323-362, 2020.

ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir. **Família & Escola**. Petrópolis RJ: Ed. Vozes, 2013.

SILVA, Patrícia Andrade da.; TIMBÓ, Raimunda Cid. O papel da escola no processo de socialização na educação infantil. **Revista PLUS FRJ: Revista Multidisciplinar em Educação e Saúde**, n 3, p. 68-77, 2017.

SOARES, Antonio Jorge Gonçalves; BRANDOLIN, Fabio; AMARAL, Daniela Patti do. Desafios e Dificuldades na Implementação do Programa Mais Educação: percepção dos atores das escolas. **Educação & Realidade**, v. 42, p. 1059-1079, 2017.

SOBRINHO, Reginaldo Celio; GOMES, Núbia Rosetti; VICTOR, Sônia Lopes.; PANTALEÃO, Edson. Educação em tempo integral na educação infantil: pressupostos, indicativos legais, ações governamentais e institucionais. **Revista Colombiana de Educación**, n. 83, 2021.

SÔNEGO, Fabrícia; GAMA, Maria Elisa Rosa. A escola na perspectiva da educação integral. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, [S. l.], p. 135–145, 2018. DOI: 10.5902/2318133829225. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/29225>. Acesso em: 28 out. 2022.

ORGANIZADORAS

Adriana Alonso Pereira é doutoranda e mestra em educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), *Campus* de Marília/SP. Especialista em Educação Transformadora: Pedagogia, fundamentos e práticas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Pedagoga pela Universidade de Marília (Unimar). Atuou como professora nas etapas da Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e como Coordenadora pedagógica. É também integrante do grupo de pesquisa "Diferença, Desvio e Estigma" (Unesp/Marília).

E-mail: adriana.hds@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8525124471654590>

Aline de Novaes Conceição é docente Adjunta do Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *Campus* do Pantanal. Doutora e mestra em educação, Especialista em Formação de Professores em Educação Especial e Inclusiva e Pedagoga, pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), *Campus* de Marília/SP. Especialista em Gestão Educacional e Psicopedagoga Institucional e Clínica. Têm experiências na área de Educação, com ênfase na História da Educação, atuando principalmente com os seguintes temas: Educação Infantil, inclusão e formação de professores.

E-mail: alinenovaesc@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6626684820553089>

Maewa Martina Gomes da Silva e Souza é Professora Assistente junto ao Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), *Campus* de Marília/SP. Pedagoga com habilitação em Deficiência Intelectual, mestre e doutora na linha de Educação Especial pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), *Campus* de Marília/SP. Especialista em Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Intelectual pela mesma Universidade e especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica

pelo Instituto de Ensino, Capacitação e Pós-Graduação. Tem experiência na área da Educação, especificamente em Educação Especial e desenvolve pesquisa com as seguintes temáticas: metodologia de pesquisa, estatística não-paramétrica, dificuldades de aprendizagem, concepção de deficiência, atitudes sociais em relação a inclusão, mudanças de concepções e atitude sociais, formação de professores, inclusão escolar e social, habilidades socioemocionais e função executiva.

E-mail: maewa.martina@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3354301214646268>.

AUTORAS E AUTORES

André Arruda é mestre em *Design* Gráfico pela Universidade de Artes de Londres, Chelsea College e especialista em Formação Integral pelo Instituto Singularidades de São Paulo. Com uma carreira de 18 anos como *designer*, André acumulou quase 40 prêmios e menções com o seu antigo estúdio. Entre eles, destaque da Bienal Brasileira de *Design*, *A’Design Awards*, Bienal Iberoamericana de *Design*, *Brazilian Design Award* e finalista do D&AD. Ministrou palestras de *Design* no Pixel Show, maior evento de *Design* da América Latina, FILE Festival Rio de Janeiro e Bienal Iberoamericana de *Design*, em Madri. Atualmente, é professor de *Art & Design* para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio na *Avenues, The World School* em São Paulo.

E-mail: andre.arruda@avenues.org

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9973314065630165>

Carla Mayara dos Santos de Jesus é Pedagoga e mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), *Campus* de Marília/SP. É professora concursada da Prefeitura Municipal de Marília/SP e há quatro anos exerce a função de coordenadora pedagógica de uma Escola Municipal de Educação Infantil (Emei).

E-mail: carla.jesus@unesp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2864189676755798>

Carolina Cangemi Gregorutti é doutora, mestre em Educação, na linha de Educação Especial e Terapeuta Ocupacional pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), *Campus* de Marília/SP. Especialista em Terapia Ocupacional Infantil, Conceito Neuroevolutivo – BOBATH e em Integração Sensorial de Jean Ayres®. Professora Adjunta do curso de Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade de Brasília (UnB), *Campus* Ceilândia. Tem experiência na área de Terapia Ocupacional Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: contexto escolar, atenção primária à saúde, inclusão social e intervenção em neuropediatria, inclusão escolar, transtorno do espectro do autismo (TEA).

E-mail: gregorutti@unb.br.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9957197972821503>

Clarissa Maria Marques Ogeda é doutoranda e mestra em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), *Campus* de Marília/SP (2020), na linha de Educação Especial. Graduada em Pedagogia pela mesma universidade (2017). Teve pesquisas financiadas pela Fundação De Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Atuou como educadora do Programa de Atenção ao estudante Precoce com Comportamento de Superdotação (PAPCS) - Unesp/Marília/SP. Atualmente é bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Membro do Grupo de Pesquisa "Diferença, desvio e estigma" (Unesp/Marília/SP).

E-mail: clarissaogeda@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7023671702044489>

Débora Ribeiro da Silva Campos Folha é Terapeuta Ocupacional, mestra em educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e doutora em Terapia Ocupacional pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora efetiva do Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

E-mail: debora.folha@uepa.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9888013532351574>

Elen Hisako Kiy Shiozawa tem graduação em Bacharelado em Esportes pela Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (USP) (1998) e especialização em Psicopedagogia pela Faculdade Iguazu, Instituto de Ensino, Capacitação e Pós-Graduação (Indep) (2019). Atualmente é Coordenadora e Mediadora dos cursos da *Brain Academy*. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem.

E-mail: elenkiy@brainacademy.net.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5624107143828511>

Elisângela da Silva Callejon é Pedagoga com habilitação em Educação Infantil mestra e doutoranda pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Campus de Marília/SP. Especialista em Gestão Escolar: Administração, Supervisão e Orientação. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Atualmente, é professora Coordenadora de uma Escola de Educação de Tempo Integral (ETI) do Ensino Fundamental - Ciclo I do Sistema Municipal de Ensino de Marília/SP. Está cursando Tecnologia de Informação pela Univesp e participa do grupo de pesquisa Formação do Educador (GP-Forme), liderado pelos professores doutores José Carlos Miguel e Vandéi Pinto da Silva. Tem experiência em formação de professores na área de Educação Especial e Inclusiva, com ênfase no ensino e aprendizagem da Matemática.

E-mail: elisangelacoordenacaocelio@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1920604485305197>

Elói Maia de Oliveira é doutorando em Educação. Mestre em Filosofia. Licenciado em Pedagogia. Licenciado e Bacharel em Filosofia. Professor de Filosofia da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo desde 2012. Técnico para Aperfeiçoamento de material didático nas disciplinas de Filosofia e Sociologia da Central de Mídias de São Paulo (CMSP) vinculada a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade (GEPEES) cadastrado no CNPq e membro da Sociedade Brasileira para o Estudo de Filosofia Medieval (SBEFM).

E-mail: eloimaia@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2344548140739510>

Érika Christina Kohle é doutora e mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Tem especialização em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Graduada em Letras – Português e Alemão pela Unesp e Português e Inglês pela Universidade Cruzeiro do Sul. Graduada em Pedagogia pela Unesp. Diretora de Escola de Educação Infantil da rede Municipal de Marília/SP e Professora da Educação Básica da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Participa desde 2011 do Grupo de Pesquisa Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação, desde 2015 do Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria

Histórico-Cultural e desde 2019 do Grupo de Pesquisa Especificidades da Docência na Educação Infantil, todos pertencentes ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp- *Campus* de Marília/SP.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6585951989950443>

Jáima Pinheiro de Oliveira é professora adjunta do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e atua como professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social (PPGE) e no Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE), ambos da FAE/UFMG. Tem doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/2010) e mestrado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/2004). Com Estágio de Pós-Doutoramento (2012-2013) na Universidade Estadual Paulista (Unesp), na área de Educação em parceria com a Universidade do Minho (Braga, Portugal), na área de Psicologia da Educação. Tem se dedicado às investigações científicas sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem e da comunicação de crianças com deficiência. Dentre os desdobramentos dessas investigações constam a construção, a implementação e o aperfeiçoamento de programas de apoio para avaliar e promover esses processos, com foco para o uso de histórias infantis no contexto das práticas pedagógicas com perspectiva inclusiva. Ao longo dessas ações, a formação permanente de professores e a formação interprofissional também têm ganhado destaque

E-mail: jaima.ufmg@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8137271342793052>

Josélia Donizeti Marques Alves Dias é graduada (2001) e mestra (2006) em Direito pelo Centro Universitário Eurípides de Marília/SP. Mestranda em educação e graduada em Pedagogia (2015) pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), *Campus* de Marília/SP. Atualmente é Auxiliar de Direção na Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) “Favo de Mel”. Tem experiência na área de Direito como Advogada e Professora Universitária (Graduação e Pós-Graduação) e na área Educacional como Servidora Pública desde 1995, passando pelas funções de

Professora de Emei, Professora Coordenadora, Auxiliar de Direção e Diretora Substituta.

E-mail: joselia.dias@unesp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6397592484032769>

Ketilin Mayra Pedro é doutora e mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), *Campus* de Marília/SP com doutorado sanduíche na Universidade de Barcelona / Espanha. Graduada em Pedagogia pela Unesp- *Campus* de Bauru/SP. Atualmente é docente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Unesp - *Campus* de Bauru/SP. Vice-líder do Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Altas Habilidades/ Superdotação - GIEPAHS e Pesquisadora do Grupo de Pesquisa "A inclusão da pessoa com deficiência, TGD e superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento" (LaTeDIP).

E-mail: ketilin.pedro@ufscar.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0991868156805558>

Lais Marta Alves da Silva é doutoranda e mestra em educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), *Campus* de Marília/SP, interessa-se pela Filosofia e História da Educação e desenvolve pesquisa sobre a profissão e formação de professores no Brasil: história e memória. Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), *Campus* de Marília/SP. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Administração da Educação e Formação de Educadores (GEPAEFE), sediado na Unesp/Marília. Atua como Professora de apoio escolar com aulas particulares nas séries iniciais e atuou como estagiária do Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) – (2012-2013) e exerceu a função de professora auxiliar. (2014- 2016) nas etapas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

E-mail: lais.silva@unesp.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7950035138704624>

Letícia de Campos Lauretti da Silva é Mestranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e

Ciências (FFC), *Campus* de Marília/SP, especialista em Metodologia em Educação Infantil e Ensino Fundamental pela Faculdade de Ensino Superior do Interior Paulista (Faip), graduada em pedagogia, pela Universidade de Marília (Unimar). É professora do Sistema Municipal de Marília/ SP há 11 anos, desenvolvendo atualmente a função de professora coordenadora em uma escola para bebês.

E-mail: le_lauretti@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7494033451924186>

Lizbeth Oliveira de Andrade é docente no curso de Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral (FAEF). Professora Coordenadora na Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) “Favo de Mel”, pela Prefeitura municipal de Marília. Atua como pesquisadora e profissional na área de contação de histórias e estudos relacionados a literatura infantil. Mestre em educação e Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), *Campus* de Marília/SP, na linha de pesquisa “Teorias e práticas pedagógicas” (bolsista Capes).

E-mail: liztermay@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7237309289468220>

Patrícia Unger Raphael Bataglia é Psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), mestre e doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (USP). Tem livre docência em Desenvolvimento Moral na Criança pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Atualmente é docente e pesquisadora do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Unesp, *Campus* de Marília/SP. É líder do Grupo de estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral.

E-mail: patriciaurbataglia@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4823936738852264>

Rafael Franco Lobo é mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), *Campus* de Marília/SP. Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade de Campinas/SP (Unicamp). Diretor de escola municipal de educação infantil do município de Marília/SP. Membro do Centro de Estudos e

Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE), grupo cadastrado no Diretório de Grupos do CNPq.

E-mail: rafaflobo.diretor@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5543982964345609>

Regina Midori Nodiri Suguihara é sócia fundadora, presidente da *Brain Academy* e tem vasta experiência na área da Psicologia Cognitiva, Neuropsicologia e Aprendizagem Mediada. Graduada em Psicologia pela Universidade de Marília/SP (Unimar) (2006), com especialização em Neuropsicologia pelo CDN - UNIFESP e em Psicanálise e Inteligência Multifocal pela Faculdade Michelângelo (DF). É responsável pela Clínica de Atendimento Psicológico Regina Suguihara.

E-mail: regina@brainacademy.net.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3147807048314493>

Sarah Raquel Almeida Lins é doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre em Terapia Ocupacional pela mesma universidade. Especialização em Docência do Ensino Superior pela Escola Aberta Superior do Brasil (ESAB) e bacharelado em Terapia Ocupacional pelo Centro Universitário do Maranhão (UNICEuma). Professora Adjunta do curso de Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade de Brasília (UnB), *Campus Ceilândia*. Experiência na área de Terapia Ocupacional, nos seguintes temas: terapia ocupacional em contextos escolares; interface entre saúde e educação; inclusão escolar e social; pessoa com deficiência na escola; deficiência intelectual e escola; saúde mental infantojuvenil na escola e formação profissional do terapeuta ocupacional.

E-mail: sarah.lins@unb.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9370082703685790>

Silvana Vacilotto é especialista em Psicologia da Educação pela University of Nevada, Reno. Mestre em TESOL pela University of Illinois, Urbana-Champaign e bolsista da Fulbright-LASPAU. Pós-graduada em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-MG) e Certificada em Instrução Diferenciada pela Harvard Graduate School of Education. Desde a graduação em Letras e Pedagogia, busca formas de diferenciar a prática pedagógica em sala de aula para melhor atender às necessidades de aprendizagem dos

alunos. Atualmente, é Especialista de Apoio à Aprendizagem na Avenues, The World School em São Paulo.

E-mail: silvana.vacilotto@avenues.org.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3184907005552768>

Tamires Alves Monteiro é Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), *Campus de Marília/SP* (2020), mestre e doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente cursa estágio de pós-doutorado em educação pela Unesp/ Marília/SP e tem experiência com pesquisas e práticas de ensino relacionadas aos temas: psicologia do desenvolvimento, desenvolvimento sociomoral e socioafetivo, dificuldades escolares/aprendizagem e jogos e educação.

E-mail: tamires.monteiro@unesp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9131807449007780>

Yngrid Karolline Mendonça Costa Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho", *campus de Marília/SP* (2014), teve pesquisa de Iniciação Científica financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (oFAPESP). Cursou Mestrado na mesma Universidade (2018), com bolsa financiada pelo CNPq e agora cursa o Doutorado no curso de Pós-graduação da Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho", *campus de Marília/SP* com bolsa Capes. É professora municipal de Ensino Fundamental, ciclo 1, na cidade de Marília/SP, atualmente atuando como Professora Coordenadora. Estuda temas acerca do Desenvolvimento Humano à Luz da Teoria Histórico-Cultural, a Literatura Infantil, Leitura, Estratégias de Leitura, Tecnologia e Formação de Leitores.

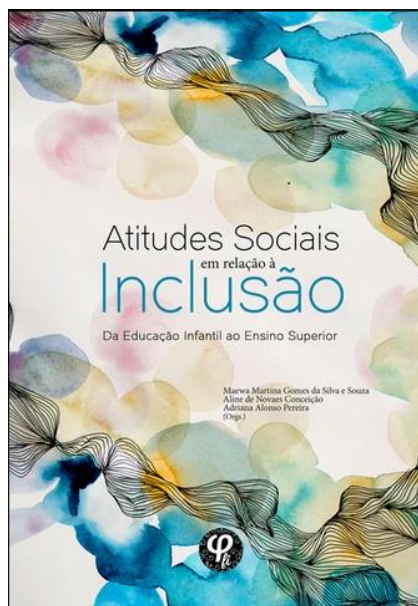
E-mail: yngrid.karolline@unesp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3135333430194268>

OUTROS LIVROS ORGANIZADOS DAS ORGANIZADORAS

Atitudes Sociais em relação à Inclusão: da Educação Infantil ao Ensino Superior

De repente, uma pandemia: discussões sobre os processos educacionais durante o período de distanciamento social



Para fazer *download* gratuito do livro, acesse o QR Code acima ou utilize o *link* abaixo.

<https://www.editorafi.org/23atitudes>



Para fazer *download* gratuito do livro, acesse o QR Code acima ou clique no *link* abaixo.

<https://www.editorafi.org/054pandemia>

Apesar da defesa acerca da efetivação dos princípios da Educação Integral, ainda nos deparamos com diversos desafios, os quais, muitos deles, se encontram descritos sob as laudas deste livro, como por exemplo: a história da Educação Integral, aspectos da Educação Integral na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, contribuições da literatura para a educação em questão, competências necessárias para a atuação de professores sob a égide dos princípios da Educação Integral, percepção de professores sobre a Educação Especial, contribuições das funções executivas e da instrução diferenciada e por fim, desafios e possibilidades da atuação familiar na promoção de uma Educação Integral. Diante do exposto, este livro objetiva apresentar ao leitor reflexões teórico-práticas, as quais ensejam repensarmos os tempos e espaços educacionais destinados à Educação Integral, sob a égide de que uma Educação Integral depende de diversos fatores para que se concretize.

