

Simone Braz Ferreira Gontijo

Universidade Católica de Brasília - UCB

simonegonti@gmail.com

O DESENVOLVIMENTO HUMANO NUMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL CONSTRUTIVISTA E O PROCESSO CRIATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

A concepção sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil sofreu mudanças ao longo dos tempos no Brasil e no mundo impulsionada por pesquisas em várias áreas do conhecimento, destacando a psicológica. Essa educação passou a ser vista como um direito da criança, nos termos da Constituição Federal de 1988 e a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) esta passou a fazer parte da Educação Básica juntamente com o Ensino Fundamental e Médio. Assim, o objetivo do artigo é refletir, com base em uma perspectiva sociocultural construtivista, sobre o desenvolvimento infantil resgatando a importância das habilidades criativas no contexto da educação de crianças.

Palavras-Chave: educação infantil; desenvolvimento humano; criatividade.

ABSTRACT

The idea of pedagogical task developed in the kindergarten and elementary school has changed in Brazil and all over the world. It has been boosted by researches on many acknowledgment areas. One of those is highlighted: the psychological area. The education has been seen as a child right, according to the Brazilian Constitution from 1988. The Educational Law LDB 9394/96 became part of Basic Education and also part of Middle and High school levels. That way, the aim of this article is to think about childish development concerned with the importance of creative abilities in early education. This study is based on constructivism social-cultural perspective.

Keywords: kindergarten and elementary school; human development; creativity.

Anhanguera Educacional S.A.

Correspondência/Contato
Alameda Maria Tereza, 2000
Valinhos, São Paulo
CEP 13.278-181
rc.ipade@unianhanguera.edu.br

Coordenação
Instituto de Pesquisas Aplicadas e
Desenvolvimento Educacional - IPADE

Artigo Original
Recebido em: 6/10/2009
Avaliado em: 25/6/2010

Publicação: 8 de setembro de 2010

1. INTRODUÇÃO

A concepção sobre o trabalho pedagógico desenvolvido em Educação Infantil vem sofrendo mudanças ao longo dos tempos no Brasil e no mundo. Recentemente, esta educação passou a ser vista como um direito da criança, nos termos da Constituição de 1988 e a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) esta passou a fazer parte da Educação Básica juntamente com o Ensino Fundamental e Médio. Cabe ressaltar que a Educação Infantil, como a própria nomenclatura indica, se difere destas por sua ênfase na “educação” e não no “ensino”.

A Educação Infantil não deve ser uma mera antecipação dos anos iniciais do ensino fundamental, mas possuir especificidades próprias do trabalho pedagógico com crianças pequenas. Porém, duas concepções de educação de crianças ainda se encontram em conflito: concepção assistencialista e a concepção do ensino (CERISARA, 2004).

Os centros de educação infantil precisam superar uma concepção assistencialista e o modelo de antecipação educacional próprio de ensino fundamental, pois pensar que uma prática pedagógica voltada para o ensino e aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo não é adequada às crianças antes dos seis anos e, que o foco desta prática deve ser educacional, tem-se que compreender a existência de uma infância plural, questionando os modelos tradicionais que se baseiam na representação de uma criança universal, abstrata e indeterminada, e que, portanto, não existe (FERREIRA, 2002).

Neste trabalho a infância será tratada a partir das proposições de James e Prout (*apud* MONTANDON, 2001) onde esta é vista como uma construção social e não pode ser dissociada de variáveis como classe social, gênero e pertencimento étnico. As relações sociais das crianças e suas culturas devem ser estudadas de forma integrada, bem como, devem ser vistas como atores na construção de sua vida social e da vida dos que a rodeiam.

O delineamento da história da educação infantil por pesquisadores de muitos países tem evidenciado que a concepção de infância é uma construção histórica e social, coexistindo em um momento de múltiplas idéias de criança e de desenvolvimento infantil. Essas idéias perpassadas por quadros ideológicos em debate a cada momento, constituem importante mediador das práticas educacionais com crianças até 6 anos de idade na família e fora dela. (OLIVEIRA, 2002, p. 57).

Ao buscar em documentos oficiais relacionados à Educação Infantil sinais da concepção de desenvolvimento infantil hoje difundida pelo Ministério da Educação encontra-se no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), uma nota que explicita tal concepção:

A concepção de construção de conhecimentos pelas crianças em situações de interação social foi pesquisada, com diferentes enfoques e abordagens, por vários autores, dentre

eles: Jean Piaget, Lev Semionovitch Vygotsky e Henry Wallon. (...) Sob o nome de construtivismo reúnem-se as idéias que preconizam tanto a ação do sujeito, como o papel significativo da interação social no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. (MEC/SEF, 1998a, p.22).

Contradizendo a essa perspectiva de desenvolvimento, num texto do Ministério da Educação - MEC, encontra-se que, "Os estímulos que uma criança recebe nos primeiros anos de vida definem seu sucesso escolar e seu desenvolvimento" MEC (2005). Este fragmento apresenta indícios uma concepção de desenvolvimento perigosamente determinista e imutável, uma vez que as experiências vividas por uma criança já na Educação Infantil poderiam determinar seu sucesso ou fracasso. Tal posição desconsidera as múltiplas possibilidades de interação existentes no percurso, não só escolar, mas de vida do indivíduo e contraria a perspectiva de desenvolvimento difundida pelos RCNEI.

Essas incongruências dificultam, em situações práticas, o desenvolvimento de atividades pedagógicas, pois o trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente - conhecimentos pedagógicos, sensibilidade, criatividade, dentre outros. MEC/SEF (1998a). Isto significa que, em relação à docência na educação infantil, é necessária a superação de algumas práticas e o enfrentamento de limitações. Pode-se apontar, dentre os muitos problemas:

- a) o alto índice de profissionais leigos¹- demonstrando uma ênfase no cuidado com o corpo da criança;
- b) a predominância da presença feminina no trato com crianças - inclinação a uma visão maternal esvaziando o caráter profissional do trabalho desenvolvido (visão docente);
- c) capacitação em serviço pontual e descontinuada - não considerando a prática dos professores;
- d) falta de condições de trabalho - organização de tempo e espaço inadequados para as crianças - vale esclarecer que, segundo dados do Censo Escolar (MEC/INEP, 2003) o número de professores em funções docentes, em creches e pré-escola, sem o Ensino Médio, no Brasil, é de 21.608, o que não significa que os demais docentes possuam habilitação inicial para na Educação Infantil;
- e) baixos salários - não oportunizam a busca por uma formação adequada;
- f) dicotomia entre educar e cuidar - evidencia a separação corpo e mente na educação da criança;
- g) falta de referencial teórico sobre o processo de desenvolvimento infantil. (FERREIRA, 2002).

Neste sentido, superar a falta de clareza da concepção de desenvolvimento humano que norteia a prática pedagógica com crianças se torna urgente, sendo essencial refletir sobre uma perspectiva que seja coerente com a visão de infância aqui apresentada e defendida de forma que, a partir dessa possa se pensar no desenvolvimento da criatividade no contexto educacional.

2. A PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL CONSTRUTIVISTA EM SUA INTERSECÇÃO COM A CRIATIVIDADE

Este artigo assume uma reflexão acerca do desenvolvimento infantil a partir de uma perspectiva sociocultural construtivista (ou co-construtivista) significa, num primeiro momento, a superação de uma visão de criança passiva, seja na perspectiva maturacional ou ambientalista, posicionando-a no contexto sociogenético referenciado em Valsiner (1994a) que propõe uma síntese de aspectos da epistemologia genética piagetiana e a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky.

Os princípios básicos desta perspectiva se fundamentam numa orientação teórica assentada no papel constitutivo dos contextos socioculturais em relação ao desenvolvimento humano e no papel ativo e intencional do sujeito psicológico em relação ao seu desenvolvimento e aos contextos estruturados nos quais se insere (MADUREIRA; BRANCO, 2005). Neste sentido, os contextos temporal (irreversível) e sócio-cultural devem ser entendidos como propulsores do desenvolvimento.

Para Valsiner (1994b), a teoria sociogenética deve dar conta das inconsistências das pessoas através de uma teoria consistente. A sociogênese afirma que as funções psicológicas individuais são construídas socialmente, a partir de um modelo de transmissão cultural bidirecional que é considerado como sendo o processo construtivo, uma vez que o indivíduo se relaciona ativamente com seu meio ambiente e a construção do conhecimento é resultado dessa interação.

Assim, a elaboração de um modelo co-construtivista implica na aceitação e superação do dualismo pessoa/sociedade, já que os processos de internalização/externalização são interligados, e a cultura coletiva é fruto de um processo de construção de cultura pessoal de um indivíduo ativo. Portanto, torna-se importante situar o termo cultura dada à sua polissemia.

Existe uma diversidade de concepções de cultura onde esta é traduzida como algo que, ao mesmo tempo em que molda é moldada pelo meio, criando um ambiente artificial. Dessa forma, no nosso cotidiano é percebida a convivência entre natural e artificial, já que o fato de nomearmos algo faz parte de uma necessidade cultural de identificá-lo, não significando que o que está sendo nomeado o será da mesma forma em todos os lugares (COLE, 1992).

Pode-se falar, ainda, da existência de “culturas”, uma vez que a cultura é definida por uma gama de fatores interligados, no passado histórico e na atualidade de

uma determinada cultura, bem como os processos de adaptação dos indivíduos a essas situações, caracterizando a existência de diferenças entre culturas.

Neste trabalho, a cultura é vista como algo dinâmico, em constante movimento, um sistema aberto que engloba a produção humana e os processos de significação nos seus mais diversos níveis (MADUREIRA; BRANCO, 2005).

Na Educação Infantil é importante que o docente selecione e analise com cuidado as suas práticas. Além disso, ele precisa ter claro que muitos elementos intermediam a interação professor-aluno, e dentre eles, destaca-se dois que se acredita refletir o desenvolvimento dos processos criativos no campo educacional: a comunicação e a afetividade.

É através da dinâmica da comunicação humana que, as crenças, os valores, as preferências e os objetivos são co-construídos. Todos permeados pela metacomunicação relacional, sendo esta à comunicação verbal e não verbal que constroem padrões compartilhados de interação, criando contextos de interpretação para ações (BRANCO, 2004).

Para a perspectiva sociocultural construtivista, a criança seleciona e transforma, não necessariamente de forma intencional, mensagens culturais provenientes do seu contexto essa interação criança-contexto é descrita pelo construto teórico de internalização/externalização.

No processo de internalização a criança seleciona e se apropria de um conjunto único de significados e no processo de externalização a criança exerce impacto na cultura coletiva.

Em relação à afetividade podemos dizer que para Valsiner (2001) a vida afetiva do ser humano é considerada à base de toda a sua conduta. As relações afetivas representam o alicerce do desenvolvimento humano. Sendo que, os episódios cotidianos, desde o nosso primeiro encontro com o ambiente, são construídos tanto afetiva quanto cognitivamente.

Assim, a cultura, a linguagem e a unidade de afeto e cognição são os princípios norteadores do desenvolvimento humano, uma vez que o processo de co-construção de significado um tem papel central na vida humana.

Outro aspecto a ser observado em crianças e que trará posteriormente contribuições à reflexão acerca da criatividade na educação de crianças é trazido por Rogoff (2005) em relação à natureza cooperativa do desenvolvimento cognitivo, uma vez que o próprio RCNEI (MEC/SEF, 1998b) traz um objetivo - para crianças de quatro a seis

anos – voltado a “valorizar ações de *cooperação e solidariedade*, desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração e compartilhando suas vivências” (p.27).

No início das observações acerca da natureza cooperativa do desenvolvimento cognitivo, os estudiosos da cultura e cognição buscaram no conceito *vygotskyano* de zona de desenvolvimento proximal apoio para estabelecer um mecanismo de aprendizagem, apesar do mesmo inspirar uma forte relação com a formação escolar, mas o seu objetivo é mais amplo, dando importância a outras formas de cooperação para a aprendizagem. Mas esse conceito resgata à aprendizagem, por meio da interação criança-adulto, incentivando o uso de instrumentos intelectuais de sua comunidade. Contudo, é indispensável ressaltar a importância do comportamento pró-social enquanto facilitador e promotor de um ambiente propício à criatividade.

Uma vez situada concepção de desenvolvimento presente neste trabalho torna-se necessário identificar e situar a intersecção desta perspectiva com uma noção sistêmica do processo criativo.

3. A CRIATIVIDADE NUMA PERSPECTIVA SISTÊMICA

O conceito de criatividade que mais se aproxima desta visão é o de Csikszentmihalyi (1999) onde esta é vista como:

[...] um fenômeno que é construído por meio de interações entre produtores e audiência. Criatividade não é produto de indivíduos singulares, mas fruto de sistemas sociais que fazem julgamentos sobre estes indivíduos e seus produtos. (p.314)

Uma vez que a criatividade não é algo centrado exclusivamente no indivíduo, emergindo dos processos interativos com outras pessoas e com o meio é importante identificá-la. É nesse contexto que a perspectiva de sistemas proposta por Csikszentmihalyi (1988; 1999) emerge como qualificadora desta reflexão.

A perspectiva sistêmica de Csikszentmihalyi (1988; 1999) entende a criatividade a partir do indivíduo em interação com outros dois sistemas: o domínio e o campo. Assim, o indivíduo é caracterizado por sua bagagem genética e suas experiências pessoais, o domínio pela cultura e a produção científica e o campo pelo sistema social. Esses três sistemas – pessoa, domínio e campo – se interrelacionam de forma a construir o que podemos chamar de processo criativo.

O processo criativo somente poderá ser observado no *locus* de interação entre esses sistemas, já que

[...] para que a criatividade ocorra, um conjunto de regras e práticas deve ser transmitido do domínio para o indivíduo. O indivíduo deve produzir mudanças no domínio. As

variações precisam ser selecionadas pelo campo para sua inclusão no domínio (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p. 315).

Ao se pensar um estudo sobre a criatividade na Educação Infantil não é viável o estudo destes sistemas de forma estanque, uma vez que sua influência ocorre mutuamente de forma a produzirem mudanças estruturais.

4. A CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Pereira (2004) adotar a perspectiva do desenvolvimento em estudos acerca da criatividade não tem sido uma trajetória tradicional. Porém, uma visão ampla e sistêmica será adotada em relação à Educação Infantil.

A cada momento da vida tem-se a oportunidade de produzir algo criativo, pois segundo Vygotsky (1987), a vida humana não se limita a uma construção individual, mas envolve aspectos socioculturais. Em sua obra, permeada pelo contexto sócio-histórico, define a criatividade como função psicológica superior que intermedia a relação entre fantasia e realidade, sendo fundamental para o desenvolvimento humano. Para Vygotsky (1990), o conteúdo e a natureza do processo criativo infantil são influenciados pelo processo de escolarização e pelo desenvolvimento da linguagem. Diz que o desenvolvimento infantil se dá “de forma dinâmica, lenta e gradual em todos os níveis, seja comportamental, intelectual ou criativo, passando das formas mais simples para as mais complexas” (CHAGAS, 2005, p. 215).

É um equívoco pensar que as crianças são mais criativas pelo fato de serem crianças, mesmo que seja necessário o acúmulo de vivências e experiências para o desenvolvimento criativo.

A escola se constitui num espaço privilegiado onde se devem desenvolver habilidades que proporcionem o pensar e o fazer criativo. Alencar (2003) destaca que, segundo Guilford, “as habilidades de fluência, flexibilidade e originalidade (que são aspectos do pensamento divergente), além da elaboração, da redefinição e da sensibilidade para problemas” (p.27) devem ser cultivadas. Dessa maneira, o espaço da escola é singular nesse processo de construção.

Para Cropley (1997) a promoção da criatividade na escola não deve se limitar a exercícios de criatividade. Os aspectos motivacionais, emocionais e sociais também devem ser valorizados e devem ocupar um espaço privilegiado no cotidiano pedagógico.

Dentre os aspectos citados, destacamos o aspecto motivacional, dentro da esfera da motivação intrínseca. Amabile (2001) destaca que o ambiente proporciona motivação

não só extrínseca, mas também intrínseca, fundamental para o desenvolvimento criativo. Assim, a criança é capaz de desenvolver habilidades e atitudes que rompem com padrões pré-estabelecidos.

Dessa forma, a comunicação e a afetividade entre professor e aluno devem fluir num clima positivo que proporcione a liberdade para criar.

Ao buscar indícios de uma preocupação com o desenvolvimento de habilidades criativas em crianças, foi investigado se algum dos objetivos gerais da Educação Infantil faz menção a ela. Os RCNEI, no caderno - *Conhecimento do mundo* - apresentam os objetivos em dois blocos distintos: crianças de zero a três anos e crianças de quatro a seis anos, a saber, respectivamente.

Após a análise dos objetivos indicados no documento foi possível identificar a supressão do desenvolvimento de habilidades criatividade enquanto objetivo da educação infantil, ficando esses mais voltados a capacidades para o corpo biofísico.

Outros objetivos específicos são apresentados no documento - *Conhecimento de mundo* - voltados à música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. Porém, o texto não menciona as habilidades citadas com habilidades criativas. Assim, podemos identificar uma não-valorização da criatividade no contexto das políticas públicas educacionais vigentes, em relação à Educação Infantil.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É salutar uma análise mais aprofundada dessa questão - criatividade no contexto da educação infantil - uma vez que esse representa um dos primeiros contatos da criança com o ambiente da escola, e seria indicado que, conforme aponta Amabile, citada por Chagas (2005), alguns aspectos fossem observados pelos professores, no contexto da organização do trabalho pedagógico, e que poderiam favorecer um clima positivo e criativo em sala de aula:

- a. fazer a aprendizagem um momento divertido;
- b. criar um ambiente amoroso e de respeito mútuo;
- c. transmitir à criança a segurança de que ela está sendo reconhecida como um ser único;
- d. dar autonomia e encorajamento para que os alunos tornem-se aprendizes ativos e responsáveis pelas atividades desenvolvidas;
- e. transmitir regras claras para que os alunos sintam-se orientados sobre sua participação em sala de aula;
- f. fazer da sala de aula um ambiente confortável e estimulante;
- g. favorecer o sentimento de pertencimento à sala e à escola, encorajando os alunos a construírem seu próprio ambiente acadêmico;
- h. estimular a cooperação em vez da competição; e
- i. aproximar as experiências de aprendizagem às da vida real. (p.223)

Assim, é salutar uma futura reflexão acerca do processo de formação de professores para a Educação Infantil sob a perspectiva do desenvolvimento da criatividade, a partir da organização do trabalho pedagógico do próprio processo de formação.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E.S.; FLEITH, D.S. **Criatividade**: múltiplas perspectivas. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2003.
- AMABILE, T.M. Beyond talent: John Irving and the passionate craft of creativity. **American Psychologist**, v.56, n.4, p.333-36, abr. 2001.
- BRANCO, A.U.; PESSINA, L. Flores; SALOMÃO, S. A sociocultural constructivist approach to metacommunication in child development. In: BRANCO, A.U.; VALSINER, J. (Orgs.). **Communication and metacommunication in human development**. Greenwich-US: Information Age Publishing Inc., 2004. p. 3-32.
- CERISARA, A.B. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In: ROMANOWSKI, J.; MARTINS, P.L.; JUNQUEIRA, S.R. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal**: diversidade, mídias e tecnologias na educação. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 85-93.
- CHAGAS, J.F.; ASPESI, C.C.; FLEITH, D.S. A relação entre criatividade e desenvolvimento: uma visão sistêmica In: DESSEN, M.A.; COSTA JR., A. (Orgs.). **A ciência do desenvolvimento humano**: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- COLE, M. Culture in development. In: BORNSTEIN, M.H.; LAMB, M.E. (Orgs.). **Developmental psychology**: An advanced textbook. 3.ed. Hiflsdale-US: Lawrence Earlbaum Associates, 1992. p.731-788.
- CROPLEY, A.J. Fostering creativity in the classroom: General principles. In: RUNCO, M.A. (Org.). **The creativity research handbook**. Creskill-US: Hampton Press., 1997. p. 83-114.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. Society, culture, and person: a systems view of creativity. In: STERNBERG, R.J. (Org.). **The nature of creativity**. New York-US: Cambridge University Press, 1988. p. 325-339.
- _____. Implications of a systems perspective for the study of creativity. In: STERNBERG, R.J. (Org.). **Handbook of creativity**. New York-US: Cambridge University Press, 1999. p. 313-335.
- FERREIRA, M.M. **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!** – as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um jardim de infância. 2002. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade do Porto, Porto-PT.
- GARDNER, H. Os padrões dos criadores. In: BODEN, M.A. (Org.). **Dimensões da criatividade**. Porto Alegre: Artes Médicas Ltda., 1999.
- MADUREIRA, A.; BRANCO, A. Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural do desenvolvimento humano. In: DESSEN, M.A.; COSTA JR., A. (Org.). **A ciência do desenvolvimento humano**: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MEC/ INEP. **Sinopse estatística da Educação Básica**: Brasil, Regiões e Unidades da Federação. Brasília: MEC/INEP, 2003.
- MEC/ SEF. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. 1v. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998a.
- _____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. 2v. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998b.

- MEC/ SEF. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. 3v. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998c.
- MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.112, p. 33-60, 2001.
- NAKAMURA, J.; CSIKSZENTMIHALYI, M. Creativity in later life. In: SAWYER, R. Keith (Org.). **Creativity and development**. New York-US: Oxford University Press, 2003. p. 186-216.
- OLIVEIRA, Z.R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PEREIRA, M.S.N. **Criatividade na educação infantil: um estudo sociocultural de concepções e práticas de educadores**. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília.
- ROGOFF, B. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- VALSINER, J. Culture and human development: a co-constructionist perspective. In: VAN GEERT, P.; MOS, L.P.; BKER, W.J. (Org.). **Annals of Theoretical Psychology**. v.10. New York-US: Plenum, 1994a. p. 247-298.
- VALSINER, J. Bidirectional cultural transmission and constructive sociogenesis. In: DE GRAAF, W.; MAIER, R. (Org.). **Sociogenesis reexamined**. New York-US: Springer, 1994b. p. 47-70.
- _____. Affective fields and their development. In: _____. **Comparative study of human cultural development**. Madrid-ES: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2001. p. 159-181.
- VYGOTSKY, L.S. **La imaginación y el arte en la infancia**. Tlahuapam-MX: Premia Editora de Libros, 1987.
- _____. Imagination and creativity in childhood. **Soviety Psychology**, v.28, n.1, p.84-96, 1990.

Simone Braz Ferreira Gontijo

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília (1994) e mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (2001). Atualmente cursa doutorado em Educação na Universidade de Brasília. É professora da Universidade Católica de Brasília. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, políticas públicas, violência, educação a distância e didática.