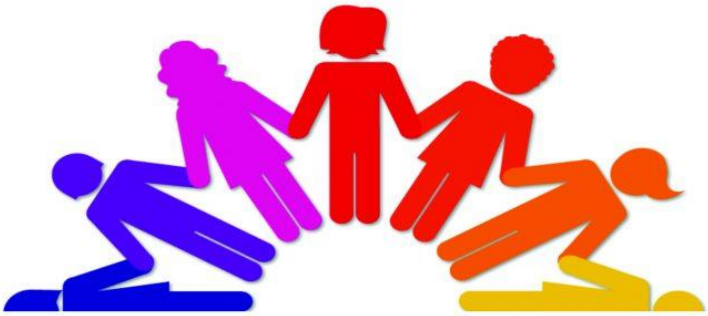
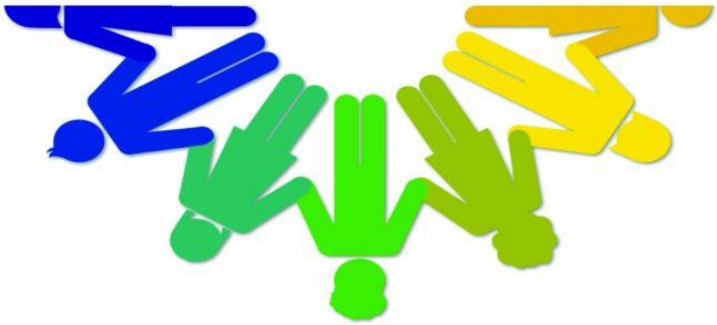
VIII Jornada Nacional de Educação da UFMS/CPNV
VI Colóquio Nacional de Ciências Sociais
RELAÇÕES DE GÊNERO, SOCIEDADE E ESCOLA



VIII Jornada Nacional de Educação da UFMS/CPNV
VI Colóquio Nacional de Ciências Sociais
RELAÇÕES DE GÊNERO, SOCIEDADE E ESCOLA



ANAIS DO EVENTO

ISSN: 2178-2431

**As ideias, diagramação, formatação e grafia contidas nos trabalhos aqui apresentados são de responsabilidade de seus respectivos autores e autoras.*

Programação

VIII Jornada Nacional de Educação

VI Colóquio Nacional de Ciências Sociais UFMS / CPNV

"Relações de gênero, sociedade e escola"

5 a 7 de Dezembro de 2016

Dia 05 de Dezembro às 15h00min Local: **Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – CPNV** **Tarde**	Dia 05 de Dezembro às 18h00min Local: **ACED-Associação Comercial e Empresarial de Naviraí** **Noite**	Dia 06 de Dezembro às 13h30min Local: **Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – CPNV** **Tarde**	Dia 06 de Dezembro às 19h00min Local: **Câmara Municipal de Educação de Naviraí** **Noite**	Dia 07 de Dezembro às 08h00min Local: **Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – CPNV** **Manhã e Tarde**	Dia 07 de Dezembro às 19h00min Local: **Câmara Municipal de Educação de Naviraí** **Noite**
15h00min Inscrições e Credenciamento	18h00min – Inscrições e Credenciamento	13h30min às 17h30min apresentação de trabalhos no campus da UFMS/CPNV		08h00min às 11h00min Minicurso no campus da UFMS/CPNV	
	19h00min – Apresentação Cultural		19h00min – Apresentação Cultural	14h00min às 17h00min Minicurso no campus da UFMS/CPNV	19h00min – Palestra de encerramento com a professora Me. Juliana Gomes Santos da Costa-PUC/Campinas
	19h30min – Palestra de abertura com a professora Dra. Lídia Maria Vianna Possas – UNESP/Marília		19h30min – Palestra de com a professora Dra. Marisa de Fátima Lomba de Farias-UFGD/ Dourados		21h30min – Lançamento de Livros com coffee break

Comissão Científica

Célia Regina de Carvalho

Fabiana Rodrigues dos Santos

Josiane Peres Gonçalves

Klinger Teodoro Ciríaco

Larissa Wayhs Trein Montiel

Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis

Mirella Villa de Araújo Tucunduva da Fonseca

Roseli Maria Rosa de Almeida

Telma Romilda Duarte Vaz

Thiago Moessa Alves

Victor Garcia Miranda

Victor Ferri Mauro

Equipe de Trabalho

Adriana Ribeiro
Adriano Pontes de Souza
Aline Freitas Gonçalves
Ana Caroline Ribeiro Bernardi
Ana Fátima Finoto
Ana Maria Costa Pereira
Ana Paula da Silva Ferreira
Andreza Santos Pinto Goncalves
Ângela Patrícia de Oliveira Frais
Ariane da Silva
Bruna Mendes Muniz
Cássia Soares dos Santos
Cíntia Raquel Ferreira Mercado
Cirlene Ternovoe Ruiz Ramos
Cleiton Souza
Crislaine Goes da Costa Silva
Cristiana Mariano
Cristiana Nunes da Silva
Daiane Bueno de Souza
Daniela Soares da Costa
Danielle Abreu Silva
Deisiane Kelly Prates
Deysiane Pereira Pardin
Edinéia Moraes do Nascimento
Eliana Abílio Correia
Elzira Aparecida Zucca
Emanoela Aparecida dos Santos Bernni Lima
Erica Daviana Pereira Ferrari
Erika Naiara Florentin
Estela Sabrina de Freitas
Evely Solaine Vidal Canuto
Fábia da Silva Azevêdo
Felipe Silva Vedovoto
Gisele Gimenes do Amaral Miguel
Hugo Leonardo Garcia Javarez
Jaqueline de Jesus Rocha
Jéssica Costa de Meneses da Cruz
Juliana Aparecida Venturine
Juliane Lourenço
Larissa de Oliveira Pupo
Laudicéia dos Santos Barbosa da Silva
Lucia Moreno
Luciana Ximenes Gomes Farias
Lucimara Paixão Nunes de Almeida
Lucinéia Matsui dos Santos
Luiara Maria da Cruz
Maiara da Rocha Silva
Marcia Aparecida Rodrigues Mateus
Marcielli de Lemos Cremoneze
Maria de Fátima Moreira da Silva
Maristela Garcia de Oliveira
Mayra Prachedes Queiroz
Michelle Laura da Silva
Michely Tadeu Arias
Patrícia dos Santos Silva
Rayannne dos Santos Silva
Rute Santos Novaes
Samia Régia de Paula Silva
Silvana Maria Dias de Oliveira
Surizadai Gomes Trindade
Talita Souza da Silva Fonseca
Tamires Teixeira dos Santos
Thais Maiara Teixeira Jota
Thaís Mirian Ferreira
Viviane de Souza Correia de Carvalho

Sumário

GT 1 – POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO SALA 101 – Profa. Maria das Graças Fernandes de Amorim do Reis..... 06

GT 02 – LINGUAGEM E LETRAMENTOS MÚLTIPLOS – Profa. Roseli Maria Rosa de Almeida..... 108

GT 03 – EDUCAÇÃO INFANTIL – Profa. Larissa Wayhs Trein Montiel..... 147

GT 04 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – Profs. Klinger Teodoro Ciríaco e Célia Regina de Carvalho..... 221

GT 05 – EDUCAÇÃO ESPECIAL – Profa. Roseli Maria Rosa de Almeida..... 403

GT 06 – RELAÇÕES DE GÊNERO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO – Profs. Josiane Peres Gonçalves e Thiago Moessa Alves..... 476

GT 07 – TEORIA POLÍTICA – Prof. Victor Ferri Mauro..... 626

GT 08 – DIVERSIDADE CULTURAL E MOVIMENTOS SOCIAIS – Prof. Victor Ferri Mauro..... 639

GT 1

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO SALA 101

Prof. Maria das Graças Fernandes de Amorim do Reis

LISTA DE TRABALHOS APRESENTADOS

GT 1 – POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO SALA 101 – Profa. Maria das Graças do Reis

RESUMOS SIMPLES

Trabalho: **ADOÇÃO E SUA INFLUENCIA NA VIDA DO INDIVÍDUO..... 09**
Autoras: Silvana Maria Dias de Oliveira, Lucinéa Matsui dos Santos, Margarida Maria Silva Arantes, Rosely Vieira dos Santos

Trabalho: **MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS NO MUNICÍPIO DE NAVIRAÍ: O CONTEXTO DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI..... 10**
Autores: Adriano de Pontes Souza, Ana Maria Costa Pereir, Josiane Peres Gonçalves

Trabalho: **POLITICAS EDUCACIONAIS DE CURRICULO DO ENSINO MÉDIO..... 11**
Autores: Ana Paula da Silva Ferreira, Juliane Lourenço, Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis e Maristela Garcia de Oliveira

RESUMOS EXPANDIDOS

Trabalho: **DESLOCAMENTOS DA EDUCAÇÃO RURAL PARA URBANA: POLITICAS PUBLICAS DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM..... 12**
Autoras: Erika Naiara Florentin, Luisa Oliveira Gomes da Silva, Mylena Pereira Aguilar, Pamela Caetano Gimenes

TRABALHOS COMPLETOS

Trabalho: **PLANEJAMENTO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL: NOTAS SOBRE O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024)..... 18**
Autores: Marli dos Santos de Oliveira, Elisângela Alves da Silva Scaff

Trabalho: **NOTAS SOBRE A ABORDAGEM COGNITIVA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS..... 34**
Autores: Marli dos Santos de Oliveira, Elisângela Alves da Silva Scaff

Trabalho: **O PAPEL DO GESTOR DE ENSINO FUNDAMENTAL II..... 44**
Autores: Ana Lúcia de Oliveira Silva, Cirlene Ternovoe Ruiz Ramos, Edinéia Moraes do Nascimento, Elisângela de Barros Pereira

Trabalho: **UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO NA CONCEPÇÃO DE DAVID HUME E RENÉ DESCARTES..... 57**
Autores: Ana Cristina da Silva Brito, Kelei Zen, Eliane de Fátima Triches

Trabalho: **APONTAMENTOS ACERCA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: AVISÃO DE DIRETORES ESCOLARES DO MUNICÍPIO DE NAVIRAÍ-MS..... 68**
Autores: Erika Naiara Florentin, Luisa Oliveira Gomes da Silva, Mylena Pereira Aguilar e Pamela Caetano Gimenes

Trabalho: **GESTÃO ESCOLAR E PLANEJAMENTO: CONSTRUINDO O CARÁTER DEMOCRÁTICO DA ESCOLA..... 83**
Autor: Milene Dias Amorim

Trabalho: **O PAPEL DA GESTÃO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0 A 3 ANOS..... 98**
Autores: Polyana da Silva Pereira, Fernanda Celestino de Souza Meneguello e Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis

ADOÇÃO E SUA INFLUÊNCIA NA VIDA DO INDIVÍDUO

Lucinéa Matsui dos Santos(UFMS/CPNV)[1]
Margarida Maria Silva Arantes (UFMS/CPNV)[2]
Rosely Vieira dos Santos (UFMS/CPNV)[3]
Silvana Maria Dias de Oliveira (UFMS/CPNV)[4]

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar a situação de abandono sofrido na infância e quanto ao fato de ter sido adotado se influenciou na sua vida quanto cidadão. Para isso, foi realizado por meio pesquisa qualitativa e bibliográfica, por meio de questionário com questões abertas com quatro pessoas de diferentes faixa etárias, e que passaram pelos mesmos sentimentos extremos do abandono à adoção. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em princípio, a adoção depende do consentimento dos pais ou dos representantes legais de quem se deseja adotar e é uma decisão revogável até a publicação da sentença da adoção. Mas o consentimento será dispensado se os pais da criança/adolescente forem desconhecidos ou tiverem desaparecido, se tiverem sido destituídos do poder familiar, ou se o adotando for órfão e não tenha sido reclamado por qualquer parente por mais de um ano (MENDES, 2007). Das pessoas pesquisadas, 03 (três) foram adotadas antes de completar um ano de vida e outra com 6 (seis) anos de idade. A idade atual varia entre 27 (vinte sete) e 61 (sessenta e um) anos. Em relação aos motivos de sua adoção, dois relatam que os pais faleceram e dois foram abandonados, para esses o sentimentos de rejeição fica bem claro nas respostas. O fato de ter sido adotado não influenciou negativamente nos sentimentos em relação a família adotiva. A maioria das pessoas pesquisadas conhecem suas origens e quem não conhece diz que o fato de não saber quem são seus pais biológicos não faz diferença. Apenas um dos pesquisados consideram que era mais cobrada do que os filhos biológicos. Apesar da resposta de um dos adotados dizer que era mais cobrado, do que os outros, todos dizem ter superado a situação de abandono, independente de qual foi o motivo que os colocaram em outra família. Podemos analisar, por meio da pesquisa, a importância que a adoção tem para a sociedade, visto que 99% dos pesquisados adotariam, como retribuição a oportunidade que tiveram, dando a outra criança a chance de refazer os laços familiares que foram rompidos.

Palavras-chave: Abandono, adoção, família.

[1] Graduanda do 3º Semestre de Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí (UFMS/CPNV). E-mail: neamatsui@hotmail.com
[2] Graduanda do 3º Semestre de Pedagogia pela UFMS/CPNV. E-mail: margah.arantes1977@gmail.com
[3] Graduanda do 3º Semestre de Pedagogia pela UFMS/CPNV. E-mail: vieira.rozelyy@hotmail.com
[4] Graduanda do 3º Semestre de Pedagogia pela UFMS/CPNV. E-mail: Silvana.d_oliveira@hotmail.com

MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS NO MUNICÍPIO DE NAVIRAÍ: O CONTEXTO DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI

Adriano de Pontes Souza (UFMS/CPNV)[1]
Ana Maria Costa Pereira (UFMS/CPNV)[2]
Josiane Peres Gonçalves (UFMS/ CPNV)[3]

Resumo: É evidente que o índice de criminalidade tem aumentado exponencialmente nos últimos anos configurando-se como grave problema que necessita de maior atenção por parte de toda a sociedade. Inseridos neste contexto não são poucos adolescentes, por diversos fatores, que passam também a ingressar o mundo do crime. Esta pesquisa tem como objetivo compreender como esse processo se dá e analisar a atuação de medidas socioeducativas no município de Naviraí, a partir da experiência dos jovens infratores. O presente estudo se baseia nos escritos de Mário Volpi (representante do UNICEF no Brasil), em pesquisas sobre violência do sociólogo Sérgio Adorno e na teoria da Aprendizagem Social de Albert Bandura, a qual demonstra a influência do comportamento de pessoas próximas sobre as atitudes do indivíduo. A pesquisa de campo, de natureza qualitativa, foi realizada com dois adolescentes de 13 e 16 anos (que cumprem medida socioeducativa de liberdade assistida) e também com a pedagoga responsável por acompanhá-los. Foi realizada a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas e observações. Os resultados alcançados sugerem que no caso dos dois sujeitos entrevistados, têm-se obtido respostas positivas no sentido de reabilitação dos mesmos, porém de forma lenta e gradual. O primeiro jovem entrevistado demonstrou que se sente envolvido e interessado em seu processo de reabilitação. É espontâneo, comunicativo, demonstra disposição para realizar as atividades solicitadas pela supervisora e se relaciona de forma positiva com todos os funcionários da instituição. Considera que a sua experiência está sendo proveitosa e significativa, por melhorar o seu comportamento, a ponto de conseguir vislumbrar um futuro melhor para si e sua família. O segundo jovem, por sua vez, é mais tímido, apresenta um comportamento pouco sociável e instável em relação a atitude de agressividade; já se envolveu em diversos conflitos dentro e fora da instituição. Segundo a supervisora, isto é reflexo tanto de sua experiência conturbada intrafamiliar quando dos distúrbios de personalidade que possui. A história de vida e o contexto familiar, social e as influência de "grupos de amigos", podem ser considerados fatores determinantes para o surgimento de comportamentos vistos socialmente como inadequado na fase da adolescência.

Palavras-chave: Adolescente infrator, Psicologia Social, Violência.

[1] Graduando do 3º Semestre de Ciências Sociais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí (UFMS/CPNV). E-mail: adrianosouza1378@gmail.com
[2] Graduanda do 3º Semestre de Ciências Sociais pela UFMS/CPNV. E-mail: anna.pereira9@hotmail.com
[3] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus do Pantanal (UFMS/CPAN). Professora dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais e Pedagogia da UFMS/CPNV. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE). E-mail: josianeperes7@hotmail.com

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO

Ana Paula da Silva Ferreira (UFMS)[1]
Juliane Lourenço (UFMS)[2]
Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis (UFMS)[3]
Maristela Garcia de Oliveira (UFMS)[4]

Resumo: A política enquanto ação deve atender as necessidades dos cidadãos. Dentre as Políticas temos a Política Educacional que são as relações estabelecidas entre o Estado e a Sociedade na luta pelo reconhecimento de educação como um direito, a qual deve buscar melhorias com intuito de atender o público no setor da educação. Já as Políticas Curriculares tem o objetivo de contribuir para o diálogo entre professor, conhecimento e aluno, incluindo orientações para a prática docente e o desafio de oferecer uma educação básica de qualidade. O currículo é um meio pelo qual a escola se organiza, propõe os caminhos e a orientação para trabalho escolar, ou seja, sobre o que, quando e como ensinar e avaliar. O Ensino Médio integra vários objetivos ao compor seu currículo, tais como a formação integral do aluno, a integração entre a educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. O Ensino Médio deve oferecer uma formação base para o trabalho, sendo previsto articulando inclusive a Educação Profissional e Tecnológica. O currículo escolar é um apoio aos professores, pois proporciona um suporte para o profissional docente. Dessa forma, espera-se que o estudante do Ensino Médio tenha uma formação de qualidade, tanto para o mercado de trabalho quanto para o ingresso no Ensino Superior.

Palavras-chave: Políticas Educacionais, Currículo, Ensino Médio.

[1] Acadêmica do 8º semestre do Curso de Pedagogia Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Naviraí e estagiária do programa Vale Universidade. E-mail: anapaulaf_mn@hotmail.com.
[2] Acadêmica do 8º semestre do Curso de Pedagogia Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Naviraí, participa do Grupo de Estudo e Pesquisa GEPETE - Grupo de Estudo Pesquisa em Práticas Educativas e Tecnologia Educacional. E-mail: juliane01@hotmail.com.
[3] Professora Adjunta da UFMS/CPNV. E-mail: gmgrg46@gmail.com.
[4] Acadêmica do 8º semestre do Curso de Pedagogia Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Naviraí, participa do Grupo de Estudo e Pesquisa GEPETE - Grupo de Estudo Pesquisa em Práticas Educativas e Tecnologia Educacional. E-mail: marigarciams@yahoo.com.br

DESLOCAMENTOS DA EDUCAÇÃO RURAL PARA URBANA: POLÍTICAS PÚBLICAS E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Patrícia dos Santos Silva (UFMS/CPNV)[1]
Andreza Santos Pinto Gonçalves (UFMS/CPNV)[2]
Sthephany Freitas (UFMS/CPNV)[3]
Thiago Moessa Alves (UFMS/CPNV)[4]

Resumo: Abordaremos o percurso das escolas públicas no âmbito rural da região Cone Sul do Mato Grosso do Sul, mais especificamente Itaquiraí e Iguatemi. A partir de nossa experiência enquanto estudantes de Ensino Fundamental em escolas rurais, pudemos perceber que essas escolas enfrentam adversidades de toda ordem, sobretudo financeira, estrutural e de recursos humanos. Essa realidade leva, muitas vezes, ao fechamento dessas escolas e faz com que seus alunos sejam obrigados a frequentar as escolas urbanas, o que, por sua vez, acarreta outros problemas. Diante dessa realidade, levantamos as seguintes questões norteadoras: Quais são os motivos que levam ao fechamento dessas escolas? Como o rendimento pedagógico é afetado diante do deslocamento da escola rural para a urbana? Pautando-nos em procedimentos da pesquisa qualitativo-interpretativa, realizamos entrevistas semi-estruturadas com professores envolvidos nesse contexto peculiar, buscamos por respostas que fortaleçam a educação rural, que proporcionam qualidades de aprendizagens, respeitando e seguindo as políticas públicas educacional uma vez que estas são amparadas por leis. Para o desenvolvimento deste trabalho usamos como referências as entrevistas de Claudia Cardoso (2016) e Silvana Souza (2016). Para análise dos dados levantados, pretendemos utilizar como referencial teórico autores como Carvalho, Silva e Neto (2010), Graciano, (2005). De modo geral, observa-se que essas escolas são fechadas por questões financeiras, pois os municípios usam esta centralização para reduzir tais dívidas.

Palavras-chave: Educação rural; Dificuldades de aprendizagem; Políticas Públicas Educacionais.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa apresenta-se como o desenvolvimento de um trabalho apresentado no ano de 2015 no V colóquio Nacional de Ciências Sociais UFMS/CPNV e VII Jornada Nacional de Educação da UFMS/CPNV.

---

[1] Graduanda do curso de ciências sociais - Bolsista Permanência UFMS/CPNV. patriciasantosavlis@gmail.com.
[2] Graduanda do curso de ciências sociais- Bolsista PIBID UFMS/CPNV. andreza.santos.goncalves@hotmail.com.
[3] Graduanda do curso de ciências sociais- Bolsista PIBIC UFMS/CPNV. sthephany323@gmail.com.
[4]Mestre em Letras (UFGD/2014). Professor substituto do curso de Ciências Sociais do Câmpus de Naviraí da Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS/CPNV. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inovação, Políticas Públicas e Educacionais – GEPIPPE/UFMS/CNPq onde coordena a linha de pesquisa em Língua(gem), discurso, educação e diversidade: t_moessa@hotmail.com.

Com base em nossas experiências no município de Itaquiraí-MS, localizado a 407km ao sul de Campo Grande - MS, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas no assentamento Indaiá a 07km do município.

As entrevistas foram realizadas com profissionais que atuaram diretamente no processo de desenvolvimento da escola, aos quais nomeamos com nomes fictícios para preservar a integridade tanto da escola quanto das ex-funcionárias, portanto a escola será nomeada de Paulo Freire, a professora chamaremos de Claudia Cardoso e a ex-coordenadora de Silvana Souza.

Será destacado aqui o surgimento da escola rural dessa região, assim como as dificuldades na formação de professores, as dificuldades financeiras enfrentadas pelo município, e o consequente fechamento dessas escolas rurais.

AS DIFICULDADES ENFRENTADAS NAS ESCOLAS RURAIS

A Constituição Federal assegura os direitos e deveres dos cidadãos, sendo a educação um meio para garantir os demais direitos sociais, civis e políticos. Porém não é isso que mostram os índices de alfabetização e de exclusão na educação básica rural em todo o país, por haver além do preconceito com essa população uma exclusão social e política. A carta magna assegura que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa,seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988).

O estatuto da criança e do adolescente (Lei nº 8069/90) prevê o acesso à escola pública e gratuita próxima a residência do aluno (inciso V, art.53). Ou seja, nessas localidades rurais não é difícil encontrar situações de alunos que precisam viajar por horas de ônibus, barcos, ou até mesmo a pé, entre outros para poder chegar às escolas. O acesso à escola é primordial para o desenvolvimento da criança. É necessário ainda que ele tenha qualidade de ensino dentro da escola, desde material didático, alimentação, transporte com segurança, equipamentos para estudo e pesquisa assim como uma boa formação para os docentes. Estas são ferramentas essenciais no desenvolvimento intelectual de jovens e crianças, porém a falta de efetividade e comprometimento das políticas públicas agrava a situação degradante nessas regiões, como mostra estudo realizado por Carvalho, Silva e Neto (2010, p. 5):

> Quando se fala de educação no Brasil, observa-se que o meio rural apresenta os mais baixos índices de escolaridade de toda a sociedade. Dessa forma o analfabetismo da população rural na faixa etária acima de 15 anos, é de 32,7%, enquanto somente 2% dos jovens que moram no campo, frequentam um ensino médio (IBGE 1998), o que demonstra histórica negação a população do campo, do direito de acesso e permanência na escola, para completar sua formação inicial.

São inúmeros os fatores que levam ao fechamento dessas escolas rurais, por estratégia de governos que pensam em rendimento e não em qualidade, tendo em vista que o custo com a manutenção se mantém estáveis, o número de docentes continua o mesmo, enquanto os de alunos rurais são relativamente menor do que nas escolas urbanas, portanto o repasse do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) é menor por ser baseado no número de matriculados. Sendo assim, é mais viável economicamente para as prefeituras o fechamento dessas escolas por ser mais barato deslocar esses estudantes para uma cidade próxima do que manter uma escola rural.

Com o deslocamento desses estudantes para as escolas urbanas, o rendimento pedagógico é afetado, pois o aluno precisa sair do seu âmbito cultural, no qual facilitaria o processo de aprendizagem para se deslocar por longos trajetos. Isso que faz com que o aluno gaste muita energia além dos riscos com segurança e suspensão do transporte.

Com base nisto e nas entrevistas, utilizaremos a escola Paulo Freire como exemplo situada no assentamento Indaiá tendo aproximadamente 35 famílias que contavam com a escola para a educação de seus filhos, pois estando próximo da escola, deixavam os pais mais tranquilos com a segurança dos mesmos, uma vez que não necessitavam de transporte escolar.

De acordo com a entrevista realizada, essa escola surgiu de uma necessidade existente no acampamento, as primeiras aulas foram realizadas no barracão utilizado pelos acampados do Movimento Sem Terra (MST) para reuniões, neste período as famílias contribuíam com a alimentação dos alunos por meio de doações produzidas pelos próprios assentados, assim como os livros que eram frutos de doação da Pastoral da Terra, e coordenado pelas irmãs religiosas da Igreja Católica que também auxiliavam na formação para os professores.

> Os professores foram escolhidos dentro do acampamento pra lecionar nas escolas, pois professores eram escassos em Itaquirai. Eu tinha apenas a formação de sexta serie. E foram as irmãs que fizeram os cursos de formação com as pessoas que queriam ser professores. (CARDOSO, 2016, informação verbal).

Com a crescente demanda de alunos houve a necessidade de se fazer uma escola na região que inicialmente foi construída de pau a pique e posteriormente de alvenaria com recursos vindo da Alemanha destinados a Pastoral da Terra.

> Nos anos 90, começaram as escolas no assentamento. A primeira escola foi feita de pau á pique com cobertura de sapê. Foram deixados seis terrenos pra construção das escolas que foram patrocinados pela Alemanha. O INCRA na época do loteamento deixou o terreno pra construção da escola. Porém a mesma não foi feita no local certo, sendo construída em outro sitio, próximo ao local escolhido. (CARDOSO, 2016, informação verbal).

Durante este período era mantida com recursos da Prefeitura Municipal, para a manutenção e funcionamento da escola, embora ainda passasse por dificuldades financeiras, a escola funcionou regularmente até o ano de 2005 quando foi fechada devido aos cortes orçamentários. Esta vem sendo uma realidade crescente no Brasil, pesquisas realizadas na área da educação rural vem comprovando os altos índices de fechamento de escolas nessas regiões, pois cerca de 32.512 escolas foram fechadas nos últimos 10 anos. Em áreas rurais, o número de escolas fechadas foi de 4.084 somente em 2014. As informações são de Cristina Vargas, do setor de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Diante dessas estatísticas a Lei nº 12.960/2014, que altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) dificulta o fechamento dessas escolas obrigando as secretarias de educação e poder executivo que cumpram uma série de exigências antes do fechamento, bem como ouvir a comunidade escolar, e obter uma justificativa formal da Secretaria de Educação.

CONSIDERAÇOES FINAIS

As conclusões levantadas são as de que, na maioria das vezes, essas escolas são fechadas por questões financeiras, pois os municípios desenvolvem as políticas públicas educacionais de centralização para reduzir os gastos com professores, estrutura e alimentação, deixando de lado o rendimento escolar dos alunos. Por mais que os direitos elencados sejam assegurados pela lei, ainda precisam ser conquistados.

REFERÊNCIAS

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

VARGAS, Cristina. Disponível em: < http://www.mst.org.br/2016/02/26/nos-ultimos-10-anos-32-512-escolas-foram-fechadas-diz-educadora.html>. Acesso em: 26 nov. 2016.

BRASIL. **Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990**. ECA _ Estatuto da Criança e do Adolescente.

ALMEIDA, R. A. de. (org). **Educação do Campo**: Fundamentos filosóficos, sociológicos, históricos, políticos e econômicos. Módulo III. Ed. UFMS, 2013.

BERNARDI, C. J. Contexto geral da ocupação da terra ao longo da história. In: **Educação do Campo**: Fundamentos filosóficos, sociológicos, históricos, políticos e econômicos. Módulo III. Ed. UFMS, 2013. p. 9-27.

BRASIL. **Conselho Nacional De Educação Câmara De Educação Básica** Resolução Nº 2, De 28 De Abril De 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**- LEI N° 9.349, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

BRASIL. **Ministério de Educação - MEC**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.

CARVALHO, J. E. do N; SILVA, A. D; NETO, J. C. Da S. **Formação Docente**: O Professor Da Educação Do Campo E Suas Dificuldades Quanto à Formação Inicial. In: IV Fórum Identidades e Alteridades: Educação E Relações Étnico-Raciais. Itabaiana/SE, novembro, 2010. p. 1-8.

CALDART, R. S. **O MST e a formação dos Sem Terra**: o movimento social como princípio educativo. In: Instituto de Estudos Avançados, vol. 15, n° 43. São Paulo, 2001.

CARDOSO, Cláudia. **Entrevista I.** [agosto de 2016]. Entrevistadora: Patrícia dos Santos Silva. Itaquiraí-MS, 2016.

GRACIANO, M. **A educação como direito humano**: A escola na prisão. 2005. 154 p. Dissertação, USP – São Paulo.

MATO GROSSO DO SUL. **Art. 195. da Constituição Estadual**. Disponível em: <http://www.al.ms.gov.br/LinkClick.aspx?fileticket=vY9Gt9a1ypw%3D&tabid=220>. Acesso em: 25 ago. 2016.

MISEREOR. **Trabalho de Cooperação para o desenvolvimento**. Disponível em: <http://www.misereor.org/pt/misereor-org>. Acesso em: 22 ago. 2016.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA. Disponível em:

<http://www.mst.org.br/> Acesso em: 23 ago. 2016.

NETO, A. J. de M. Formação de Professores para a Educação do Campo: Histórico e Projeto político pedagógico. In: ROCHA, M. I. A.; MARTINS, A. A, (orgs). **Educação do campo**: Desafios para a formação de professores. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 39-55.

QUEIROZ, J. B. P. **A Educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo**. Revista Nera – Ano 14, Nº. 18 – Janeiro/Junho de 2011.

ROCHA, F. C. da. **Educação Do Campo**: Mudanças Nas Políticas De Educação Do Campo Nos Governos Pós-Neoliberais Do Brasil, Argentina E Paraguai E A Situação Da Educação Do Campo Na Tríplice Fronteira. UNIARA-Paraná, 2014.

ROCHA, M. I. A, MARTINS, A. A, (orgs). **Educação do campo**: Desafios para a formação de professores. 2. ed. Belo Horizonte : Autêntica, 2011.

SOUZA, Silvana. **Entrevista II.** [agosto de 2016]. Entrevistadora: Patrícia dos Santos Silva. Itaquiraí-MS, 2016.

STRECK, D. R. **Práticas Educativas E Movimentos Sociais Na América Latina:** Aprender Nas Fronteiras. Revista Série-Estudos Periódico do Programa de Pós Graduação em Educação da UCDB. N° 22, jul./dez. 2006.

PLANEJAMENTO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL: NOTAS SOBRE O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024)

Marli dos Santos de Oliveira (UEMS-UFGD)[1]
Elisângela Alves da Silva Scaff (UFGD) [2]

Resumo: O presente texto objetiva refletir acerca do Plano Nacional de Educação (2014-2024), notadamente sobre a participação social no âmbito do planejamento educacional, por meio de revisão de literatura e pesquisa documental. Nota-se que nos últimos anos as Conferências Nacionais de Educação têm servido como importantes espaços destinados à reflexão e deliberação acerca dos rumos da educação. Observa-se que a participação social é incentivada em diferentes níveis no contexto do federalismo brasileiro, de modo a não se restringir somente ao campo educacional.

Palavras-chave: Planejamento Educacional. Participação social. Plano Nacional de Educação.

Considerações iniciais

O atual momento histórico brasileiro, com a recente aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, desencadeou processos de elaboração dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, estabelecendo metas e estratégias para a efetivação das políticas educacionais no decênio. A esse respeito, historicamente, a desobrigação da União para com a educação básica reforçou desigualdades regionais, de modo que, os municípios com maior poder de investimento dispuseram de melhores condições de investir em educação, enquanto que a suplementação por meio dos fundos destinados a redistribuir recursos para os municípios com menor arrecadação, praticamente não aconteceu. (PERONI, FLORES, 2014).

Além disso, o texto final da Lei nº 13.005/14, que aprovou o PNE (2014-2024), trouxe avanços e perdas para a consolidação da democracia na educação, e desse modo, foi aguardado no âmbito dos estados e municípios da federação para que a partir dele pudessem se desdobrar os respectivos planos estaduais e municipais. A construção desses planos nos contextos locais deve significar avanços reais para as políticas educacionais, corroborando

[1] Pedagoga pela UFMS/CPNV. Acadêmica do curso de Direito da UEMS, unidade de Naviraí e aluna do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado, UFGD. E-mail: marli.oliveiras@hotmail.com
[2] Docente do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado e Diretora da Faculdade de Educação da UFGD. E-mail: elis-scaff@hotmail.com

para a criação de um Sistema Nacional de Educação em sua relação de interdependência com o Plano Nacional de Educação. (IBID, 2014).

Compreendido como plano de Estado, o Plano Nacional de Educação apresenta-se como um meio de unidade social e política. "Social, porque busca preencher com realizações as promessas e valores que a educação encerra. Política, porque em países federativos há que haver um equilíbrio entre unidade nacional e diversidade regional" (CURY, 2013, p.32). No caso brasileiro, um plano, além de se impor como medida racional de maximização dos recursos, objetiva ser uma "baliza de frente" (IBID, p. 32) a fim de que os princípios educacionais traduzam-se em políticas consistentes tendo por base um rigoroso diagnóstico dos problemas educacionais.

Nesse contexto, o planejamento e a gestão são considerados os principais instrumentos para se alcançar a qualidade social do ensino (IBID). "Entende-se o processo de planejamento estreitamente vinculado às concepções de Estado e de práticas políticas, dessa forma, a ação de planejar pode ser analisada como um instrumento político de ação do Estado e dos governos" (AMORIM, SCAFF, 2013, p.247), pela qual o planejamento apresenta-se como um instrumento de intervenção na implementação de políticas, de modo a fornecer orientações gerais bem como os fundamentos técnicos necessários à tomada de decisões.

As mudanças que o setor educacional sofreu nos últimos anos, cujo processo de descentralização transferiu para as instâncias locais as responsabilidades operativas outrora atribuídas ao poder central (FERREIRA; FONSECA, 2013), pressupõem um esforço coletivo e consciente no processo de elaboração de planos, não sendo de responsabilidade somente dos funcionários do Estado ou dos parlamentares, visto que "Seja qual for à visão que se tenha sobre o planejamento, o fato é que este não é mais, a partir da CF de 1988, um processo dependente da mera vontade dos governantes" (SENA, 2013, p.137). Nessa perspectiva, refletir acerca do planejamento educacional atual requer compreendê-lo em seus níveis diferenciados de complexidade, pois não se trata de uma prática simplória, sua materialização, dá-se em níveis complexos distintos, indo da rotina da sala de aula à construção do sistema educacional (DELLA FONTE; LOUREIRO, 2013).

Há que se considerar que o planejamento acompanha a dinâmica mais ampla da sociedade. "Assim, num contexto autoritário, é compreensível a existência de estruturas de planejamentos fechadas, onde a vontade dos técnicos ou do dirigente educacional prevalece.

Numa sociedade aberta, todavia, as circunstâncias são diferentes" (VIEIRA, 1998, p.198). No entanto, alerta a autora que, em decorrência das peculiaridades da democracia brasileira, há uma tendência de se manter padrões de funcionamento do regime anterior.

A fim de melhor compreender essa temática, o presente texto tem por objetivo refletir acerca do Plano Nacional de Educação (2014-2024) de modo a contextualizar sua elaboração tendo em vista a dinâmica de participação oportunizada pelas conferências de educação, por meio de revisão de literatura e pesquisa documental.

Assim, o presente texto pretende contribuir suscitando reflexões acerca da temática haja vista o planejamento educacional brasileiro estar em evidencia com a recente aprovação do Plano Nacional de Educação, mas, sobretudo, pela urgente necessidade de se extinguir as lacunas de regulamentação e descontinuidade das políticas públicas no Brasil, situações essas que dificultam, sobremaneira, a construção de formas orgânicas de colaboração entre os sistemas de ensino e seus entes federados, mesmo já sendo regulamentados em lei.

Participação social e Conferências Nacionais no contexto dos Planos decenais de Educação

Nos últimos anos têm-se diversos movimentos de mobilização da sociedade a fim de promover a ampla participação social na articulação de políticas de Estado para a educação brasileira. A formulação de planos nacionais no Brasil é acompanhada da realização de encontros, conferências, congressos, fóruns, dentre outros diferentes espaços que congregam diferentes atores com vistas a discutir e deliberar sobre a educação.

De acordo com Avritzer (2012) as conferências nacionais se tornaram a mais importante e abrangente política participativa do Brasil nos últimos anos, sobretudo após a CF/1988 cujas formas de participação da sociedade civil previstas, levaram a institucionalização dessas conferências. Para o governo as conferências mostram a existência de uma política participativa em nível federal; do ponto de vista acadêmico, estas significam um conjunto de importantes mudanças na forma de fazer política do governo federal (IBID, 2012).

Nesse contexto, as conferências nacionais impactam o poder legislativo na medida em que impulsionam a atividade do Congresso Nacional, e fortalece através de uma prática

participativa e deliberativa, a democracia representativa no Brasil, estabelecendo um "sistema integrado de participação e deliberação" visto congregarem esforços de mobilização e representação em torno da definição de uma política pública (FARIA 2011, *apud* AVRITZER 2012).

As formas institucionalizadas de participação, isto é, as instituições participativas advêm, segundo o autor da ação da sociedade civil brasileira no processo constituinte. Há vários artigos na CF/1988 que estabelecem a participação social nas políticas públicas e isso significa que essa foi à origem das formas de participação no nível local. Dentre os momentos destinados ao confronto de ideias e deliberações, têm-se após a década de 1980 os seguintes eventos de abrangência nacional:

Tabela 01 – Eventos nacionais na área da educação após 1980

Evento	**Ano**	**Cidade**
I Conferência Brasileira de Educação (CBE)	1980	São Paulo
II CBE	1982	Belo Horizonte
III CBE	1984	Niterói
IV CBE	1986	Goiânia
V CBE	1988	Brasília
VI CBE	1991	São Paulo
Semana Nacional de Educação para todos (SNET)	1993	Brasília
Conferência Nacional de Educação para todos (CNET)	1994	Brasília
I Congresso Nacional de Educação (CONED)	1996	Belo Horizonte
II CONED	1997	Belo Horizonte
III CONED	1999	Porto Alegre
IV CONED	2003	São Paulo
V CONED	2004	Recife
Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB)	2008	Brasília
I Conferência Nacional de Educação (CONAE)	2010	Brasília
II CONAE	2014	Brasília

Fonte: Elaboração própria (BRASIL, 2010; DUARTE; SANTOS, 2014).

Como se observa, houve momentos destinados ao planejamento e a participação na área da educação, mas as análises desses espaços que congregaram educadores, entidades,

militantes, dentre outros segmentos e setores com suas proposições e divergências para a formulação dos planos nacionais ainda são incipientes (DUARTE, SANTOS, 2014). Embora seja importante caracterizar todos esses momentos de discussões e reflexões, destaca-se a 1ª Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada em 2010 que se constitui num espaço social de discussão acerca da educação brasileira, de modo a articular os diferentes segmentos institucionais, da sociedade civil e dos governos, a favor da construção de um Sistema Nacional de Educação (SNE), entendido como "mecanismo articulador do regime de colaboração no pacto federativo, que preconiza a unidade nacional, respeitando a autonomia dos entes federados", como política de Estado (BRASIL, 2010, p.16).

Com o tema central "CONAE: Construindo o Sistema Nacional Articulado: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de ação", teve como resultado[3] seu documento final[4] que apresenta diretrizes, metas e ações para a política nacional de educação, constituindo-se como marco histórico para educação brasileira.

Saviani (2014) aponta que foi correta a organização da CONAE articular no tema central da conferência a questão da construção do Sistema Nacional de Educação (SNE) com o PNE. O autor destaca que:

> [...] Há, efetivamente, uma íntima relação entre esses dois conceitos [...] sistema resulta da atividade sistematizada; e a ação sistematizada é aquela que busca intencionalmente realizar determinadas finalidades. É, pois, uma ação planejada. Sistema de ensino significa, assim, uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina. Supõe, portanto, planejamento [...] as exigências de intencionalidade e coerência implicam que o sistema se organize e opere segundo um plano. Consequentemente, há

[3] Registre-se que foram inseridas pelas comissões estaduais e do Distrito Federal 5.300 deliberações em parágrafos, acrescidos ao documento, as propostas foram sistematizadas, sendo 2.057 encaminhadas para apreciação dos delegados (as) nas plenárias de eixo. Das seis plenárias de eixo, resultaram 694 emendas, aprovadas pelos delegados e delegadas e encaminhadas para apreciação e deliberação na plenária final, em que foram aprovadas 677 e o conteúdo resultante de todo esse processo está registrado no documento final da I CONAE (CONAE, 2010).

[4] O Documento Final em coerência com o Documento Referência paras as conferências municipais, intermunicipais, estaduais, distrital e nacional e com o Documento Base para a etapa nacional da CONAE estruturam-se em seis eixos temáticos: I – Papel do Estado na Garantia do direito à educação de qualidade: organização e regulação da educação nacional; II – Qualidade da educação, Gestão Democrática e Avaliação; III – Democratização do acesso, permanência e sucesso escolar; IV – Formação e valorização dos trabalhadores em educação e; V – Financiamento da educação e igualdade (CONAE, 2010).

> uma estreita relação entre sistema de educação e plano de educação (SAVIANI, 2014, p. 81).

Nesse viés, a formulação do PNE coloca-se como uma exigência para que o SNE mantenha de modo permanente suas características próprias, pois, caso contrário seria reduzido a uma simples estrutura, fazendo com que o sistema caia numa rotina em que as ações tornem-se mecânicas e automáticas. Assim, a vida do sistema implica sua não redução a simples estrutura burocrática, necessitando manter, continuamente, a intencionalidade das ações, não perdendo de vista o caráter racional das atividades desenvolvidas. O plano educacional apresenta-se como o instrumento que pretende introduzir racionalidade na prática educativa a fim de superar o espontaneísmo e as improvisações que são o oposto de uma educação sistematizada (SAVIANI, 2014).

Nesse contexto o PNE (2014-2024) em comparação com o plano anterior, aparentemente, apresenta-se mais enxuto visto que, em vez de 295 metas do PNE (2001-2011), o atual apresenta vinte metas, conforme tabela a seguir, que se desdobram em 170 estratégias.

Imagem 01 – Metas do PNE (2014-2024)

Fonte: Observatório do PNE (2016)[5].

[5] Disponível em:< http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne>. Acesso: 07 nov. 2016.

Sobre a extensão do PNE (2014-2024) Saviani (2014) argumenta que a redução do número das metas, seja por aglutinação ou por se fixar nos aspectos mais significativos, viabilizaria o acompanhamento e o controle, permitindo avaliar se o Plano esta sendo posto em prática, bem como cobrar dos responsáveis o cumprimento efetivo das metas, uma vez que a extensão do plano dificulta o acompanhamento por parte da população do conjunto do plano e de sua efetividade. De modo complementar, o autor evidencia o não cumprimento no PNE anterior em relação às avaliações periódicas previstas em sua aprovação, indicando a necessidade de se equacionar essa questão no PNE (2014-2014) a fim de se garantir que o Plano seja, de fato, posto em prática.

A avaliação de políticas públicas constitui-se num grande desafio para a área educacional "seja em função dos limites teóricos e metodológicos subjacentes ao seu grau de complexidade, pelo envolvimento de diferentes atores, seja pelo seu desdobramento abrangente, envolvendo questões que transcendem o escopo da área educacional" (DOURADO, 2006, p.22). Assim, tendo em vista a complexidade do processo de avaliação do PNE, deve-se apreendê-lo enquanto política de Estado e não circunscrito às políticas governamentais, de modo a considerar sua complexidade bem como o processo de disputa em que ele se constrói.

Planejamento educacional e Participação social no contexto do Plano Nacional de Educação (2014-2024)

Tendo em vista essa complexidade que envolve um plano, a Emenda Constitucional nº 59 de 2009 mudou substancialmente o papel e a condição dos planos de educação, ao estabelecer que o PNE e, consequentemente os planos estaduais, distrital e municipais seriam decenais e articuladores dos sistemas de educação. Nessa lógica, do ponto de vista constitucional, os planos de educação ultrapassam os Planos Plurianuais de governo, exigindo articulação institucional e participação social para a sua elaboração, adequação, acompanhamento e avaliação (BRASIL, 2014).

A título de exemplo, o PPA 2016-2019 reforça o compromisso em promover o desenvolvimento econômico e social, com a redução das desigualdades e a criação e ampliação das oportunidades. Esse compromisso traduz-se em quatro eixos estratégicos, a saber: Educação de qualidade como caminho para a cidadania e o desenvolvimento social e econômico; Inclusão Social e redução de desigualdades, com melhor distribuição das oportunidades e do acesso a bens e serviços públicos de qualidade; Ampliação da produtividade e da competitividade da economia com fundamentos macroeconômicos sólidos, sustentabilidade e ênfase nos investimentos públicos e privados, especialmente em infraestrutura e; Fortalecimento das instituições públicas, com participação e controle social, transparência e qualidade na gestão. (BRASIL, 2015)

O eixo estratégico "Educação de qualidade como caminho para a cidadania e o desenvolvimento social e econômico" destaca que, conforme previsto na Constituição Federal de 1988, a educação deve promover o pleno desenvolvimento da pessoa bem como sua qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania. Nesse contexto, ressalta que a Lei nº 13.005/2014 que aprovou o PNE constitui-se como um marco importante e norteador para as políticas educacionais do decênio. Assim, tendo em vista as metas e diretrizes do PNE, bem como sua relevância no cenário brasileiro, o PPA 2016-2019, enquanto instrumento de médio prazo, buscou incorporar o espírito e essência do PNE ao definir suas metas e iniciativas (BRASIL, 2015).

> A expansão das oportunidades educacionais é essencial para a estratégia de desenvolvimento do país. Por isso, a perspectiva de uma Pátria Educadora[6]perpassa todas as dimensões do PPA 2016-2019 e vai bem além da oferta de serviços educacionais. A educação não se inicia nem se encerra no ambiente escolar. Assim, é preciso que o Estado, a sociedade e a família gerem as condições necessárias para que todos os cidadãos desenvolvam as disposições fundamentais para o aprendizado e o conhecimento. Não é suficiente construir uma escola de qualidade sem enfrentar a realidade material e simbólica da pobreza e da desigualdade. É no desafio de redução das desigualdades que se delineia a estratégia para o desenvolvimento de uma Pátria Educadora (BRASIL, 2015, p. 27).

[6] Em seu discurso de posse no dia 01 de janeiro de 2015, no Congresso Nacional, a presidenta Dilma Rousseff declarou: [...]Gostaria de anunciar agora o novo lema do meu governo. Ele é simples, é direto e é mobilizador. Reflete com clareza qual será a nossa grande prioridade e sinaliza para qual setor deve convergir o esforço de todas as áreas do governo. Nosso lema será: BRASIL, PÁTRIA EDUCADORA!". Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/governo/2015/01/dilma-toma-posse-e-anuncia-lema-do-novo-governo-201cbrasil-patria-educadora201d>. Acesso em: 11 nov. 2016.

A fim de alcançar e garantir uma educação de qualidade, o PPA 2016-2019 propõe um conjunto de políticas públicas para cobrir os riscos, contingências e necessidades que se fazem presentes na vida social dos indivíduos, incluindo suas famílias e comunidades. O plano destaca que a noção de conjunto das políticas faz-se indispensável e coloca-se como uma estratégia na/para a construção de um ambiente de oportunidades em que a educação é elemento essencial no caminho para o desenvolvimento do Brasil, gerando crescimento econômico, inclusão social e o fortalecimento da democracia (BRASIL, 2015).

Outro eixo estratégico do PPA 2016-2019 que merece destaque é o "Fortalecimento das instituições públicas, com participação e controle social, transparência e qualidade na gestão". Tendo em vista as especificidades do Estado federativo brasileiro, muitas políticas públicas, na maioria das vezes de responsabilidades compartilhadas, exigem esforços mútuos a fim de que alcancem os cidadãos onde são mais necessárias. Nessa direção, visando alcançar a qualidade da atividade estatal, nota-se que as políticas públicas estão cada vez mais abertas a novos atores e mais transparente nos atos e nos processos decisórios (BRASIL, 2015).

> Nesse sentido, o fortalecimento dos instrumentos democráticos e participativos de conhecimento e acesso às políticas públicas pelos cidadãos, desde o planejamento até a avaliação, torna-se central. Ao se pactuar democraticamente os instrumentos de planejamento do país, fortalecem-se as estruturas do Estado e gera-se um espaço de diálogo permanente ao longo do ciclo de implementação e avaliação das políticas públicas (BRASIL, 2015, p. 34).

Como exemplo da consolidação dessa política de participação, destaca-se a continuidade na realização de conferências nacionais em diversas áreas, como saúde, assistência social, e na própria construção do PPA 2016-2019 que contou com diversas etapas em sua elaboração, tais como: Fórum Dialoga Brasil Interconselhos; Discussão pelos Ministérios junto aos seus canais de participação; Diálogo com entidades representativas de segmento produtivo e de classe; Diálogos Federativos, dentre outras (BRASIL, 2015).

Esse cenário de participação e controle social também permeia as políticas educacionais, sobretudo na formulação dos planos de educação. Conferências municipais, estaduais e nacionais intensificaram-se nos últimos anos e ampliaram, sobremaneira, o debate

acerca da melhoria da qualidade da educação no país, ao envolverem diferentes segmentos em suas múltiplas etapas.

Tendo em vista as relações federativas e a participação social, o MEC, por meio da Portaria nº 619 de 2015 instituiu a Instância Permanente de Negociação Federativa no Ministério da Educação com o objetivo de fortalecer os mecanismos articuladores entre os sistemas de ensino por meio da realização de ações conjuntas, a fim de se alcançar as metas previstas no PNE e a instituição do SNE. Essa Instância, conforme previsto no parágrafo único do Art. 1º da referida Portaria, se reunirá ao menos duas vezes por ano, visando negociar acerca dos assuntos previstos na lei do PNE ou sempre que o debate sobre o desenvolvimento da educação básica for pertinente (BRASIL, 2015).

> Art. 2º A Instância Permanente será composta por quinze membros e respectivos suplentes, considerando as seguintes representações: I - cinco representantes do MEC; II - um representante dos Secretários Estaduais de Educação de cada uma das cinco regiões político-administrativas do Brasil, indicado pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação - CONSED; e III - um representante dos Secretários Municipais de Educação de cada uma das cinco regiões político-administrativas do Brasil, indicado pela União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME (BRASIL, 2015).

Registre-se que o trabalho de interlocução entre a Instância Permanente com os Grupos de Trabalhos, criados por decisão colegiada ou com especialistas contratados para subsidiar o debate, será realizado sob a coordenação da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE)[7]. Além disso, a SASE deverá promover a interação entre a Instância com o Fórum Nacional de Educação (FNE), bem como com o Fórum Nacional de Conselhos, instituído pelo Pacto de Cooperação assinado em 18 de outubro de 2009 (BRASIL, 2015). Todavia, ao final do ano de 2015 a SASE esteve sob ameaça de extinção visto o corte de custos realizado pelo governo federal. Essa notícia veiculou em jornais eletrônicos, *blogs* e em manifestos realizados por educadores.

[7]A SASE foi criada em 2011 como uma demanda da CONAE 2010. Tem como função precípua o desenvolvimento de ações para a criação de um Sistema Nacional de Educação, além de estimular a colaboração entre os sistemas para que as metas de seus respectivos planos de educação sejam consonantes ao PNE, pela via da constituição de uma Rede de Apoio Técnico Nacional para elaboração ou adequação dos planos de educação". Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-articulacao-com-os-sistemas-de-ensino--sase/apresentacao>. Acesso em: 13 nov. 2016.

O portal do MEC "Planejando a próxima década – Trabalhando juntos"[8] apresenta a Rede de Assistência Técnica, criada pelo MEC em conjunto com CONSED e a UNDIME, a fim de orientar as comissões coordenadoras locais para a adequação ou formulação de planos de educação articulados ao PNE. O portal informa que a estrutura da Rede compreende um Comitê Tripartite em cada estado da federação, composto pela SASE, Secretaria Estadual de Educação e Seccional Estadual da UNDIME (BRASIL, 2016).

Destaca-se que, dentre as atribuições gerais da Rede estão a capacitação e orientação das equipes e Comissões Coordenadoras locais, bem como a sensibilização dos atores envolvidos. Essa Rede não substitui os Conselhos, Comissões, Fóruns, e a sociedade em geral no trabalho de mobilização, debate, acompanhamento e controle social na formulação e adequação dos planos de educação.

Assim, a estratégia de trabalho resultante da Rede de Assistência Técnica fortalece as ações colaborativas, representando um importante exercício de pactuação entre os entes subnacionais (BRASIL, 2016). Além da Rede, o portal "Planejando a próxima década", disponibiliza acesso ao Boletim "PNE em Movimento", cuja veiculação é realizada pelo *e-mail* dos interessados que se inscrevem no portal.

Os boletins veiculados nos *e-mails* trazem informações sobre a formulação dos planos estaduais e municipais de educação, além de notícias sobre recursos, Sistema Nacional de Educação, Planos de Carreira, entrevista com o Ministro da Educação, dentre outras informações pertinentes sobre o cenário educacional atual.

Outra ação do MEC que orienta os municípios a fim de minimizar os desafios pactuais referentes aos planos de educação, diz respeito aos cadernos de orientações, intitulados "Planejando a próxima década: alinhando os Planos de Educação" e "O Plano Municipal de Educação: caderno de orientações". Ambos, visam auxiliar os entes subnacionais na formulação ou adequação de seus planos de educação, em consonância com o estabelecido no PNE.

O primeiro caderno foi elaborado pela SASE com contribuição da Universidade Federal de Pernambuco e da Associação Nacional de Política e Administração da Educação

[8] Acesso ao Portal pelo site: <http://pne.mec.gov.br/>.

(ANPAE)[9], que subsidiaram o debate teórico do tema, haja vista o envolvimento e as inquietações dos pesquisadores participantes. De modo geral, o caderno estrutura-se nos seguintes tópicos de discussão: Planejamento governamental e política pública; Avanços na legislação e nas políticas educacionais; Construção coletiva de políticas de Estado; PNE e seu alinhamento com os planos locais e; Elaboração ou adequação, aprovação, monitoramento e avaliação. (BRASIL, 2014a).

Já o segundo caderno apresenta-se com orientações mais técnicas do que o primeiro. Nele, há premissas importantes para a formulação dos planos municipais, bem como a descrição sobre as etapas a serem observadas nesse processo. Enfatiza-se a necessidade do PME estar alinhado ao PEE e ao PNE, recomendando-se a participação de todos os segmentos da sociedade e das três esferas de governo na construção dos planos. Além disso, é fundamental que o PME seja percebido como do município e não apenas da rede ou sistema de educação municipal. Todos os munícipes devem se envolver, visto que o PME não se restringe a uma administração da Prefeitura ou da Secretaria de Educação, haja vista perpassar diferentes mandatos de prefeitos e dirigentes educacionais. (BRASIL, 2014b).

Destaca-se também a importância que o PME se articule aos demais instrumentos de planejamento. Assim, instrumentos como o PPA, Lei de Diretrizes Orçamentárias, Lei Orçamentária Anual, PAR, entre outros, deverão observar e se vincular ao plano decenal de educação. Por fim, o caderno de orientações ressalta que para ter sucesso, o PME deverá ter legitimidade, ou seja, "planos construídos em gabinetes ou por consultores alheios à realidade municipal tendem ao fracasso, mas um PME submetido ao amplo debate incorpora riqueza das diferentes visões e vivências que a sociedade tem sobre a realidade que deseja alterar (BRASIL, 2014b, p. 8).

Nessa direção, tendo em vista a importância da participação dos diferentes segmentos nos diversos momentos que permeiam o PME, um grupo de instituições[10] reconhecidas no

[9] - Além dessas, houve a colaboração do Conselho Nacional de Educação, Conselhos Municipais e Estaduais de Educação, União dos Conselhos Municipais de Educação, Fóruns dos Conselhos Estaduais de Educação, União dos Dirigentes Municipais de Educação e Conselho dos Secretários Estaduais de Educação, instâncias que têm dialogado permanentemente com o MEC assumindo responsabilidades para com a educação brasileira (BRASIL, 2014a).

[10] - Ação Educativa; Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Fundação das Nações Unidas para a Infância (Unicef) ; Instituto C&A; União

campo educacional lançou a iniciativa "De Olho nos Planos". Composta por várias ações, materiais e portal[11] na *internet*, objetiva estimular o desenvolvimento de processos participativos no que tange a formulação ou adequação dos planos de educação. Visa subsidiar, por meio de suas publicações, a construção e a revisão dos planos apresentando orientações, referenciais, bem como outras informações importantes ao processo.

No referido portal há a opção "De Olho no Mapa" onde o "Termômetro dos Planos" indica a porcentagem dos Estados e municípios que estão: em elaboração, com planos e sem planos. Os dados são constantemente atualizados e estão disponíveis à qualquer cidadão sem a necessidade de cadastro ou algo semelhante. Além do portal na *internet*, a iniciativa também está presente nas redes sociais como o *Facebook* e *Twiter* e permite que seus usuários estejam sempre por dentro das notícias referentes aos planos e a educação de um modo geral.

Ressalta-se que diversas iniciativas oficiais e não oficiais surgiram no intuito de contribuir para com a participação e controle social no que tange os planos de educação. Tais iniciativas visam subsidiar as discussões e os diferentes papéis assumidos nos momentos de formular, adequar, monitorar e avaliar os planos nacional, estadual, distrital e municipal de educação.

Considerações finais

Face ao exposto, nota-se que o Planejamento educacional brasileiro é marcado por tensões e descompassos, ora refletindo os anseios de setores específicos da sociedade, ora como mero instrumento de desenvolvimento nacional, marcado por inconstâncias e centralização das discussões e ações. Além disso, a consolidação democrática pós CF de 1988 trouxe à arena política, novos atores e tensões visto ser no plano dos estados e municípios que ocorre, atualmente, um processo de inovação política, de participação e controle social.

---

dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Disponível em: <file:///C:/Users/particcular/Downloads/FOLDER-apresenta%C3%A7%C3%A3o-DE-OLHO_5PROVA.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2016.

[11] O Portal pode ser acessado no seguinte endereço eletrônico: <http://www.deolhonosplanos.org.br/>. Acesso em: 12 nov. 2016.

A maior autonomia dada aos entes subnacionais, com a CF de 1988, aponta uma descentralização das despesas públicas e o fortalecimento institucional desses entes. Todavia, esses aspectos parecem notadamente obscurecer, que grande parte das esferas de atuação do governo, seja em relação à educação como nos demais direitos sociais, permanecem sob a responsabilidade do governo federal. Isso implica consequentemente, em uma transferência de atividades públicas, sem uma efetiva redistribuição de competências e recursos.

No campo educacional, as disparidades regionais se apresentam como entraves à efetivação dos princípios educacionais constitucionais, além da descontinuidade de ações devido a pouca atenção dada ao PNE enquanto política de Estado e norteadora das políticas educacionais. Embora sejam desenvolvidas ações direcionadas a sanar as disparidades regionais, bem como os entraves postos a execução do PNE, há que se considerar que o caráter democrático do planejamento educacional depende, de forma mais direta, das instituições encarregadas de executar tais decisões do que do âmbito no qual foram tomadas.

Por fim, as reflexões aqui iniciadas, apresentam-se como tentativa de melhor compreender o planejamento educacional brasileiro, sobretudo o âmbito municipal, retomando as discussões já existentes, ampliando-as e evidenciando a necessidade de se intensificar as reflexões acerca da temática. A participação e o controle social exigem diferentes análises a fim de que essa nova configuração democrática do planejamento educacional não seja reduzida à mera participação nas discussões, em momentos pontuais e descontínuos. É preciso, pois, ampliar o debate para que se apreenda a lógica subjacente a essa participação e controle postos à população brasileira a fim de que se contribua de modo significativo para a melhoria da qualidade social da educação brasileira.

Referências

AMORIM, Milene Dias. SCAFF, Elisângela Alves da Silva. O planejamento como instrumento de gestão da Educação Básica - tendências das políticas atuais. In: LIMA, Antonio Bosco de; TEIXEIRA, Dirce Nei Teixeira de. (Orgs.). **Políticas Sociais e Educacionais:** Cenários e Gestão. Uberlândia, MG: EDUFU, 2013.

AVRITZER, Leonardo. **Conferências Nacionais:** ampliando e redefinindo os padrões de participação social no Brasil. Rio de Janeiro, RJ: IPEA, 2012.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n° 13.005, de 25 de julho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e da outras providências. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 22 nov. 2016.

_____Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década:** alinhando os planos de educação. Brasília, DF. 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_alinhando_planos_educacao.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Assistência Técnica**. Planejando a próxima década – trabalhando juntos. Brasília, DF. 2016. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/trabalhando-juntos/assistencia-tecnica>. Acesso em: 12 nov. 2016.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano Plurianual 2016-2019.** Mensagem Presidencial. Brasília, DF. 2015. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/arquivo/spi-1/ppa-2016-2019/ppa-2016-2019-ascom-3.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Fórum Nacional de Educação. **Documento final:** Conferência Nacional de Educação.2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Planos Nacionais de Educação no Brasil. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília. (Orgs.) Política **e Planejamento Educacional no Brasil do século 21**. Brasília: Liber Livro, 2013. p.25-34.

DELLA FONTE, Sandra Soares; LOUREIRO, Robson. Planejamento educacional: de sua centralidade ao seu esvaziamento. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília. (Orgs.) Política **e Planejamento Educacional no Brasil do século 21**. Brasília: Liber Livro, 2013. p.105-122.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

DUARTE, Marisa Ribeiro. SANTOS, Maria Rosimary Soares dos. Planejamento e participação: os eventos nacionais na área da educação após a Constituição de 1988. **Educação**. v.37, n.2, p167-179, maio-ago, 2014.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. FONSECA, Marília. Plano de Ações Articuladas (PAR): dados da pesquisa em rede. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília (Orgs.). **Política e Planejamento educacional no Brasil do século 21. Brasília:** Liber Livro, 2013. p.281-298.

PERONI, Vera Maria Vidal; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões. **Educação.** v.37, n.2, p.180-189, maio – ago,. 2014. Disponível em:<http://revistaseletronicas.pucrs.br/oj s/index.php/faced/article/view/16342>. Acesso em: 07 nov. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SENA, Paulo. Planejamento educacional e federalismo no Brasil: negociação federativa e execução de políticas educacionais. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília. (Orgs.) **Política e Planejamento Educacional no Brasil do século 21**. Brasília: Liber Livro, 2013.p.123-145.

VIEIRA, Sofia Lerche. Planejamento educacional- entre tecnocracia e a democracia. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação**. v.14, n2. jul./dez, 1998. p.195-211.

NOTAS SOBRE A ABORDAGEM COGNITIVA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Marli dos Santos de Oliveira (UEMS-UFGD[1])
Elisângela Alves da Silva Scaff (UFGD)[2]

Resumo: O presente texto objetiva refletir acerca das políticas públicas, notadamente sobre a Abordagem Cognitiva, a partir de uma revisão de literatura. Nota-se que, historicamente, as políticas públicas são concebidas sob diferentes perspectivas e abordagens, visto sua complexidade enquanto temática de pesquisa. Diante das muitas possibilidades de apreensão desse fenômeno, têm-se a abordagem cognitiva cuja centralidade está nas ideias e nos atores que protagonizam os diferentes momentos e contextos das políticas públicas. Dessa forma, as políticas públicas não são concebidas a partir de uma visão "estadocêntrica", mas pela interação entre Estado e novos atores sociais, sem negar, contudo, as influências de ordem estrutural.

Palavras-chave: Políticas públicas. Abordagem cognitiva. Ideias.

Considerações Iniciais

Uma característica de qualquer Ciência é a disputa entre as várias perspectivas de explicação dos problemas. Seja ao longo do tempo ou num mesmo período histórico, há maior ou menor dissenso sobre a abordagem teórica mais apropriada para se adotar e compreender. No campo de estudo das Políticas Públicas, especificamente, há uma variedade de perspectivas de análise, cada qual buscando se afirmar perante as demais (ROCHA, 2005).

Nesse contexto, as discussões acerca das políticas educacionais brasileira dos anos de 1990 resumidas a partir de um conjunto de reformas em todos os níveis de ensino geraram e ainda geram significativas polêmicas aos interessados em pesquisar e refletir acerca das transformações pelas quais passou e passa a organização da educação no país.

Embora haja carência de pesquisas acerca das políticas sociais, há em nível mundial uma impressionante quantidade de obras dedicadas à temática, geralmente elaboradas nas últimas três décadas. No que diz respeito aos modelos teóricos na literatura, Azevedo (2004) pontua que as políticas públicas, historicamente, têm sido alvo de muitos questionamentos,

[1] Pedagoga pela UFMS. Acadêmica do curso de Direito da UEMS e aluna do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado, UFGD. E-mail: marli.oliveiras@hotmail.com
[2] Docente do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado e Diretora da Faculdade de Educação da UFGD. E-mail: elis-scaff@hotmail.com

dada à complexidade inerente a sua análise, sendo plurais os autores e as abordagens teórico-metodológicas dedicadas ao estudo da temática.

Em conformidade, Amorim e Boullosa (2012) argumentam que não existe consenso sobre o que sejam as políticas públicas uma vez que a literatura revela uma multiplicidade de definições e conceitos a ela associados, a partir dos olhares de diferentes analistas. Mas, há duas grandes correntes que podem caracterizar o estudo das políticas públicas: "de um lado, as abordagens centralizadas no governo e no seu absoluto protagonismo na formulação de políticas publicas; de outro, as perspectivas pluralistas, pautadas numa multiatorialidade." (IBID, p. 62). Se na primeira o papel dos atores não estatais se resume a influenciar as políticas governamentais, na segunda tal papel pode assumir o protagonismo.

Nessa perspectiva, Gohn (2012) explica que a ampliação da esfera pública[3], visto esses novos atores e os efeitos das reformas que configuraram novo papel para o Estado na sua relação com a sociedade, criaram os elementos para a constituição de um novo conceito na Ciência Política: o de governança, o conceito "mãe" de outros que lhe seguiram, tais como: governança global, regional e governança local.

Esse conceito insere nos referenciais de "[...] um novo paradigma da ação pública estatal, em que o foco central das ações não se restringem aos órgãos e aparatos estatais, mas incorpora também, via interações múltiplas, a relação governo e sociedade" (GOHN, 2011, p.41). Esse conceito ainda está em formação e refere-se a um sistema de governo cuja inclusão de novos atores é fundamental, por meio do envolvimento de um conjunto de organizações públicas (estatais e não estatais) e privadas.

Coutinho (1991) reconhece que o problema posto ao mundo moderno consiste em buscar uma síntese entre a vontade geral que impede as múltiplas associações de se fragmentarem e ao mesmo tempo, a conservação dessa multiplicidade, do pluralismo de atores. "Onde essa multiplicidade não existe, onde o pluralismo foi negado, de cima para baixo - com o bloqueio, portanto, da socialização da política e da democratização - temos casos claros de despotismo" (IBID, 1991, p.9). Todavia, a mera expansão do pluralismo sem a

[3] Trata-se de uma esfera que comporta a interação entre os grupos organizados da sociedade, originários das mais diversas entidades, organizações, associações, movimentos sociais etc. A natureza dessa esfera é essencialmente política argumentativa. É um espaço para o debate, face a face, dos problemas coletivos da sociedade, diferenciando do debate no espaço estatal propriamente dito (GOHN, 2011, p. 39).

presença de uma vontade coletiva, pode conduzir ao corporativismo, ideal do pensamento neoliberal contemporâneo.

O corporativismo defende a ideia de que os interesses devem ser requeridos de modo individual e os resultados serão decorrentes da capacidade de cada particular se organizar. Falta, portanto, um projeto coletivo de sociedade que considere o interesse particular subordinado aos interesses públicos. Em relação a essa vontade coletiva, trata-se de uma vontade geral que leve em conta os múltiplos interesses dos diferentes segmentos nela e por ela representados (IBID, 1991).

> [...] E assim, não apesar das diversidades, mas através e por causa delas, construir um projeto comum de sociedade, um projeto global, que funde uma vontade coletiva efetivamente transformadora. Essa é a única forma de conseguirmos criar, efetivamente, uma democracia que respeite a vontade coletiva e o interesse público, mas que respeite também o pluralismo e, portanto, respeite os elementos modernos da realidade social [...] É através da troca de ideias, da discussão com o diferente que podemos afinar nossas verdades, fazer com que a teoria se aproxime o mais possível do real (COUTINHO, 1991, p. 11-13).

Convém ressaltar que o pluralismo não deve implicar em ecletismo ou relativismo, a fim de conciliar pontos de vistas inconciliáveis. Trata-se, portanto, de uma abertura ao diferente a fim de advertir e/ou conciliar posições, erros e limites a fim de contribuir, de modo particular, à apreensão do fenômeno estudado e, de modo geral, à Ciência.

Como se constata, as abordagens acerca da noção de política pública são amplas e cercadas de complexidade. É nesse contexto que o presente trabalho objetiva apresentar elementos e conceituações acerca da Abordagem Cognitiva das Políticas Públicas. Compreende-se, em conformidade com Grisa e Niederle (2013, p. 100) que:

> O principal mérito da abordagem cognitiva é o modo como pauta as disputas que envolvem a produção de "referenciais de políticas públicas", destacando os espaços onde elas acontecem (fóruns e arena), assim como a maneira de decifrar como distintos atores criam representações que sustentam esses referenciais. Ademais, diferentemente de outras abordagens, esta proposta não toma as ideias como dadas. A preocupação central está nos processos de construção das ideias e como elas institucionalizam-se em políticas públicas.

A fim de melhor compreender a temática em evidência, bem como o *lócus* de produção e institucionalização das ideias e dos diferentes atores, realiza-se uma revisão de literatura, embora se constate a pouca produção acadêmica em torno do assunto. Dessa forma, tendo em vista as possibilidades teóricas, recorre-se a autores como Lascoumes e Lé Gales (2002), Fouilleux (2012), Grisa e Niederle (2013) dentre outros, que discutem a temática e subsidiam as reflexões iniciais aqui propostas.

Ideias, Conhecimento e Política e Pública: Notas sobre a Abordagem Cognitiva

A complexidade inerente ao estudo das políticas públicas evidencia-se, sobretudo, pela amplitude de abordagens e perspectivas dedicadas ao estudo da temática. Carvalho (2015) aponta que isso é bem sinalizado pela matriz de análise dos elementos constitutivos e de suas interações, conforme proposta de Lascoumes & Le Galés (2007). Nesse contexto, têm-se os atores que podem ser individuais ou coletivos; as representações desses atores que se relacionam aos quadros cognitivos e normativos; os processos que são as formas de mobilização e interação e; os resultados, como consequências ou efeitos da ação pública.

> Sob o prisma da sociologia da ação pública[4], a política pública é entendida como **processo e resultado** da intervenção das autoridades públicas (por via de seus dispositivos de produção normativa e de intervenção executiva) e de uma **plêiade de outros atores** (estatais e não estatais) que, situados e diversas escolas ou níveis de ação (supranacional, nacional, regional, local), participam na definição do bem comum em torno do qual as atividades sociais (nos domínios da economia, da educação, da saúde, do emprego, etc.) devem ocorrer e devem ser coordenadas (CARVALHO, 2015, p.318, grifo nosso).

Conforme se observa, essa abordagem redimensiona o espaço social das políticas públicas de modo a integrar os atores sociais ligados aos órgãos estatais como também os atores inseridos em outros contextos, como associações profissionais, sindicais, etc., que participam dos debates públicos sobre as políticas e atuando, portanto, em seu percurso.

[4] "[...] uma forma de refletir sobre as novas configurações entre Estado e a sociedade civil, entre uma (ou várias) autoridade(s) pública(s) democraticamente legitimado(s) e as múltiplas formas de mobilização dos atores sociais que procuram organizar e promover os seus interesses simbólico e materiais" (LASCOUMES & LE GALÉS, 2007, p. 112 apud ROCHA, 2015, p. 318).

"A ação pública é um espaço sociopolítico construído tanto por técnicas e instrumentos[5] quanto por finalidades, conteúdos e projetos de ator" (LASCOUMES, LÉ GALES, 2012, p. 21). Convém assinalar que desse ponto de vista o Estado é relativizado, mas não minimizado e/ou apagado. A abordagem da ação pública não desconsidera o fato que a autoridade pública constrói crenças e interesses que permitem a coordenação e a direção do processo.

Dessa forma, a "correção de uma visão "estado-cêntrica" das políticas públicas não se produz negando essa presença, mas colocando intensidade e a amplitude dessa participação – e seus modos de articulação com a participação de atores não estatais – como questões empíricas. (IBID, 2015, p. 318) Logo, as políticas públicas constituem-se a partir das contribuições dos diversos atores que se estabelecem em espaços com regras e dinâmicas próprias (AMORIM, BOULLOUSA, 2012).

> [...] analisar uma decisão pública quer dizer, portanto, em definitivo, compreender como – num contexto de pressões (técnicas, econômicas, sociais, políticas...) das quais não se conhece os limites (no momento da decisão) - um certo número de atores vão construir e fazer aceitar uma matriz de interpretação do real que, dando oportunidade aos diferentes participantes de estabilizar sua relação com o mundo, vai permitir fazer emergir e legitimar uma escolha pública.(MULLER, SUREL, 2002, p. 119).

Nesse ínterim, o papel das ideias desses diferentes atores, tem relação com a capacidade de uma determinada rede de profissionais e formuladores de políticas associarem os dados e os diagnósticos a práticas que visam solucionar problemas em determinados momentos da vida social. Portanto, tal abordagem cognitiva permite lançar determinados interrogantes à ação pública (FRANÇA, FARENZENA, 2016).

> Em oposição ao modelo clássico de política pública concebida por um Estado centralizado, atuando sobre setores bem definidos e delimitados,

[5] Entendemos por instrumentação da ação pública *o conjunto dos problemas colocados pela escolha e o uso dos instrumentos (técnicas, meios de operar, dispositivos) que permitem materializar e operacionalizar a ação governamental.* Trata-se não somente de compreender as razões que levam a se reter certo instrumento muito mais que outro, mas de considerar igualmente os efeitos produzidos por essas escolhas. A título indicativo é possível catalogar minimamente esses instrumentos: legislativo e regulador, econômico e fiscal, convenção e incentivo, informativo e de comunicação [...] (LASCOUMES, LÉ GALES, 2012. p. 20. Grifos no original).

> crescem as análises que buscam acercar-se dos mecanismos da "ação pública", uma definição que acentua o conjunto das interações entre os vários atores que participam da construção, implementação, monitoramento e avaliação das políticas públicas em seus mais variados níveis (NIEDERLE, GRISA, 2013, p. 98).

Entende-se, em conformidade com Fouilleux (2012), que as políticas públicas são um conjunto de ideias institucionalizadas, cuja reconstituição exige a apreensão dos diferentes contextos nos quais emergem e, sobretudo, o *lócus* de sua produção. Isso implica em um processo de articulação entre diferentes referenciais e interesses, sejam eles corporativos, profissionais, político-partidários que permitem identificar o caráter contraditório de toda política (FRANÇA, FARENZENA, 2016).

> [...] toda política pública se caracteriza por contradições, até incoerências, que devem ser levadas em conta, mas sem impedir que se defina o *sentido* das condutas governamentais. Simplesmente, este sentido não é de forma alguma unívoco, porque a realidade do mundo e, ela mesma, contraditória, o que significa que os tomadores de decisão são contraditórios [...] (MULLER, SUREL, 2002, p. 17).

Nesse contexto, Muller e Surel (2002) apontam que o desafio de se analisar uma política pública vai muito além da compreensão das decisões do Estado. Ela não deve ser simplesmente considerada como um conjunto de decisões, pois sua analise está ligada aos indivíduos e/ou grupos, que são "os *atores*, homens políticos, funcionários de todos os níveis, grupos de interesses... [...]" (IBID, 2002, p. 19). Portanto, para estudar uma política pública, é preciso considerar esses atores cuja posição é afetada pela ação do Estado.

Os autores apontam que abordagem cognitiva se esforça para apreender as políticas públicas "como matrizes cognitivas e normativas, constituindo sistemas de interpretação do real, no interior dos quais os diferentes atores públicos e privados poderão inscrever sua ação" (IBID, 2002, p. 44). Tal abordagem procura analisar as políticas públicas a partir das ideias, sob o pressuposto de que a institucionalização e os processos de mudanças ocorridas nas políticas públicas podem ser compreendidos a partir da reconstrução da trajetória das ideias que as compõem. (FRANÇA, FARENZENA, 2016).

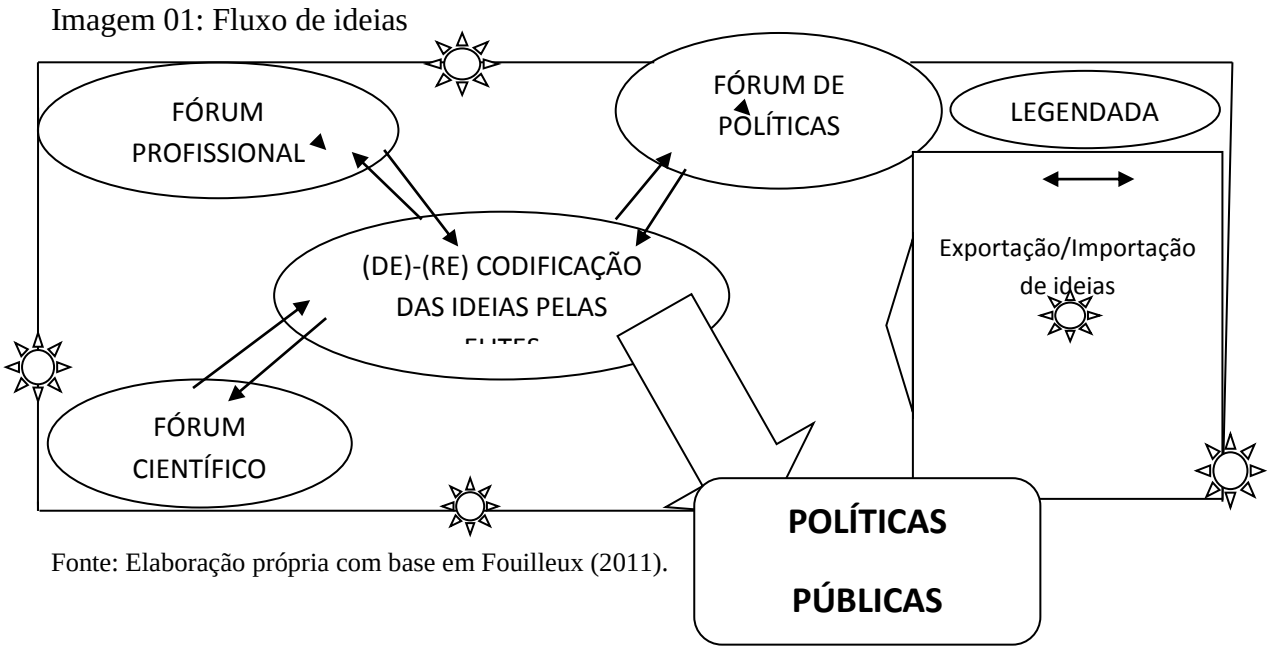
Essas ideias "não flutuam no ar", elas são encarnadas e defendidas pelos atores, cujos interesses e as instituições existem em razão daqueles que as representam e as conferem vida

(FOUILLEUX, 2011). Convém distinguir ideias de discurso, visto que esta última categoria corresponde à tradução das ideias em palavras. Tal abordagem fundada nas ideias supõe evidentemente que seja centrada nos atores (IBID, 2011)

O caminho das ideias, considerando-as desde o *lócus* de produção até a sua institucionalização, não é contínuo e nem corresponde a um processo específico de seleção. "Em todo este processo, as políticas públicas emergem, são mantidas ou rejeitadas, apenas um pequeno número delas sendo finalmente discutido nas mesas formais de negociação". (FOUILLEUX, 2011, p. 93). Dessa forma, as ideias são produzidas em vários fóruns especializados, cuja designação, refere-se a um grupo mais ou menos homogêneo de atores que intervém no mesmo campo de atividade.

Cada fórum possui suas próprias regras que moldam, consequentemente, suas interações e as controvérsias em jogo. A fim de exemplificar essa dinâmica, a imagem abaixo ilustra o fluxo das ideias na formulação das políticas públicas.

Imagem 01: Fluxo de ideias



Fonte: Elaboração própria com base em Fouilleux (2011).

Como se observa, os vários fóruns vinculam-se entre si a partir do intercâmbio de diferentes recursos, cujas ideias estão presentes. Os fóruns não são homogêneos, mas

permeados por debates e controvérsias cuja motivação principal consiste na definição de um referencial cognitivo de natureza distinta dependendo do respectivo fórum. Dentre os vários fóruns, Fouilleux (2011, p. 94-95) apresenta os seguintes:

> [...] fóruns científicos que reúnem pessoas do mundo acadêmico [...] fórum profissional setorial reúne os beneficiários da política [...] outros fóruns especializados podem também estar isolados, como o fórum ambiental/ecológico [...] o último tipo de fórum é aquele eleitoral (o fórum político). Este aqui é um produtor e discurso com muita importância na base das ideias, que podem ser elaboradas endogenamente ou importadas de outros fóruns; o fio condutor da argumentação neste fórum é a conquista do poder.

Nesse contexto, tanto a exportação como a importação de ideias pode ser vista como um produto advindo dos atores nesses diferentes fóruns e da necessidade governamental de manter e legitimar seu papel público na tomada de decisões. "A seleção, a aceitação e o reconhecimento, como parte do referencial cognitivo dominante em seu fórum original, são um ponto crucial para que uma ideia seja exportada para o fórum político" (IBID, p. 98).

Embora seja crucial, este é o primeiro passo que envolve o processo de seleção de ideais. Para que uma ideia seja importada para o debate político e posteriormente institucionalizada, há de se considerar as condições que estão associadas ao jogo de poder nos intercâmbios políticos em determinada comunidade política.

Observa-se na imagem acima que as "Elites Administrativas" são os atores responsáveis tanto pela decodificação como pela recodificação das ideias. O autor argumenta que embora não possuam nenhum poder político direto, desempenham um papel crucial na medida em que podem favorecer a importação de algumas ideias para o fórum político. Além disso, podem incentivar aqueles que tomarão as decisões a aceitar ou não as ideias em jogo.

Ao dar evidência ao papel das ideias, tal perspectiva de análise sugere que a compreensão dos debates sobre política pública não se limite a configuração das negociações formais, sendo importante apreender os diferentes processos de seleção de alternativas que as precederam.

> [...] Nos processos que engendram a construção e a reconstrução do referencial normativo de uma política setorial subjaz um conjunto de elementos que se articulam às especificidades da realidade social em que têm curso. A estruturação destes elementos, neste contexto, baseia-se nas representações sociais que predominam nesta realidade, integrando o seu

> universo cultural e simbólico que regem as relações sociais, fazendo-se presentes nas práticas cotidianas dos indivíduos e dos grupos e, por conseguinte, no sistema de dominação peculiar àquela realidade. Desta maneira guardam intrínseca relação com o modo pelo qual se articulam os interesses sociais e, portanto, com o padrão que se configura numa política (AZEVEDO, 2004, p. 67).

Por meio das colocações feitas pela autora abrem-se novas dimensões investigativas que permitem considerar o papel da subjetividade e dos sistemas valorativos nas ações e relações sociais, sem desconsiderar, todavia, as determinações de ordem mais estrutural.

Considerações finais

Face ao exposto, nota-se a complexidade posta ao estudo das políticas públicas, haja vista a quantidade de abordagens em torno da temática. Dentre essas abordagens, têm-se a abordagem cognitiva das políticas públicas cujo foco central está na produção das ideias, do conhecimento e da pluralidade de atores que compõem o espaço da ação pública.

Diferente das abordagens que minimizam o papel dos atores nos diferentes espaços e momentos da política pública, a abordagem cognitiva vai além e o concebem enquanto protagonistas e detentores de experiências e saberes. Além disso, observa-se um direcionamento à institucionalização das ideias produzidas nos diferentes fóruns, sem desconsiderar, todavia, a influência das Elites Administrativas no processo de codificação e recodificação dessas ideias.

Por fim, as reflexões aqui iniciadas, colocam-se como uma tentativa a mais de se compreender melhor as políticas públicas, sobretudo o papel atribuído aos diferentes atores ao longo do processo, retomando as discussões já existentes, ampliando-as e evidenciando a necessidade de se intensificar as reflexões acerca da temática.

Referências

AMORIM, Simone. BOULLOSA, Rosana de Freitas. O estudo dos instrumentos de políticas públicas: uma agenda em aberto para experiências de migração de escala. **Amazônia, Organizações e Sustentabilidade**. V.2, n.1, jan/jun. 2012. p. 59-69.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

CARVALHO, Luís Miguel. As políticas públicas de educação sob o prisma da ação pública: esboço de uma perspectiva de análise e inventário de estudos. **Currículo sem fronteiras**. V. 15, n.2, p.314-333, maio/ago. 2015

COUTINHO, Carlos Nelson. Pluralismo: dimensões teóricas e políticas. Cadernos **Abess**. São Paulo, n. 4, 1991.

FRANÇA, Damiana de Matos Costa; FARENZENA, Nalú. As ideias e a análise de políticas públicas de educação para a população do campo: um olhar a partir da abordagem cognitiva. **Eccos Revista Científica**, n. 39,jan-abril, 2016, pp. 131-146. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71546154010.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2016.

FOUILLEUX, Eve. Analisar a mudança: políticas públicas e debates num sistema em diferentes níveis de governança. **Estudos Sociedade e Agricultura**, vol.19, n.1, p. 88-125. 2011.

GRISA, Catia; NIERDELE, Paulo Andre. Ideias e valores: a análise da ação pública a partir das interfaces entre a abordagem cognitiva e a economia das convenções. **Política & Sociedade** - Florianópolis - Vol. 12 - Nº 23 - Jan./Abr. de 2013.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LASCOUMES, Pierre; LE GÁLES, Patrick. A ação pública abordada pelos seus instrumentos. **Revista Pós Ciências Sociais**. V.9, n.18, jul/dez. 2012.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A Análise das Políticas Públicas.** Pelotas, RS: Educat, 2002.

ROCHA, Carlos Vasconcelos. Neoinstitucionalismo como modelo de análise para as Políticas Públicas: algumas observações. **Civitas**. Porto Alegre, v. 5, n.1, jan. jun. 2005. p. 11-28.

O PAPEL DO GESTOR DE ENSINO FUNDAMENTAL II

Ana Lúcia de Oliveira Silva[1]
Cirlene Ternovoe Ruiz Ramos[2]
Edinéia Moraes do Nascimento[3]
Elisângela de Barros Pereira[4]
(*UFMS – Campus de Naviraí*)[5]

Resumo: O trabalho do gestor deve ter embasamento nas Leis que regem a Educação, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e documentos como: Referencial Curricular Nacional, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Regimento Escolar, entre outros, devendo ter como principal objetivo a aprendizagem dos alunos e uma boa organização da escola. Desse ponto de vista, o artigo tem por objetivo abordar o papel do gestor de ensino fundamental II. Além de estudos dos documentos citados, também contou-se com pesquisa de campo, na qual se realizou entrevistas com dois profissionais da área do Ensino Fundamental II. Concluímos que o gestor deve ter pulso firme, buscar um ponto de equilíbrio para lidar com conflitos recorrentes que podem ocorrer no ambiente escolar; para isso é de extrema importância manter-se atualizado, sempre em busca de formações continuadas e cursos específicos.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Democracia. Ensino Fundamental.

Introdução

O presente artigo aborda o papel do gestor de ensino fundamental II, do sexto ao nono ano, suas funções, dificuldades e especificidades. O trabalho tem como objetivo mostrar como se dá na prática o trabalho do gestor, qual o conhecimento do mesmo em relação à gestão educacional e gestão escolar, bem como quanto à gestão democrática.

Para elaboração realizamos pesquisas bibliográficas e pesquisa de campo com duas profissionais atuantes na área de Ensino Fundamental II, na qual as mesmas relataram o que entendem por gestão e as principais dificuldades encontradas no dia a dia da escola.

[1] Acadêmica do 8º Semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: analuciasilva-1981@hotmail.com.br.
[2] Acadêmica do 8º Semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: cirlene.ternovoe@hotmail.com.br.
[3] Acadêmica do 8º Semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Bolsista do Programa de Educação Tutorial-PET. E-mail: edineia.moraesnascimento@gmail.com.
[4] Acadêmica do 8º Semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: elizangela_ma_nicolas@hotmail.com.
[5] Trabalho orientado pela Professora Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis. Adjunta da UFMS/CPNV. E-mail: gmgrg46@gmail.com.

Iniciamos com uma breve caracterização da Gestão Educacional, Escolar e Democrática, com base na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96, no Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172, de 09 de fevereiro 2001, os Parâmetros Curriculares Nacionais, com enfoque no currículo do Ensino Fundamental II, disciplinas oferecidas e os métodos de avaliação, incluindo a Prova Brasil, que é de responsabilidade do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Finalizamos com apresentação dos dados da pesquisa de campo realizada por meio de entrevistas com os profissionais. A escolha desses profissionais partiu da ideia de fazer uma comparação entre profissionais atuantes em escola Municipal e outro em escola Estadual.

A grande importância de estudar esse tema é que podemos conhecer um pouco mais sobre o trabalho de um gestor escolar, suas funções, atribuições, qual a participação dos funcionários nessa gestão, quais dificuldades encontradas ao longo da caminhada e até mesmo no dia a dia da Instituição. E ainda saber qual o papel que a comunidade, pais, funcionários e alunos ocupam dentro dessa gestão.

Gestão Educacional, Escolar e Democrática

As políticas traçadas para a gestão educacional devem ser pautadas em princípios democráticos; conforme traz a Constituição Federal de 1988, no artigo 206, inciso VIII, enfatizando que o ensino deve ser ministrado com base e em princípios da gestão democrática do ensino público. Isso se reafirma na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 no seu artigo 3º, inciso VIII, e artigo 14 e 15, colocando que a gestão democrática deve garantir a participação ativa e efetiva de todos os segmentos da comunidade. Já o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172/01 aponta a efetivação da gestão democrática por meio da participação da comunidade; funcionamento das escolas por meio do poder público; escolha dos dirigentes escolares; criação de órgãos colegiados; construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, além da busca de autonomia da escola.

Vista como o ponto crítico da educação brasileira, na década de 80, a gestão educacional foi adquirindo centralidade na agenda de política educacional dos governos dos anos 90. Engendrar um "novo" padrão de gestão educacional, reordenado segundo parâmetros da "modernização" do Estado e da sociedade, tornou-se projeto justificado tanto em razão de um presumido potencial que teria para assegurar a equidade e qualidade do ensino, quanto

pelo seu possível papel instrumental no incremento da cidadania e da ordem democrática. Esse intento ganhou maior visibilidade a partir do Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e explicitou-se, como projeto nacional, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394/96. (BRASIL, 1996).

A Constituição Federal de 1988 já apontava para modificações necessárias na gestão educacional, com o objetivo de atribuir-lhe qualidade. É possível afirmar que essa qualidade diz respeito ao caráter democrático, cooperativo, planejado e responsável da gestão educacional, orientado pelos princípios arrolados no artigo 206 da mesma. Entre estes, colocam-se a garantia de um padrão de qualidade do ensino e a gestão democrática deste. (BRASIL, 1988).

O Gestor Educacional é um profissional que responde por uma área ou setor da escola tanto no âmbito administrativo, quanto no âmbito pedagógico independentemente do nível: fundamental, médio e superior e do segmento escolar: público ou privado.

A origem da palavra gestão vem do latim "gentio", que por sua vez vem de "genere" e significa trazer em si, produzir. Gestão é o ato de administrar um bem fora de si (alheio), mas também é algo que traz em si, porque nele está contido. E o conteúdo deste bem é a própria capacidade de participação sinal maior de democracia. (FIORELLI, 2009).

Esta expressão gestão escolar, usada para determinar a direção escolar, a equipe técnico-pedagógica, ou mesmo o diretor, abrange o gerenciamento do todo escolar. Tendo a possibilidade que no ambiente escolar, desde a gestão realizada por uma equipe ou passando por órgãos colegiados como Grêmio Estudantil, Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres, de Professores e Funcionários e outros.

A ação do diretor escolar será limitada na mesma medida que for a sua concepção sobre a educação, a gestão escolar e o seu papel profissional na liderança e organização da escola. Essa concepção é construída a partir do desenvolvimento do referencial de fundamentos legais e os conceitos que embasam e norteiam o seu trabalho.

A gestão escolar "define, atualiza e implementa padrões de qualidade para as práticas educacionais escolares, com visão abrangente e de futuro, de acordo com as demandas de formação promovidas pela dinâmica social e econômica do país, do estado e do município." (LUCK, 2009, p. 15)

O gestor é desafiado constantemente durante o desempenho de suas funções e para tanto precisa estar preparado sempre e buscando inovar, sendo criativo, acompanhando as novas tecnologias para atender ao público alvo da escola, que são os alunos.

> Novos desafios e exigências são apresentados à escola, que recebe o estatuto legal de formar cidadãos com capacidade de não só enfrentar esses desafios, mas também de superá-los. Como conseqüência, para trabalhar em educação, de modo a atender essas demandas, torna-se imprescindível que se conheça a realidade e que se tenha as competências necessárias para realizar nos contextos educacionais os ajustes e mudanças de acordo com as necessidades e demandas emergentes no contexto da realidade externa e no interior da escola. No contexto dessa sociedade, a natureza da educação e as finalidades da escola ganham uma dimensão mais abrangente, complexa e dinâmica e, em conseqüência, o trabalho daqueles que atuam nesse meio. (LÜCK, 2009, p. 16).

Pensando no aluno como foco em busca de conhecimento e aprendizagem, o gestor deve incentivar a participação da família na escola, para assim ter apoio no desenvolvimento de atividades que requerem a contribuição da sociedade e até mesmo para que as famílias estejam a par da vida escolar dos filhos e conheçam o trabalho realizado pela equipe escolar.

> O objetivo maior da comunidade educacional revela-se, portanto, o de se estabelecer uma comunidade de ensino efetivo, onde persevere, coletivamente, não somente o ideal de ensinar de acordo com o saber produzido socialmente, mas o de aprender, em acordo com os princípios de contínua renovação do conhecimento, criando-se um ambiente de contínuo desenvolvimento para alunos, professores, funcionários e é claro, os gestores. O conhecimento da realidade ganha novas perspectivas: a organização do projeto político-pedagógico da escola e o seu currículo; o papel da escola e o desempenho de seus profissionais, que devem renovar-se e melhorar sua qualidade continuamente, tendo o aluno como centro de toda a sua atuação. (LUCK, 2009, p. 16)

O gestor, bem como toda sua equipe escolar, precisa estar em constante formação, seja através de palestras, formação continuada, cursos, enfim, sempre necessitam buscar mais e mais conhecimento, ficando assim melhor preparado, sendo inovador e competente nas tomadas de decisões em situações inesperadas.

Os educadores em especial "[...] o diretor escolar devem refletir e aprofundar seus estudos e conhecimentos, buscando na literatura pertinente o apoio necessário a essa tarefa". (LÜCK, 2009, p. 17).

Uma gestão democrática se faz com a participação de toda a equipe escolar, desde zelador, vigia, cozinheira, professor e diretor, pois sozinho o diretor não será democrático,

precisa delegar tarefas, conversar sobre os problemas da instituição e acompanhar para que as mesmas sejam executadas de acordo. Se a gestão for centrada somente na figura do diretor o caminho para uma gestão democrática será árduo e sem frutos.

Segundo o princípio da gestão democrática, a realização do processo de gestão inclui também a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de modo a contribuírem para a efetivação da gestão democrática que garante qualidade para todos os alunos. (LUCK, 2009, p. 23).

Uma escola em que a educação formal não seja tarefa individual, mas coletiva, onde os talentos singulares se unam em busca de objetivos comuns, embora passando a responsabilidade de muitas tarefas dessas entidades para a escola. Responsabilidades que vão desde a higiene pessoal até os limites e valores pessoais, e por maior que seja o comprometimento da escola nunca poderá substituir a família. Mas é tarefa da escola construir possibilidades de uma gestão democrática. Como Paulo Freire (1997, p.110) enfatizou "Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção do mundo".

A instituição educativa, no cumprimento do seu papel e na efetivação da gestão democrática, precisa não só criar espaços de discussões que permitam a construção coletiva do projeto educativo, mas também criar ambientes que favoreçam a participação podendo esta se dar de várias formas. Cabe aos sistemas de ensino e às escolas definir as formas e os mecanismos de participação, entre eles está a escolha do dirigente escolar, a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP), o funcionamento efetivo da Associação de Pais e Mestres (APM), podendo assim ser possível identificar até onde vai à autonomia da escola.

Lembrando que essa autonomia fica restrita aos investimentos que são sempre recursos limitados, para que o investimento aconteça fazem-se estudos de setor e a decisão é tomada baseada em números, resultados. Quando se investe na área da educação o retorno esperado é uma melhoria da qualidade de ensino e para isso deveria se analisar o conteúdo aplicado e o aprendizado do aluno, ou seja, o que ele conseguiu absorver.

Visando uma gestão democrática, o primeiro objetivo do gestor é construir o Projeto Político Pedagógico da escola, com o comprometimento, dedicação, responsabilidade e com decisões coletivas na construção do mesmo.

Caracterização Do Ensino Fundamental II

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) a escola deve possibilitar a educação continuada, sendo um planejamento sistemático, para os alunos do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental II. Não visualizar a educação de forma simples, mas algo que envolva os alunos no meio social, politico e histórico do país, sempre buscando a cidadania e entendimento dos seus direitos, mas também dos seus deveres. Cabe aos professores ministra-los de forma ampla e flexível. (BRASIL, 1998).

Quanto aos currículos, além de referir a programas de conteúdos de cada disciplina, devem ser flexíveis que promovam discussões e reelaboração pelo professor quando realizado em sala de aula.

Os PCNs possuem abrangência nacional, ou seja, garante a toda criança do 6º ao 9º ano ter acesso ao conhecimento elaborado para usufruir do exercício da cidadania. Possibilita que o aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou capital, da cidade ou rural, tenha o direito de estudar um currículo básico assegurado pelo Estado.

Com a finalidade de desenvolver ação de cidadania nos educandos, os PCNs elaboraram três volumes com seis documentos referentes aos Temas Transversais: o primeiro que traz a apresentação destes temas a explicação e a justificativa da proposta do porque faz a integração desses Temas e o documento Ético; no segundo a Pluralidade Cultural e Orientação Sexual; e o terceiro sobre o Meio Ambiente e Saúde.

Tendo em vista que o ensino público passou e ainda passa por mudanças, se faz necessário que a gestão escolar também mude, e dentro deste contexto é importante definir quem são os gestores do ensino público, qual o perfil deste gestor, qual é o seu papel como gestor educacional e a importância de uma formação adequada para o bom desempenho desta função. Quando se discute a escola, suas múltiplas funções e as competências necessárias para gerir uma instituição de ensino no mundo globalizado, considerando tanto o campo educacional como o social, surgem tais questionamentos.

As disciplinas que contemplam o Ensino Fundamental II são: Matemática, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira: Espanhol, Língua Estrangeira: Inglês, História, Geografia, Educação Física, Arte e Ciências. Lembrando que os alunos desse nível de ensino terão garantido seu ingresso na série seguinte mediante avaliação.

Apesar da necessidade de tornar a avaliação contínua e diversificada, a simples observação do professor nunca é suficientemente profunda e individualizada em uma classe com dezenas de estudantes.

Segundo Lopes (2011, p.33), "toda a escola precisa ter um sistema de avaliação, de acordo com as metas estabelecidas em seu Projeto Político Pedagógico (PPP)". Dessa forma a gestão contribui para criar uma cultura institucional que possa ver a avaliação como uma ferramenta formativa a serviço do aperfeiçoamento das estratégias de trabalho e não como uma forma de responsabilizar ou punir o professor.

A prova Brasil é um método criado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e nas propostas curriculares de alguns estados, e é usada como subsídio para o calculo do Ideb-Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

A avaliação é aplicada aos alunos do 5º e 9° ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas urbanas e rurais. Antes abordava em seu conteúdo apenas português e matemática. Mas, a partir dos últimos anos passou a incluir a disciplina de ciências, mas apenas para o 5° ano do Ensino Fundamental.

Para Lopes (2011) um dos papéis do gestor escolar mediante a Prova Brasil é se informar sobre a prova, suas características e seus objetivos; cumprir todos os procedimentos formais que a prova exige, sempre atualizando os dados de suas turmas; o gestor também deve informar os alunos e a comunidade da importância de todas as avaliações como forma de melhorar as condições para que eles aprendam e orientá-los a responder as questões com seriedade.

O gestor também tem o papel de orientar a equipe docente e os funcionários, para que estes estejam a par de todas as ações da avaliação, ou seja, é preciso compartilhar as informações sobre a avaliação e as condutas necessárias.

A Pesquisa de Campo Realizada

Realizamos pesquisa de campo para compreendermos o que os profissionais, no caso gestores entendem por gestão, sendo a educacional, escolar e democrática, com especificidade no Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano. A pesquisa deu-se através de questionário e também entrevistas. Foram entrevistadas duas gestoras, uma da rede Municipal de Ensino,

que atua numa escola que contempla desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental II, sendo a entrevistada Pedagoga, Pós-Graduada em Didática e Gestão Escolar, com tempo de funçao docente de dezoito (18) anos, desses tem dez (10) anos na coordenação pedagógica e oito (8) na direção. A outra gestora é da rede Estadual e não nos informou sobre sua formação. Identificamos as mesmas como **G1** e **G2** respectivamente.

No questionário foram feitas oito questões relacionadas à gestão, sendo que foi questionado para as entrevistadas, **o que entendem por gestão educacional e gestão escolar**. A **G1** respondeu: Gestão Educacional – baseada na organização dos sistemas de ensino e das incumbências desses sistemas, seja estadual, municipal ou federal. Gestão escolar – trata das incumbências que os estabelecimentos de ensino possuem respeitando as normas comuns dos sistemas: Elaborar proposta pedagógica; Elaborar Regimento Escolar Interno; Administrar pessoas, recursos financeiros e materiais; Cuidar e acompanhar o ensino-aprendizagem do aluno; Proporcionar meios para recuperação da aprendizagem do aluno; Articular-se com famílias e a comunidade, proporcionando o processo de integração; Viabilizar a formação do Conselho Escolar e APM com representatividade de todos os segmentos; Proporcionar meios para garantir a qualidade da aprendizagem.

Já a **G2** respondeu: Gestão Educacional é baseada na organização dos sistemas de ensino: Federal, Estadual e Municipal, as instâncias é que determinam as normas. Gestão Escolar é responsabilidade do diretor da escola, cujo objetivo é estabelecer a unidade e a integração de todas as ações do estabelecimento de ensino, de modo que se concentrem na formação e aprendizagem dos alunos.

Percebemos que **G1** domina bem o tema abordado, dando resposta clara e objetiva nessa primeira questão, mostra que acompanha a aprendizagem do aluno, busca o envolvimento das famílias, bem como de todos os envolvidos no processo educativo da escola. A **G2** também mostrou conhecer a diferença entre gestão educacional e escolar, ou seja, a dimensão macro e micro.

Questionadas sobre **o que considera primordial na atuação de um gestor,** a **G1** respondeu: Que o gestor atue como líder e seja capaz de implementar ações direcionadas para a aprendizagem do aluno, que deixe claro quais são os objetivos educacionais da escola. Além da escola organizada e limpa, equipamentos funcionando, funcionários e professores em ação,

comunidade participativa e acima de tudo alunos aprendendo. A **G2** respondeu: que ele seja um líder.

Nessa questão a **G1** deixa claro que o seu objetivo enquanto gestora é a aprendizagem do aluno e que procura envolver todos os segmentos da escola, bem como a comunidade nesse processo. Já **G2** deixou vaga sua resposta, no entanto ficou subentendido a ideia de líder na escola.

Na questão **o que orienta a gestão da escola pública atual**, a **G1** respondeu: A legislação: Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 – e as leis e normas do sistema público de ensino e diretrizes municipais. A **G2** respondeu: As Leis Estaduais e Diretrizes Curriculares.

Percebemos nessa resposta que ambas procuram base para sua gestão nas Leis e normas, tentando colocar as mesmas em prática no dia a dia escolar, portanto reforçam que o gestor deve conhecer as orientações legais referentes à educação escolar.

Quando questionadas sobre **qual o tipo de formação profissional o gestor deve ter para realizar seu trabalho**, a **G1** deu uma resposta direta: Formação acadêmica em Pedagogia ou outras àreas e Pós-Graduação em Gestão Escolar, além de cursos, capacitações e formação na área da educação. Já a **G2** respondeu: Ter Ensino Superior Completo e ter cargo efetivo (concursado).

Nessa resposta **G1** coloca a importância de um curso adequado, pois não basta que se tenha um curso superior, mas que esse seja na área da educação, pois o gestor terá assim uma base para realizar seu trabalho. Enquanto que a **G2** não mostrou preocupação em relação a ter um curso adequado, ou seja, na área da educação.

Na questão seguinte perguntamos **como você descreve sua gestão**, a **G1** respondeu: Procuro desenvolver minha função respeitando cada um dos segmentos da escola como ser único e primordial para o bom desenvolvimento da Instituição. Procuro como diz Heloísa Lück: Nunca ficar satisfeita com o que já conquistamos, a satisfação leva a acomodação e impossibilita o gestor de perceber e lançar novos patamares e novas perspectivas para a educação enquanto gestora. O maior desafio talvez seja oferecer um ensino de qualidade aos alunos e fazer com que eles se sintam parte integrante do processo educacional e participante como protagonista do seu própio processo de aprendizagem.

A **G2** respondeu: Acredito estar sendo realizada a contento, pois estamos alcançando metas.

Nessa resposta a **G1** se coloca como uma gestora democrática, pois diz respeitar cada um na sua especificidade, buscando cada dia um melhor desempenho enquanto gestora, não se deixando acomodar e nem acreditando que já sabe tudo, pelo contrário sempre existe algo novo para se aprender e colocar em prática. Já a **G2** parece não ter entendido a pergunta ou não quis detalhar sua atuação, apresentando, portanto, uma resposta vaga.

Quando questionamos se **há dificuldades no desempenho da função de gestor, quais e por que,** a **G1** respondeu: Sim, existem muitas dificuldades, as principais são as que surgem de forma inesperada e lidar com pessoas a cada dia é ”uma caixinha de surpresas” recheadas de desafios e problemas. Porém, um bom gestor nunca se deixa paralizar diante dos desafios, vai à luta e através do diálogo (se for o caso) ou com ações que resultem em decisões que resolvam as situações problemáticas e desafiadoras.

A **G2** respondeu: inúmeras dificuldades, pois o gestor tem autonomia, porém não tem a soberania; entre as dificuldades o que mais atrapalha é a falta de compromisso dos pais para com seus filhos, a falta de profissionais administrativos e de professores.

Nessa questão a **G1** admite ter dificuldades, pois lida com pessoas de diferentes comportamentos e idades variadas, ocasionando assim, vários conflitos. Mas, usa do diálogo para tentar solucionar problemas que surgem. Já a **G2** também alega ter muitas dificuldades, a maior segundo ela seria a falta de participação dos pais na vida escolar dos filhos. Ou seja, ambas parecem indicar as dificuldades com as relaçoes interpessoais que se dão no interior da escola.

Outra questão colocada foi **qual a especificidade da gestão no ensino fundamental,** sendo que a **G1** respondeu: compreender o funcionamento e a organização do trabalho pedagógico na escola; acompanhar o processo de construção do conhecimento e garantir que ele aconteça; compreender a especificidade do trabalho pedagógico realizado nos anos iniciais e finais; propiciar reflexão acerca do papel dos professores do ensino fundamental relacionado ao cotidiano escolar; buscar formas de garantir uma gestão compartilhada que envolva pais, alunos, professores e funcionários; acolher as pessoas da comunidade que procuram a escola; proporcionar momentos, eventos, passeios, etc… que possam conciliar momentos de descontração e aprendizagem para os alunos; resolver conflitos, indisciplinas e buscar

mecanismos para solucionar, estabelecendo sanções de acordo com o Regimento Escolar, dependendo de cada situação ou caso; controle dos índices dos resultados bimestrais e avaliações externas e internas. Estas são algumas das especificidades do Ensino Fundamental. Enquanto que a **G2** respondeu: cativar o aluno.

Aqui a **G1** foi clara e detalhista, dá a entender que sabe desenvolver suas funções como gestora de Ensino Fundamental, seguindo normas e leis e pensando sempre na aprendizagem do aluno, tentando propiciar meios para que o mesmo alcance essa aprendizagem da melhor forma possível. A **G2** mais uma vez deixou muito vaga sua resposta.

A última questão colocada foi: **você relaciona a atuação do gestor com o trabalho escolar e o ensino oferecido, como e dê exemplo**, a **G1** respondeu: Sim. A atuação do gestor deve ser dinâmica envolvendo tanto o processo pedagógico quanto o administrativo. Ex: Penso que começa desde a questão do relacionamento com o professor e também com o aluno. Ambos devem sentir-se bem no ambiente de trabalho e de estudo. Portanto, passa pela organização do espaço, pela condição de trabalho (ambiente harmonioso) pelo material e recursos adequados, satisfatórios e em condições de uso para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Acredito que vai até o gestor ter o conhecimento e acompanhamento do desenvolvimento dos alunos de cada turma, quais as dificuldades dos alunos, quais os problemas e também a evolução e o bom desenvolvimento de cada um. E isso é possível não com riqueza de detalhes, mas no geral sim. A **G2** não respondeu essa questão.

Nessa questão **G1** vem reforçar o que já foi dito anteriormente, que procura o melhor caminho para se chegar a uma gestão democrática, visando a liberdade de participação de todos os segmentos da escola e ao mesmo tempo estando sempre a par de todo o processo de aprendizagem dos alunos, bem como da atuação dos professores e funcionários.

Considerações Finais

Podemos perceber que a tarefa do gestor é árdua, exige muita responsabilidade nas tomadas de decisões, às vezes ele precisa usar da autoridade, mas sempre com o objetivo de um ensino de qualidade, buscando um bom ambiente de trabalho e a participação de todos.

Em relação à formação para o mesmo, essa ainda é bem limitada, não são oferecidas muitas oportunidades de capacitação, sendo assim o gestor deve ter muita força de vontade e compromisso à função e procurar meios de se manter atualizado, conforme uma fala da **G1**:

"percebo que as mudanças e problemas educacionais se tornam novos a cada dia e nem sempre somos capazes de solucionar, envolvem muitas pessoas de vários segmentos (pais, alunos, professores), existem momentos que parece que falamos línguas diferentes, precisamos andar na mesma corrente".

Podemos concluir que um bom gestor precisa sim saber aliar autoridade com gestão democrática, pois existem situações que é necessário o uso da autoridade e quanto à democracia, essa é um processo contínuo e que precisa da participação de muitos, o gestor sozinho não consegue fazer gestão democrática.

Considerando que não tínhamos o conhecimento na prática sobre o trabalho de um gestor, podemos perceber a importância desse profissional no ambiente escolar, bem como suas funções enquanto gestor, suas dificuldades em lidar no dia a dia escolar. Nesse caso que o gestor é de Ensino Fundamental II, percebemos um cuidado específico, pois se tratam de adolescentes onde começam os conflitos, crises, enfim o olhar deve ser atento, além de tentar prepará-los para ingressar no Ensino Médio.

A elaboração desse trabalho só veio acrescentar e ampliar conhecimentos na área do ensino fundamental e de gestão escolar na nossa formação enquanto acadêmicas do curso de Pedagogia.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática. (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental /** Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

FIORELLI, Erika Cristina Mashorca. Análise do perfil do gestor do ensino técnico e superior público no estado de São Paulo. Disponível em:< http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3362_1663.pdf> . Acesso em: 18 out. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LOPES, Noêmia. Sete ações para aproveitar bem a Prova Brasil. **Nova Escola,** São Paulo. a. 3, n 15, p. 30-33. 2011.

LÜCK, Heloisa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009. Disponível em: <http://www.fundacaolemann.org.br/arquivos/uploads/arquivos/Dimensões_da_gestão_escolar_(livrofinal).pdf>. Acesso em: 18 out. 2014.

UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO NA CONCEPÇÃO DE DAVID HUME E RENÉ DESCARTES

Ana Cristina da Silva Brito (UFGD)[1]
Kelei Zeni (UFGD)[2]
Eliane de Fátima Triches (UFGD)[3]

Resumo: Artigo apresentado como conclusão de disciplina tendo como finalidade analisar duas concepções filosóficas: o Racionalismo de Réne Descarte**s** e o Liberalismo de David Hume, tendo a educação como recorte. O objetivo foi demonstrar o posicionamento de cada teoria em relação à educação nas duas obras "Discurso do Método" de Descartes e "Investigação acerca do Entendimento Humano" de Hume. Constatou-se que, na visão dos dois filósofos, a educação é referenciada como forma de melhorar a posição do indivíduo, tanto pessoal (como um ser social), bem como, profissional (como fornecedora de sustento e status), porém o que os diferenciam é como se chega a esse conhecimento na visão de cada filósofo.

Palavras chaves: educação, racionalismo, Descartes, liberalismo, Hume.

Introdução

O estudo aqui proposto tem como finalidade promover uma discussão tendo como recorte a educação, entre duas correntes teóricas: o Racionalismo, aqui representado pelo filósofo René Descartes e a sua obra "Discurso do Método", e o Liberalismo com a obra "Investigação acerca do Entendimento Humano", de autoria de David Hume.

Antes de iniciar o estudo propriamente dito, será feito um breve relato sobre a vida de cada teórico, a fim de, posicionar os leitores acerca de algumas informações sobre a vida pessoal e acadêmica de cada autor aqui apresentado para a discussão.

René Descartes: Detém um grande renome como filósofo racionalista, criador do pensamento cartesiano, e muitos especialistas afirmam que, a partir de Descartes, inaugurou-se o racionalismo da Idade Moderna. A filosofia cartesiana impõe-se como uma nova filosofia inaugurando o pensamento moderno. René Descartes nasceu em La Haye, em 31 de março de 1596. Com onze anos foi enviado para o colégio jesuíta de La Flèche de onde saiu em 1615,

[1] Autor Mestranda em Educação – e-mail: annacsbrito@gmail.com – PPGed/FAED/UFGD
[2] Autor Mestranda em Educação – e-mail: Keleizeni@yahoo.com.br- PPGed/FAED/UFGD
[3] Coautor Mestranda em Educação- e-mail: elitriches@hotmail.com- PPGed/FAED/UFGD

para conhecer o mundo. Este colégio, na época, tinha a reputação como sendo um dos melhores colégios da França. Contudo, o espírito inquieto do jovem estudante, Descartes, o impulsionou para fora da academia.

No seu entender, a academia não ensinava propriamente a verdade das coisas, mas se contentava com a repetição dos ensinamentos dos antigos. É curioso que um dos pensadores que mais marca o pensamento ocidental tenha feito uma carreira à margem da universidade.

Foi com esse tipo de preocupação que Descartes ao terminar os estudos nessa escola jesuíta, decidiu viajar pelo mundo, com o intuito de explorar outras terras e costumes, tendo o "mundo" como objeto de leitura, como se fosse um livro, que requereria um novo tipo de análise, e cheio de incertezas, capaz de atiçar a imaginação de um jovem pensador.

O impulso para a viagem, para a aventura nasce de uma profunda inquietação com o tipo de ensinamento, com as formas de filosofia e de ciência reinantes naquela época, como se não mais coubesse a pergunta pela verdade de algo, de uma proposição, mas tão-somente uma disputa sobre a interpretação de "verdades" tidas por eternas, sedimentado no senso comum, impeditivo de que se possa pensar diferentemente.

David Hume: Filósofo empirista, historiador e economista inglês, de família escocesa, nascido em 07 de maio de 1711, em Edimburgo, e morreu na mesma cidade em 25 de agosto de 1776. Permaneceu na França até 1737, completando a redação de seu "Tratado", iniciado com pouco mais de vinte anos de idade.

Retornando à Grã-Bretanha, ocupou cargos públicos, incluindo o de secretário de Estado (1768). Antes, entre 1763 e 1765, serviu na França como secretário da embaixada inglesa. Ao falecer, revelou extraordinária tranqüilidade diante da morte. Para Hume apenas poderíamos conhecer aquilo que se pudesse oferecer à observação e à experiência, promovendo-se, assim, a eliminação das hipóteses inverificáveis. O fenomenismo de Hume é puramente metodológico. É da mesma ordem do que se instituiu em relação à ordem física, quando se limitou o objeto da ciência ao que se revela acessível à observação e à experiência. O filósofo somente se propõe a estudar os fenômenos, sem que essa decisão implique nem direta, nem indiretamente, na solução de qualquer problema metafísico.

Desta maneira, o estudo aqui proposto refere-se ao posicionamento de cada teórico em relação à educação e como isso se evidencia, nas duas obras “Discurso do

Método" de Descartes e "Investigação acerca do Entendimento Humano" de Hume. Lembrando que a corrente racionalista de Descartes, não aceitava nada como correto e certo até ter testado, defendendo que a origem do conhecimento é a ação humana metódica e racional, já a teoria Empirista de Hume, defendia que o conhecimento provém das experiências, quanto mais contato tivesse com a situação, com o objeto melhor sedimentado seria o conhecimento adquirido.

Assim, busca-se analisar do ponto de vista educacional, qual o papel social da educação, bem como tentar responder qual o papel desta para explicar o sentido e a perspectiva do mundo e da sociedade para cada corrente teórica.

O Homem, A Ciência e A Educação na visão de HUME

O Liberalismo é uma doutrina baseada na liberdade individual (como algo justo e natural) nos campos: econômico, político, religioso e intelectual, contra as intervenções e atitudes de estabelecer pena do poder estatal; um modo de entender a natureza e uma proposta destinada a possibilitar que todos alcancem o mais alto nível de prosperidade de acordo com o seu potencial (em razão de seus valores, atividades e conhecimentos) e com o maior grau de liberdade possível, em uma sociedade que reduza ao mínimo os inevitáveis conflitos sociais.

Assim, o indivíduo nessa corrente teórica, é dotado de capacidade social, e exigir e exercer sua liberdade está conectada a sua capacidade de entendimento, sendo essa capacidade construída por meio da educação.

Levando em consideração que todo homem pode se destacar em uma sociedade por meio de seus valores e conhecimento, e sendo Hume um filósofo, ele ressalta:

> O mero filósofo é geralmente uma personalidade pouco admissível no mundo, pois supõe-se que ele em nada contribui para o desenvolvimento da sociedade, porquanto vive distante de toda comunicação com o homem e envolto em princípios e noções igualmente distantes de sua compreensão [...] o mero ignorante é ainda mais desprezado, pois não há sinal mais seguro de um espírito grosseiro, numa época e numa nação de que as ciências florescem. (1996, p. 27)

Assim, para David Hume, o gosto pelos livros, a conversação, a probidade e a exatidão, constitui um caráter tão aperfeiçoado, que tem a capacidade de devolver a sociedade (p. 27) "homens plenos de nobres sentimentos e de sábios preceitos, aplicáveis em qualquer

situação da vida humana", assim, "a virtude torna-se amável, a ciência agradável, a companhia instrutiva e a solidão um divertimento", ou seja, somente o contato com os livros poderiam proporcionar ao homem discernimento para aproveitar todas as oportunidades que viessem a surgir, fossem para a vida profissional ou para o entretenimento.

Partindo do pressuposto, que o "homem é um ser racional, social e ativo" e que precisa dos livros como uma forma de abastecer a alma e o corpo, como um alimento, mas desde que não lhe tome todo o tempo, já que segundo o autor o entretenimento também faz parte da alma, assim, Hume se refere à ciência:

> Tolero vossa paixão pela ciência, diz ela, mas fazei com que a ciência seja humana de tal modo que possa ter uma relação direta com a ação e sociedade [...] Proibo-vos o pensamento obstruso e as pesquisas profundas, [...] pela melancolia que eles introduzem, pela incerteza [...] e fria recepção que [...] vossos descobrimentos encontrarão quando comunicados. (1996, p. 26)

Assim, o conhecimento científico para Hume é uma fundamentação teórica de algo acontecido, pois supõe que todo evento na natureza são causados por alguma coisa, e a ciência pretende descrever e fornecer as leis que regem a conexão entre esses eventos.

Hume na teoria do conhecimento por ele defendida, não é contra o trabalho dos cientistas, mas sim dos fundamentos da Metafísica tradicional, já que as ordens no mundo eram determinadas pelo criador, com a análise da ideia da perfeição, fato esse defendida por Descartes (teórico que iremos discutir na sequência). Porém, para Hume (p. 10) esses argumentos são falsos visto que, a causalidade é uma crença baseada na ação do hábito sobre a imaginação, e as ideias tem sua origem na experiência, ou seja, (p. 9) "A Metafísica" nada mais é do que a "realidade exterior ao sujeito pensante, sem qualquer traço de experiência sensível".

Hume acredita que a base do conhecimento não vem do pensamento, mas das experiências, quanto mais perto das impressões e ideias elas estiverem, mais fortes essas experiência serão, por isso na visão do teórico, seria interessante o homem voltar a experimentar o mundo como criança, como se fosse à primeira vez, assim, o homem pode ser um filósofo, mais antes de tudo precisa ser um homem, experimentar as sensações seja estas mais vivas, coisas que podem ser tocadas (impressões) ou as que estão apenas em nossa memória, algo que foi visto ou algo acontecido no passado (ideias).

Os pensamentos levam o homem a construir ideias que não condizem com a realidade, criamos noções falsas sobre a natureza, e não só sobre a natureza, sobre as pessoas também que estão no convívio, e que isso pode dificultar a relação social, ou seja, segundo Hume, o entendimento humano é nato, não precisa da educação, mas sim, a experiência que te leva a avançar.

No campo da Educação as contribuições desse teórico são inúmeras, já que a sua sustentação é de que o conhecimento advém da experiência, assim tomemos como exemplo, um aluno que inicia os seus estudos em uma determinada área, a advocacia. Serão anos de estudo para se familiarizar tanto com as leis, como todo o vocabulário e os escritos que será utilizado durante o exercício da profissão, e que serão adquiridos através dos livros e ações durante todo o curso.

Assim, deduz-se que ao finalizar os estudos o aluno irá retirar o seu sustento por meio da profissão, de advogado, isso é esperado que se aconteça e se acredita que isso será possível. Para Hume (1996, p. 10) "a ciência da natureza corresponde a uma necessidade de ordenar as coisas para que a sobrevivência do homem seja garantida", ou seja, a educação é uma forma de garantir a subsistência do homem no futuro, bem como aproveitar as oportunidades quando estas surgirem no decorrer da existência.

O Homem, A Ciência e A Educação na visão de DESCARTES

Descartes é o criador do pensamento cartesiano, nessa linha de pensamento se desconfia de tudo, a opinião tradicional e experiência da humanidade são guias duvidosos, como o autor enfatiza (p. 6) "nos juízos que faço de mim mesmo sempre procuro inclinar-me mais para o lado da desconfiança que para da presunção". E continua (p. 7): "Assim, meu propósito não é ensinar aqui o método que cada um deve seguir para bem conduzir a sua razão, mas somente mostrar de que modo procurarei conduzir a minha".

Descartes era movido pela desconfiança de não aceitar o que estava sendo dito como verdade absoluta, sem antes ter experimentado, ter vivenciado tal situação ou ensinamento para ter certeza da sua verdade, sua realidade.

O método para Descartes consiste em quatro regras básicas: 1) **verificar** se existem evidências reais e indubitáveis acerca do fenômeno ou coisa estudada; 2) **analisar**, ou

seja, dividir ao máximo as coisas, em suas unidades mais simples e estudar essas coisas mais simples; 3) **sintetizar**, ou seja, agrupar novamente as unidades estudadas em um todo verdadeiro; **4) enumerar** todas as conclusões e princípios utilizados, a fim de manter a ordem do pensamento.

Segundo ele, por meio dessas quatro regras básicas o homem poderia escolher as decisões correta a serem tomadas, e caminhos a serem seguidos, e estar certo de suas escolhas, já que ele próprio as experimentou e não apenas as tomou e seguiu pelos outros.

Descartes foi intensamente "alimentado com as letras" já que tinha um imenso desejo de adquirir o conhecimento que provinha delas, Descartes se refere aos exercícios escolares considerando que

> Sabia que as línguas que nela aprendemos são necessárias para a inteligência dos livros antigos, [...] a fábula desperta o espírito, que os feitos memoráveis das histórias [...] ajudam a formar o juízo, [...] que a leitura de todos os livros bons, é [...] uma conversa com as pessoas mais ilustres dos séculos passados. (2001, p. 9)

O conhecimento construído com a leitura dos livros, seja esse um livro de poesias que resulta na delicadeza do homem, os livros matemáticos que podem contentar os curiosos e suprir alguns trabalhos efetuados pelos homens, que os livros teológicos ensinam a ganhar a vida eterna, bem como os livros relativos à medicina e outras ciências, são uma forma de conhecer todas as áreas das (p.10) "mais supersticiosas as mais falsas, a fim de conhecer seu justo valor e evitar ser por elas enganado", portanto, a preocupação de Descartes era com a ordem e a clareza, uma filosofia baseada única e exclusivamente na verdade.

Todos os homens são capacitados da razão, sendo essa igual para todos, e que as diferentes opiniões não decorre de uns serem mais capazes de conhecerem a verdade do que outros, mas de conduzirem bem seus raciocínios, ao passo que os outros não conduzem, fato esse enfatizado pelo filósofo (p. 5) "diversidade de opiniões, ou os diferentes pensamentos que são conduzidos por diversas vias, levando em consideração coisas e situações distintas".

Assim, conturbado com tantas dúvidas, a respeito de tudo e todas as ciências, ele "o homem Descartes" renuncia a procura da verdade dos livros e viaja para observar o mundo, como ele mesmo diz "o livro da vida", porém enfrenta uma variedade de divergências e contradições nos costumes dos homens (nem por isso esses homens são bárbaros ou selvagens), visto que, alguns os mantêm por ter aprendido desde a sua infância, e outros que a

questiona e reflete produzindo outros comportamentos, sendo o homem responsável pelo conhecimento e pelo uso que faz dele.

Diante do exposto, o homem, na visão de Descartes, deve encarar as situações do cotidiano como equações a serem resolvidas, utilizando as regras do método, como um treinamento, com a finalidade de: aprender, fazer, refletir, refazer e verificar, tomar as ações que julgar mais necessário a sua vida e seu futuro, ou seja, não aceitar tudo como certo e definitivo e sim testar antes para decidir a forma real e verdadeira.

Com relação à educação, Descartes relata que desde o nosso nascimento somos governados, por muito tempo até nos tornarmos adultos, a pensar e escolher situações e coisas, de acordo com o costume e exemplos transmitidos pelos nossos "preceptores", e as vezes, esses preceptores são contrários uns aos outros, não nos dando o melhor conselho, visto que cada pessoa tem um raciocínio diferente.

Assim, não é tirando uma sala de lugar e construindo outra com a porta diferente que se mudará a educação, segundo Descartes (p. 18) "[...] nem mesmo também, a reformar o corpo das ciências ou ordem estabelecidas nas escolas para ensinar [...]", portanto, a mudança advém do conhecimento testado, refletido e refeito, já que a instituição "escola" como salienta o autor (p. 18): "Esses grandes corpos são muito difíceis de reerguer quando derrubados, ou mesmo de manter quando abalados, e suas quedas só podem ser muitos violentas".

Desta maneira, o conhecimento que segundo Descartes é resultante do contato com os livros e as ideias que deles retiramos, podemos após a reflexão tomarmos decisões, visto que exercitamos a racionalidade que só a educação pode proporcionar ao indivíduo, e não aceitar o que lhe é dado como certo e correto, conforme Descartes (p. 20) "[...] tendo aprendido já no colégio que não se poderia imaginar nada de tão estranho e de tão pouco crível que não tivesse sido dito por algum dos filósofos".

Portanto, essa ideia pode ser rebatida apenas com o conhecimento, a educação que só ela pode nos abrir os sentidos e passarmos a ver o mundo com os nossos próprios olhos e não pelos olhos dos outros. Não rejeitar nenhuma das diferentes opiniões e sim buscar o verdadeiro meio de "chegar ao conhecimento de todas as coisas", e segundo o teórico (p. 26) "[...] usar em tudo minha razão, se não perfeitamente, pelo menos da melhor forma em meu poder", ou seja, caso tome uma decisão, ou siga para alguma direção, que isso aconteça não

porque me foi dada as informações, mas sim depois de aprender, verificar, refletir sobre os dados apresentados, e a pessoa por si própria decidir pela ação que melhor lhe convier.

Educação como forma de explicar o sentido e a perspectiva de mundo: uma discussão entre Descartes e Hume

Não menos diferente dos que nos dias atuais, a educação sempre foi uma forma de ascensão social e profissional, mas ela também é uma forma de conscientização sobre o seu verdadeiro poder de decidir, o que e como fazer sobre a sua vida e profissão, além de uma forma de escravidão. Descartes se absteve do mundo das letras (os livros impressos), para poder ler e refletir sobre o "livro da vida", em diferentes ângulos, e segundo ele bem mais interessante, já que lidava com fatos reais, apesar de que os livros proporcionava o diálogo com pessoas ilustres de séculos passados, por meio da leitura.

Para Descartes não só o domínio de todas as ciências era importante para explicar o sentido do mundo, visto que havia muitas diferenças de opiniões, mas seria sim um primeiro passo para verificar se estas eram verdadeiras ou falsas, como salienta

> [...] as ações da vida frequentemente não suportam nenhum adiamento, é uma verdade muito certa que, quando não está em nosso poder discernir as opiniões mais verdadeiras, devemos seguir as mais prováveis, [...] e considerá-las depois não mais como duvidosas, no que diz respeito à prática, mas como muito verdadeiras e muito certas, porque a razão que a isso nos determinou é. (2001, p. 29-30)

Nesse ponto de vista os dois autores Descartes e Hume corroboram com a mesma ideia, visto que Hume acredita que o conhecimento advém da experiência, e para chegar a esse conhecimento é preciso testar, participar.

Para Hume o homem tem a liberdade universal de escolher o que fazer ou não fazer, de onde ir ou não ir, de agir ou não agir (1999, p.100) "Ora, reconhece-se universalmente que esta liberdade incondicional encontra-se em todo homem que não esteja prisioneiro ou acorrentado, logo aqui não há assunto para discussão".

Descartes destaca que se o homem aceita o que lhe foi passado por costumes e exemplos por seus preceptores, e não quiser realmente verificar, já que encontrará diferenças

de posicionamento sobre uma mesma situação, ele deixará de exercer a sua liberdade, mas que ele tem direito a ela, isso é inquestionável. Já que ele mesmo a exerceu ao viajar pelo mundo para (2001, p. 32) "[...] empregar toda a vida em cultivar minha razão e progredir [...] no conhecimento da verdade, seguindo o método [...] havia prescrito".

Ainda segundo Descartes, as experiências são necessárias quando o conhecimento estiver avançado, quando estiver cientificamente provado, testado, experimentado.

No que se refere a "educação vista como uma forma de escravidão", trazendo para realidade, às vezes uma função é desempenhada de forma desenfreada para sustentar um "status" e não se preocupa com o resultado do trabalho, bem como com a satisfação pessoal. Exemplificando, o professor cartesiano, ou seja, para este profissional o mais interessante e importante é possuir o maior número de turmas no desempenho da profissão, visando muitas vezes apenas o econômico e posição social, e o aluno que deveria ser o elemento mais importante nesse contexto, passa a ser representado apenas por um número.

Na teoria de Hume, o professor é uma peça importante, visto que, por meio de sua reflexão e mediação este poderá propiciar experiências que solidificarão um conhecimento de forma definitiva e prazeirosa. Tomemos como exemplo, uma excursão de alunos a uma fazenda. Neste espaço eles terão contato com animais que eles só veriam através de figuras, ou livros, sendo essa uma forma de passar o conhecimento sobre ciências, meio ambiente, alimentação saudável, entre outros saberes.

Conclusão

Diante do exposto neste estudo, por meio das obras "Discurso do Método" de René Descartes – filósofo racionalista, e "Investigação a cerca do entendimento humano" de David Hume – filósofo empirista, ambos evidenciam a educação como uma forma de melhorar sua posição tanto pessoal (como um ser social), bem como profissional (como fornecedora de sustento e status), porém o que os diferenciam é como se chegar a esse conhecimento.

Para Hume precisa se experimentar para poder aprender, sempre existe uma conexão entre o fato presente e o que deriva dele, sendo que o conhecimento nunca atinge a prioridade senão tiver a experiência, visto que o que eu vejo, ouço, toco, sinto faz que eu

forme um mundo de percepções externo ao meu pensamento, resultando assim no conhecimento.

Para Descartes, evidencia a necessidade de conhecer a ciência para depois poder refletir e escolher o que é correto, verdadeiro, ou seja, precisamos conhecer a poesia que nos transmite a delicadeza, a matemática que nos dá meios para solucionar certos problemas, a filosofia que é mãe de todas as ciências, a Teologia que evidencia um Deus perfeito e o homem depende deste para ser inteligente, saudável, para posterior a isso e tomarmos a melhor decisão para a vida pessoal e profissional.

Nos dias atuais, a educação ainda tem esse poder de transformação, já que na sociedade capitalista em que estamos inseridos, sem educação o futuro do homem estará destinado ao "simples sobreviver", podendo no máximo ser uma mão de obra qualificada, e não "viver de modo digno", ter uma profissão, orgulhar-se dela e prover o seu sustento, bem como ter oportunidade de entretenimento.

Assim, este estudo ajuda a pensar que, por sermos um ser racional e procurarmos a realização e felicidade, tudo o que fazemos, pensamos e agimos, temos uma intenção, sempre algum motivo em vista, algum objetivo traçado. (HUME, 1999)

Portanto, tudo o que se homem inicia seja uma faculdade, um curso profissionalizante, alguma intenção o impulsiona a isto, seja, uma profissão que o realize, que conceda uma posição social ou mesmo satisfação pessoal. E a educação como um direito universal, pode proporcionar essa oportunidade, mas para que isso aconteça, deve-se estar preparados para as oportunidades que venha a aparecer, e que essa "preparação" resume-se em educação.

Diante do exposto, destaca-se a importância dos dois clássicos para poder entender o mundo na atualidade, visto que, o homem utiliza o método cartesiano, por Descartes apresentado, ao encarar as situações cotidianas como equações a serem resolvidas, como dúvidas a serem resolvidas descobrindo a realidade do homem, enquanto um sujeito pensante.

Os conhecimentos de Hume são aplicados nos dias atuais nas ciências da psique, psicologia, psicanálise, para curar alguns traumas que são decorrentes de experiências indesejáveis mais que acontecem. Assim, com a aplicação prática do conhecimento de David Hume estão levando as pessoas a buscarem lá na sua infância traumas que acabaram

acarretando problemas de ordem emocional, e isso ajuda muito na pesquisa e na solução de problemas.

Referências

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, Clássicos, 2001. 102 p.

HUME, D. **Investigação acerca do entendimento humano**. Tradução Anoar Aiex. São Paulo, SP: Nova Cultura, 1999. (Coleção Os pensadores).

APONTAMENTOS ACERCA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: AVISÃO DE DIRETORES ESCOLARES DO MUNICÍPIO DE NAVIRAÍ-MS[1]

Erika Naiara Florentin[2]
Luisa Oliveira Gomes da Silva
Mylena Pereira Aguilar
Pamela Caetano Gimenes

RESUMO
O trabalho traz apontamentos sobre as políticas de gestão da Educação Básica com o objetivo de investigar como estão sendo desenvolvidas no cotidiano escolar. O estudo foi realizado numa perspectiva qualitativa com pesquisa bibliográfica e de campo com aplicação de questionários para os gestores das três instâncias da educação básica, contendo perguntas abertas. Nesse sentido, buscou-se por meio da análise desta coleta de dados, investigar a contribuição das políticas educacionais de gestão para a efetivação da Educação Básica. Constatou-se que apesar dos gestores atuarem em diferentes etapas do ensino, existem semelhanças explicitas em diversos aspectos relacionados com a gestão das instituições de ensino público no município. Cabe destacar que as escolas reconhecem que a comunidade deve participar assiduamente para que a gestão democrática ocorra.

PALAVRAS CHAVES: Políticas Educacionais**,** Educação Básica, Gestão Democrática.

INTRODUÇÃO

As políticas educacionais de gestão para a educação básica possuem cunho social com ênfase na educação e suas especificidades, pois as mesmas são planejadas para que o ensino básico se dê de forma qualitativa em todos os âmbitos, formando indivíduos capacitados à vida em sociedade de forma crítica e ativa.

Nesta perspectiva, o presente estudo tem como finalidade investigar como as políticas de gestão da educação básica estão sendo desenvolvidas ou efetivadas no cotidiano escolar. Partindo deste pressuposto, o presente artigo foi organizado da seguinte maneira: primeiramente é apresentada de forma clara e objetiva a conceituação de políticas educacionais. Posteriormente faz-se uma abordagem sobre as políticas voltadas para a gestão

[1] Trabalho solicitado como componente avaliativo da disciplina de Políticas Educacionais e Organização da Educação Básica, sob orientação de Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis, Professora Doutora em Educação, Adjunta do quadro efetivo da UFMS/CPNV.
[2] Acadêmicas do terceiro semestre de Pedagogia da Faculdade Federal do Mato Grosso do Sul Campus de Naviraí.

escolar. Na sequência, são apresentados e analisados os dados obtidos e por fim as considerações do grupo acerca desta pesquisa.

A abordagem metodológica desta pesquisa está relacionada inicialmente com um estudo bibliográfico, cujo objetivo principal é adquirir maior embasamento teórico sobre o tema proposto. Foi desenvolvida ainda uma pesquisa de campo, na qual a coleta de dados se deu por meio de questionários entregues aos gestores de três instituições de ensino que compõe a educação básica no município de Naviraí-MS. Os dados levantados foram organizados em um quadro, porém este não será apresentado, uma vez que a análise das respostas obtidas foi realizada em forma de texto visando apresentar suas semelhanças e diferenças, bem como a relação com as ideias de teóricos e estudiosos da área.

É importante enfatizar que a pesquisa se fez necessária para a complementação dos estudos realizados na disciplina de Políticas Educacionais e Organização da Educação Básica, ministrada no terceiro semestre do curso de graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- Campus de Naviraí-MS.

Ressalta-se que os estudos desenvolvidos na área de políticas educacionais de gestão para a educação básica com enfoque na visão de diretores escolares tem grande relevância para o campo educacional, uma vez que traz as visões a respeito do cotidiano em relação à efetivação das políticas no âmbito escolar.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Políticas educacionais são políticas públicas sociais com ênfase específica na educação, Segundo Pedro; Puig (1998 apud VIEIRA, 2007, p. 55-56):

> Política Educacional (assim, em maiúsculas) é uma, é a Ciência Política em sua aplicação ao caso concreto da educação, porém as políticas educacionais (agora no plural e em minúsculas) são múltiplas, diversas e alternativas. A Política Educacional é, portanto, a reflexão teórica sobre as políticas educacionais (…) se há de considerar a Política Educacional como uma aplicação da Ciência Política ao estudo do setor educacional e, por sua parte, as políticas educacionais como políticas públicas que se dirigem a resolver questões educacionais (PEDRO; PUIG, 1998, p. 03 apud VIEIRA, 2007, p. 55-56).

A partir da Constituição Federal de 1988 toda criança e adolescente tem direito à educação básica, sendo a lei fruto de muitas lutas e conflitos, mas apesar da lei o índice de evasão escolar ainda é assustador e o poder público tenta de alguma forma compensar as

classes desfavorecidas com benefícios como bolsa escola, bolsa família, entre outros programas, visto que, muitas pessoas deixam de estudar para trabalhar. Hoje em dia, existem diversas leis favorecendo a educação, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da educação (FUNDEB)[3], LDB, Plano Nacional de Educação (PNE), entre outros. Estes são parte do conjunto de políticas educacionais com princípios e objetivos de oferecer educação de qualidade e adequar o indivíduo na atualidade. (CORREA e GARCIA, 2008).

AS POLÍTICAS VOLTADAS PARA A GESTÃO ESCOLAR

Discutir o termo Gestão Escolar necessariamente remete a uma breve reflexão do processo de redemocratização do Brasil, ocorrido a partir do final da década de 1980. O país passou por reorganizações em todos os setores sociais, visto que o autoritarismo instalado em 1964, o qual tinha a ditadura militar à frente da república, não mais era cabível à nova sociedade que estava em ascensão, sendo a educação uma destas esferas sociais que por sua vez, foi inserida ativamente neste contexto de mudanças. Nesse sentido, "no processo histórico de organização e reorganização da sociedade brasileira, as relações de poder dão o tom do avanço ou retrocesso da democratização da gestão educacional". (MELO, 2011, p. 243).

Partindo deste pressuposto, a gestão escolar democrática pode ser brevemente definida como um conjunto de ações sistematizadas que tem por objetivo levar a instituição escolar ao atendimento de suas demandas com qualidade e eficácia. Nesta direção, Cury (2011) afirma que a gestão de qualquer tipo de instituição deve contar com a legislação vigente para amparar e regulamentar suas ações. Por esta ótica, vale destacar que as práticas de gestão escolar podem ser consideradas recentes, uma vez que somente a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB) é que tais práticas foram consolidadas legalmente no campo educacional.

Neste sentido, a concepção de gestão escolar democrática é claramente destacada no artigo 205 da Constituição Federal, o qual menciona que:

[3] FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) – apresentados pelos governos federais, destinando à educação básica, segundo a proposta de emenda constitucional aprovada pelo Senado, em julho de 2006. (DAVIES, 2006, p. 2-3)

> 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.
> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> [...]
> VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei. (BRASIL. 1988, p. 34).

Partindo deste pressuposto, é válido afirmar que a democracia é parte integrante e indissociável do atual modelo de gestão educacional instituído no país e por sua vez possui diretrizes e normas que regulamentam as ações e o processo de tomada de decisão nas escolas. Nesta concepção, "a gestão da educação escolar no Brasil, hoje, conta com um grande número de leis e outras normatizações provindas da área federal, da área estadual e municipal. Esse sistema legal se afirma desde as diretrizes curriculares até financiamento e fontes de recursos". (CURY, 2011, p.44).

Já a LDB estabelece que:

> Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
> I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
> II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, p. 09)

Segundo Bastos (1999) a democracia da escola é o principal caminho para a construção de uma escola pública e de qualidade, e é por este motivo que a gestão democrática deve ter um lugar na escola com as finalidades de resgatar e construir o caráter público da administração pública com melhores condições de salário e trabalho, a participação popular e a implantação de uma nova cultura e controle da sociedade sobre o Estado. (ALVES e FREITAS, 2008).

Assim, verifica-se que a legislação atual estabelece a participação da comunidade escolar para a elaboração e a execução do trabalho escolar para atingir os objetivos da escola.

A GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O próprio nome "Educação Básica" traz em seu cerne a explicação, é uma base para o conhecimento do cidadão, esta é difundida em todo o território nacional de maneira a unificar o alicerce proporcionando a todos direitos iguais na busca pelo conhecimento, de acordo com as ideias de Cury (2007, p.294):

> A expressão "educação básica" no texto de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN é um conceito novo, é um direito e também uma forma de organização da educação nacional. E como a todo conceito corresponde um termo, vê-se que, etimologicamente, "base", donde procede a expressão "básica", confirma esta acepção de conceito e etapas conjugadas sob um só todo. "Base" provém do grego *básis, eós*e corresponde, ao mesmo tempo, a um substantivo: pedestal, fundação, e a um verbo: andar, pôr em marcha, avançar. A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar.

Resulta daí que a educação infantil é a raiz da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento. É dessa visão que se pode ter uma visão consequente das partes. A educação básica torna-se, no artigo 4º da LDB, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado de atendê-lo mediante oferta qualificada. (CURY, 2007, p. 294).

Conforme complementação da LDB pela Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013:

> Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
> Art. 30. A educação infantil será oferecida em:
> II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade
> Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão;
> Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos. (BRASIL, 2013)

A garantia da educação escolar é dever de todos e está prevista por lei, e para que o Estado cumpra seus deveres na garantia dos direitos aos cidadãos é necessário criar e implementar políticas públicas eficazes para que este propósito se concretize, pois as mesmas devem visar o bem da coletividade e a participação de um todo em sua efetividade. De acordo com Brazolino (*apud* SILVA 2008, p. 3):

> Cabe ao Governo assegurar determinados direitos aos cidadãos, a exemplo de direitos fundamentais sociais, como saúde, educação, segurança pública. O Executivo não apenas executa as leis, ele cria suas próprias políticas e programas necessários à realização dos ordenamentos legais. Esses direitos são viabilizados aos cidadãos através de políticas públicas.

Em relação à Gestão escolar, destaca-se que: "A cara da escola também é a do diretor. Se ele for competente e democrático literalmente, os mestres ensinarão e seus discípulos aprenderão. Caso contrário, serão meros atores". Partindo deste princípio, o gestor é o principal responsável pela qualidade e progresso do ambiente escolar. (GIANCATERINO, 2010, p.37).

Partindo deste pressuposto é imprescindível que os gestores trabalhem com o compromisso de reorganizar as escolas públicas de acordo com uma visão ética e política prevista, oferecendo uma educação democrática e participativa, onde a comunidade escolar, por meio das instâncias colegiadas ou não, possa participar assiduamente nas decisões tomadas pela instituição, visto que os mesmos devem sim votar e opinar no que se refere à educação de todos dentro da escola, pois é responsabilidade do gestor coordenar e auxiliar para que a educação possibilite aos cidadãos participarem das decisões tomadas. (BRAZOLINO, 2016).

Ao analisar o termo gestão, há a ideia de controle sobre pessoas ou processos. A maneira como são escolhidos os gestores nas escolas públicas e nas particulares é diferente, sendo na escola pública por concurso público e na particular por indicações dos órgãos que mantém a instituição, sem a participação do corpo docente e da comunidade. (GIANCATERINO, 2010, p. 44).

Segundo Valerien (1993 *apud* GIANCATERINO, 2010) durante um longo período, a administração da educação consistiu em uma tarefa bastante rudimentar. O diretor era encarregado de zelar pelo bom funcionamento de sua escola, concebida pra distribuir um mínimo de conhecimentos iguais.

Neste contexto, as palavras de Sergiovanni (1996 *apud* GIANCATERINO, 2010, p.46) tornam-se oportunas: "Os administradores precisam ter o potencial de proporcionar satisfação significativa à comunidade escolar e de estimular o desempenho extraordinário em favor dos objetivos escolares".

A autoridade e a gestão devem e podem ser exercidos dentro de um ambiente educacional entre o gestor, professores e alunos com diálogos e confiança de ambas as partes, pois o gestor é um dos principais responsáveis pela autoridade com qualidade dentro da escola. (GIANCATERINO, 2010, p. 51).

Na perspectiva de Alonso (1995 *apud* GIANCATERINO, 2010, p. 54), a gestão democrática significa "ser capaz de recolocar a escola no centro das tensões sociais. Tornar a escola capaz e conduzir um debate público sobre a violência e a exclusão social; tornar a escola capaz de definir seus objetos diante das vistas da opinião pública".

Para se construir uma democratização escolar de qualidade o gestor deve valorizar sua equipe de trabalho tanto pedagógica, quanto administrativa e para que isso ocorra o gestor deve criar formas atualizadas de práticas pedagógicas, fazendo com que haja participação de toda a comunidade escolar nas decisões tomadas. Quando há descentralização do poder é quando se confia e se acredita em um verdadeiro trabalho de equipe. (GIANCATERINO, 2010, p. 58).

Para se efetivar uma gestão democrática deve haver participação dos representantes de cada segmento envolvidos na escola para a realização das atividades e ações ali desenvolvidas, tendo uma administração moderna e atualizada com uma visão diferente do que se tem de um poder centralizado no gestor sem qualquer participação dos outros segmentos escolares. (GIANCATERINO, 2010, p. 67).

Supõe-se que seja necessário aos gestores um completo conhecimento sobre as políticas educacionais vigentes em nossos pais, e colocá-las em prática, trabalhar com transparência com principal objetivo de oferecer uma formação/educação de qualidade para preparar os indivíduos para exercer a cidadania, onde a igualdade a responsabilidade e a ética façam parte do cotidiano da instituição escolar e da vida de cada profissional nela inserido. (BRAZOLINO, 2016).

A educação é um processo que não tem fim, sempre há caminhos de se construírem para o aprendizado, dependendo também da época, dos próprios interesses e do grupo social e políticos envolvidos, além do fato de que a formação educacional está diretamente relacionada com a condição econômica, social e política do sujeito. (GIANCATERINO, 2010, p.105).

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Ao realizarmos o presente trabalho optou-se pela perspectiva de pesquisa qualitativa visando promover discussões acerca das relações de gestão estabelecidas no âmbito educacional com enfoque na execução das políticas educacionais.

Conforme enfatiza Martins (2010, p. 63):

> Na pesquisa qualitativa descreve-se e determina-se com precisão conceitual rigorosa a essência genérica da percepção ou das espécies subordinadas, como a percepção da coisalidade, etc. Mas a generalidade mais elevada esta na experiência em geral, no pensamento em geral, e isto torna possível uma descrição compreensível da natureza da coisa.

Sendo assim, acreditamos que a pesquisa qualitativa fez-se por contemplar as necessidades demonstrativas e comparativas que fazem parte deste estudo, sendo que, sua elaboração e construção foram pautadas em algumas etapas sequenciais. A primeira etapa consistiu em reuniões do grupo para definição do roteiro que seria usado como base para desenvolvimento desta pesquisa.

A segunda etapa referiu-se a reuniões do grupo para levantamento bibliográfico, o qual teve a finalidade de embasar teoricamente as discussões estabelecidas neste e definir os objetivos a serem atingidos por este estudo, pois conforme afirma André (1987, p. 41) “a teoria é, pois, uma preocupação inicial do pesquisador para formular a pergunta ou questão que o orienta a pesquisar”.

A terceira etapa foi composta pela coleta de dados, a qual se deu em 03 (três) escolas de educação básica do município de Naviraí, sendo que em cada escola o gestor foi convidado a participar e contribuir com suas experiências respondendo a um questionário composto por 08 (oito) questões dissertativas. Assim, esta pesquisa conta com a participação de 03 (três) sujeitos que estão diretamente envolvidos no cotidiano da educação básica, os quais serão identificados neste como G1, G2 e G3. É importante destacar que o confronto de dados e evidências são partes indissociáveis de uma pesquisa qualitativa, que visa promover discussões realmente significativas que contribuem para a evolução dos processos educacionais. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 01).

A quarta e última etapa consistiu-se em organizar e analisar teoricamente os dados coletados, com enfoque na visão de autores e normativas legais que discorrem a respeito do tema estudado por este artigo, o qual apresenta discussões relevantes ao campo educacional,

principalmente no que tange a execução das políticas educacionais de gestão no cotidiano das escolas.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Analisando os dados obtidos através dos questionários entregue aos gestores da educação básica G1, G2 e G3, foi possível identificar algumas semelhanças e diferenças com relação à visão de cada um, sendo assim, quanto a primeira indagação que se refere sobre o **entendimento dos sujeitos acerca das políticas públicas educacionais**, foram obtidas respostas semelhantes entre G1 e G2 uma vez que, segundo os gestores "*políticas educacionais são um conjunto de medidas planejadas"* porém o G3 foi mais detalhista em sua resposta afirmando que: "*Políticas educacionais são instrumentos disponibilizados às instituições escolares, baseadas em indicadores, que auxiliam o processo educacional".*

A análise de dados obtidos acerca do primeiro questionamento nos remete ao fato de que os três gestores estão coerentes em suas respostas, porém o G3 apresenta maior conhecimento, visto que sua resposta abrangeu maiores detalhes, sendo assim, vale destacar que é de suma relevância conhecer e entender a execução das políticas públicas no âmbito da atuação gestora, uma vez que conforme ressalta Vieira (2007) as políticas públicas sociais com ênfase na educação são múltiplas diversas e alternativas.

Ao serem questionados sobre as **políticas de gestão voltadas para a educação na atualidade** observamos a diferença que há entre as três respostas, pois G1 afirma que "*São políticas de gestão democrática que estabelecem relações da escola com a conservação ou transformação social*." G1 explana em sua resposta que é a educação relacionada com a gestão democrática que causa a transformação social e que pode emancipar o pensamento dos indivíduos, transformando assim a sociedade. Já na visão de G2 "*são políticas para garantirem a qualidade do ensino e a escola para todos".* Na fala de G2, é ressaltado o fato de a escola ser para todos e "este é o desafio que se coloca para a democratização das escolas, torná-las um espaço para todos e com qualidade, sendo imprescindível a igualdade no âmbito educacional". (CURY, 2005).

Segundo G3 "*são políticas que ajudam a escola financeiramente com FUNDEB e políticas que geram dados qualitativos como provinha Brasil".*

Diante dos dados obtidos neste questionamento é possível afirmar que as respostas dos três sujeitos não se aproximam, uma vez que cada um dos gestores interpretou a pergunta de uma forma e a respondeu conforme entendimento próprio, porém as respostas, mesmo sendo diferentes, atendem ao intuito desta pesquisa, pois é importante levantar a visão pessoal de cada participante para que a análise seja feita.

Na indagação **as políticas de gestão influenciam no cotidiano da escola, o**s três gestores concordam que estas influenciam diretamente no cotidiano da escola, o G1 ressalta que promove à participação e a valorização do sujeito à autonomia e transparência no cotidiano escolar, segundo G2 contribui quando a escola recebe ações governamentais, que ajuda na permanência dos sujeitos na escola. Já G3 diz que, "c*ertamente, com a definição das políticas públicas, a escola organiza seu projeto político pedagógico e desenvolve seu trabalho, porque destas políticas se definem as formas de desenvolver o trabalho para que sejam atingidos os objetivos propostos pelas políticas e também=à autonomia da escola".*

Percebe-se que tanto G1 como G3 se referem à participação na gestão e ressaltam o quão imprescindível são as políticas educacionais e o quanto estas influenciam no cotidianamente das escolas para o estabelecimento da autonomia dentro do âmbito educacional. Conforme ressaltado na LDB, artigo 15 "Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público". (BRASIL, 1996, p.15)

Ao serem questionados sobre **as políticas de gestão e sua influência no processo de ensino-aprendizagem,** G1 e G2 concordaram que beneficiam os alunos em sua totalidade, segundo G1: *"As políticas são voltadas e planejadas para o desenvolvimento integral da criança"*. G2 afirma que: *"sim, pois estão todas voltadas ao desenvolvimento integral da criança; psicológico; cognitivo e motor".* No entanto, é válido ressaltar que há uma diferença na fala de G3, pois este afirma que "*na maioria das vezes beneficiam, porque quando há uma política pública, seja para avaliação, seja para alunos em correção de fluxo, seja para educação profissional ou educação de adultos, ela foi desenvolvida com o objetivo de contribuir para a melhora do processo educacional, influenciando diretamente com o aprendizado dos alunos. Por exemplo, o ENEM, faz com que os professores planejem seu trabalho com foco neste tipo de avaliação, contextualizando seus conteúdos".*

Ou seja, G3 enfatiza em sua fala que na maioria das vezes sim, e cita políticas educacionais específicas como o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM).

As políticas acabam orientando o trabalho escolar e a relação com a gestão se refere ao gestor em acompanhar tudo isso para que instituição e etapa alcance sua finalidade.

Ao questionarmos os três gestores sobre **quais as contribuições dos mesmos dentro do âmbito educacional**, notou-se que o G1 falou de uma forma mais ampla, sem especificações, entre G2 e G3 houve semelhanças em suas respostas, nas quais afirmam que suas atribuições "*são zelar pelas leis de ensino, coordenar e liderar a equipe para se obter uma boa qualidade de ensino".* Nesse sentido, em relação às respostas, todos apresentaram ideias coerentes, porém com enfoques diferentes. Sob esse prisma, segundo Luck, (2011, p. 10), "o diretor orienta, mobiliza e coordena o trabalho da comunidade escolar no seu sentido amplo (interna e externa), com o escopo da melhoria contínua do ensino e da aprendizagem".

Na indagação que se refere à questão sobre as **dificuldades dentro do âmbito educacional referente à liderança**, é possível notar que há semelhanças nas respostas do G1e G3, logo, pois G1 aponta que: *"Relacionamentos, demoras quanto ao atendimento das necessidades de infraestrutura".* E segundo G3: *"Sim, em todo setor as dificuldades estão presentes. O gestor não é diferente, as principais dificuldades encontradas são as que se referem a setor pessoal, gerir pessoas é bastante difícil, neste momento entra o papel do líder. Outra dificuldade é o setor de infraestrutura que, na maioria das vezes não depende só do gestor para ser desenvolvido".*

Os dois destacam que as dificuldades estão relacionadas no que diz respeito à gestão de pessoas e no setor de infraestrutura. Nesta perspectiva, o gestor relata como é difícil lidar com pessoas, pois as necessidades da escola estão relacionadas com o atendimento de vários aspectos, sendo assim, para suprir estas necessidades é preciso que a comunicação entre os sujeitos envolvidos estejam em harmonia. Já o G2 reportou sua resposta de maneira diferente, pois relatou que suas dificuldades estão relacionadas com o atendimento de terceiros e aos recursos, assim, não deixam ser grandes dificuldades, pois é a falta de recurso que muitas vezes impede a escola de desenvolver suas atividades com a qualidade almejada.

Nessa conjuntura, conforme salienta Neto (2013), para promover uma educação de qualidade é preciso considerar alguns aspectos, os quais são imprescindíveis para que este processo aconteça. Desta forma, é necessária a garantia de um ambiente com condições para

que a aprendizagem possa ocorrer. Sendo assim, é importante proporcionar um ambiente físico, aqui denominado infraestrutura escolar, que estimule e viabilize o aprendizado.

Quanto ao questionamento que se refere à ideia de **participação da comunidade escolar na gestão da escola e como ela se dá**, notou-se que os sujeitos G1, G2 e G3 apontaram semelhanças em suas respostas, pois os mesmos abordam que a participação da comunidade na escola é imprescindível nas eleições diretas para diretores.

Nesse sentido, observa-se simetria nas falas que dizem respeito à participação da APM (Associação de Pais e Mestres) em reuniões e tomadas de decisões, como afirma G1 *"Eleições diretas para diretor, festas, eventos, parcerias tomadas de decisões, APM, conselho escolar, etc"*.

Segundo G2 *"Sim. A gestão da escolha da comunidade com as eleições para a direção e com as reuniões, conselhos e APM (Associação de pais e mestres)"*.

Já G3 aponta em sua resposta que: *"Sim, através das APM (Associação de pais e mestres) e dos conselhos escolares, bem como nas atividades cotidianas desenvolvidas pela escola"*.

Sendo assim, neste contexto, a comunidade tem o dever de apropriar-se e reivindicar papéis ativos, pois de acordo com Paro (1997, p. 25) "a democracia, enquanto valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada individuo, na plenitude de sua personalidade".

O autor destaca ainda que é necessário "preservarem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública". (PARO, 1997, p.46).

Em relação à pergunta que se refere **à mudança na gestão da escola**, dois dos gestores abordam em suas respostas que não mudariam nada nesse quesito. O G1 aborda que: *"a gestão tem funcionado de forma harmônica entre a comunidade e a escola e todos se sentem seguros com o funcionamento da mesma"*. Enquanto o G2 salienta que: "*a gestão de sua escola acabou de mudar com o processo das eleições e por este motivo não teria o que mudar por agora"*. Assim, sob esse prisma observa-se uma contradição nas respostas sobre as dificuldades que G1 e G2 enfrentam em relação à infraestrutura da escola e as relações interpessoais que os mesmos ressaltam nas indagações anteriores. Porém, o G3 aborda em sua resposta que*: "[...] a mudança sempre é necessária para que o trabalho seja aprimorado*

[...]". Com base nas respostas obtidas nota-se que o G3 possui a visão mais significativa, uma vez que, o processo de mudança está diretamente ligado ao aprimoramento e melhoria das ações diárias e resolução das lacunas existentes, ou seja, esta é indispensável. Em consonância com estas análises Paro (1997) discorre que é necessário assumir que os problemas existem para somente assim resolvê-los de forma eficaz.

COSIDERAÇÕES FINAIS

Em sua totalidade as políticas educacionais de gestão tem sua especificidade na área da educação, são medidas planejadas, múltiplas, diversas e alternativas que se dividem para atender os problemas educacionais e partindo deste pressuposto são planejadas para que a gestão do ensino público se dê de forma democrática e de qualidade.

Assim, seria impossível falar de políticas públicas educacionais sem citar a gestão democrática, a participação da comunidade interna e externa das escolas, a colaboração da APM (Associação de Pais e Mestres) e do Conselho de Escola na tomada de decisões dentro do âmbito educacional.

A participação efetiva da comunidade escolar na gestão da escola é um processo no qual a coletividade entre os dois âmbitos vão se desenvolvendo de acordo com as necessidades da maioria, visando uma escola democrática e autônoma, onde todos os sujeitos envolvidos possam expor e acrescentarem algo dentro da instituição.

A partir dos estudos realizados para a construção deste estudo sobre as políticas educacionais de gestão para a educação básica, elaboramos uma série de questões que foram distribuídas em redes de ensino no município de Naviraí-MS, pelo fato de que foi imprescindível destacar a opinião dos gestores destas instituições para o levantamento de dados.

Foram apontados alguns problemas na devolutiva dos questionários, sendo que os gestores apontam como dificuldade de lidar com o relacionamento entre pessoas, como líderes em seus âmbitos de trabalho destacam que gerir pessoas é um dos problemas mais comuns encontrados no processo da gestão democrática da escola. Outro aspecto é a infraestrutura do local que muitas vezes deixa a desejar, pela falta de recursos que a escola tem para concluir

algumas obras iniciadas. No entanto, quando perguntados sobre mudanças necessárias não relacionam com a superação das dificuldades indicadas anteriormente.

Em relação às concepções e as análises que foram desenvolvidas para a elaboração desta pesquisa, é importante ressaltar que a intenção deste estudo não é finalizar a discussão, mas sim abrir novos tópicos de discussão para que assim sejam desenvolvidos novos estudos na área.

Portanto, supõe-se que a escola em sua totalidade deve construir uma cultura de participação, muitas vezes a comunidade não tem o conhecimento sobre seus direitos quanto à importância de sua contribuição para algumas decisões que são tomadas com relação aos seus filhos, que por sua vez, são os alunos que estudam naquela instituição de ensino.

REFERÊNCIAS BILIOGRÁFICAS

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

BRASIL. Brasília (1996). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/ L9394.htm#art32.>. Acesso em: 14 ago. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, DF, Senado, 1996.

BRAZOLINO, F. D. **A Relação entre Política Publica e a Gestão Escolar**, 2016. Disponível em: < https://www.posgraduacaoredentor.com.br/hide/path_img/conteudo _54247657b0c7b>. Acesso em: 10 jul. 2016.

CAMARGO, R. B; BASSI, M. E. Gestão democrática na escola pública: participação e controle social no âmbito de um sistema de ensino. In: CORREA, B. C; GARCIA, T. O. (Orgs.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008.

CURY, C. R. J. O princípio da gestão democrática na educação. In: BRASIL. MEC. **Gestão democrática da educação.** Boletim 19 de Outubro de 2005. Salto para o futuro. TV escola. p. 14-19.

CURY, C. R. J. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERRREIRA, N.S.C. AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). **Gestão da Educação**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 43-60.

GIANCATERINO, R. **Supervisão Escolar e Gestão Democrática:** um elo para o sucesso escolar. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo SP: Atlas, 2010.

HONORATO, H. G. **O gestor escolar e suas competências:** a liderança em discussão, 2016. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/HerculesGuimaraes Honorato_res_int_GT8.pdf.> Acesso em: 14 ago. 2016.

MARTINS, J. **A Pesquisa qualitativa.** In: FAZENDA, Ivani. Metodologia da pesquisa educacional. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MELO, M.T.L. Gestão Educacional: os desafios do cotidiano escolar. In: FERRREIRA, N.S.C. AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). **Gestão da Educação**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 243-254.

NETO, J. J. S. **Uma escala para medir a infraestrutura escolar**. São Paulo, 2013. Disponível em: <www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1786/1786.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2016.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

GESTÃO ESCOLAR E PLANEJAMENTO: CONSTRUINDO O CARÁTER DEMOCRÁTICO DA ESCOLA

Milene Dias Amorim (professora UEMS[1])

Resumo: Os desafios presentes na atualidade para que se possa qualificar a educação nacional tem provocado várias mudanças no papel da gestão escolar e em seus instrumentos de planejamento. Nesse sentido, pretende-se aqui, por meio de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfica, abordar a gestão escolar e seus desafios emergentes, bem como, enaltecer a função e o destaque do planejamento como política atual que almeja a realização, com sucesso, das metas e objetivos propostos pela escola. Considera-se que ainda se faz necessário abordar a existência da gestão escolar guiada pelas concepções democráticas de educação e pautada no planejamento participativo visando à formação para a cidadania com qualidade social para todos. Diante da problemática social, cultural, política e econômica que envolve a educação do país considera-se que o tema está longe de ser esgotado.

Palavras-chaves: Gestão Democrática. Planejamento Participativo. Qualidade da Educação.

Introdução

Na medida em que muito se tem falado em qualificar a educação brasileira para que a mesma possa atender as necessidades dessa sociedade que tem sido chamada de emergente, por estar se desenvolvendo, também se construiu um ideal de que é preciso que se façam mudanças na gestão da educação e das escolas para que ocorram transformações sociais condizentes com tais necessidades desenvolvimentistas e que possam ampliar os dados numéricos de qualidade da educação.

Tal situação nos remete aos desafios da gestão escolar que perpassa os enfrentamentos dos problemas do interior da escola (práticas pedagógicas, financiamento, relações interpessoais, indisciplinas, entre outros) e engloba problemas que estão para além dos portões da instituição (drogas, violência, problemas familiares dos alunos, entre outros), mas que atingem diretamente a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Diante desse contexto, o modelo de gestão que vem sendo colocado em prática no âmbito educacional é fruto de tentativas de suprir as necessidades da sociedade atual, e por isso, o gestor escolar precisa fazer uso de instrumentos que venham a contribuir para o

[1] Milene Dias Amorim é Pedagoga e Mestre em Educação. Atualmente é professora contratada da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidades de Naviraí e Ivinhema. E-mail: mileneamorim@gmail.com

sucesso de suas ações frente a tantos empecilhos. O planejamento se destaca como ação colaborativa nesse enfrentamento.

Nesse sentido, pretende-se aqui, por meio de uma análise bibliográfica, abordar a gestão escolar, bem como, a função e o destaque do planejamento como política atual que almeja a realização, com sucesso, das metas e objetivos propostos pela escola. Defende-se aqui uma gestão de caráter democrático e um planejamento de cunho participativo como necessários a execução do projeto de educação com qualidade social para todos, principalmente no âmbito escolar. Ressalta-se que há a necessidade da continuidade das discussões e de formações sobre a gestão democrática, tendo em vista que há quase três décadas se vem tratando sobre o assunto, porém as problemáticas da área ainda permanecem.

Gestão Escolar: cenário e desafios

Vinte e oito anos após a promulgação da Constituição Federal de 1988, em que se postulou a educação como direito de todos, os olhares governamentais e não governamentais permanecem voltados ao aluno, quando este passa anos na escola e a conclui sem aprender a ler e a escrever corretamente ou se evade por não ter perspectivas de sucesso, Schwartzman (2005) vem atribuir a culpabilidade desses impasses a fatores que há tempos vêm fazendo com que a educação não progrida; o autor ressalta que esse quadro vem atingindo com maior força as crianças oriundas de famílias pobres vindas das regiões mais atingidas pelas desigualdades.

A culpabilização de velhos fatores por problemas atuais demonstra o atraso educacional brasileiro em resolver sua situação caótica. A entrada em um novo milênio trouxe novas demandas e exigências de formação e conhecimento, como explica Azevedo (2001), no entanto, esses novos desafios entram em cena sem sequer estar assegurado o direito a escolarização básica de qualidade para a maioria da população.

Diante desses fatores, e ainda da perceptível correlação entre boas escolas e maiores recursos e entre as condições socioeconômica dos alunos e seu progresso escolar, é que se confirma mais uma vez o pressuposto de que os governos têm vinculado pouca educação a quem já possui menos que o mínimo para sobreviver (SCHWARTZMAN, 2005). Dessa

maneira, é urgente a necessidade de se criar novas políticas direcionadas a atacar as disparidades regionais como forma de qualificar a educação.

É sabido que o Brasil é um país grande por extensão e que possui uma grande diversidade cultural, étnica, racial, social e econômica, sendo esta última identificada pela existência de regiões mais industrializadas e regiões com consideráveis atrasos comerciais e industriais, regiões que possuem melhor nível de escolaridade e regiões com grandes índices de analfabetismo, baixa escolarização ou educação de má qualidade, como pode ser observado nos quadros abaixo.

Quadro 01 – Número de analfabetismo por região brasileira – 2008.

Regiões	Total	Por raça ou cor da pele (%)	
		Branca	Preta ou parda
Brasil	**14.219**	**31,0**	**67,8**
Norte	1.128	16,3	81,9
Nordeste	7.500	23,4	75.8
Sudeste	3.620	42,1	56,4
Centro-Oeste	840	29,2	68,3
Sul	1.159	60,8	37,2

* IBGE/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – 2008

Quadro 2 – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal da Educação entre regiões brasileiras

IDHM EM EDUCAÇÃO						
Ano	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-oeste	BRASIL
1991	0,193	0,197	0,339	0,312	0,290	0,279
2000	0,333	0,342	0,541	0,510	0,467	0,456
2010	0,557	0,569	0,688	0,662	0,665	0,637

*Dados da PNUD/Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil, acesso em 18 nov. 2016.

O fator socioeconômico dos alunos se configura como o maior controlador dos resultados escolares, podendo ajudá-los ou prejudicá-los em seu aprendizado. Soares (2005) contribui com essa ideia ao explicitar que não é possível entender o que se passa no sistema

educacional como um todo, sem levar em consideração o nível socioeconômico dos alunos que interfere no desempenho e no fluxo escolar, que acaba por também ser atingindo na medida em que está diretamente ligado ao não aprendizado ou ao ensino de má qualidade.

O contexto apresentado justifica a necessidade das discussões pertinentes a gestão da escola, principalmente em seu cunho democrático. Esta tem como grande desafio fazer com que a educação com qualidade social chegue a todos os seus alunos sem distinção de sexo, raça ou condição socioeconômica. Para vias de conhecimento, a gestão escolar é constituída por uma equipe de profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola,

> Nessa equipe de gestão tem destaque o diretor escolar, responsável maior pelo norteamento do modo de ser e de fazer da escola e seus resultados. Ela é também diretamente formada por diretores assistentes ou auxiliares, coordenadores pedagógicos, supervisores, orientadores educacionais e secretários escolares. Aos diretores escolares compete zelar pela realização dos objetivos educacionais, pelo bom desempenho de todos os participantes da comunidade escolar e atingimento dos padrões de qualidade definidos pelo sistema de ensino e leis nacionais, estaduais e municipais (LUCK, 2000, p. 22).

O gestor tem papel primordial, ele precisa estar conectado as demandas emergentes que vão desde a sua comunidade local até as exigências em nível de país, e assim realizar mudanças necessárias nas práticas cotidianas na direção de ações inclusivas e emancipadoras por meio de

> [...] projetos desenvolvidos, o ambiente educativo e/ou clima organizacional, o tipo e as condições de gestão, a gestão da prática pedagógica, os espaços coletivos de decisão, o projeto político-pedagógico da escola, a participação e integração da comunidade escolar, a visão de qualidade dos agentes escolares, a avaliação da aprendizagem e do trabalho escolar realizado, a formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, a dimensão do acesso, permanência e sucesso na escola, entre outros. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 211)

Cabe salientar que o termo Gestão entrou no meio educacional a não muito tempo e veio substituir a palavra administração escolar pelo fato de, além de contemplar fatores

administrativos de uma instituição, também contemplar fatores de cunho social, político e cultural, fazendo, assim, melhor representatividade ao que uma instituição escolar precisa.

Essa nova forma de se dirigir uma instituição escolar está pautada nos pressupostos de que a realidade é global e dinâmica, o ambiente social e o comportamento humano são dinâmicos; incerteza, ambiguidade, contradições, tensões, conflitos e crises são vistos como elementos naturais de qualquer processo social e como condições e oportunidades de crescimento e transformação; e a busca de realização e sucesso corresponde a um processo e não a uma meta (LUCK, 2000).

Sendo assim, todo dirigente escolar tem como responsabilidade principal a articulação coletiva pela mobilização de todos, rumo à promoção de uma cultura organizacional orientada nos pressupostos destacados acima.

Luck (2000) ressalta que o conceito de gestão escolar ultrapassa o de administração escolar, por abranger diversas concepções, podendo citar a democratização do processo de construção social da escola e realização de seu trabalho, mediante a organização de seu projeto político-pedagógico; o compartilhamento do poder realizado pela tomada de decisões de forma coletiva; a compreensão da questão dinâmica e conflitiva e contraditória das relações interpessoais da organização; o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando maior liderança e articulação; e a compreensão de que a mudança de processos educacionais envolve mudanças nas relações sociais praticadas na escola e nos sistemas de ensino.

Faz-se necessário destacar que, além das características já apresentadas, o gestor precisa conhecer a fundo sua comunidade escolar, saber de suas necessidades e potenciais, sempre vislumbrando projetos contextualizados e pertinentes a seu alunado e docentes. Nesse sentindo, Luck (2009) aponta algumas questões que o gestor precisa conhecer a fundo suas respostas para que sua atuação tenha sucesso:

> Qual o sentido da educação, seus fundamentos, princípios, diretrizes e objetivos propostos pela teoria educacional e pela legislação? • Qual o sentido e os objetivos da educação na sociedade atual? • Como se organiza o processo educacional nos diferentes níveis e modalidades de ensino para atender as novas demandas? • Qual o papel da escola e de seus profissionais segundo as proposições legais e as demandas sociais? • Que princípios e diretrizes constituem uma escola efetiva? • Quem são os alunos a quem a escola deve atender? Quais suas necessidades? Suas características pessoais e orientações para a vida? • Quais suas necessidades educacionais e

> humanas, em relação ao seu estágio de desenvolvimento e seus desafios sociais? • Em que condições aprendem melhor? • Como se pode organizar a escola para oferecer ao aluno condições educacionais favoráveis para sua formação e aprendizagem efetiva? (2009, p. 17)

Além desta sintonia com a sua escola, para que todas essas mudanças realmente surtam efeitos positivos esperados, é de suma importância que a gestão escolar seja pautada no princípio da democracia e que, portanto, se constitua em teoria e prática, numa gestão democrática, esse reconhecimento vem desde a Constituição Federal de 1988 sendo base das discussões rumo a uma educação igualitária e de sucesso.

Porém, há ainda grandes desafios para se conquistar a tão sonhada gestão democrática. O ensino escolar pautado no princípio da democracia supõe a transparência de processos e de atos; o caráter público e aberto se opõe ao privado e secreto; nesse sentido, os atores escolares que se interessam pela qualidade da educação devem encontrar nessas vias de direito o caminho consequente e viável da sua efetivação.

Pode-se dizer também que o fator primordial para a concretização da democratização da gestão, que é a participação social se firmou como o maior avanço e também maior desafio até os dias atuais; pois, não se pode haver melhorias significativas no ensino sem a participação efetiva dos sujeitos sociais. Mas, ainda há a necessidade de se construir formas de que a sociedade que cerca a escola não fique somente as margens, mas que venha para dentro e dê sua contribuição.

A participação ativa de toda a sociedade no contexto escolar é o ponto estratégico para a implantação da gestão democrática. O envolvimento tanto dos agentes escolares como da comunidade é condição essencial para que se ocorram mudanças positivas na realidade educacional.

Para Paro (2007) é necessário ter a democracia como componente fundamental para a qualidade do ensino, não sendo possível conceber uma educação pública de qualidade sem levar em conta os fins sociais da escola, que, para o autor, é educar para a democracia; porém se faz necessário que o gestor tenha firme propósito rumo essa perspectiva, pois as mudanças necessárias a qualidade da educação estão longe de serem calmas e sem conflitos dada a diversidade de ideias e opiniões presentes em um processo democrático.

Como Ribeiro, Ribeiro e Gusmão (2005) afirmam, é a partir do enfrentamento das divergências, dos conflitos de interesse e das relações desiguais de poder, do estabelecimento de alianças, da partilha de informações e da integração dos diferentes, que vão se construindo democraticamente novos sentidos sobre a qualidade da educação na escola.

Libaneo, Oliveira e Toshi (2011) apontam como princípios de uma gestão escolar democrática: a autonomia da escola e da comunidade escolar, a relação orgânica entre a direção da escola e participação dos membros da equipe escolar, o planejamento das atividades, a formação continuada pessoal e profissional de todos os integrantes da comunidade escolar, o compartilhamento de informações concretas e tomadas de decisões coletivas, e a construção de relações humanas produtivas assentadas em objetivos comuns. E ainda

> A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora (VEIGA, 2002, s/p).

Em suma, se faz necessário que a Gestão Democrática da educação seja sempre tomada como primordial para que as funções sociais da escolar se tornem realidade. Ter ou não o princípio da democracia regendo as ações de diretores, coordenadores, professores, secretários, zeladores, alunos e pais de alunos no âmbito escolar é mais do que uma questão de determinação da legislação; é um compromisso social com o direito a educação de qualidade.

Planejamento e Gestão Escolar: o processo democrático da escola em foco

As mudanças que se processam nas políticas e gestão da educação nos últimos anos, cada vez mais, vêm atribuindo à gestão escolar papeis complexos, responsabilizando-a não apenas pelo desenvolvimento dos sistemas de ensino como também pela realização dos princípios fundamentais de igualdade de oportunidades educativas e de qualidade da

educação; a transformando, segundo Fonseca, Oliveira e Toschi (2004), na estratégia mais genuína para a garantia das mudanças pretendidas para essa área.

Assim, vários instrumentos, leis e outras normatizações foram e continuam a ser criadas de várias direções legais da União, estados e municípios para reger a gestão da educação. Estas englobam, segundo Cury (2008), desde diretrizes curriculares até financiamentos e fontes de recursos. E é nesse contexto de novas dimensões a esse cargo escolar que o planejamento surge como aliado do gestor para exercer todas as suas novas funções.

O planejamento constitui uma função gerencial relevante em que a instituição projeta-se para o futuro, delineando uma programação na qual os objetivos são definidos, estratégias são estabelecidas e recursos são alocados visando à sua implementação. Na prática, este processo se reveste de grande complexidade, ocorrendo uma distância entre o processo de elaboração e sua implementação nas instituições (PERFEITO, 2007).

Segundo Luck (2009), o planejamento representa pensar analítica e objetivamente a realidade e sobre as estratégias que possam promover a sua transformação; refletir criticamente sobre a realidade educacional e tomar decisões a respeito de ações necessárias; desenvolver uma compreensão clara sobre o trabalho educacional e seu direcionamento; definir compromisso de trabalho com a promoção de mudanças e melhorias; e explicitar tanto quanto possível os elementos necessários para fundamentar, organizar, subsidiar e orientar as ações educacionais.

Fazendo uma breve apresentação histórica do planejamento, tem-se, na literatura da área, que o ato de planejar é uma prática que possui marcos históricos no Brasil, passando pelos setores sociais, políticos e econômicos; ao longo dos anos foi, e ainda é, uma forma de organizar e também de projetar ações e acontecimentos para um futuro próximo ou mesmo distante. Portanto, “pode-se caracterizar o planejamento como uma atividade humana presente no cotidiano de todos os indivíduos pelo qual estes estabelecem objetivos a serem atingidos e formulam estratégias de ação para alcançá-las.” (SCAFF, 2007, p. 21)

Como instrumento de intervenção educacional, o planejamento atinge a área em várias dimensões distintas, porém relacionadas diretamente, podendo aqui citar os grandes planejamentos dos sistemas e os planejamentos escolares.

No que tange a planificação no âmbito dos sistemas, sua necessária existência passa pelos âmbitos municipais, estaduais e federal. Se aproximando do contexto municipal, o processo de planejamento ancora-se, segundo Bordignon (2009), em ações articuladas sinergicamente e orientadas pela intencionalidade política da melhoria da qualidade da educação local. Tais ações estão pautadas em responder a três perguntas principais para o ato de planejar: onde estamos? O que queremos? E o que fazer?

Ainda para o autor, se faz de grande importância que os municípios tenham planos municipais, pois a ausência destes pode acarretar em ações planejadas ao acaso por meio de improvisos, ou seja, "sem plano municipal não há visão de Estado nas ações, não há caminho a percorrer, mas apenas passos ao sabor das circunstâncias de cada governo" (BORDIGNON, 2009, p. 92). Ainda, é por meio do Plano Municipal de Educação que o município firma sua autonomia frente ao estado, pois somente as criações do sistema municipal e do conselho de educação não são suficientes para que ocorra essa autonomia, por não abrangerem as características locais e nem responderem as três questões apresentadas no parágrafo anterior.

Nos contextos estaduais e federal há os Planos Estaduais de Educação e o Plano Nacional de Educação (PNE), respectivamente. Deve-se ressaltar que o atual PNE (2014 - 2024), tem como diretrizes:

> I − erradicação do analfabetismo;
> II − universalização do atendimento escolar;
> III − superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
> IV − melhoria da qualidade da educação;
> V − formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
> VI − promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
> VII − promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
> VIII − estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
> IX − valorização dos(as) profissionais da educação;
> X − promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014, p. 32).

Devido a ênfase dada ao planejamento por parte dos últimos três governos federais brasileiros, há também várias políticas educacionais que se traduzem em planificações, como é o caso do Plano de Ações Articuladas, por exemplo, que se configura como um planejamento a ser realizado pelos municípios e estados sob a regulação do poder federal.

No contexto nacional, o planejamento, como já fora ressaltado anteriormente, é mecanismo de intervenção estatal, e por isso segue uma lógica geral e por vezes superficial, cabendo às escolas e professores adequarem o que chega do nacional para o local. Como técnica, o planejamento pode ser usado de diversas formas ou para atender a vários interesses e objetivos, como bem alerta Padilha (2005), tanto para mascarar a realidade como para impor soluções que muitas vezes não são do interesse de todos, mas de alguns grupos ou algumas pessoas somente.

Com relação ao planejamento da escola, o Projeto Político Pedagógico (PPP) se encaixa como a peça principal, pois é ele quem vai nortear as ações educativas desde a secretaria escolar até a sala de aula. Libâneo, Oliveira e Toshi (2011) mencionam que o PPP "é um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação" (2011, p. 345).

E, ainda, se configura como a identidade da instituição escolar e, por esse motivo, deve ser o reflexo da realidade da comunidade a que está inserida; para tanto, esse projeto deve ser construído por pessoas que conhecem o contexto em questão para que ele, de fato, possa abranger o social, o cultural, as demandas e necessidades de seu local e, assim, estar em consonância com todos os participes na missão de educar.

A ideia de que o PPP deve ser construído coletivamente parte de duas vias, a primeira diz respeito ao compromisso social e democrático para com a sociedade; a segunda via se trata da determinação legal da LDB/1996 e da Constituição Federal de 1988 que primam pela gestão de caráter democrático e, portanto, pela participação social nas decisões escolares.

Sendo assim, o ato de planificação tornou-se, ao longo dos anos, um instrumento de colaboração da gestão educacional não somente em vias municipais, mas também estadual e nacional.

O foco no âmbito municipal é de grande importância para a realização das metas e objetivos que estão sendo traçados pelas políticas atuais, pois é no município que a educação acontece na prática; é justamente nesse ente o ponto de partida para o levantamento de dados sobre a situação das prioridades locais e para o embasamento dos Planos Municipais de Educação e também para os planos estaduais e nacional de educação.

E assim, ao longo dos anos, o planejamento vem se firmando como um dos maiores instrumentos utilizados pela gestão como meio de concretizar suas ações. Porém, ao se falar

de gestão democrática, não se pode reduzir o ato de planejar a uma ou duas dentro da escola, para tanto, defende-se o planejamento participativo como condição *sine qua non* para a efetivação da democracia da educação. No entanto, o exercício participativo na escola exige mudança de comportamento e comunicação clara e aberta entre todos os componentes das comunidades escolar e local.

> Gestores educacionais no sistema e nas escolas precisam desenvolver habilidades em planejamento, identificação e resolução de problemas, de modo participativo, em gestão financeira, em liderança democrática, currículo e relações interpessoais. As escolas públicas devem planejar, a partir de sua realidade, integrando questões administrativas e financeiras com currículo e demais preocupações político-pedagógicas (FREITAS, 2000, p. 05)

Em suma, o planejamento é algo que ocorre todos os dias, é uma atividade necessária para se evitar os improvisos e estabelecer caminhos que possam nortear as ações educacionais; e ainda é um processo de tomada de decisões cotidianas e de reflexões sobre onde, quando, como e porque fazer educação. O planejamento educacional reflete as políticas dessa área e por isso é necessário que ele seja participativo, tornando esse reflexo o mais contextualizado possível. A integração de todos os interessados nas tomadas de decisões é fundamental para a solução de vários problemas pelos quais a educação vem passando. No entanto, há ainda grandes obstáculos que impedem uma participação coerente e concisa. Gandin (2001) menciona que

> A participação é, [...], hoje, um conceito que serve a três desastres extremamente graves: a manipulação das pessoas pelas "autoridades", através de um simulacro de participação; a utilização de metodologias inadequadas, com o consequente desgaste da ideia; a falta de compreensão abrangente da ideia de participação (2001, p. 88).

Porém, apesar de tantos entraves, utilizar o planejamento participativo como método de trabalho se configura na mais correta opção, pois é uma estratégia a favor dos direitos sociais, da reafirmação da democracia e também da viabilização da participação de todos como tarefa educativa. Esse modelo de planejamento instiga a resistência ao formato de planejamento que simplesmente convoca às pessoas a se engajarem em ações que são

predeterminadas pelo governo, dando nome equivocadamente a essa ação de participação. Nesse sentido, participação no Planejamento Participativo "inclui distribuição do poder, inclui possibilidade de decidir na construção não apenas do 'como' ou do 'com que' fazer, mas também do 'o que' e do 'para que' fazer" (GANDIN, 2001, p. 88).

Planejar a educação a partir de uma perspectiva de cidadania crítica remete-se a reflexão sobre como "realizar e organizar todas as atividades no âmbito escolar e educacional, o que significa encarar os problemas da instituição e do sistema de ensino como um todo" (PADILHA, 2005, p. 62), suas relações interpessoais, institucionais e profissionais, assumindo-a como instância social de contradições.

Considerações Finais

Diante do conteúdo aqui exposto, conclui-se que a gestão escolar ainda compreende grandes desafios para levar as práticas escolares ao total sucesso. Tais desafios passam pelas burocracias administrativas que costumam emperrar as ações, pela falta de preparo diante das novas funções repassadas ao gestor escolar, da falta de participação dos sujeitos escolares na busca por um bom desempenho das ações cotidianas e de condições sociais degradantes por qual passam muitos alunos.

As novas demandas sociais, econômicas, políticas e tecnológicas da sociedade têm implicado em buscar uma gestão da escola diferente, de modo a estar pronta para atender a essas novas dimensões e, mais do que isso, para formar pessoas preparadas para lidar com discernimento e criticidade com o contexto atual, ai está o compromisso social da gestão e da escola.

O planejamento nesse contexto vem de encontro com essas novas necessidades e, mais do que nunca, se faz necessário que a gestão busque apoio nesse instrumento como metodologia eficiente da administração, não só escolar, mas de qualquer outra instituição; pois, é por meio do planejamento que se consegue um diagnóstico preciso da realidade, formulam-se ações para correções de problemas, acompanham-se os resultados e avaliam-se as ações para saber se deram certo ou não.

O planejamento participativo, por sua vez, se destaca pelo seu caráter público e popular, dando voz e vez aos silenciados. Essa metodologia se destaca como articulador da

proposta de gestão democrática, viabilizando o crescimento mútuo, a transformação da realidade, a resolução de problemas e a contextualização das ações as necessidades da escola.

Destaca-se, nesse sentido, o papel do Projeto Político Pedagógico como planejamento imprescindível no âmbito escolar, pois além de possibilitar a percepção de uma escola sem mesmo a conhecê-la concretamente em sua formação material e humana, suas propostas de trabalho, de currículo e de metodologia e de suas concepções, ainda possibilita a projeção de metas e objetivos a serem alcançados no sentido de melhorar a qualidade da educação ofertada, mas, para tanto, precisa ser constituído de maneira participativa.

Portanto, não se pode pensar em uma gestão democrática sem se remeter a qualidade social e a participação da sociedade, ou mesmo, não se dá para pensar em uma escola de qualidade sem uma gestão democrática e um planejamento participativo.

Nesse sentido, as instituições de ensino e os sujeitos escolares deve entender que uma sociedade democrática só se constrói, se desenvolve e se fortalece politicamente, de modo a solucionar seus problemas, se contar com a ação consciente e conjunta de ambos para tornar a escola um lugar público, de diálogo e de desenvolvimento crítico das consciências e de formação democrática. Nesse sentido, se faz certo recorrer a Charlot (2007), quando o mesmo defende que é preferível as crises de uma escola democrática do que a paz de uma escola elitizada.

Referências:

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. 2.ed. ampliada. Campinas: Autores Associados, 2001.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da educação no município**: sistema, conselho e plano. São Paulo: Editora e livraria Paulo Freire, 2009.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro gráfico, 1988**.**

_____. **Lei n° 9.394,** de 20/12/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

_____. **Lei n°. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias, publicado no DOU. Brasília, DF, 2014.

CHARLOT, Bernard. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. **Sísifo** – **Revista de Ciências da Educação**, n. 04, p. 129-136, out./dez. 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In. FERREIRA, Naura Syria Carapetto; AGUIAR, Marcia Ângela da S. **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

FONSECA, Marilia; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. As tendências da gestão na atual política educacional brasileira: autonomia ou controle? In. BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs). **Gestão e políticas da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FREITAS, Katia Siqueira de. Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 47-59, fev./jun. 2000.

GANDIN, Danilo. A Posição do Planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, pp.81-95, Jan/Jun 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais de 2008**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. In. _____ (org). Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, fev./jun.2000.

_____. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o Projeto Político-Pedagógico da Escola. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PARO. Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. *São Paulo*: Ática, 2007.

PERFEITO, Catia Deniana Firmino. Planejamento estratégico como instrumento de gestão escolar. **Educação Brasileira**. Brasília, v. 29, n°. 58 e 59, p. 49-61, jan./dez. 2007.

PNUD. **Desenvolvimento Humano nas macrorregiões brasileiras**. Brasília: IPEA/PNUD, 2016.

RIBEIRO, Vera Masagão; RIBEIRO, Vanda Mendes; GUSMÃO, Joana Buarque de. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. **Cadernos de Pesquisa**. Abr. 2005, vol.35, no.124, p.227-251. ISSN 0100-1574.

SCAFF, Elisangela Alves da Silva. **Planejamento da educação e cooperação internacional**: uma análise dos programas Monhangara e Fundescola. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: USP, 2007.

SCHWARTZMAN, Simon. Os desafios da educação no Brasil. In. SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin. (org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Trad. Ricardo Silveira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SOARES, José Francisco. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. In. SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin. (org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Trad. Ricardo Silveira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14. ed. Papirus, 2002.

O PAPEL DA GESTÃO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0 A 3 ANOS

Polyana da Silva Pereira (UFMS)[1]
Fernanda Celestino de Souza Meneguello (UFMS)[2]
Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis (UFMS)[3]

Resumo: As discussões acerca da gestão educacional surgem com o intuito de romper com os paradigmas da Administração. A gestão na atualidade relaciona-se ao pensar novas práticas, inovar, propor melhorias para a educação. Nesse sentido, este breve estudo tem como finalidade abordar o conceito de gestão educacional, escolar e o trabalho do gestor no âmbito da Educação Infantil de 0 a 3 anos. Para tal, utilizou-se de pesquisas bibliográficas para o embasamento em teóricos que tratam sobre o assunto. Nessa perspectiva, a pesquisa contribuiu para uma maior compreensão sobre a área, agregando novos conhecimentos sobre a gestão e o papel do gestor dentro das creches.

Palavras-Chave: Cuidar. Educar. Gestão Escolar. Gestão Democrática.

INTRODUÇÃO

As diversas mudanças no cenário educacional contribuíram para uma nova compreensão das formas de gerir a escola na atualidade, a gestão passou a ser percebida de diversas maneiras dentro do ambiente escolar. O papel de gestor exige uma dinâmica diferenciada na qual deve trabalhar em parceria com todos. Ademais, as investigações em torno desse assunto aumentaram, devido à necessidade de romper com o enfoque da Administração.

Este artigo tem como objetivo abordar o conceito de gestão, gestão educacional, escolar e o trabalho do gestor no âmbito da Educação Infantil de 0 a 3 anos, além de relacionar como deve ocorrer a efetivação na referida etapa. Sendo assim, o trabalho está organizado da seguinte forma: primeiro conceituamos gestão educacional, escolar e a gestão no âmbito da educação infantil de 0 a 3 anos, por fim as considerações finais com as

[1] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - CPNV, Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET). E-mail: polyanas98@gmail.com.
[2] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - CPNV. E-mail: nanda.meneguello@hotmail.com.
[3] Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - CPNV e Tutora do Grupo PET – PedCiso. E-mail: gmgrg46@gmail.com.

principais ideias do trabalho e as referências bibliográficas consultadas para a elaboração do mesmo.

Salienta-se, neste breve estudo, o papel do gestor dentro do espaço escolar como importante, pois o mesmo contribui para o direcionamento do trabalho da instituição juntamente com os demais profissionais.

METODOLOGIA

O estudo inicia-se a partir da necessidade de compreender o trabalho da gestão no âmbito creche de 0 a 3 anos, na disciplina de Gestão Educacional do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

De forma breve, o estudo contou com embasamento teórico de textos normativos e concepções de autores que tratam sobre a especificidade do gestor na creche de 0 a 3 anos, tal como: Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI (1998), Lei de Diretrizes e Bases – LDB (1996), Cury (2005), Gatti (2008), Libâneo (2002), entre outros.

Na sequência, pensou-se em eventos que pudesse incluir o estudo, optando por enviar para a VIII Jornada Nacional de Educação e VI Colóquio Nacional de Ciências Sociais. Desse modo, ponderou-se que a breve pesquisa estava condizente com o eixo do Grupo de Trabalhos Políticas e Gestão, e para tal resumiu-se a parte escrita sendo organizada em subtítulos, retirou-se os dados e a análise para que tivesse a quantidade exigida de páginas, seguidamente revisou-se a redação e demais aspectos normativos conforme a Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT.

O referido caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e nessa perspectiva Severino afirma que:

> A pesquisa bibliográfica tem por finalidade informar o leitor a respeito das fontes que serviram de referência para a realização da pesquisa que resultou no trabalho escrito. Essa bibliografia deve conter toda a indicação de todos os documentos que foram citados ou consultados para a realização do estudo, fornecendo ao leitor não só as coordenadas do caminhar do autor, mas também um guia para uma eventual retomada e aprofundamento do tema ou revisão do trabalho, por parte do leitor. (1986, p. 113).

O levantamento em questão possibilitou abordar o conceito de gestão, a gestão educacional, escolar e o trabalho do gestor no âmbito da Educação Infantil de 0 a 3 anos, de forma a contribuir para a familiarização e compreensão sobre a temática.

O QUE É GESTÃO?

Inicialmente importa consignar, o conceito etimológico do termo Gestão. Cury (2005) aponta gestão como palavra proveniente do Latim, *gero, gessi, gestum, gerere,* dessa forma significando: executar, exercer, gerar, carregar, entre outros significados. Neste sentido, a palavra gestão parte do pressuposto de fazer, acontecer, ou seja, executar uma ação. Assim, de acordo com Brasil (2006, p. 53) a gestão é uma "Forma de planejar, organizar, dirigir, controlar e avaliar um determinado projeto; Sinônimo de administração que visa à racionalização de recursos materiais, recursos humanos e tem por meta o alcance de uma determinada finalidade", deste modo, o gestor desempenha um papel essencial.

A GESTÃO EDUCACIONAL

A gestão educacional nacional é baseada na organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, e das várias formas de articulação entre as instâncias que determinam as normas, executam e decidem sobre o setor educacional, fiscalizam a qualidade do ensino ofertado no setor público e privado e ainda verificam se as políticas educacionais estão sendo cumpridas pelas instituições de ensino, na busca de garantir o processo educativo, tal como está pautado nos artigos 14 e 15 da LDB, Lei nº 9.394/96:

> Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
> I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
> II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.
> Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público. (BRASIL, 1996, não paginado).

Assim, cada sistema fica responsável por um nível de ensino, sendo o Município pela Educação Infantil e Ensino Fundamental, o Estado pelo ensino Fundamental e Médio e a União pelo Ensino Superior.

A GESTÃO ESCOLAR

A gestão escolar diferente da gestão educacional versa as obrigações das instituições de ensino, utilizando as normas vigentes de seu respectivo sistema de ensino. Deste modo, a escola precisa organizar e colocar em prática sua proposta pedagógica, administrando o quadro de funcionário, recursos materiais e financeiros, atentando-se ao processo de ensino aprendizado dos alunos, criando subsídios para que estes recebam um ensino de qualidade, integrando a família e a comunidade como corpo da instituição, corroborando para que eles participem ativamente das reuniões, decisões da escola.

Segundo Colares (2003) há três tipos de concepção em relação à gestão escolar, sendo a gestão autoritária, pseudodemocrática e a democrática. Considerando de suma importância a compreensão das peculiaridades entre elas e para uma melhor compreensão pode-se dizer que a gestão autoritária de acordo com Colares (2003) é a gestão baseada no poder de uma única pessoa, que toma as decisões sem desconsiderar a pluralidade de opiniões e ações levantadas pela comunidade escolar, parte da ideia da falta de liberdade e ausência de diálogo.

Na gestão pseudodemocrática, realça-se o aspecto de meio termo, com certa superficialidade em relação aos diálogos da comunidade escolar, o gestor não toma as decisões de imediato e de forma isolada, de certa forma ocorre uma consulta superficial aos auxiliares e a comunidade total, porém não ocorre à tomada de decisão participativa, são falseadas as decisões com a impressão de menos centralidade.

Já a gestão democrática é vista como uma ação elaborada, que tem a participação de todos os envolvidos com a escola, por meio de diálogos, discussões e planejamento conjunto, além de considerar a pluralidade e a diversidade de opiniões na solução de conflitos e tomada de decisões.

Em relação à gestão escolar, a LDB de 1996, assinala em seu Art. 12º que os estabelecimentos de ensino, [...] terão a incumbência de:

> I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica. (BRASIL, 1996, não paginado).

Neste sentido, o gestor possui um papel fundamental, em todos os setores da instituição escolar, pois deve gerenciar responsabilidades, motivar os funcionários da escola, buscar recursos financeiros e materiais, informar sua equipe sobre cursos, seminários, palestras e formação continuada para que fiquem atualizados, contribuir para um atendimento e ensino de qualidade, interagir com a comunidade para que a escola contribua para mudanças sociais, tendo também que estar sempre atualizado sobre as mudanças nas políticas educacionais.

Segundo Coelho (2007, p. 9) ao gestor:

> (...) compete atuar como líder educacional, influenciar, auxiliar, resolver passo-a-passo problemas específicos e, organizar, convencer, discutir, decidir e investir nas relações interpessoais garantindo espaços de discussões na busca de soluções. Enfim, cuida de gerir a área educativa, propriamente dita na escola, e que, ciente de suas verdadeiras tarefas possa conduzir o processo educativo de forma competente e democrática favorecendo os envolvidos no processo pedagógico.

Por este viés, é possível afirmar que o gestor deve ter consciência de sua função, envolver sua equipe, dar oportunidade para as pessoas discutirem, ajudarem e até mesmo solucionarem os problemas do cotidiano escolar visando à democracia neste espaço.

A GESTÃO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0 A 3 ANOS

Com a Revolução Industrial no século XVIII, muitas mulheres precisavam trabalhar nas indústrias para garantir o sustento de sua família, sendo necessário um local para que as mesmas deixassem seus filhos. A partir de então surgiram as primeiras creches assistencialistas, voltadas somente para os cuidados, não exigindo que o cuidador tivesse formação específica, ao contrário do que é apregoado atualmente pela LDB de 1996.

Na atualidade, segundo Sacconi (2001) as creches têm como incumbência cuidar de crianças de até três anos, devendo "proporcionar o desenvolvimento integral da criança [...] em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade". (BRASIL, 1996, não paginado).

Nesse sentido, a creche em sua função pedagógica deve promover o desenvolvimento integral desse público, atendendo as normas de forma ética e humana, valorizando também o educador que executará estas atividades.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI cita conceitos importantes acerca de proporcionar uma educação ampla "[...] a educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias" (BRASIL, 1998, p. 47).

Para a efetivação da qualidade dessa educação proposta pelo RCNEI é preciso que ocorra um desempenho dos educadores visando o desenvolvimento das aptidões desses pequenos, abarcando-as aspectos de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social (BRASIL, 1998).

Ainda sobre a execução qualitativa do trabalho pedagógico o planejamento é um grande aliado, pois a partir deste o professor pensa, por meio de um conjunto de atividades teórico-metodológicas, diversas formas para contribuir com o desenvolvimento das crianças.

No que se refere às formas de corroboração, dentro da respectiva fase, o cuidar passa ser de suma importância na gestão escolar, pois a faixa etária correspondente requer cuidados específicos, como: banho, alimentação, nas trocas de fralda, entre outros, cuidados esses que são distintos dos que ocorrem em outros níveis de ensino da educação básica, como posto pelo RCNEI:

> O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção da saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseadas em conhecimentos específicos sobre desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em conta diferentes realidades sócio-culturais. (BRASIL, 1998, p. 25).

Nesse sentido, o cuidar e o educar estão atrelados à função da creche, tendo em vista os princípios normativos sobre o desenvolvimento humano, biológico, psicológico e cognitivo da criança enquanto um ser histórico e social. No que diz respeito ao cuidar e educar, estes devem acontecer de forma indissociável.

O gestor atualmente vem sendo cada vez mais exigido, pois necessita ter em foco as crianças, atender as requisições provindas de toda a creche, ter estilo pessoal que preze a negociação, a empatia e tempos para reflexão de todos. Segundo Silva (2009, p. 70):

> O gestor educacional tem assim, uma árdua tarefa de buscar o equilíbrio entre os aspectos pedagógicos e administrativos, com a percepção que o primeiro constitui-se como essencial e deve privilegiar a qualidade, por interferir diretamente no resultado da formação dos alunos e o segundo deve dar condições necessárias para o desenvolvimento pedagógico.

E ainda, o gestor precisa delegar responsabilidades que propicia aos envolvidos um amadurecimento profissional, sendo característico de sua função também "melhorar os aspectos prazerosos do cuidado da criança pequena em minimizar as inevitáveis ocasiões e acontecimento estressantes". (GOLDSCHMIED e JACKSON, 2006, p. 94-95).

Nesse sentido, a organização neste contexto é fundamental para a equipe passe a trabalhar em grupo de maneira harmoniosa, tornando-se necessário planejar as reuniões, treinamentos, desenvolvimento de carreira e Projeto Político Pedagógico - PPP, além de esquematizar e realizar juntamente a jornada pedagógica, fazer uma classificação das avaliações feitas no ano anterior para pensar sobre as ações a serem desenvolvidas durante o ano.

Silva (2009, p. 71) considera que:

> Para se ter uma escola com resultados positivos na aprendizagem, com aumento de rendimento, de satisfação dos alunos e professores e da participação da comunidade é necessário que haja a atuação e envolvimento da equipe, visando um trabalho individual integrado em ações coletivas, resultante do planejamento participativo.

Ademais, o gestor deve ser o intercessor entre a realidade visível da sociedade e as transformações da escola para atender às reivindicações da clientela, não deixando ainda de

cuidar da rotina burocrática e manutenção da escola. Ainda com base em Silva, salienta-se que:

> Um gestor consciente e crítico deve promover um ambiente propício para a participação de toda a comunidade acadêmica e externa, para que seus membros possam se sentir responsáveis pelo processo e assim colaborarem com ideias e soluções, criando um vínculo entre eles e a instituição. Na prática talvez não seja tão simples, pois obter consenso entre as partes requer muita habilidade, mas é importante a aplicação do planejamento participativo por uma gestão que seja participativa (2009, p. 72).

A partir dessas colocações, percebe-se que o gestor possui funções que não restringem somente aos aspectos administrativo-burocráticos, pois deve ter uma boa comunicação, liderança, provocar mudanças pedagógicas que garantam a qualidade do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste breve estudo cabe reconhecer que ocorreu satisfatória compreensão acerca da etimologia da palavra gestão, e que os conceitos referentes à gestão educacional e gestão escolar contribuem para o entendimento acerca do funcionamento da gestão na atualidade.

Percebe-se que a gestão educacional abrange de uma forma macro os sistemas de ensino que agem na forma de normatização e sistematização dos órgãos deliberativos, sendo estas instâncias de nível Federal, Estadual e Municipal. Já a gestão escolar diz respeito às escolas, sendo que o gestor escolar deve colocar em prática as normas estabelecidas e direcionar as práticas docentes em busca dos objetivos da instituição.

É importante salientar a diferenciação desses dois termos, mas destacar que ambas, a gestão educacional e escolar estão relacionadas e somente por meio dessa articulação poderá ocorrer a gestão democrática, dada pela descentralização da figura do gestor, pois permitirá a participação de todos nas tomadas de decisões, do planejamento e execução das atividades e ações envolvendo comunidade e escola.

Considera-se que a referida pesquisa agregou novos conhecimentos sobre a gestão e o papel do gestor dentro das creches, mostrando a importância do diálogo dentro da instituição, pois todas as ações buscam contribuir para o desenvolvimento pleno das crianças que ali se encontram.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Gestão da educação escolar / Luiz Fernandes Dourado.** Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006, p. 53. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/06_gest_edu_esc.pdf/>. Acesso em: 21 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996, Não paginado. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 21 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 47. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 21 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Escola de Gestores da Educação Básica - Apresentação.** Brasília, 2013, Não paginado. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12337:escola-de-gestores-da-educacao-basica-apresentacao&catid=300:escola-de-gestores-da-educacao-basica&Itemid=693>. Acesso em: 20 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Gestão da Educação Escolar.** Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação à distância, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/06_gest_edu_esc.pdf>. Acesso em: 21 set. 2016.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da Língua Portuguesa.** Ed. rev. e atual. São Paulo: FTD, 2000, p. 205.

COELHO. A. M. **O Gestor Frente às Questões Pedagógicas no 1 Segmento do Ensino Fundamental da Rede Pública.** Universidade Cândido Mendes Pós-Graduação "Latu Senso" Instituto a vez do mestre. Rio de Janeiro, 2007, p. 9.

COLARES, M. L. I. S. Concepções de Gestão educacional: Rumo à democracia participativa. In: COLARES, A.A, COLARES, M. L. I. S. **Do Autoritarismo Repressivo à Construção da Democracia Participativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

CURY, C. R. J. O Princípio da Gestão Democrática na Educação: Gestão democrática da educação pública. In: Brasil. MEC. **Gestão democrática da educação**. Boletim 19. Salto para o Futuro: TV Escola. out. 2005.

GATTI, Bernadete. É tudo na prática. In: **Gestão escolar,** São Paulo, 2008. Disponível em: <http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/tudo-pratica-423969.shtml>. Acesso em: 20 set. 2016.

GOLDSCHIMIED, Elionor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos:** o atendimento em creche. Trad. Marlon Xavier. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 94-95.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. Goiânia: Alternativa, 2002.

LUCK, Heloísa. et. al. **A escola participativa:** o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

LUCK, Heloisa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

SILVA, Eliene Pereira da. A importância do gestor educacional na instituição escolar. **Revista Conteúdo**, Capivari, v.1, n.2, jul./dez. 2009, p. 70-72.

SACCONI, Luiz. A. **Nossa Gramática**: teoria e prática. São Paulo: Atual Editora, 2001.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 1986. p. 113.

GT 2

LINGUAGEM E LETRAMENTOS MÚLTIPLOS

Profa. Roseli Maria Rosa de Almeida

LISTA DE TRABALHOS APRESENTADOS

GT 02 – Linguagem e Letramentos Múltiplos – Profa. Roseli Maria Rosa de Almeida

RESUMOS EXPANDIDOS

Trabalho: **PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL..... 110**
Autores: Cirlene Ternovoe Ruiz Ramos e Roseli Maria Rosa de Almeida

TRABALHOS COMPLETOS

Trabalho: **PROFESSORAS ALFABETIZADORAS X MÉTODOS: ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS..... 115**
Autores: Gilmara Soares da Silva e Roseli Maria Rosa de Almeida

Trabalho: **LETRAMENTO LITERÁRIO EM BIBLIOTECAS ESCOLARES: DOIS ESTUDOS QUALITATIVOS EM NAVIRAÍ-MS..... 130**
Autores: Roseli Maria Rosa de Almeida e Karina Lillian Souza e Silva

PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Cirlene Ternovoe Ruiz Ramos[1]*(UFMS)*
Roseli Maria Rosa de Almeida[2]*(UFMS)*

Resumo: O trabalho apresentado objetiva analisar como têm ocorrido as práticas de leitura literária na transição da educação infantil para o ensino fundamental, além de identificar a importância que as (os) professoras (es) destas duas etapas dão para o incentivo à leitura literária. A leitura literária é um instrumento representativo na compreensão de mundo e na formação do aluno, pois fomenta no leitor a curiosidade e o interesse pela descoberta, permite que ele vivencie situações, alargando seus horizontes e tornando-o mais capaz de enfrentar situações novas. O presente trabalho tem uma abordagem qualitativa de caráter descritiva, tendo como referência autores como: Silva (2013), Souza (1992), Cosson (2006), Kramer (1999), Martins (1994), Bosi (2003), entre outros que contribuíram com essa pesquisa. A população alvo foi uma instituição de ensino público do município de Naviraí-MS, em que foram realizadas observações em sala de aula, do Jardim III, na Educação Infantil e no 1° ano do Ensino Fundamental. A pesquisa foi realizada com quatro professoras de uma escola da rede municipal de ensino. Além das observações, foi realizado um questionário aberto, com o intuito de conhecer um pouco sobre a opinião de cada pesquisada. Com os dados coletados e analisados foi possível perceber que ainda há uma dicotomia na concepção e realização de práticas de leitura literária na passagem da educação infantil para o ensino fundamental.

Palavras-chave: Leitura literária. Aluno leitor. Práticas. Ensino.

Introdução

Este trabalho tem por objetivo analisar como ocorrem as práticas de leitura literária na transição da educação infantil e o ensino fundamental, bem como identificar a importância que os professores destas duas etapas dão para o incentivo à leitura, além de investigar como estes profissionais estão trabalhando para a continuidade desta prática no ensino fundamental.

O trabalho se justifica pela possibilidade de trazer contribuições do ponto de vista teórico sobre como está ocorrendo o processo de formação do aluno leitor, apresentando o que acontece quando a criança pode estar imersa em um ‘cenário escolar repleto de histórias e

[1] Acadêmica do 8º Semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – *Campus* de Naviraí (UFMS/CPNV).
[2] Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – *Campus* de Naviraí (UFMS/CPNV) e orientadora da pesquisa.

fantasias que possibilitam a sua capacidade de se imaginar como personagem de conto de fadas, por meio das histórias que são apresentadas a elas', para um cenário em que a criança 'tem que ser alfabetizada com apostilas que muitas vezes não tem por prática a leitura das histórias que antes eram rotineiras e que passam a serem histórias para a interpretação de texto'.

O presente trabalho tem uma abordagem qualitativa de caráter descritivo, tendo o ponto de vista de autores como: Silva (2013), Souza (1992), Cosson (2006), Kramer (1999), Martins (1994), Bosi (2003), entre outros que contribuíram com a pesquisa e que poderá beneficiar profissionais da educação que também estejam interessados na importância da literatura para a formação do cidadão.

A população alvo foi uma instituição de ensino público do município de Naviraí-MS, em que foram realizadas observações na sala de aula, do Jardim III, da Educação Infantil e no 1° ano do Ensino Fundamental.

A importância da leitura literária na formação do aluno

A leitura literária é um instrumento representativo na compreensão de mundo e na formação do aluno, pois fomenta no leitor a curiosidade e o interesse pela descoberta, permite que ele vivencie situações, alargando seus horizontes e tornando-o mais capaz de enfrentar situações novas.

A leitura é importante para desenvolvimento de estruturas de pensamento e do raciocínio lógico do aluno. Como enfatiza Silva (2013, p. 26) "O texto literário [...] onde o personagem enfrenta situações problemáticas e tenta superá-las no sentido de atribuir sentido à sua existência, repleta de contradições, acasos e rupturas [...]".

O ato de ler e interpretar é um processo de compreensão, de entender o mundo a partir de uma característica particular. É a capacidade de interação com o outro por meio das palavras, que por sua vez estão sempre submetidas a um contexto. Para Souza (1992, p. 22) que afirma:

> Leitura é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade.

Martins (1994) define de uma forma objetiva o que é ler, no entanto, mostra que este ato não é simplesmente um aprendizado qualquer, e sim uma conquista de autonomia, que permite a ampliação de nossos horizontes. O leitor passa a entender melhor o seu universo, rompendo assim as barreiras, deixando a passividade de lado, encarando melhor as faces da realidade.

A literatura infantil, na escola, tem um papel fundamental e privilegiado na formação de leitores. Segundo Cosson (2006, p. 23) "Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, "[...] porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem." Percebe-se que a leitura não é posse da escola, mas como afirma Kramer (1999, p. 135), "[...] é papel da escola garantir a democratização da leitura e da produção da escrita". Ela deve estar inserida no projeto de política cultural da instituição.

O trabalho pedagógico com textos literários nos momentos de contação de história pode oferecer às crianças, pistas, referências sobre o mundo que as cerca, os valores e costumes da sociedade. As obras que são contadas às crianças são fontes que ajudam a desvendar e compreender a realidade. Como nos ensina Bosi (2003, p. 19): "(...) a narrativa mostra a complexidade do acontecimento. É a via privilegiada para chegar até o ponto de articulação da história com a vida cotidiana".

Procedimentos metodológicos da pesquisa

A pesquisa foi realizada com quatro professoras de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Naviraí, com o intuito de conhecer um pouco mais sobre as práticas que elas desenvolvem com a leitura literária, essas profissionais atendem turmas do Jardim III e 1º ano do Ensino fundamental. O questionário foi pautado nas seguintes questões: Qual a importância da leitura literária na formação dos seus alunos? - Como você realiza a leitura de livros literários para seus alunos? - São realizadas atividades de contação de histórias? Como? - Que tipos de materiais são utilizados para o trabalho com a leitura literária? - Seus alunos já conseguem ler sozinhos? - Eles levam algum tipo de leitura para ler em casa? - Existe algum

projeto de leitura que você realizou ou realizará com as crianças? E a escola tem? Quais? - Você encontra alguma dificuldade de trabalhar a leitura com seus alunos? Qual(s)?

Quanto às observações, foram realizadas nestas duas turmas com duração de dezesseis aulas e aconteceram em dias e horários alternados. Na observação tivemos as seguintes questões norteadoras: 1 – tipos de atividades que são desenvolvidas pela professora com os textos literários; 2 – materiais utilizados para a realização do trabalho com a leitura literária (ex: livros, gibis, entre outros) e 3 – outras práticas de leituras como: visitas à biblioteca, se utilizam computadores, músicas, histórias contadas, entre outras.

Com os dados coletados foi possível realizar uma análise de todo o material de pesquisa e apresentaremos algumas considerações a seguir.

Considerações finais

A construção do hábito de ler é fundamental, pois se estimula o desejo e a vontade de ler por prazer. As práticas de leitura se adquirem ao longo da vida e devem começar cedo. É a partir do incentivo à leitura que podemos construir o hábito de leitura, resultando assim, na formação de pequenos e futuros leitores.

Ao analisar como acontece o trabalho com a leitura literária importância dada a esta prática na formação do aluno leitor, foi possível perceber que, apesar dos professores do ensino fundamental conhecer bem esta importância, não conseguem manter o mesmo ritmo que estes alunos já estão acostumados na etapa da educação infantil. A partir do momento que estes alunos ingressam no ensino fundamental, o contato com a leitura literária tem uma grande queda, considerando que na educação infantil, as práticas com a leitura literária são vivenciadas frequentemente.

Diante dos dados coletados e analisados, ficou claro o papel da escola e mais especificamente, do professor, em garantir a realização de práticas que sejam positivas para a formação do aluno leitor. É preciso buscar formas diversas de trabalhar a leitura literária, considerando esta extremamente importante no processo de educar seus alunos.

Cabe à escola e ao professor, que são os principais agentes no processo de formação do aluno leitor, assumir um compromisso com o incentivo à leitura, isso principalmente para os profissionais do ensino fundamental, considerando que nos resultados desta pesquisa, este

nível de ensino tem uma tendência a reduzir significativamente a frequência de práticas de leitura literária.

Referências

BOSI, E. **O tempo vivo da memória** – Ensaios de Psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. **Caderno de Pesquisa**, nº 106, Março: 1999, p. 129-157.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 12ª Ed. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2013.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Narrativas Infantis:** a literatura e a televisão de que as crianças gostam. Bauru: USC, 1992.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** Coleção primeiros passos. 19ª ed. Brasiliense. SP, 1994.

PROFESSORAS ALFABETIZADORAS X MÉTODOS: ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS

Gilmara Soares da Silva[1]
Roseli Maria Rosa de Almeida[2]

Resumo: O presente trabalho teve como propósito analisar os métodos de alfabetização utilizados em duas turmas do primeiro ano do ensino fundamental e suas implicações, a fim de observar como estão sendo trabalhados e quais sãos as técnicas adotadas. Os objetivos específicos foram: a) Investigar como são planejados os 'tempos' e 'espaços' para as crianças do primeiro ano do ensino fundamental'; b) Investigar os fatores decisivos para a construção da leitura e escrita das crianças nas turmas pesquisadas; c) Analisar se a prática pedagógica está prestigiando o interesse do aluno pela leitura e escrita na sala de aula. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e utilizou como instrumentos para a coleta de dados: entrevistas semiestruturadas. Conclui-se a partir da pesquisa que há um desconhecimento por parte de alguns professores sobre os métodos de alfabetização.

Palavras chaves: Alfabetização. Letramento. Métodos de Alfabetização.

Introdução

O interesse pelo tema **sobre os métodos de alfabetização utilizados em escolas públicas de Naviraí** surgiu no decorrer dos estudos da disciplina 'Fundamentos e Metodologia do Ensino da Alfabetização, Língua e Letramento para a Educação da infância', oferecida no 5º semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *Campus* de Naviraí. Por meio das discussões propostas na disciplina, ampliou-se o interesse em pesquisar o tema e aprofundar pesquisas sobre a necessidade de compreender melhor sobre métodos de alfabetização e sua importância no processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Neste sentido tornou-se persuasiva a ideia de realizar um estudo com relação aos métodos de ensino em alfabetização, levando em conta que há questões que interferem no processo de aquisição da leitura e escrita pelas crianças. Desta forma, o estudo do tema teve o

[1] Acadêmica da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS/CPNV e autora da pesquisa.
[2] Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Orientadora da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso.

propósito de observar a prática pedagógica, buscando descobrir como alguns métodos são trabalhados e quais as implicações deste trabalho para a aprendizagem das crianças. Buscou-se ainda aprofundar alguns conceitos com relação à alfabetização/métodos de alfabetização, relacionando-os às práticas pedagógicas.

Fundamentos teóricos

Discutir métodos de alfabetização é algo complexo, pois se 'antes', aprender a ler e escrever se resumia em codificar e decodificar o código alfabético, ou aprender que M vem antes de P e B, atualmente esse conceito foi se alterando, passando de um 'saber ler/escrever' para, além disso, 'fazer uso da leitura e escrita em práticas sociais', ou seja, a escola passou a ter uma responsabilidade de ensinar crianças que devem se tornar progressivamente capazes de melhorar a forma de como expõe suas ideias, pensamento, na linguagem escrita, ou seja, que sejam leitores e produtores de textos.

Soares (2008) utiliza os termos "letramento" e "alfabetização" para distinguir dois aspectos no processo de assimilação da escrita e leitura pela criança. Segundo a autora (Ibid.), o letramento da criança se dá em diferentes momentos, em que ela faz uso da leitura e da escrita, tanto em casa como na escola, pois está inserida em um mundo letrado. O processo de alfabetização, porém, segundo a autora, é o momento de aquisição dos aspectos técnicos da escrita e é responsabilidade da escola. Refere-se à técnica da escrita, pois aprender a ler e a escrever envolve relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou decodificar. Envolve, também, aprender a segurar um lápis; que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita; enfim, envolve uma série de aspectos que são chamados de técnicos. No processo de aquisição da leitura e escrita é necessário, tanto o conhecimento dos aspectos técnicos, a 'alfabetização propriamente dita', como a aprendizagem do uso desses conhecimentos no dia a dia, o que é chamado de letramento. (SOARES, 2008).

Soares (2008, p. 47) define o letramento como "estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita". A autora (SOARES, 2008) define alfabetização como "ação de ensinar/aprender a ler e escrever". Partindo dessa ideia, o conceito de letramento caminha junto com a alfabetização, mas essa consiste em técnicas de aprender a ler e escrever, por outro lado o letramento abre um leque de possibilidades que vai além das práticas escolares.

A alfabetização e o letramento são os pilares para o desenvolvimento da criança em sua vida escolar, no entanto, dificuldades ou obstáculos no processo de aprendizagem podem ser a causa do chamado fracasso escolar e da evasão, tendo em vista que isso pode ocasionar o desinteresse do aluno, por encontrar limites muitas vezes "intransponíveis" para a aprendizagem da leitura e escrita.

Cumpre ressaltar que os processos de ensinar e de aprender a leitura e a escrita na fase inicial de escolarização de crianças se apresentam como um momento de passagem para um mundo novo, o mundo público da cultura letrada, que instaura novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história e com o próprio Estado; um mundo novo que instaura, enfim, novos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir. (MORTATTI, 2006).

O processo de alfabetização vai além da democratização de ensino, pois há de considerar que muitas crianças e jovens, mesmo após passarem anos na escola, ainda encontram muitas dificuldades de alfabetização e apresentam níveis rudimentares de letramento, como apontado pela pesquisa do INAF- Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional no Brasil[3]. Assim, torna-se relevante dizer que a alfabetização e letramento são tarefas do ensino na educação básica, levando a nos questionarmos: como a escola tem conseguido ampliar os níveis de alfabetização e letramento das crianças? No mesmo sentido, é importante que se leve em consideração o papel da família e da sociedade na ampliação desse processo, por meio de ações que fomentem a leitura, melhorem a participação das comunidades excluídas de bens culturais, tais como teatro, cinema, saraus, bibliotecas, etc. Para Britto (2003):

> [...] Os resultados da pesquisa permitem afirmar categoricamente que há estreita correlação entre letramento e condição social: enquanto apenas 14% dos sujeitos das classes D e E estão enquadrados no nível mais alto de alfabetismo (nível 3), 58% dos sujeitos das classes A e B localizam-se nesse nível [...] (BRITTO, 2003, p. 54).

O sentido atribuído à palavra alfabetismo é o mesmo que vários autores descrevem como letramento, assim a pesquisa do INAF relaciona os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira, considerando que atualmente, na sociedade da cultura letrada, não basta

[3] O Índice Nacional de Alfabetismo Funcional no Brasil de 2011/2012 pode ser acessado em <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/Paginas/default.aspx.>

codificar e decodificar o código escrito, mas, além disso, é necessário fazer uso da leitura e escrita.

Vale ressaltar ainda, que diante da sociedade letrada em que vivemos, é fundamental a formação do professor, especialmente daqueles que se dedicam ao processo inicial da alfabetização das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, ele deve estar atento às mudanças que devem ser promovidas no ensino.

O educador é peça fundamental na busca de estratégias para que sua turma se envolva nas atividades, levando em conta que as técnicas adotadas podem trazer resultados positivos. Assim, o educador não precisa ficar "encarcerado" a apenas um modelo de ensino, ele tem autonomia para, no decorrer do período, se sua turma não conseguir aprender com o método utilizado, ele pode adotar outros métodos de ensino, promovendo uma avaliação, no sentido de observar quais as mudanças que se fazem necessárias, garantindo assim um *feedback*[4] aos seus alunos.

Neste sentido, Frade (1993) ressalta que sabemos que não são apenas os métodos que definem o aprendizado e que não é uma única estratégia metodológica que vale para todos, ou seja, muitas técnicas e modelos de ensino podem compor o conjunto do ensino, desde que colabore para atingir o objetivo final, que é a aprendizagem do sistema convencional de leitura e escrita, no contexto escolar.

Nos últimos anos, especialmente a partir de finais da década de 1980 e início da década de 1990 no Brasil, os estudos relativos às concepções de alfabetização, sobretudo aqueles ligados à função social da leitura e escrita e ao processo psicológico de construção deste conhecimento tornaram-se os baluartes da formação de professores e da divulgação de inovações em alfabetização (FRADE, 1993). Neste sentido, o professor passou a ser visto como um profissional que necessita estar habilitado para ter uma visão ampla do processo de alfabetização e letramento, com isso é primordial a compreensão sobre métodos, sobre processos de aprendizagem, além do acesso à cultura letrada que possuem ou não seus alunos. É compreendendo esses fatores que o profissional poderá realizar as intervenções necessárias para a aquisição da leitura e escrita com as crianças.

[4] *Feedback* é uma palavra inglesa que significa realimentar ou dar resposta a uma determinado pedido ou acontecimento (Disponível em <http://www.significados.com.br/feedback>).

Com esses estudos, as concepções de como as crianças aprendem passaram a compor a centralidade do ensino da leitura e escrita e a importância do método de alfabetização passou a ser relativizada, secundarizada e considerada tradicional. Observa-se, no entanto, que embora com outras bases teóricas, a permanência da função instrumental do ensino e aprendizagem da leitura continuou a fazer parte da prática pedagógica, as quais eram entendidas como habilidades visuais, auditivas e motoras. (MORTATTI, 2006).

Presenciou-se ainda uma "guerra de métodos de alfabetização", a partir de final da década de 1990. Frade (1993) cita a questão da 'guerra dos métodos', fônicos e 'construtivistas', a autora ressalta que dessa forma, da querela dos métodos analíticos *versus* os sintéticos, passa-se a uma polarização em torno do **método** *versus* o **processo** de aquisição da leitura e escrita.

Já Mortatti (2006) assegura que mesmo postulando a mudança dos métodos de alfabetização, os sujeitos se movimentam em torno de um mesmo eixo, de que a eficácia da alfabetização é uma questão de métodos. Somando-se a isso temos a construção de uma cultura na escola que concretiza estratégias impostas pelas cartilhas de alfabetização, que vão sedimentando certas concepções de língua/linguagem, de alfabetização, métodos e conteúdos do ensino da leitura e escrita.

Com este intuito podemos reafirmar que os métodos são fundamentais para o ensino básico das crianças e principalmente a forma como eles são trabalhados. Frade (1993) afirma que os métodos podem ser representados por um livro ou também pode ser definido como um conjunto pedagógico, psicológico, que se juntam para complementar um objetivo próprio. Bom método para Cagliari (2003, p. 65) "é aquele que dá bons resultados [...] Método é ferramenta e um bom artista com uma ferramenta inadequada não consegue obter os resultados desejados".

A aprendizagem e o ensino da leitura e a escrita andam juntas com o trabalho dos métodos de ensino, é com base nestas técnicas que as crianças vão de certo modo se familiarizando com a leitura e escrita dos textos que se encontram na vida cotidiana. Assim, temos várias situações que podem ser trabalhadas em sala de aula, sendo um processo constante de avaliação diagnóstica e formativa. Na perspectiva de ter bons resultados, é imprescindível ao educador ter em mãos ou buscar materiais que façam as crianças compreenderem o sentido e importância da leitura e escrita na vida.

Frade (2001) contextualizava a realidade atual afirmando a importância do educador no processo de alfabetização e letramento, pois a forma de alfabetizar, nas tendências inovadoras, não se encontra no livro, mas no saber do professor. Em outras palavras o professor é o diferencial dentro do seu espaço escolar, e com isso fica a dúvida, no meio de tantos métodos, qual se deve utilizar? É importante acima de tudo pensar nas necessidades da turma e na boa adequação do método, por meio da formação do professor.

A alfabetização escolar é compreendida "como processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças". Trata-se de um processo complexo uma vez que envolve ações especificamente humanas (MORTATTI, 2010). De acordo com Sebra e Dias (2011) ao longo da história da educação e da pedagogia surgiram vários métodos de alfabetização, dentre os quais se destacam o método global; o sintético; o de palavração; o de sentenciação; o alfabético; o silábico, o analítico e método fônico. Conforme Sebra e Dias (2011), o método global também denominado como ideovisual tem a ideia de que a aprendizagem da escrita se dá por meio da identificação visual da palavra. O processo de ensino se dá por meio das associações entre as palavras e seus significados.

O método sintético possui variações: método alfabético e método silábico. De acordo com Frade (2007), no procedimento do ensino utilizam-se cartões com gravuras para relacionar com palavras, e também exercícios sinestésicos para movimentar a escrita de cada palavra. O método alfabético ou de soletração é mencionado com sendo um dos mais antigos. De acordo com Frade (2007), por meio de pesquisas pode-se observar em sua aplicação uma sequência modelar e a decoração oral das letras do alfabeto, seu reconhecimento posterior em pequenas sequências e numa sequência de todo o alfabeto e, finalmente, de letras isoladas. Em seguida a decoração de todos os casos possíveis de combinações silábicas, que eram memorizadas sem que se estabelecesse a relação entre o que era reconhecido graficamente e o que as letras representavam, ou seja, a fala. (FRADE, 2007).

A autora (FRADE, 2007) ressalta que o método era utilizado seguindo uma linha de memorização e adição de letras, na qual os alunos tinham que buscar por si só as relações dos sinais gráficos com a fala. Temos ainda o método silábico no qual o ensino é diretamente voltado à sílaba; seu desenvolvimento é feito por meio de uma sequência de apresentação, em que se inicia do mais fácil para o mais difícil.

Por fim, temos o método analítico que parte do todo para as partes, tendo como objetivo a exclusão da decifração e buscando a compreensão. Nesse método a unidade principal é a análise da palavra, da frase e do texto. Frade (2007) destaca que no método analítico privilegia-se, nos exercícios indicados, o reconhecimento da palavra sem passar pela leitura labial. Ainda recomenda-se a cópia e a leitura silenciosa, sendo a maior parte do tempo reservado para a cópia.

O método fônico apresenta dois objetivos principais: desenvolver as habilidades metafonológicas e ensinar as correspondências grafofonêmicas, ou seja, distinguir a relação entre sons e letras, e incentivar o desenvolvimento da consciência fonológica, ou seja, manipular e refletir sobre os sons da fala (SEBRA; DIAS, 2011). De acordo com Miranda, Barros e Silva (2009), vários países vêm adotando o método fônico e têm obtido resultados positivos.

Metodologia

A pesquisa adotou uma abordagem de cunho qualitativo descritivo e teve o intuito de analisar os métodos de alfabetização em duas escolas públicas de Naviraí. Inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico em relação às teorias que discutem o processo de alfabetização e as diferentes concepções. Segundo Triviños (1987, p. 157):

> [...] a pesquisa qualitativa permite analisar os aspectos implícitos ao desenvolvimento das práticas organizacionais, e a abordagem descritiva é praticada quando o que se pretende buscar é o conhecimento de determinadas informações e por ser um método capaz de descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade.

As etapas da pesquisa foram as seguintes: pesquisa bibliográfica e estudo teórico com o objetivo de aprofundar o conhecimento em relação aos métodos de alfabetização; entrevistas semiestruturadas com duas professoras regentes do 1° ano do ensino fundamental ; Análise dos dados por meio da escrita de artigo científico; Apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso para a banca examinadora.

As entrevistas semiestruturadas com as professoras das turmas de primeiro ano foram norteadas pelas seguintes questões: a) Quantos anos têm de carreira na área de alfabetização? b) Qual a formação? Participa ou participou de cursos de formação continuada? c) O que é levado em consideração na hora de planejar a aula? d) O que considera importante para a

criança aprender a ler e escrever? e) Quais os materiais utilizados com maior frequência para auxiliar na alfabetização? f) São realizadas atividades fora da sala de aula que auxiliem no processo de alfabetização? g) Conforme o desenvolvimento da aula há adequações no planejamento?

Análise dos dados coletados

Após elaborar o roteiro de trabalho e escolha das turmas foram necessários nomes fictícios para preservação de dados das instituições e sujeitos da pesquisa. A primeira professora foi denominada P1[5] da escola E1[6], a segunda foi denominada P2 da escola E2.

Inicialmente perguntou- se às participantes: **o que é levado em consideração na hora de planejar a aula?** As professoras afirmaram que **"***a idade das crianças e o seu nível de aprendizado* (P1)" e "*considero o que os alunos já aprenderam, o que elas precisam aprender também, levo em consideração os conteúdos que precisam ser trabalhados para a turma especifica* (P2)*".*

Quando questionadas **de como elas fazem para avaliar o nível de conhecimento das crianças**? A P1 afirmou que: *"Normalmente com análise de sondagem".* A P2 afirmou que*: Normalmente com análise de sondagem.*

Quando perguntadas com que frequência realizava as análises de sondagem? E se já havia realizado esse ano? As respostas foram as seguintes: a P1 afirmou que: "*De duas a três vezes no ano".* Com relação se tinha realizado, afirmou que: "*não realizei nenhuma esse ano, ainda estou planejando, provavelmente vou realizar na semana que veem.".*

A P2 afirmou que: "*Várias vezes ao ano, sempre que acho necessário, às vezes realizo uma por mês ou a cada bimestre. Já realizei duas esse ano, uma para diagnosticar o nível de aprendizado da turma e outra para avaliar seus avanços".*

Em relação às respostas da P1 pode-se perceber a falta do diagnóstico inicial, sendo que essa é uma tarefa imprescindível para descobrir o que cada criança compreende sobre o sistema de escrita, com intuito de traçar novas estratégias de aprendizado. Outra questão que se coloca é como é feito o planejamento, se não há um diagnóstico inicial em relação aos conhecimentos das crianças? Destaca-se a precariedade do planejamento e formação do

[5] Utilizou-se P1 para a professora 1 e P2 para a professora 2.
[6] Utilizou-se E1 para escola 1 e E2 para a escola 2.

alfabetizador diante das necessidades das crianças. Segundo Curto; Morillo; Teixidó (2000, p. 216) "O primeiro passo do processo de ensino deve consistir em avaliar os conhecimentos e as possibilidades do grupo de aluno, antes de realizar a atividade de escrita e de leitura".

O docente precisa estar atento e conhecer as particularidades das crianças, podendo assim identificar os diferentes níveis de aprendizado, buscando respeitar o tempo de aprendizagem de cada criança e sua singularidade. Desta forma: "É na singularidade e não na padronização de comportamentos e ações que cada sujeito, nas suas interações com o mundo sociocultural e natural, vai tecendo os seus conhecimentos" (CORSINO, 2007, p. 57).

Contudo, não se pode menosprezar a importância da intervenção do professor nos contextos de aprendizagem, esse deve estar atento ao processo de ensino e nas diferentes situações que se apresentam. A partir de intervenções, o aluno pode elaborar conceitos e ter suas próprias aprendizagens, o professor pode reavaliar e encontrar novos procedimentos de intervenção. Desta maneira:

> O professor deve ensinar. É, preciso fazê-lo. Só que ensinar não é transmitir conhecimento. Para que o ato de ensinar se constitua como tal, é preciso que o ato de aprender seja precedido do, ou concomitante, ao ato de apreender o conteúdo ou o objeto cognoscível, com que o educando se torna produtor também do conhecimento que lhe foi ensinado (FREIRE, 1997, p. 79).

A P2 demonstrou em sua fala que realizava uma avaliação diagnóstica de escrita em vários momentos do ano, oferecendo aos discentes a oportunidade de se depararem com novas situações, novos desafios, podendo formular e reformular suas hipóteses de aprendizagem. Nesse sentido, Maciel, Baptista & Monteiro (2009, p. 8) enfatizam que:

> A avaliação diagnóstica é um procedimento de ensino a ser adotado com o objetivo de se estabelecerem relações entre a proposta de ensino, o perfil pedagógico da turma e as necessidades de aprendizagem específicas de cada aluno.

Quando perguntadas se c**onforme o desenvolvimento da aula há adequações no planejamento?** As respostas foram as seguintes: **"***Sim, às vezes quando vem poucas crianças, vario a atividade* (P1)". A P2 afirmou que:

> *Em muitos momentos o planejamento é algo burocrático e autoritário em que os professores têm que preencher um monte de papel ou ter um caderno bonito de acordo com o que pede escola. Em certos momentos não é nem*

> *possível mudar ou reorganizar para não ter que refazer todas as anotações exigidas, o que muitas vezes acaba acontecendo é que no papel está uma coisa e na prática outra, às vezes boa, às vezes ruim [...] Um exemplo, às vezes nosso planejamento daquele dia é todo baseado na escrita, na hora de colocar em prática, o que prevaleceu foi a oralidade, e isso não é dito lá no 'caderno enfeitado'.*

Quando a P1 diz que o planejamento sofre mudanças, às vezes dependendo do número de crianças, ela demonstra fragilidade em perceber os momentos em que o seu planejamento necessita ser modificado ou adaptado, que é toda vez que os objetivos didáticos não são atingidos. Outra dificuldade é que todos têm o direito de aprender e a escola necessita acompanhar a aprendizagem dos alunos:

Segundo Menegola e Sant'Anna (2001, p. 43), alguns professores não 'simpatizam' com o ato de planejar:

> Parece ser uma evidência que muitos professores não gostem e pouco simpatizem em planejar suas atividades escolares. O que se observa é uma clara relutância contra a exigência de elaboração de seus planos. Há uma certa descrença manifesta nos olhos, na vontade e disposição dos professores, quando convocados para planejamento.

Para Libâneo (2004, p. 222) a ação de planejar:

> [...] não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo, é, antes, a atividade consciente da previsão das ações político – pedagógicas, e tendo como referência permanente às situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural) que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que integram o processo de ensino.

Em relação à fala da P2 podemos perceber que a burocracia que existe em algumas escolas em relação ao planejamento atrapalha a socialização de práticas docentes que deram certo. Não é importante apenas determinar os conteúdos a serem abordados durante a aula, um dos principais objetivos do ensino é buscar uma metodologia mais adequada às necessidades das crianças. Na fala da professora essa metodologia em muitos casos é modificada na prática. O que se percebe é que a P2, no entanto, não se restringe a desenvolver um planejamento burocratizado e alheio à aprendizagem das crianças, sua prática leva em consideração as reais necessidades das crianças.

As professoras, quando questionadas sobre os problemas no planejamento, justificaram que é por falta de tempo e condições, alegando que trabalham com muitas crianças e a jornada de trabalho é longa e cansativa. Quanto à formação profissional as professoras alegam a falta de tempo para se especializar ou ate mesmo participarem de cursos de formação continuada. Elas afirmam que tem pouco tempo para preparar suas aulas, muito menos para se especializar numa área específica ou se aprofundarem seus estudos na educação.

> Desde os primórdios dos anos 80 que começou a despontar dentro e fora dos sistemas educativos, grande interesse e preocupação pela qualidade da formação dos/as professores/as, sendo consenso que, não podemos falar de renovação, de inovação ou de mudanças na educação sem se pensar na formação do/a professor/a. Isto deve-se ao *facto* de se atribuir à função que o/a professor/a desempenha, o nível e a qualidade do ensino bem como a melhoria da educação que se quer para o indivíduo (MARÇAL, 2012, s.p.).

E importante ressaltar que o educador é responsável por uma formação transformadora, aquele que resolve desafiar e quebrar barreiras é o inovador na sua pratica pedagógica, desta forma a qualificação profissional e continuada conta muito para este tipo de desafio educacional.

> A formação continuada, entendida como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias e resignificar a atuação do professor. Trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática permite articular novos saberes na construção da docência. (WENGZYNSKI E TOZETTO, 2012, p. 2).

Observa-se que o tempo é um fator relevante, mas pode se perceber um descontentamento que parte das professoras pelas condições que o trabalho lhes impõe, uma vez que muitas trabalham em torno de 40 horas semanais para conseguir um equilíbrio econômico e ainda acumulam a jornada doméstica, assumindo vários afazeres.

Segundo Libâneo (2004) o professor deve avaliar constantemente a sua prática em sala de aula a partir de questões como:

> Meus objetivos estão suficientemente claros? Os conteúdos estão acessíveis, significativos e bem dosados? Os métodos e os recursos auxiliares de ensino estão adequados? Estou conseguindo comunicar-me adequadamente com todos os alunos? Estou dando a necessária atenção aos sucedidos, aos mais

> dóceis e obedientes? Estou ajudando os alunos a ampliarem suas aspirações, a terem perspectivas de futuro, a valorizarem o estudo? (LIBÂNEO, 2004, p. 202).

O planejamento deve retratar a prática pedagógica do professor. Como a sua função é orientar a prática, ele não pode ser um documento rígido e complexo, pois uma das características do processo de ensino é estar em constante movimento, sofrendo modificações cotidianamente.

É preciso uma organização do tempo didático que acolha atividades permanentes e também ocasionais, garantindo mudanças de percurso que se fizerem necessárias com o intuito de atingir os objetivos propostos. Assim, é de suma importância (re) planejar, estabelecer prioridades e verificar as necessidades de aprendizagem das crianças.

Ao serem perguntadas sobre **quais os materiais que são utilizados com maior frequência para auxiliar na alfabetização,** a P1 respondeu: "*Normalmente a própria apostila*[7]*"* A P2 afirmou que: "*Tento tornar minhas aulas atrativas e significativas, explorando através dos jogos, dinâmicas, brincadeiras, enfim. Mas, o que mais uso como suporte é a apostila, até essa tem meta, ela tem que estar finalizada no fim do ano".*

Percebeu- se que a professora utiliza-se da apostila como elemento principal no ato de alfabetizar e não apenas como um complemento ou suporte didático. Entende-se que o livro didático utilizado em escolas do ensino fundamental I não deve ser apresentado como única fonte para direcionar o processo de ensino-aprendizagem. Este deve ser visto como um dos instrumentos de apoio ao trabalho pedagógico, e por melhor que seja, precisa ser ampliado com exercícios, sugestões de atividades e consultas à outras referências que contemplem a realidade e a necessidade do aluno.

Em relação às atividades fora da sala de aula que auxiliassem no processo de alfabetização, as respostas foram as seguintes P2: "*Sim, lá no laboratório de informática"*. A P2 disse: "*Normalmente jogos educativos que escolho antes"* a professora P1 não respondeu essa questão.

Ao serem questionadas sobre qual método de alfabetização que utiliza, obteve-se as seguintes respostas: A P1 expõe: "*Não tenho método especifico*" e a P2 "*Não é possível lhe*

[7] Apostila que a Rede Municipal de Ensino de Naviraí adquiriu como material de alfabetização.

dizer se uso um método ou outro, afinal cada aula ministro de acordo com a atividade proposta, variando no método.". Para Frade (2003, p. 18):

> (..) não são apenas os métodos que definem o aprendizado e que não é uma única estratégia metodológica que vale para todos. Mas o não enfrentamento da questão metodológica possibilita que venham à tona movimentos tais como a volta do fônico na guerra contra o construtivismo.

A autora (FRADE, 2003) menciona que muitos conhecimentos construídos dentro ou fora do âmbito escolar devem ser retomados nos discursos e nas pesquisas pedagógicas, para que assim possa-se repensar a alfabetização e o letramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentou pontos relevantes que contribuíram para refletir sobre as dificuldades acerca do processo de alfabetização, levando em consideração questões mais abrangentes, tais como as condições dos materiais didático-pedagógicos, de apoio para o aprendizado do aluno, ambiente educativo, entre outros. Conclui-se a partir da pesquisa que: a) Há um desconhecimento por parte de alguns professores sobre os métodos de alfabetização; b) Em alguns casos, há dificuldades no planejamento e execução das atividades de leitura e escrita; c) Não há momentos de estudos e reflexões sobre a prática pedagógica; d) Há pouca diversidade de materiais de leitura e escrita em sala de aula.

Enfim, a pesquisa apontou a necessidade de reflexão sobre a prática e o comprometimento com a alfabetização e o letramento de todas as crianças. Há um esforço teórico para demonstrar com clareza e solidez a importância dos métodos de alfabetização na organização do ensino da leitura e da escrita, isso significa que não se deve ensinar a ler e escrever de "qualquer jeito", o trabalho deve ser planejado tendo objetivo e intencionalidade, sabendo que o emprego de "métodos isolados" não garante sucesso ou êxito escolar.

O método de ensino é apenas um dos aspectos relacionados à alfabetização. Trata-se, assim, de pensar mais cuidadosamente em todos os aspectos envolvidos neste processo complexo que é a alfabetização, que continua sendo um dos desafios da educação brasileira. Assim, é relevante repensar sobre as dificuldades das crianças em aprender a ler e escrever e dos professores em ensiná-las. É necessário reconhecer que muito precisa ser feito no sentido

de assumir como **Política de Estado**, a formação continuada dos professores, em especial a dos que se dedicam à alfabetização.

REFERÊNCIAS

BARROS, Rosa Maria Antunes. **Planejar é preciso.** Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Ministério da Educação Secretaria de Educação Fundamental, 2011.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Sociedade da cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**- Reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar**: Um Diálogo entre a Teoria e a Prática. 5. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização: O Duelo dos Métodos. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org). **Alfabetização no Brasil:** questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FILHO, Luciano Mendes de Faria. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil**. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03> Acesso 20 de nov. 2015.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Mudança e resistência à mudança na escola pública:** análise de uma experiência de alfabetização "construtivista". (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte: Faculdade de Educação, UFMG, 2003.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Revista Educação Santa Maria**, v. 32, p.21-49, março de 2007. Belo Horizonte. Disponível em: http://www.ufsm.br/ce/revista.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. **Algumas notas sobre Pesquisa Qualitativa e Fenomenologia.** Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/08.pdf> Acesso 28 out. 2014.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia; MONTEIRO, Sara Mourão (Orgs.). **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade . Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

MARÇAL, Lena Maria Pires Correia Lopes. **A formação inicial dos educadores: professores e professoras.** 2012. Disponível em <http://www.rizoma-

freireano.org/index.php/a-formacao-inicial-dos-educadores-professores-e-professoras-lena-maria-pires-coreia-lopes-marcal> Acesso 20 nov. 2015.

MENEGOLLA, Maximiliano e SANT'ANA, Ilza Martins. **Porque Planejar?** Como Planejar? Currículo e Área-Aula. 11º Ed. Editora Vozes: Petrópolis, 2001.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf> Acesso 28 out. 2014.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan /Fev /Mar /Abr, nº 25, p. 5-17, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> Acesso 28 out. 2014.

SEBRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Revista Psicopedagogia,** vol.28, p. 1-10 São Paulo, set de 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_artext&pid=S0103-84862011000300011>. Acesso 30 out. 2014.
.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2004.
_____**Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2004.

LUDKE, M. ANDRE M.E. D. A. **Pesquisa em educação- abordagens qualitativas**. São Paulo, E . P. U 1986

TEBEROSKY, Ana. **Debater e opinar estimula a leitura e a escrita**. 2005. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/debater-opinar-estimulam-leitura-escrita-423497.shtml> Acesso 28 out. 2014.

WENGZYNSKI, Cristiane Daniele**. A formação continuada de professores e as suas contribuições para a aprendizagem da docência**. 2012. Disponível em < http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/po/po_008.pdf>. Acesso 28 out. 2014.

LETRAMENTO LITERÁRIO EM BIBLIOTECAS ESCOLARES: DOIS ESTUDOS QUALITATIVOS EM NAVIRAÍ-MS

Roseli Maria Rosa de Almeida[1]
Karina Lillian Souza e Silva[2]

Resumo: Apresentam-se duas pesquisas qualitativas realizadas na UFMS- *Campus* de Naviraí. A primeira, intitulada 'Concepções acerca da leitura em bibliotecas escolares' teve por objetivo investigar as concepções dos responsáveis pelas bibliotecas a respeito do acesso à leitura literária por alunos do ensino fundamental. A segunda, desenvolvida como Trabalho de Conclusão de Curso, investigou a leitura literária, as condições de acesso e o uso do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE. Concluiu-se que a mediação didática no espaço da biblioteca escolar é condição imperiosa para a constituição do letramento literário entre crianças e jovens do ensino fundamental. As pesquisas demonstraram o longo caminho em relação à conquista da biblioteca escolar como centro da atividade educativa e de lazer, na escola.

Palavras-chave: Bibliotecas. Acesso. Obras literárias.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que há uma grande dificuldade para formar leitores no Brasil, especialmente porque a formação de agentes para esse trabalho precisa de melhorias significativas, mas atualmente se observam esforços da sociedade civil e de grupos de pesquisadores no sentido de garantir a leitura como um direito da população brasileira, historicamente afastada do acesso a esses bens culturais.

Dessa maneira, as duas pesquisas apresentadas no texto tiveram como objetivo essencial levantar o acesso aos textos literários por alunos do ensino fundamental, em bibliotecas escolares de Naviraí-MS. A primeira pesquisa teve como sujeitos duas bibliotecárias de duas escolas públicas estaduais do município. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritivo-explicativa, que visou à descrição e interessou-se mais pelo processo do que pelos resultados (LUDKE & ANDRÉ, 1986). Inicialmente, na primeira etapa, foi realizado um estudo bibliográfico com a finalidade de aprofundar questões sobre as bibliotecas escolares e suas práticas. Posteriormente foi realizada a coleta de dados que

[1] Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- *Campus* de Naviraí.
[2] Pedagoga formada pela UFMS- *Campus* de Naviraí. Professora da Rede Municipal de Ensino de Naviraí-MS.

compreendeu observações em bibliotecas escolares com o objetivo de verificar as práticas existentes nos espaços: Na terceira etapa foi desenvolvida a elaboração e aplicação de roteiros de entrevistas com duas pessoas responsáveis pelas bibliotecas escolares. Após a coleta de dados, procederam-se à organização, categorização e análise, que buscou compreender quais as concepções sobre as práticas de leitura literária estavam presentes nos mediadores das duas bibliotecas escolares investigadas.

A segunda pesquisa objetivou investigar o acesso ao livro literário por alunos do 4º ano ensino fundamental de duas escolas públicas do município de Naviraí- MS[3]. Por meio da pesquisa, buscou-se conhecer mais sobre as questões que envolvem a leitura literária e as condições de seu acesso neste município, bem como o reconhecer o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, como agente de promoção da leitura literária. A pesquisa foi qualitativa de caráter exploratório e teve como instrumentos de coleta de dados, entrevistas e observações.

Conceito, importância e acesso à leitura literária

Entende-se por leitura o ato ou o hábito de ler algo, consistindo em uma habilidade de extrair significado daquilo que se lê (HOUAISS E VILLAR, 2009). Logo, a leitura também pode ser vista como a capacidade de decodificar símbolos escritos ou impressos. Fischer (2006, p. 9) enfatiza que "a leitura sempre foi diferente da escrita", ressalta também que, a escrita dá preferência ao som, uma vez que este deverá se transformar em símbolos para ser representado. Diferentemente, a leitura, segundo Fischer (2006), prioriza o significado.

É de grande relevância ressaltar que, "a leitura [...] se dá em diversos espaços sociais, em casa, na rua, no cinema, nas brincadeiras com os amigos" (LEAHY, 2008, p. 199). Desta forma, a leitura é algo amplo, com diversos significados e está presente em diferentes espaços, assim cada indivíduo lê de forma diferente e atribui à leitura um ou vários sentidos. De tal modo, literária indica literatura, isto é, a arte de escrever textos artísticos que têm como foco

[3] O Município de Naviraí está localizado no sul da região do Centro-Oeste. Dados sobre os aspectos gerais podem ser acessados no site: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=500570#>

transmitir conhecimentos, hábitos, culturas de diferentes regiões (HOUAISS E VILLAR, 2009). Igualmente, por meio da leitura literária o sujeito pode conhecer outros mundos, culturas, e, ao realizar este tipo de leitura, o indivíduo pode obter prazer, tristeza, alegria e os mais diferentes sentimentos, ou seja, o leva a imaginar, a criar mundos, até então desconhecidos.

De acordo com Abreu (2001), no Brasil há uma visão distorcida do leitor, visto que muitos dizem que este é um país de pessoas que não leem, mas não leem o quê? Não leem os livros consagrados pela crítica? Assim, a autora enfatiza que "a legitimidade e consagração do crítico atuam fortemente em sua capacidade de legitimar e consagrar uma obra" (ABREU, 2003, p. 125).

Cabe ressaltar que, no Brasil, assim como em outros países com dificuldades de acesso aos bens sociais, observa-se que o acesso à leitura encontra diversas interdições, marcadas pela não socialização de condições estruturais de acesso a essa prática. Soares (2008), ao escrever sobre a leitura como agente da democracia cultural, define a palavra democracia como "distribuição equitativa de bens materiais e simbólicos" (p. 17). Paralelamente a esta definição, há outras que se referem ao regime político, governo do povo ou soberania popular, participação do cidadão na sociedade. Pelo mesmo viés, Soares (2008) elenca, para unir-se a este termo – democracia – o ler, mais precisamente, a leitura literária. Esta, cuja denominação é o ler "gratuito", ou seja, ler como forma de distração, ler por prazer. É importante destacar que se se entende a leitura literária como um direito.

Soares (2008) indica que há uma relação entre a leitura como um bem simbólico e democracia cultural, pode-se analisar esta relação a partir de duas perspectivas: a leitura como uma condição plena para a democracia cultural e a leitura como um agente de promoção da democracia cultural, de tal modo democratizando as relações sociais. Nesta perspectiva, a condição para uma plena democracia cultural refere-se também às condições de acesso à leitura.

Observa-se que o fracasso na alfabetização também é uma das barreiras para a formação de leitores. Outras barreiras quanto a este acesso estão relacionadas à precariedade de bibliotecas públicas e escolares, como ressalta Soares (2008). Além de serem precárias, deixam de atender um número significativo da população, privando ao acesso à leitura. Cabe lembrar que, muitas dessas bibliotecas apresentam condições precárias no que diz respeito ao

acervo, a estrutura física e funcional, visto que muitas têm o acervo desatualizado, e são vistas como depósito de livros e de vários outros tipos de materiais. Vale apontar que, em muitos desses ambientes não há pessoas qualificadas para mediar o acesso ao livro.

De acordo com Soares (2008) "Este também é um país de poucas, pouquíssimas livrarias – dizem às estatísticas que são 2.008, num país de 86 milhões de leitores potenciais [...] o que significa uma livraria para cada 84.400 habitantes" (p. 22). Além disso, muitas destas livrarias localizam-se em grandes centros urbanos, visto que a distribuição de livros fica nestas regiões e as regiões menores têm dificuldades de acesso a este bem simbólico.

Mais um dado apontado por Soares (2008) indica que o Brasil "é um país de livros caros para uma população em sua maioria pobre" (p. 23). Por outro lado, Soares (2008) ressalta que: "as áreas educacional e cultural têm dado sua contribuição para democratizar a leitura: têm sido desenvolvidas, nas últimas décadas, numerosas ações tanto de facilitação do acesso à leitura quanto de promoção da leitura e de formação do leitor [...]" (p. 25). Desta maneira, há programas que visam sanar os problemas quanto ao acesso a leitura, são eles: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); PROLER (Pró-Leitura); Literatura em minha casa; Leia Brasil, Ciranda dos Livros; Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE); entre outros; e que têm colaborado na árdua tarefa de democratizar o livro e a leitura no país.

Escolarização da leitura: espaços e mediadores da leitura

A leitura, assim como escrever e contar se configurou atos indispensáveis para a aprendizagem prévia de outros conteúdos, aliados à escolarização. Segundo os conceitos de Soares (2011), a escolarização das ações, sejam elas no currículo ou na organização da escola é um ato inevitável. Isto não é diferente com a leitura literária, a respeito disto Soares (2011) aponta que a escola "escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a, para atender a seus próprios fins – faz dela uma literatura escolarizada" (p. 18).

De acordo com Soares (2011) não é errado se *escolarizar* a leitura literária, mas o que está errado é a forma com que a utilizam em sala de aula, ou seja, na escola. A autora relata que "ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o" (p. 22), isto acontece não só com o literário, mas também com outros saberes, no cotidiano escolar. Soares (2011) relata que há três instâncias de escolarização da leitura sendo elas a "biblioteca

escolar; a leitura e estudos de livros de literatura determinada e orientada por professores de português; a leitura e o estudo de textos [...] componente básico de aulas de português" (p. 23). A biblioteca escolar escolariza a literatura desde o seu ambiente – organização do espaço, tempo de acesso ao livro e a leitura, até a escolha do acervo que a compõe.

É importante ponderar, como aponta Paulino (2008) "a biblioteca escolar, espaço que propicia uma multiplicidade de enfoques e abordagens sobre o letramento literário" (p. 55), isto é, a biblioteca escolar deve promover o acesso à leitura literária, ao livro, não só didático, mas o literário. Para isto deve dispor de ambiente agradável e acervo acessível.

Nesta perspectiva, a biblioteca escolar, como promotora de acesso ao livro, juntamente com a escola devem realizar ações que aproximem os indivíduos às práticas de leitura literária. Da mesma forma, enfatiza Versiani (2003) "O papel da escola enquanto instituição legitimadora de bens literários ganha destaque, pois as práticas de leituras escolares têm papel importante na formação do *habitus* [...]" (p. 25) , entendido pela autora como *"*o conjunto de disposições responsáveis pela recepção e pela apreciação dos bens simbólicos, entre eles a literatura, que circulam socialmente. (p. 25).

Assim, é de grande relevância o papel da escola juntamente com a biblioteca para a formação de leitores, para a promoção das práticas de leitura, não só instrumental, mas também a literária. Outro fator importante que Versiani (2003) ressalta é o fato de que o grande desafio de professores e bibliotecários é, enquanto mediadores, deixar os leitores serem guiados por valores e escolhas que os levem a caminhos instituídos ou não, mas que levem à leitura.

Resultados da primeira pesquisa: A mediação didática nas bibliotecas escolares e o acesso às obras literárias

A primeira pesquisa, intitulada **"Concepções acerca da leitura em bibliotecas escolares"** realizou entrevistas semiestruturas e as questões que nortearam o trabalho foram: – Quais são as atitudes e ações para fazer com que os alunos tenham acesso aos textos literários? – Quais são as atividades frequentes que envolvem a biblioteca?– Os alunos emprestam livros para leitura de entretenimento?– A escola oferta esse tipo de empréstimo? –

Como você vê a importância dada à leitura literária pelos professores e pelos alunos em sua escola?

Em relação ao questionamento sobre **as atitudes e ações que a bibliotecária tem para que os alunos tenham acesso à biblioteca,** obtiveram-se as seguintes afirmações: "*O aluno tem que ser incentivado pelo próprio professor dentro da sala de aula. O professor pode comentar sobre algumas obras literárias que leu, para que aluno se interesse em procurar essas obras ou outras, é o incentivo* (...)" (B1[4]). Além disso, a B1 acrescentou: *"Se o aluno já não gosta de ler e não tem incentivo por parte do professor, o que acontece? Ele não vai procurar a biblioteca. Nós aqui, também temos que fazer o possível para atender bem esse aluno"*. Pode-se constatar a relevância que a responsável pela biblioteca 1 atribui ao processo de mediação didática em relação à leitura. A fala da responsável pela biblioteca na escola 2, no entanto, não evidencia o conhecimento deste processo de mediação didática que também deve ocorrer no espaço da biblioteca, acreditando que esta deva ser apenas uma postura do professor em sala de aula. Ela respondeu: "*Eu tive que perguntar para a professora mesmo, porque aqui a gente recebe... Quem cria as possibilidades, as ações de prática de leitura [...] porque aqui eles só chegam para pegar livro, não sou eu que proporciono atitudes para eles virem pegar". (B2).* Campello (2010) relata sobre os serviços e as atividades que o bibliotecário deve realizar, seja de nível fundamental ou médio, cabendo a esse profissional, tanto promover o incentivo à leitura, como orientação à pesquisa; consulta no local, empréstimo domiciliar, além de serviço de divulgação de novas aquisições, exposições e serviços específicos para os professores, tais como levantamento bibliográfico e boletim de alerta.

De acordo com Almeida Junior (2006), por meio da formação continuada do bibliotecário escolar pode-se superar a concepção separatista que há entre profissional docente e bibliotecário, bem como propiciar o conhecimento de que a biblioteca/leitura pode "[...] contribuir para transformação da realidade social brasileira, construindo fazeres que permeiem permanentes questionamentos, com a utilização de práticas que se articulam com o ensino e aprendizagem" (ALMEIDA, 2006, p. 99).

[4] B1 identifica a bibliotecária da Escola 1 e B2 da Escola 2.

Em relação **às atividades envolvendo a biblioteca, destaca-se: "***As atividades infelizmente são poucas, porque, na verdade, são em épocas mais de provas, porque o professor de literatura dá textos literários, ou pega livros para aplicar provas. Nessa época eles procuram, mas, fora disso, quase não participam da leitura*. (B1)". Ainda temos a resposta da B2: "*O trabalho maior que a gente tem que é frequente, é o trabalho da professora de Português, que direciona os alunos. Ela faz um trabalho em sala de aula com esses alunos, que eles vêm pegar livro na biblioteca*". Assim, é possível verificar a precariedade de incentivo à leitura nas bibliotecas escolares, ficando este trabalho mediado apenas pelos professores de Literatura e/ou Português. Nas falas das responsáveis pelas bibliotecas observou-se que, nas duas escolas, são escassas as atividades que envolvem a biblioteca ou o incentivo à leitura nestes espaços.

Silva e Bortolin (2006) destacam atividades que a escola pode desenvolver para incentivar a leitura, tais como: "A hora do conto, exposições, concursos literários, oficinas de leitura, murais informativos, feiras de livros, leitura & arte na biblioteca, formação de contadores de história, divulgação do acervo (pelo bibliotecário e por alunos), divulgação de leitura [...]". (SILVA E BORTOLIN 2006, p. 52). Além disso, é possível realizar "divulgação de lançamentos de editoras, história da escola ou do bairro, debate sobre autores e livros, varal de poesias, entre outros". (SILVA E BORTOLIN 2006, p. 52). Destaca-se a importância de que as atividades de incentivo à leitura estejam inseridas no planejamento da escola e que existam projetos planejados com empenho e criatividade, de acordo com as possibilidades, para que os objetivos sejam realmente alcançados.

Na questão sobre se **os alunos costumam emprestar livros para leitura de entretenimento e se a escola oferta esse tipo de empréstimo**, uma das bibliotecárias respondeu: "Sim, a maioria dos alunos vem. Às vezes pedem opinião. Nós procuramos, assim, sempre ajudá-los a escolher o melhor livro, sempre o que ele quer o que ele está procurando (...). Eles podem vim escolher livremente o texto literário ou livro, levando para casa [...]". (B1). A B2 respondeu: "*Eu estou sempre disponível, inclusive no recreio. Eu nem saio daqui. Eles podem vir, porque têm alunos de outras turmas que não têm acesso a essa professora de Português, então eles vêm na hora do intervalo e eu estou sempre aqui entregando* [...]". Sobre algumas obras assim se posicionou: *"Tem histórias em quadrinhos, até, assim...*

histórias, assim, de autores famosos que vieram em quadrinho colorido. Então eles adoram, eles pegam do Monteiro Lobato".

Observou-se que as duas escolas ofertam empréstimos de livros para entretenimento e que é livre a escolha, o que é muito importante, pois, com o oferecimento deste tipo de leitura, as crianças tendem a ver que a leitura pode ser prazerosa e não apenas algo "imposto". Outro ponto a ser destacado é que as duas responsáveis pelas bibliotecas consideram a importância de oferecer o empréstimo para leitura aos alunos (as).

A responsável pela biblioteca da escola 2 relata a falta de espaço que há e como esse aspecto atrapalha o melhor funcionamento da biblioteca, pois, como é descrito, há momentos em que ela tem que 'barrar' o aluno de entrar na biblioteca, por ser um espaço compartilhado com a coordenação da instituição. Esse fator também impede o aluno de, por exemplo, ler na biblioteca, pois não há espaço. De acordo com Cavalcante (2005), o espaço da biblioteca, se adequado, pode contribuir para o incentivo à leitura, já que o aluno pode se sentir atraído a frequentá-lo.

Na questão de **como a bibliotecária vê a importância dada à leitura pelos professores e alunos nessa escola,** uma delas respondeu: "*Na verdade é até difícil falar isso, mas a importância é pouco ainda. Eu acho que o professor deveria incentivar muito, mas não estou falando só do professor da área de Literatura ou de Língua Portuguesa, mas acho que todos os professores* [...]" (B1). Uma delas objetou: "*Eu, na verdade, quando fui aluna, não tive bibliotecas como temos agora, mas eu sempre gostei bastante de ler e agora eu tenho alunos aqui que leem bastante, crianças que são assim de uma família bem humilde e gostam de ler*" [...] (B2). Parreiras (2011) discorre que a família é o núcleo inaugural da vida social da criança e, por esse motivo, deveria ser a primeira incentivadora da leitura. Independentemente da configuração da família, é esse grupo que deve oferecer à criança acolhimento e acesso à leitura literária. Vê-se a importância de uma discussão coletiva da escola sobre a importância da biblioteca na configuração da educação brasileira. Silva e Bortolin (2006) destacam que a mediação do bibliotecário encontra-se em pequenas ações, como, por exemplo, estabelecer prazos para devolução de livros emprestados, a quantidade de livros que podem ser emprestados, entre outras. É, contudo, destacado que o bibliotecário também deve permitir "[...] que a criança e o adolescente possam ter, não apenas livre acesso às estantes, mas

também espaço de liberdade para imaginar, indagar e inquietar, maravilhando-se com suas descobertas" (SILVA; BORTOLIN, 2006, p. 54).

Concluiu-se por meio da primeira pesquisa que ainda há dificuldades estruturais em relação aos espaços das bibliotecas escolares e também de mediação didática, uma vez que tanto falta formação específica, quanto formação continuada aos profissionais atuantes nas bibliotecas escolares pesquisadas.

Resultados da segunda pesquisa: Acesso às obras do PNBE e mediação didática nas bibliotecas escolares

A segunda pesquisa intitulada "**Práticas de leitura e acesso ao livro literário em bibliotecas escolares do ensino fundamental"**, foi realizada em duas bibliotecas escolares municipais, identificadas como "Cruzeiro do Sul" e "Coração de Tinta", com foco no acervo do PNBE. Realizou-se entrevistas com as coordenadoras e responsáveis pelas bibliotecas das duas escolas e foram realizadas analisando os seguintes aspectos: acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (quantidade e títulos); mediação didática no espaço da biblioteca; contato das crianças com o acervo; e projetos e ações da escola para a formação leitora.

Com relação ao PNBE, foram questionadas as responsáveis pelas bibliotecas e a coordenadora de uma das escolas: **"Qual foi o último ano em que as escolas receberam o acervo do PNBE?".** A respeito disso, tanto a responsável pela biblioteca Cruzeiro do Sul, quanto a coordenadora da escola Coração de tinta, responderam que as escolas receberam o acervo em partes, a primeira em 2011 e a segunda em 2012. Já a responsável pela biblioteca da Escola Coração de Tinta não respondeu essa pergunta, pois alegou desconhecer o Programa. Dessa maneira, questiona-se a importância do PNBE na construção da biblioteca na escola, pois a responsável por este ambiente desconhece a origem de parte do acervo literário que compõe a biblioteca. Cabe destacar ainda que "a distribuição dos acervos de literatura ocorre da seguinte forma: nos anos pares são distribuídos livros para as escolas de educação infantil (creche e pré-escola), anos iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos". Além disso, "nos anos ímpares, a distribuição ocorre para as escolas dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio". (BRASIL, 2013).

Assim, há uma conformidade nas palavras da responsável pela biblioteca da Escola Cruzeiro do Sul e a coordenadora da Escola Coração de Tinta, uma vez que a distribuição do acervo para os anos iniciais ocorrem nos anos pares, como é o caso do ano de 2012. Com relação à quantidade e quais foram os livros recebidos pelo PNBE no último ano, a responsável pela biblioteca da Escola Cruzeiro do Sul respondeu: "(...) cada coleção, é composta de 50 livros. Numa faixa de 350 a 400 livros que a gente recebe (...)", isto porque o Programa distribui os livros de forma dividida. O Programa não distribui apenas livros literários, mas também livros de pesquisa e de referência.

Vale enfatizar que a responsável pela biblioteca da Escola Coração de Tinta, assim como na pergunta anterior, também não soube responder a questão, o que, mais uma vez, evidencia a falta de conhecimento sobre o Programa. Entretanto, a coordenadora pedagógica dessa escola respondeu: "(...) na faixa de 150, 140 livros". Com relação à questão de que livros foram recebidos a coordenadora pedagógica da Escola Coração de Tinta disse: "(...) literatura infantil, literatura infanto-juvenil [...] clássicos, Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho [...] é para criança ter, vamos dizer assim, uma leitura deleite". Continuo dizendo que não saberia identificar o nome das coleções, mas que "vieram bastante clássicos da literatura, (...) às vezes são até readaptações dos clássicos".

A partir disso, notou-se que há uma dificuldade para o conhecimento das obras, uma vez que a relação de livros enviada pelo Programa é diversa, composta por obras ficcionais, poesias, fábulas, etc. No *site* do Ministério da Educação há uma descrição das obras, informando que os "[...] acervos literários são compostos por textos em prosa (novelas, contos, crônicas, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos" (BRASIL, 2013).

Observou-se que o tempo e o espaço da escola não são organizados de forma a permitir o conhecimento do acervo pelos professores, coordenadores e responsáveis pela biblioteca. Convém afirmar que o PNBE "[...] não permite a participação dos professores no processo de escolha dos livros que compõem os acervos destinados às bibliotecas escolares, tampouco inclui em seu projeto a designação de bibliotecários para as bibliotecas escolares". Assim, o Programa visa à aquisição de livros e, de acordo com a fala de Klebis (2006), não envia recursos para a manutenção das bibliotecas escolares e a circulação de seu acervo, o que não é seu objetivo. Com relação **a quem é (são) a (as) pessoa (s) que auxilia (m) na leitura**

das crianças no espaço da biblioteca, a responsável pela biblioteca da Escola Cruzeiro do Sul respondeu ser ela que auxilia a leitura. Verificou-se, no entanto, que, no período de observação realizado na biblioteca, não houve crianças que foram ler livros literários, contudo houve casos de alunos irem à biblioteca fazer 'consultas em livros didáticos' e, nesses momentos, quem auxiliou na pesquisa foi a responsável. Então o auxílio está mais vinculado à consulta de informações do que à leitura literária.

A responsável pela biblioteca da Escola Coração de Tinta também respondeu ser ela quem auxilia as crianças, uma vez que está contratada para dois turnos diários de trabalho na escola. Mesmo assim, a coordenadora pedagógica dessa escola respondeu não haver uma pessoa para auxiliar as crianças no ambiente da biblioteca e, enfatizou: "Para auxiliar na leitura é o professor, na sala". Abreu (2001, p. 38) enfatiza que "[...] costuma-se responsabilizar apenas o professor de português pelo ensino da leitura e caracterizar o texto literário como objeto por excelência da atividade de leitura".

Estudos recentes mostram que não compete apenas ao professor auxiliar a leitura, uma vez que a pergunta realizada indicou o auxílio no ambiente da biblioteca e não apenas na sala de aula. Assim, "um espaço bem decorado e um bom acervo, portanto, não são suficientes para o funcionamento efetivo da biblioteca sem a figura do educador, seja ele professor ou bibliotecário", pois há a necessidade de alguém que "promova o encontro entre a palavra escrita e os leitores, que ajude a desvendar os sentidos guardados nos textos". (MOLLO & NÓBREGA, 2011, p. 9). Logo, a prática da leitura também deve ser promovida na biblioteca, pois, este também é um espaço para a socialização e a democratização dessa prática.

Outra questão realizada foi **sobre como era o contato das crianças com o acervo do PNBE.** A responsável pela biblioteca da Escola Cruzeiro do Sul respondeu: "[...] quando chegam essas coleções do PNBE, é selecionado aqui na biblioteca, separado, catalogado esses livros, etiquetado, colocado os números de todo o acervo separado". A responsável ainda alegou que "esses livros vão para a sala dos professores, é feita uma exposição dos mesmos para os professores conhecerem os livros que chegaram, e a partir daí, eles começam a levar para a sala para os alunos conhecerem e fazerem a leitura".

Por se tratar de entrevistas semiestruturadas, houve a possibilidade de questionar **se parte desse acervo foi direcionado à biblioteca.** A responsável respondeu que "sim". Com

relação ao contato das crianças com o acervo do PNBE, a responsável pela biblioteca da Escola Coração de Tinta disse: "É por meio de um projeto do coordenador (...) ele montou este projeto pra atender toda a escola, sem exceção de ano, de idade, todos têm um dia na semana pra vir à biblioteca para estar em contato com esses livros, pegar um livro pra ler e ele tem uma semana pra devolver".

Além dessa pergunta, **foi questionado se os alunos só vão à biblioteca em horários e dias estipulados.** A responsável declarou: "Sim, só uma vez por semana, porque são muitas salas e não tem condições de atender a todos aleatoriamente, quando eles quiserem vir". A respeito do contato das crianças com o acervo do PNBE, a coordenadora desta escola objetou: "Ele tem acesso a este acervo quando ele vai pegar o livro lá para trocar e quando é levado para a sala de aula". Com base nessas respostas, cabia questionar qual era/é o papel da biblioteca na formação de leitores. No ambiente da biblioteca nota-se a desvalorização do espaço, pois, em todas as respostas, fica claro que a leitura dos livros se volta para a casa dos alunos ou para a sala de aula.

Dessa forma, a biblioteca é um espaço para ler, um lugar que possibilita ir além de leituras para consulta, um lugar de "ler para ler", como indica Soares (2011, p. 24). Sobre se há critérios de uso quanto aos livros recebidos pelo PNBE**,** ambas entrevistadas alegaram que os critérios de uso são recomendações de cuidado e conservação do livro, uma vez que muitos desses livros vão para a casa dos alunos. Além disso, a coordenadora pedagógica ressaltou que, "[...] se é para estimular a criança a ter prazer na leitura, ele tem que manusear o livro, para ele manusear o livro, ele tem que ter a liberdade". Percebeu-se a concepção da coordenadora pedagógica de que o livro deve estar acessível ao aluno e a biblioteca não deve ser apenas de guarda dos materiais. Dessa forma, esse aspecto aparece, pelo menos no discurso.

Outra pergunta realizada foi sobre **quais eram os encaminhamentos utilizados pela escola (por meio de projetos, professores, coordenação pedagógica) para os alunos irem à biblioteca ler livros literários.** Em resposta a essa questão, a responsável pela biblioteca da Escola Cruzeiro do Sul disse haver um projeto intitulado 'Viajando na Leitura', que abrange os alunos do quarto e do quinto ano. Esse visa o empréstimo de livros por parte dos alunos. A coordenadora da Escola Coração de Tinta, quanto a essa mesma questão, respondeu que "eles não vão à biblioteca para ler os livros [...] Eles vão pra trocar, só para troca do livro, eles leem

em casa (...) o professor leva para a sala de aula também". Completou sua fala alegando que "(...) além desse projeto 'O Livro em Minha Casa', em que o aluno leva o livro pra ler em casa. Nós ainda temos outros professores que têm outros projetos semelhantes a esse".

A responsável pela biblioteca dessa escola alegou existir um cronograma que cada turma respeita, mostrou quando os alunos podem ir à biblioteca pegar e levar os livros para ler em casa. A respeito disto, convém relatar que "por inúmeras razões, as bibliotecas nas escolas brasileiras estão ainda longe de cumprir sua importantíssima função no sistema educacional (FRAGOSO, 2011, p. 12)". Dessa maneira, "poucas instituições dispõem dos recursos e da visão necessários (duas condições que nem sempre andam juntas…) para manter uma biblioteca digna desse nome. Ainda são poucos os profissionais empenhados em prestar serviços que realmente deem suporte ao aprendizado e à vida cultural da escola" (FRAGOSO, 2011, p. 12).

Dessa maneira, não há possibilidades de se manter uma biblioteca se a escola não a inserir nas atividades cotidianas e na cultura escolar. No questionamento **sobre se há a divulgação para os alunos sobre o recebimento de novos livros pelo PNBE, a** responsável da biblioteca Coração de Tinta e a coordenadora pedagógica da escola responderam que não há uma divulgação para os alunos, mas que quando o acervo novo chega é colocado em prateleiras diferentes dos livros antigos e, quando o aluno vai à biblioteca, a responsável avisa que há livros novos. Com relação a essa questão, a responsável pela biblioteca da Escola Cruzeiro do Sul disse que o assunto é divulgado para os alunos por meio do projeto *Viajando na Leitura*, uma vez que o acervo desse projeto vai à sala de aula.

Compete destacar que, no término das entrevistas com a coordenadora da Escola Coração de Tinta e com a responsável pela biblioteca da Escola Cruzeiro do Sul foi realizada uma pergunta a respeito de as crianças irem à biblioteca, uma vez que, na Escola Cruzeiro do Sul, os livros são levados à sala de aula pelos professores por meio do projeto e, na Escola Coração de Tinta, os alunos apenas vão à biblioteca nos dias estipulados pelo cronograma do projeto. Desta maneira, a responsável pela biblioteca da Escola Cruzeiro do Sul alegou que os alunos vão à biblioteca sim, pois os livros do projeto são diferentes do acervo da biblioteca.

A coordenadora da Escola Coração de Tinta relatou que, se necessário, por motivos maiores, como, por exemplo, faltas justificáveis no dia da troca e empréstimos de livros, o aluno esquecer-se de trazer o livro, é realizada a troca em outro dia. Além disso, a

coordenadora deixa claro, em sua fala, que é necessário ter o cronograma para haver uma organização, para que a responsável "[...] não fique todos os dias trabalhando sempre com a mesma turma [...] então ela perde um pouco o controle". Outro aspecto, em sua fala, diz respeito às condições da responsável e das outras pessoas que trabalham no ambiente da biblioteca, uma vez que são funcionárias/professoras readaptadas.

Por meio das falas, notou-se que o acesso à biblioteca é restrito não apenas pelo fato de não haver o espaço próprio, mas também por questões estruturais. Além disso, mais uma vez fica evidente o acesso à biblioteca pelas crianças: somente ir para a troca e empréstimos em dias estipulados e realizar consultas. Dessa forma, a biblioteca deixa de ser um ambiente para a socialização da leitura literária e, como relata Klebis (2006, p. 104), passa a ser um espaço de guarda, afinal, "Por mais que as bibliotecas escolares estejam cheias de livros, textos, periódicos, mapas e afins, de que elas valem sem leitores?"

Deste modo, não basta ter pilhas de livros, se não se dispõe de uma estrutura física e funcional para garantir que esses livros sejam utilizados por leitores em busca do conhecimento. Além disso, é preciso garantir a presença de Educadores (bibliotecários e professores) bem como a disponibilidade de livros literários que levem o leitor a percorrer caminhos desconhecidos e a construir a sua autonomia literária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira pesquisa, intitulada **Concepções acerca da leitura em bibliotecas escolares** revelou as dificuldades estruturais nos espaços de bibliotecas escolares, bem como dificuldades de mediação didática em relação à leitura literária, devido a fatores como: formação inicial específica e formação continuada dos profissionais que atuam em bibliotecas escolares.

A segunda pesquisa, intitulada **"Práticas de leitura e acesso ao livro literário em bibliotecas escolares do ensino fundamental"**, detectou as grandes dificuldades encontradas nos ambientes das bibliotecas escolares pesquisadas para a circulação dos acervos de livros literários, especialmente os do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Além disso, podemos citar outras dificuldades, como: inadequação de espaços, que muitas vezes concentram vários materiais; formação continuada dos profissionais; estrutura funcional e burocrática das escolas que dificulta as atividades voltadas ao acesso ao texto literário. Não há

também disponibilidade de tempo/espaço para a construção de uma cultura escolar que forme leitores. Em contrapartida, pode-se observar também que mesmo com dificuldades, em alguns momentos há uma mediação didática, por parte dos professores, coordenadores (as) pedagógicos (as) e/ou responsáveis pelas bibliotecas para que os alunos possam ter acesso aos livros literários.

Por fim, as duas pesquisas demonstraram o longo caminho em relação ao desenvolvimento e conquista da biblioteca como centro da atividade educativa e de lazer, especialmente na escola pública.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. As variadas formas de ler. In: PAIVA, A. EVANGELISTA, A. PAULINO, G. VERSIANI, Z. (Orgs.). **No fim do século:** a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ABREU, Márcia. Diferença e Desigualdade: Preconceitos em Leitura. In: MARINHO, Marildes (Org.). **Ler e Navegar:** espaços e percursos da leitura**.** Campinas, SP: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil-AL, 2001. (Coleção Leituras do Brasil).
_____. Os números da cultura. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil-** reflexões a partir do INAF 2001. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

AGUIAR, V. T. de. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, A. A. M. BRANDÃO, H. M. B. MACHADO, M. Z. V. (Orgs.) [et.al]. **A escolarização da leitura literária:** o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ALMEIDA, Junior. Bibliotecário escolar: seu perfil, seu fazer. In: Rovilson José da Silva; Sueli Bortolin. (Org.). **Fazeres cotidianos da biblioteca escolar.** 1 ed. São Paulo: Editora Polis Ltda. 2006, v. , p. 43-54.

ALMEIDA, R. M. R. de. ESPÍNDOLA, A. L. Práticas de Leitura e escola**:** uma evolução histórica. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande/MS. v. 15. n. 29. p. 267-283, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368&Itemid=557> Acesso em 10 Jan 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola:** análise descritiva e crítica de uma política de formação de leitores. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pnbe.pdf> Acesso em 16 Jan. 2013.

BRITTO, L. P. L. Leitor interditado. In: MARINHO, M. SILVA, C. S. R. de**. Leituras do professor**. Campinas: Mercado das letras, 1998.

CAMPELLO, Bernadete (Coord.). **Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento.** Parâmetros para bibliotecas escolares. CFB/CRBs (Conselho Federal de Biblioteconomia). Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

CAVALCANTE, Lídia Eugênia. Biblioteca escolar e dinamização da leitura: diferencial da escola de qualidade. In: Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação, 21., 2005, Curitiba, **Anais**... Curitiba: FEBAB, 2005. p. 1-15. CD-ROM.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998.

FISCHER, Steven Roger. **História da Leitura**. Tradução de Claudia Freire. São Paulo, UNESP, 2006.

HOUAISS, A. VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IGUMA, A. de O. A. FERNANDES, C. R. D. **Uma reflexão sobre práticas de leitura no acervo do PNBE-2009.** 1º CIELLI/4º CELLI – UEM. Anais - ISSN 2177-6350. Maringá-PR, 2010. Disponível em <http://anais.cielli.com.br/artigos_literarios?ModBusca=autor1&busca=Andreia+de+Oliveira+Alencar+Iguma> Acesso em 31 Out. 2012.

KLEBIS, Carlos Eduardo de Oliveira**. Leitura e envolvimento**: a escola, a biblioteca e o professor na construção das relações entre leitores e livros. Campinas: Unicamp, 2006. 158 p. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

LEAHY, Cyana. Relembrando algumas premissas fundamentais. In: PAIVA, Aparecida et al. **Democratizando a leitura:** pesquisas e práticas. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2008.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas**.** São Paulo: EPU, 1986.

PARREIRAS, Ninfa. O papel da biblioteca na formação do leitor literário. Biblioteca Escolar: que espaço é esse? **Salto para o Futuro**, ano XXI, Boletim 14, out. 2011. Disponível em:<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/191705Bibliotecaescolarqueespacoesse.pdf>.

PAULINO, Graça. Letramento literário no contexto da biblioteca escolar. SANTOS, M. A. P. S (org.) **Democratizando a leitura:** pesquisas e práticas. 1. ed. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2008.

SERRA, Elizabeth D'Angelo. Políticas de promoção da leitura. In: RIBEIRO, V. M (Org.). **Letramento no Brasil - reflexões a partir do INAF 2001**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

SILVA, Rovilson José da; BORTOLIN, Sueli (Orgs.). **Fazeres cotidianos na biblioteca escolar**. São Paulo: Polis, 2006. p. 43-54. (Coleção Palavra-Chave, v.17).

SOARES, Magda. Leitura e democracia cultural. In: SANTOS, M. A. P. S (org.) **Democratizando a leitura:** pesquisas e práticas. 1. ed. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, p. 17-32, 2008.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M. BRANDÃO, H. M. B. MACHADO, M. Z. V. (Orgs.) [et.al]. **A escolarização da leitura literária:** o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VERSIANI, Zélia. Escolhas literárias e julgamento de valor por leitores jovens. In: Paiva, A. MARTINS, A. PAULINO, G. (Orgs.) [et.al]. **Literatura e letramento:** espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica, CEALE/ FAE/ UFMG, 2003.

GT 3

EDUCAÇÃO INFANTIL

Profa. Larissa Wayhs Trein Montiel

LISTA DE TRABALHOS APRESENTADOS

GT 03 – Educação Infantil – Profa. Larissa Wayhs Trein Montiel

RESUMOS SIMPLES

Trabalho: **CONSEQUÊNCIAS GERADAS PELO ABUSO SEXUAL PRATICADO CONTRA CRIANÇA E ADOLENCENTES..... 150**
Autores: Erika Naiara Florentin, Luisa Oliveira Gomes da Silva, Mylena Pereira Aguilar, Pamela Gimenes Caetano

Trabalho: **PRIMEIRO AS MENINAS NO BANHO, DEPOIS OS MENINOS! DIFERENTES EM QUÊ?..... 151**
Autores: Edinéia Moraes do Nascimento, Larissa Wayhs Trein Montiel

Trabalho: **DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR PARA CRIANÇAS INDÍGENA..... 152**
Autores: Gislaine Coutinho, Lucia Moreno, Maria Cristina Souza Benitez, Josiane Peres Gonçalves

Trabalho: **INFÂNCIA E FATORES SOCIOECONÔMICOS: ESTUDAR PARA QUÊ?..... 153**
Autores: Érica Fernanda Moreira Dias, Gisele Gimenes do Amaral Miguel, Renata Farias, Josiane Peres Gonçalves

Trabalho: **O BRINCAR COMO FERRAMENTA ESSENCIAL DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 154**
Autores: Luciene Bento da Silva, Michele Caroline Delefrati Barriviera

Trabalho: **INFÂNCIA E CONFIGURAÇÕES FAMILIARES: DISCURSOS DAS CRIANÇAS..... 155**
Autores: Mikaela Silva, Naiara Silva, Roselaine Nascimento Bonfim, Josiane Peres Gonçalves

Trabalho: **INFÂNCIA E VIOLÊNCIA – UM ENFOQUE A AGRESSÃO CORPORAL..... 156**
Autores: Aline Freitas Gonçalves, Emanoela Aparecida dos Santos Bernini Lima, Fábia da Silva Azevêdo, Fláubertt Odevanir Couto, Josiane Peres Gonçalves

Trabalho: **ENTRE AVANÇOS E RETROCESSOS A EDUCAÇÃO INFANTIL NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MUNDO NOVO/MS (2014-2016)..... 157**
Autores: Juliane Lourenço, Larissa Wayhs Trein Montiel

Trabalho: **O PAPEL DO USO DO TELEVISOR NAS PRÁTICAS DOCENTES: COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS..... 158**
Autores: Michely Tadeu Arias, Larissa Wayhs Trein Montiel

Trabalho: **A ROTINA DA CRECHE: COMO ACONTECEM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM AS CRIANÇAS PEQUENAS..... 159**
Autores: Elzira Aparecida Zucca, Larissa Wayhs Trein Montiel

RESUMOS EXPANDIDOS

Trabalho: **PEQUENOS CIENTISTAS..... 160**
Autores: Emanuele Bernal, Daniela Souza Barbosa, Angela Silveira da Silva

ARTIGOS COMPLETOS

Trabalho: **ANIMAIS: UMA ABORDAGEM PRAZEROSA E CONSCIENTE..... 167**
Autores: Daniela Cardoso, Gisele Carrara Cruz

Trabalho: **ASPECTOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 180**
Autores: Ana Lúcia de Oliveira Silva, Cirlene Ternovoe Ruiz Ramos , Edinéia Moraes do Nascimento, Elisângela de Barros Pereira

Trabalho: **O "ESTADO DO CONHECIMENTO" EM EDUCAÇÃO INFANTIL..... 193**
Autora: Eliana Maria Ferreira

Trabalho: **NÃO É SUFICIENTE AMAR A CRIANÇA: É NECESSÁRIO ANTES CONHECER E AMAR O UNIVERSO..... 206**
Autores: Tatiany Fernandes Barbosa Farias, Marly Silva Braga

CONSEQUÊNCIAS GERADAS PELO ABUSO SEXUAL PRATICADO CONTRA CRIANÇA E ADOLENCENTES

Erika Naiara Florentin (UFMS/CPNV)[1]
Luisa Oliveira Gomes da Silva (UFMS/CPNV)[2]
Mylena Pereira Aguilar (UFMS/CPNV)[3]
Pamela Gimenes Caetano (UFMS/CPNV)[4]

RESUMO: A violência sexual na infância e adolescência é entendida como um grande problema social e caracteriza-se por atos praticados com o intuito sexual, violando o corpo e a mente das vítimas que são violentadas. Desse modo, o principal objetivo deste trabalho é refletir sobre os impactos causados pela violência sexual na infância e adolescência, segundo o ponto de vista de adultos que, em fases anteriores da vida, foram vítimas de violência sexual. O estudo foi realizado com base em autores como Romaro e Capitão que abordam sobre os efeitos do abuso sexual na infância, os quais se manifestam de várias maneiras, em qualquer idade da vida. A perspectiva do trabalho é de natureza qualitativa e a coleta de dados ocorreu, mediante a realização de entrevistas com três pessoas adultas, com faixa etária entre 20 e 27 anos de idade, que sofreram violência sexual durante a infância e adolescência, sendo neste trabalho identificadas como: V1, V2 e V3. Os resultados obtidos na pesquisa indicam que as consequências do abuso sexual são amplas e diversas para as vítimas, sendo possível constatar que os traumas e as formas de lidar com os problemas emocionais são diferentes para cada uma delas. De acordo com a V1, o agressor a fazia se sentir culpada pelo o que acontecia, refletindo assim na sua vida adulta uma pessoa insegura com sentimentos de incapacidade. Já a V2 se sentia como um objeto sexual, recorrendo assim à automutilação, deixando de acreditar que alguém pudesse se aproximar dela sem ter algum interesse sexual. A V3 retratou problemas com sua autoestima prejudicando o seu relacionamento social, tendo como conseqüências problemas psicológicos. Não é possível generalizar os efeitos do abuso sexual, pois a proporção das consequências, sempre muito negativas, depende da subjetividade e da experiência vivida por cada uma das vítimas.

Palavras-chave: violência sexual, infância, consequências.

[1] Graduanda do 3º Semestre de Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí (UFMS/CPNV). E-mail: erikaflorentin2@gmail.com
[2] Graduanda do 3º Semestre de Pedagogia pela UFMS/CPNV. E-mail: luisa_morena@hotmail.com
[3] Graduanda do 3º Semestre de Pedagogia pela UFMS/CPNV. E-mail: mylyaguilar1@gmail.com
[4] Graduanda do 3º Semestre de Pedagogia pela UFMS/CPNV. E-mail: pamelagimenes@live.com

PRIMEIRO AS MENINAS NO BANHO, DEPOIS OS MENINOS! DIFERENTES EM QUÊ?

Edinéia Moraes do Nascimento[1]
Larissa Wayhs Trein Montiel[2]
(UFMS, Campus Naviraí/MS)

Resumo: O presente resumo é um recorte de uma pesquisa de Conclusão do Curso de Licenciatura de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em Naviraí/MS e têm como objetivo discutir a reprodução ou não de estereótipos presentes em turmas da educação infantil, mais especificadamente nas salas de maternais e no momento do banho. Para a realização da pesquisa pautou-se em autores como Finco (2010), Scott (1995), Louro (1997), entre outros; Além de documentos que regem e orientam a Educação Infantil como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998). Para a coleta de dados contou-se com observações em dois maternais de uma instituição infantil no município do Naviraí- MS, sendo uma delas com crianças que recém-completaram três anos e a segunda com crianças prestes há completar quatro anos, para este trabalho também realizamos questionários com professores e pais de duas crianças de cada sala. Por meio desta pesquisa, ainda em andamento, já é possivel perceber que os professores procuram não aprofundar as dicussões quando a temática sobre gênero está presente em sala. Da mesma forma não valorizam a sua importância como parte do currículo. Percebe-se que há uma manutenção de certas "costumes" ou mesmos padrões já estabelecidos como a separação de meninos e meninas no momento de formar filas, a preferências das meninas sendo as primeiras em todas as ações realizadas na rotina, assim como as cores e brinquedos determinados como certas ou errados; não refletindo assim sobre atitudes tomadas diante das crianças que nesta fase de compreensão do mundo em muitos momentos apreendem e repetem tudo que observam e vivenciam.

Palavras-chave: Educação Infantil. Estereótipos. Gênero. Momento do Banho.

[1] Aluna do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, *Campus* de Naviraí, CPNV; Participa do Grupo de Estudo e Pesquisa, GEPPETE- Grupo de Estudo Pesquisa em Práticas Educativas e Tecnologia Educacional E-mail: edineia.moraesnascimento@gmail.com
[2]Professora do Curso de Pedagogia UFMS/CPNV, campus de Naviraí – MS, e coordenadora da Linha Estudo Práticas Educativas e Formação Docente do Grupo de Estudos e Pesquisa: GEPPETE/UFMS. E-mail: larissawtmontiel@hotmail.com

DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR PARA CRIANÇAS INDÍGENAS

Gislaine Coutinho (UFMS/CPNV)[1]
Lucia Moreno (UFMS/CPNV)[2]
Maria Cristina Souza Benitez (UFMS/CPNV)[3]
Josiane Peres Gonçalves (UFMS/ CPNV)[4]

Resumo: O presente trabalho faz uma análise quanto à aprendizagem de crianças indígenas, visto que muitos desafios se fazem presentes quando se discute a proposição de uma educação inclusiva. Assim, toda ação nesse sentido deve considerar e valorizar os conhecimentos resultantes das práticas e tradições dos diferentes povos. Em se tratando de educação que envolva crianças indígenas, atenção especial deve ser dedicada às questões relativas à sua aprendizagem. O presente estudo apresenta uma investigação de caráter qualitativo, cujo objetivo consiste em identificar os fatores relacionados às dificuldades no ensino que interferem na aprendizagem de crianças indígenas que frequentam escola não indígena. A metodologia usada baseia-se primeiramente em estudos bibliográficos, fundamentados nos conceitos de Mantoan e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que norteia a educação escolar brasileira. Também foi realizada uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, cuja coleta de dados se deu por meio da realização de entrevistas com duas crianças indígenas, uma família indígena e uma professora que trabalhava no ensino regular e que tinha crianças indígenas em sua turma. É mister que o ensino e aprendizagem da criança indígena sejam em conformidade com as suas especificidades e diversidade cultural de acordo com a Constituição de 1988. Na realidade dos sujeitos pesquisados, percebe-se pelos resultados a ausência de elementos considerados imprescindíveis como a linguagem, pois é a partir dela que se viabiliza o acesso ao conhecimento sistematizado. A linguagem é destacada pela professora e pelas crianças indígenas como principal fator de dificuldades de aprendizagem, em virtude da língua materna (guarani) ser a mais usada em âmbito familiar. A família relata que existem muitas dificuldades para ajudar os filhos nas tarefas de casa, por não conseguirem interpretar a língua portuguesa. Apesar dessa realidade, a família considera que as crianças indígenas gostam de ir à escola, mesmo tendo dificuldades para se relacionar com outras crianças que utilizam a língua portuguesa, enquanto que o idioma nato da cultura indígena pesquisada é o guarani.

Palavras-chave: Cultura indígena, linguagem, crianças.

---

[1] Graduanda do 3º Semestre de Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí (UFMS/CPNV).
[2] Graduanda do 3º Semestre de Pedagogia pela UFMS/CPNV.
[3] Graduanda do 3º Semestre de Pedagogia pela UFMS/CPNV. E-mail: cristinasbenitez2016@gmail.com
[4] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus do Pantanal (UFMS/CPAN). Professora dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais e Pedagogia da UFMS/CPNV. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE). E-mail: josianeperes7@hotmail.com

INFÂNCIA E FATORES SOCIOECONÔMICOS: ESTUDAR PARA QUÊ?

Érica Fernanda Moreira Dias (UFMS/CPNV)[1]
Gisele Gimenes do Amaral Miguel (UFMS/CPNV)[2]
Renata Farias (UFMS/CPNV)[3]
Josiane Peres Gonçalves (UFMS/ CPNV)[4]

Resumo: Entre as várias inquietações inerentes à infância e sociedade na atualidade, percebemos que os fatores socioeconômicos destacam-se como aspectos determinantes, que exercem muitas influências na perspectiva de vida das crianças. Assim, o objetivo deste estudo é analisar as influências exercidas pelos fatores socioeconômicos durante a infância, de acordo com a perspectiva de futuro idealizada por familiares, entendidos como pais ou responsáveis por crianças de 5 a 10 anos de idade, os quais possuem condições socioeconômicas diferenciadas. A abordagem teórica baseia-se em autores como Moscovici e Silva, sendo que o primeiro reflete sobre a influência das representações sociais no comportamento das pessoas e o segundo analisa a questão da infância empobrecida no Brasil. A pesquisa de campo caracteriza-se como uma investigação de natureza quantitativa e qualitativa, tendo em vista que o instrumento utilizado consiste em um questionário com oito questões fechadas e apenas uma aberta que foram respondidas por 17 pessoas adultas. Os participantes da pesquisa são pais ou responsáveis por crianças com faixa etária de 5 a 10 de idade, com condições socioeconômicas diferenciadas e residentes nos municípios de Eldorado e Naviraí em Mato Grosso do Sul. Os resultados indicam que os familiares com renda superior evidenciam perspectivas mais ambiciosa para o futuro acadêmico das crianças, porém em geral o que os pais esperam para seus filhos é que estudem para se posicionar no mercado de trabalho e não por entender a escolaridade como parte integrante da formação do cidadão crítico. Por meio da realização da pesquisa, percebemos que a educação escolar é vista pelos familiares, independentemente das condições socioeconômicas, salvas raras exceções, como preparadora para o mercado de trabalho. O que de fato diferencia a vida das crianças, no que se refere às condições socioeconômicas, são as possibilidades que os recursos financeiros exercem no processo de aquisição de bens culturais.

Palavras-chave: Fatores socieconômicos, infância, mercado de trabalho.

[1] Graduanda do 3º Semestre de Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí (UFMS/CPNV) e Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí (UFMS/CPNV). E-mail: erica-fmd@hotmail.com
[2] Graduanda do 3º Semestre de Pedagogia pela UFMS/CPNV. E-mail: giselegimenes@hotmail.com
[3] Graduanda do 3º Semestre de Pedagogia pela UFMS/CPNV. E-mail: renata.titi.1996@hotmail.com
[4] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus do Pantanal (UFMS/CPAN). Professora dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais e Pedagogia da UFMS/CPNV. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE). E-mail: josianeperes7@hotmail.com

O BRINCAR COMO FERRAMENTA ESSENCIAL DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Luciene Bento da Silva (Anhanguera Uniderp)[1]
Michele Caroline Delefrati Barriviera (Anhanguera Uniderp)[2]

Resumo: O brincar é tão importante para o desenvolvimento cognitivo da criança, quanto o trabalho é para o adulto. Sendo assim, para a realização desta pesquisa, foi desenvolvida uma análise bibliográfica, na qual a revista Pátio nº 27, vem abordando o tema "Brincar e Aprender", de forma clara e objetiva. Dessa forma, o objetivo deste resumo é apresentar o brincar como uma ferramenta de aprendizagem na Educação Infantil, porque percebemos que a visão de muitos educadores, ainda é olhar para a brincadeira como um momento de lazer e não de aprendizagem. Aqui no Brasil, o tema Educação Infantil, surgiu de uma necessidade das mulheres ocuparem um lugar no mercado de trabalho, tempo depois com a Constituição de 1988 define-se que as creches/pré-escolas é direito de família e dever do Estado em oferecer esse serviço. A metodologia do brincar constrói a personalidade da criança e é um momento muito importante para sua infância, porque ela cria regras e funções com significados distintos para o desenvolvimento de cada brincadeira. O brincar é um ato importante para o desenvolvimento das mesmas, por isso, esta pesquisa é fundamental para mostrar o brincar, como um instrumento de ensino e aprendizagem, brincando a criança irá desenvolver habilidades de saberes, a imaginação, a criatividade e o respeito entre os colegas. E ainda, quando brincam as crianças interagem entre si e desta forma estaremos trabalhando a socialização. Portanto, percebemos que ainda é muito difícil para alguns educadores aceitar o brincar como um método de ensino, mas acreditamos que o mesmo é um ato de grande oportunidade de crescimento cognitivo, tanto para o educador quanto para as crianças da Educação Infantil.

Palavras-chave: Crianças, Brincadeiras, Desenvolvimento Infantil.

[1] Graduanda do 8º Semestre de Pedagogia pela Universidade Uniderp Anhanguera: luciene.bento.silva@hotmail.com.
[2] Michele Caroline Delefrati Barriviera (Orientadora de Estágio Supervisionado e do Projeto Integrador I e II, pela Universidade Uniderp Anhanguera Polo Naviraí/MS.

INFÂNCIA E CONFIGURAÇÕES FAMILIARES: DISCURSOS DAS CRIANÇAS

Mikaela Silva (UFMS/CPNV)[1]
Naiara Silva (UFMS/CPNV)[2]
Roselaine Nascimento Bonfim (UFMS/CPNV)[3]
Josiane Peres Gonçalves (UFMS/ CPNV)[4]

Resumo: Com a evolução da sociedade os estilos de família foram se modificando e na atualidade é possível perceber configurações diferenciadas de famílias, inclusive entre as crianças que estudam na educação básica. Assim, o presente estudo tem por objetivo analisar o discurso de crianças sobre a organização da sua própria família, sendo esses discursos mediados pela interpretação de desenhos da família elaborados pelas crianças pesquisadas. A abordagem teórica baseia-se nos estudos de Xavier Filha que comenta sobre as atribuições familiares atuais e Ramires que reflete sobre os tipos de famílias, denominando-as de nucleares, monoparentais e constituídas, e Figueira que destaca o detrimento das famílias devido as mudanças ocorridas através da história das famílias atuais. Para a realização da pesquisa de campo, de natureza qualitativa, foram selecionadas 04 crianças de 10 anos de idade, com organização familiares diferenciadas, sendo que primeiramente foi pedido para a criança, individualmente, fazer o desenho da família para então explicar o significado do desenho. Os resultados sugerem que as crianças possuem uma necessidade de atenção e por mais que alguns convivam com o pai e a mãe, possuindo uma família tradicional, essa falta de atenção e carinho também existe. Ao perguntarmos as crianças sobre o que elas achavam de suas famílias,três responderam que se sentia feliz com a família que possui que seus pais dão tudo o que elas querem, principalmente as mães que são mais boazinha. Já a ultima criança que convive com os avós também disse que gosta de morar com eles, porque na casa da vó faz o que quer, mas ressaltou que senti falta da mãe e se preocupa, pois o padrasto é um pouco violento e tem problemas com bebidas. O que percebemos é que a maioria das crianças encara com naturalidade a família que têm, e para suprir a necessidade da presença com seus filhos os pais compram mimos e com isso tentam reduzir um pouco da culpa pela ausência na vida de seus filhos, já a criança que mora com a vó sente-se preocupada com a situação da mãe mas prefere ficar longe dando a entender de que é um problema na vida dela.

Palavras-chave: Família, relacionamento, criança.

[1] Graduanda do 4º Semestre de Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí (UFMS/CPNV). E-mail: mikaela.silva@hotmail.com
[2] Graduanda do 4º Semestre de Pedagogia pela UFMS/CPNV. E-mail: naiarasilva11.02.1997@gmail.com
[3] Graduanda do 4º Semestre de Pedagogia pela UFMS/CPNV. E-mail: rose.pedagogiaufms@gmail.com
[4] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus do Pantanal (UFMS/CPAN). Professora dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais e Pedagogia da UFMS/CPNV. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE). E-mail: josianeperes7@hotmail.com

INFÂNCIA E VIOLÊNCIA – UM ENFOQUE A AGRESSÃO CORPORAL

Aline Freitas Gonçalves (UFMS/CPNV)[1]
Emanoela Aparecida dos Santos Bernini Lima (UFMS/CPNV)[2]
Fábia da Silva Azevêdo (UFMS/CPNV)[3]
Fláubertt Odevanir Couto (UFMS/CPNV)[4]
Josiane Peres Gonçalves(UFMS/CPNV)[5]

Resumo: Investigando os índices de violência no Brasil e no Município de Naviraí – MS, notamos que há variadas formas de violência, de maneira particular iremos destacar a violência física na infância. Nosso objetivo é conceituar a violência física, levantar dados de tais acontecimentos e tomar conhecimento dos reflexos causados na criança por tal ato. Utilizamos como fontes de pesquisa bibliográfica as autoras Maria Amélia Azêvedo e Viviane Nogueira de Azevedo Guerra, estudiosas do assunto e bem como a analise dos índices do CEBELA (Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos). A pesquisa de campo, de natureza quantitativa, realizada através da coleta de dados fornecidas pelo Conselho Tutelar dos direitos da Criança e do Adolescente de Naviraí. Para Guerra e Azevêdo (2001) a violência física "corresponde ao emprego de força física no processo disciplinador de uma criança, é toda a ação que causa dor física, desde de um simples tapa até o espancamento fatal. Geralmente os principais agressores são os próprios pais ou responsáveis que utilizam essa estratégia como forma de domínio sobre os filhos". Os resultados obtidos pela pesquisa mostram que no Brasil os índices mais recentes de violência física infantil, no ano de 2011, estavam em destaque, sendo 25,41% dos casos, totalizando 10.164 dos incidentes. Já em Naviraí os casos chegam a trinta por mês, aproximadamente um por dia, entretanto nos finais de semana os índices de agressão infantil aumentam devido ao consumo excessivo do álcool e drogas, segundo o órgão público a taxa tem aumentado. Nesse sentido podemos também afirmar que tal atitude pode trazer reflexos futuros que irão comprometer a aprendizagem, o desenvolvimento físico, mental e emocional, até porque os aspectos cognitivos e afetivos estão interligados.

Palavras-chave: Infância, Violência Física, Resultados.

1 Graduanda do 6º Semestre de Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí (UFMS/CPNV). alinny13eduarda@gmail.com
2 Graduanda do 6º Semestre de Pedagogia pela UFMS/CPNV. manubernini@hotmail.com
3 Graduanda do 6º Semestre de Pedagogia pela UFMS/CPNV. fabinhaazevedo@hotmail.com
4 Graduando do 6º Semestre de Pedagogia pela UFMS/CPNV. flu_couto@yahoo.com
5 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora Adjunta da UFMS/CPNV. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênro e Educação (GEPDGE). E-mail: josianeperes7@hotmail.com

ENTRE AVANÇOS E RETROCESSOS A EDUCAÇÃO INFANTIL NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MUNDO NOVO/MS (2014-2016)

Juliane Lourenço[1]
Larissa Wayhs Trein Montiel[2]
(UFMS, Campus Naviraí/MS)

RESUMO: O presente resumo é um recorte de uma pesquisa de Conclusão do Curso de Licenciatura de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em Naviraí/MS. Que ressalta uma discussão sobre a trajetória da educação infantil no Plano Municipal de Educação (PME) do munícipio de Mundo Novo/MS. Desde modo, o foco principal é analisar as mudanças, avanços e os retrocessos ocorridos nas metas e diretrizes da educação infantil no primeiro Plano Municipal de Educação, na sua Lei Nº 1004/2015, de 03 de julho de 2015, relacionando com a proposta do Plano Estadual de Educação (PEE) - Lei Nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014. Para este trabalho enfatizamos nosso recorte no viés metodológico de uma pesquisa de abordagem qualitativa com o método de análise de documentos. O método documental busca materiais que ainda não receberam um olhar analítico e em nossa pesquisa esse documento é o Plano Municipal de Educação do município de Mundo Novo/MS, observando como ficaram configuradas as ações propostas para a educação infantil. Além da análise documental também nos apoiamos na técnica de questionários com sujeitos que estiveram envolvidos na elaboração do PME e aqueles que não estiveram presente, mas atuam na Educação Infantil como: a Secretaria de Educação, dois professores, pais e três gestores. Diante do levantamento dos dados buscaremos relacionar como as ações de educação infantil se distanciaram ou se aproximaram das ações propostas pelo Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. Considerando que está pesquisa ainda se encontra em andamento podemos considerar que a relevância da pesquisa se deve pelo olhar histórico do processo a fim de perceber como um nível de educação é planejado em um município do interior de Mato Grosso do Sul que somente no ano de 2015 conseguiu aprovar o seu primeiro Plano Municipal de Educação.

Palavras-chave: Plano Municipal de Educação. Sujeitos do processo. Educação Infantil. Procedimentos Metodológicos.

[1] Aluna do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, *Campus* de Naviraí, CPNV; Participa do Grupo de Estudo e Pesquisa, GEPPETE- Grupo de Estudo Pesquisa em Práticas Educativas e Tecnologia Educacional E-mail: julianemn01@hotmail.com
[2]Professora do Curso de Pedagogia UFMS/CPNV, campus de Naviraí – MS, e coordenadora da Linha Estudo Práticas Educativas e Formação Docente do Grupo de Estudos e Pesquisa: GEPPETE/UFMS. E-mail: larissawtmontiel@hotmail.com

O PAPEL DO USO DO TELEVISOR NAS PRÁTICAS DOCENTES: COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

Michely Tadeu Arias[1]
Larissa Wayhs Trein Montiel[2]

Resumo: Esse é um resumo do trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus Naviraí – MS, que busca discutir o seguinte tema "A televisão é recurso pedagógico ou mais um auxiliar na sala? As práticas pedagógicas dos professores com crianças de 0 a 3 anos". Com o objetivo de analisar as relações do uso da televisão nas práticas pedagógicas de professores que trabalham em creches do município de Naviraí. A pesquisa surgiu durante o estágio remunerado oferecido pela prefeitura, onde o acadêmico do curso de pedagogia trabalha como auxiliar do professor da educação infantil, por chamar atenção o fato de que os aparelhos de televisão permaneciam ligados por diversos momentos em horário de aula, sem um planejamento apropriado para seu uso. Assim, a pesquisa busca investigar como estas práticas pedagógicas são apresentadas, analisando os planejamentos dos professores com relação ao uso do televisor, relatando como o uso da televisão é discutido na gerência de educação e na formação dos professores, buscando analisar como os docentes compreendem a utilização deste recurso tecnológico no momento das atividades propostas. Neste sentido, a metodologia adotada é de caráter qualitativa investigativo e serão realizados questionários abertos, no qual se busca levantar opiniões de duas professoras, duas estagiárias, em duas instituições diferentes, e da coordenadora da educação infantil do município de Naviraí, identificadas por nomes fictícios, estudos bibliográficos e análise documental dos planos de atividades das professoras. Considera-se que este é um estudo muito importante, pois por meio do mesmo podemos compreender melhor como deve ser utilizado o televisor na educação infantil, e discutir sobre os relatos desta prática docente ao utilizar este recurso tecnológico, para uma reflexão significativa de professores que atuam na rede de ensino e aos acadêmicos do curso de pedagogia.

Palavras- chave: Prática docente, Televisão, Planejamento.

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Naviraí/MS.
[2] Professora do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/Câmpus de Naviraí. E-mail: larissawtmontiel@hotmail.com

A ROTINA DA CRECHE: COMO ACONTECEM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM AS CRIANÇAS PEQUENAS

Elzira Aparecida Zucca (UFMS/CPNV)[1]
Larissa Wayhs Trein Montiel (UFMS/CPNV)[2]

Resumo: Este resumo visa apresentar uma pesquisa de trabalho de conclusão do Curso-(TCC), de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ UFMS/ Campus de Naviraí/ MS, e temos como objetivo geral, investigar como a rotina acontece na primeira etapa da educação infantil em consonância com as atividades pedagógicas e na contribuição da mesma para o desenvolvimento integral das crianças. Para a coleta de dados, foram realizadas observações em duas salas diferentes, e questionários semiestruturado, com as referidas docentes da Educação Infantil da Rede Municipal de Naviraí/MS. Compreendendo que a rotina é um fator essencial no processo educativo. Buscamos nos embasar em Barbosa (2006) e Horn (2009) cuja linha de estudo evidencia uma rotina planejada e sua contribuição no desenvolvimento integral da criança. Através dos questionários realizados buscamos perceber como os professores da creche organizam suas atividades na sua prática pedagógica. Portanto os dados coletados apontam para a compreensão da rotina como uma facilitadora e aliada na práxis pedagógica na instituição de Educação Infantil. No entanto nas observações foi possível perceber uma rotina executada de forma automática sem nenhum cunho pedagógico, sendo enfatizada a organização do planejamento por meio das datas comemorativas e poucas ações de brincar com as crianças pequenas realizada em sala e nos espaços externos da creche. A referida pesquisa se encontra em andamento, caminhando para um trabalho satisfatório e de qualidade.

Palavras-chave: Creche. Rotina. Atividades Pedagógicas. Educação Infantil

---

[1] Acadêmica do 8º Semestre do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/Câmpus de Naviraí.

[2] Professora do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/Câmpus de Naviraí. E-mail: larissawtmontiel@hotmail.com

PEQUENOS CIENTISTAS

Emanuele Bernal[1]
Daniela Souza Barbosa[2]
Angela Silveira da Silva[3]

INTRODUÇÃO

O relato de prática que segue, foi resultado de algumas atividades realizadas que estavam propostas no planejamento intitulado "Pequenas Cientistas". Este foi desenvolvido com as crianças das turmas dos Maternais II e Pré I no Centro de Educação Infantil da UFGD. Teve como finalidade promover a curiosidade e a descoberta por meio de experimentos, de forma a aguçar o imaginário da criança através do estímulo da criatividade, por meio de experiências, observações e diálogos. Promover a descoberta sobre, o que é Ciência e Tecnologia, estimulando a perspicácia das crianças a fim de aguçar a curiosidade para a comprovação de fatos por meio das experiências em momentos de troca de experiências entre as crianças. Assim sendo, de acordo com a Resolução nº 5 de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no Art. 3º é importante destacar que:

> O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009).

Tais propostas abrangeram diversas áreas do conhecimento e proporcionaram às crianças a vivência de novas experiências e assim, puderam compreender a criação e o desenvolvimento por meio da pesquisa científica e tecnológica.

Conforme o art. 9º que falam sobre as práticas pedagógicas, observa-se no inciso VIII a importância de incentivar *a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social ao tempo e à natureza*, como proposta curricular à Educação Infantil.

---

[1] Especialização / Pós-graduação em Docência na Educação Infantil – UFGD; em formação no nível de especialização/ Pós- graduação em Educação Especial: Atendimento Educacional Especializado– UFMS; Especialista em Neuropedagogia – ESAP; Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena – UFMS; Professora CEI UFGD.
[2]Especialista em Educação Infantil –UNIGRAN; Professora CEI –UFGD.
[3] Especialização / pós-graduação em Educação Infantil e Series Iniciais – UEMS;

As propostas aconteceram de modo a promover experiências e vivências entre as crianças, com relação às várias atividades realizadas, de tal forma que, pudemos incentivar a promoção do estímulo ao processo de aprendizado e desenvolvimento das diversas áreas dos saberes. Como bem ressalta Barbieri (2012):

> A experiência pode ser tomada como ato e efeito de experimentar (-se), de provar algo novo, entrar em contato e explorar possibilidades. Na infância, temos uma prontidão para viver experiências, estamos mais dispostos e curiosos para descobrir novas possibilidades de uso dos objetos, queremos desvendar mistérios e conhecer o que ainda não conhecemos (p. 32).

Deste modo, o ato de experimentar e vivenciar no desconhecido, se faz importante durante a infância, para assim, tornar-se significativo. A curiosidade, a vontade de descobrir, e desvendar o novo, devem ser proporcionados às crianças. Sendo assim, realizamos de forma coletiva e individual, promovendo o respeito, a valorização, a diversidade e o diálogo entre elas, nos momentos das práticas e trocas de experiências.

METODOLOGIA

As experiências realizadas tiveram como propósito, estimular a criatividade e a imaginação das crianças, misturando conhecimentos, diversão, ressaltando a interação e valorizando a participação individual e coletiva das mesmas. Seguem as atividades propostas.

Todas as atividades foram iniciadas a partir de conversas, nestes momentos houve explicações e possíveis mudanças sugeridas pelas crianças sobre o que seria realizado e quais os objetivos a serem alcançados.

Primeiramente, conversamos sobre o vento e sua definição. Posteriormente, realizamos a observação do vento, para que as crianças pudessem ter a percepção de que o vento é o ar em movimento. Descobriram de que lado sopra o vento, realizando as atividades em vários ângulos, para que pudessem observar e constatar o ar em movimento, observaram também que o vento pode secar coisas e que o mesmo é um fenômeno na atmosfera terrestre.

Outra atividade proposta foi relacionada à utilização da água. Como temos contato a todo o momento com a água, nada melhor que aproveitarmos para desenvolvermos uma atividade em que fosse possível ampliar o conhecimento, mediar a conscientização e importância da água em nossas vidas, por meio de experiências e conversas no decorrer das

atividades. Dialogamos sobre a importância da preservação dos rios, lagos e mares e foi recitado o poema "A Lagoa" de Carlos Drumond de Andrade.

Deste modo fizemos uma experiência de como limpar, ou seja, filtrar a água. Com uma jarra de água, colocamos um pouco de terra e folhas secas, pedaços de plásticos e outros resíduos, dando a impressão de que tínhamos um rio sujo e poluído. Em seguida, construímos junto com as crianças um filtro d'água. Inicialmente cortamos uma garrafa pet transparente e as crianças colocaram uma camada de algodão na boca da garrafa, seguido de pedras limpas e finalizando com areia limpa, para conseguir a areia limpa, fomos até ao parque e com uma peneira, peneiramos a areia utilizada. Depois de construir o nosso "filtro", jogamos a água aos poucos na garrafa pet de forma que pudéssemos observar a água sendo filtrada. Essa experiência proporcionou às crianças a melhor assimilação sobre o mundo no qual estão vivendo, sendo assim, entenderam alguns fenômenos da natureza e a importância de preservar a mesma.

Propusemos também, atividades que envolvessem o elemento "fogo" com intuito de conhecerem e reconhecerem a sua importância. Alertarmos sobre o risco de acidentes e sobre o perigo das queimadas as quais contribuem para depredação do meio ambiente.

Durante uma conversa, abordamos sobre o assunto, instigando as crianças a falarem sobre suas definições sobre o fogo. Ao decorrer das falas, encaminhamos o tema de maneira que as crianças percebessem a importância histórica deste elemento na construção da civilização, expondo conceitos sobre a origem do fogo e suas aplicações.

Também desenvolvemos atividades referentes ao elemento "terra". Elemento este que se faz presente em nosso dia a dia e de grande importância para a sobrevivência do planeta. Para tratarmos sobre a importância deste elemento, realizamos em nossas conversas, discussões que permeiam o tema. As crianças foram instigadas e questionadas sobre a utilidade da terra e os cuidados a serem tomados sobre a conservação do meio ambiente.

Para tal, constantemente, levávamos as crianças para observarem nossa horta e acompanharem o crescimento das plantas. Também observamos e conhecemos os pequenos animais que habitam o solo, tais como minhocas, formigas, entre outros.

As crianças construíram um foguete, individualmente com auxílio do professor. Para a construção, utilizamos rolo de papel higiênico, papel Paraná, cola, e tinta com cores variadas que foram escolhidas pelas crianças. Cada criança colou sua foto na janela do foguete. Esta

atividade compreendeu habilidades manuais para o recorte, a colagem e a pintura. Conversamos sobre a importância das "missões espaciais" para o desenvolvimento de novas tecnologias, habilidades e aprendizado da humanidade à cerca do desconhecido. Após a construção do foguete demos continuidade das atividades simulando uma viagem a Lua.

Coletivamente construímos uma "Caixa da Lua", para a observação das fases da Lua. Dentro de uma caixa de sapato, fixamos uma bola de isopor e nos quatro lados dessa caixa abrimos orifícios circulares, sendo um maior que os demais para a entrada da luz por meio de uma lanterna, que simulou a luz do Sol, tal lanterna foi disponibilizada pelo professor.

As fases da lua constituem um dos fenômenos astronômicos mais familiares à maioria das pessoas. Solicitamos as crianças, para que, junto com seus pais ou familiares, observassem a lua, para constatar em que fase ela se encontrava. Fases estas que são: cheia, nova, crescente ou minguante. Levamos um calendário para que ficasse permanentemente na sala de atividades, demonstrando para as crianças os dias que ocorrem as diversas fases da lua, visto que estão demarcadas no calendário.

Fomos até a sala em que se encontra o computador com televisão, no qual observamos os diferentes planetas que se encontram em nosso sistema solar. Em outro momento, ainda na instituição fizemos a construção de um planetário, de forma coletiva entre as turmas dos Maternais - II e Pré- I. Cada turma ficou responsável por uma parte da construção, onde as crianças representaram o sistema solar conforme o que puderam observar em nosso passeio.

De forma coletiva, conversamos com as crianças sobre a importância do sol em nossas vidas e destacamos principalmente que ele é também, uma fonte de energia renovável, a energia solar. O nosso país, Brasil, é um país rico em energias renováveis em sua vasta extensão geográfica. O reaproveitamento da energia solar em energia elétrica surge como uma solução para a emissão de Co2. A radiação solar, juntamente com outros recursos secundários de alimentação, tal como a energia eólica e das ondas, hidroeletricidade e biomassa, são responsáveis por grande parte da energia renovável disponível no planeta. Apenas uma minúscula fração da energia solar disponível é utilizada. A energia solar pode ser aproveitada em diferentes níveis no mundo. Consoante a localização geográfica, quanto mais perto do equador, mais energia solar pode ser potencialmente captada. Como visitamos o Planetário "Projeto Saturno", as crianças foram indagadas sobre a percepção de nosso Planeta estar posicionada em relação ao sol e aos demais planetas no sistema solar.

Demonstramos para as crianças como é possível captar a energia solar através das "Placas Fotovoltaicas[4]", que é uma tecnologia muito interessante, em prol de benefícios em nosso cotidiano. Conversamos sobre as possíveis energias renováveis que temos e convidamos as crianças para que viessem até o local onde se encontra a televisão com os pufes, para que pudéssemos demonstrar através de imagens, as diferentes captações de energias renováveis, como a eólica (vento), de ondas (mar), geotérmica (vulcões) inclusive a solar (sol). Lembrando que nossas experiências foram voltadas para a observação e comprovação de que o sol transmite energia, mas a intenção consistia em apresentar outras formas de energias renováveis que temos.

Para comprovarmos tal afirmação, fizemos uma experiência com pequenos brinquedos em formato de insetos como: grilo, barata, aranha e também pequenos objetos como carros e flores. Esses brinquedos foram apresentados para as crianças e conversamos sobre o seu funcionamento que era através da energia solar. Uma vez expostos ao sol eles se movimentavam, pois por meio da energia produzida pelo sol é que puderam promover tal movimento. A comparação pôde ser observada pelas crianças com os objetos estando à sombra e ao sol. Tal objeto sem a emissão dos raios solares não se movimentava. Esta tecnologia só acontece pelo fato de que os objetos possuíam um mini painel solar, chamado "Placa Fotovoltaica", que foram os mesmos observados nas imagens antes apresentadas.

Utilizando uma lupa, disponibilizada por uma das professoras, vivenciamos a experiência de como o reflexo do sol pode gerar calor a ponto de produzir o fogo. A atividade foi realizada em uma área externa na Instituição e tivemos a participação das crianças segurando a lupa e fixando-a em direção a um papel, até que o mesmo começasse a queimar. Tal experiência promoveu possibilidades de indagações junto às crianças, do porquê do surgimento do fogo. Assim, de modo a dar continuidade as experiências relacionadas ao fogo, pudemos justificar tal experiência comentando que o sol transmite raios solares e como as crianças aumentaram a frequência dos raios solares com a lupa, ela transmitiu raios em um

[4] Placas Fotovoltaicas: Peça responsável pela captação dos raios do sol nos sistemas de energia solar. É colocada nos telhados das casas. São painéis fotovoltaicos que são compostos por estruturas chamadas células fotovoltaicas, que têm a propriedade de criar uma diferença de potencial elétrico por ação da luz. O efeito fotovoltaico faz com que essas células absorvam a energia do sol e façam a corrente elétrica fluir entre duas camadas com cargas opostas.

único ponto, direcionando o reflexo da luz do sol em um papel com a lupa deixando o ponto de luz menor, acarretando o calor mais forte nesse ponto, logo o fogo surgiu.

Utilizando balões, fizemos mais uma experiência com o vento, no qual as crianças puderam enchê-los. Tal experiência se deu para a observação da energia e força causada pelo esvaziamento do ar. Primeiramente foi demonstrada para as crianças a força do ar, enchendo um balão e soltando-o. Nesse momento pudemos observar que o balão saía sem uma direção exata. Em seguida fizemos a mesma experiência, porém com um direcionamento de um cordão que foi amarrado nas grades do portão na parte externa da instituição e com a utilização de um balão cheio de ar, fixado em um canudo de plástico, por uma fita isolante transparente, pudemos direcionar o destino do balão no momento em que o ar estava esvaziando-o. Esta brincadeira foi realizada de maneira coletiva.

Outra experiência que pudemos vivenciar com as crianças foi à pigmentação da anilina em folhas de papel sulfite com a utilização de álcool, mediada pelo professor para a fixação da anilina. Cada criança pode optar pela cor desejada. Depois de seca, elas fizeram outro experimento utilizando nanquim de variadas cores. Este foi posto em gotas na folha tingida pelas crianças e com a utilização de um canudo plástico, as mesmas assopravam e espalhavam a tinta conforme seu querer. Depois de pronta as atividades foram expostas nas paredes do corredor, para que pudessem ser compartilhadas com as demais pessoas.

Fizemos a manipulação de diferentes ingredientes como: trigo, sal, água, óleo e anilina (variadas cores), para a realização de massa de modelar. As crianças observaram como as misturas desses ingredientes se transformaram em um interessante brinquedo que possibilitou a elas dar “asas à imaginação”. A manipulação foi realizada pelas crianças, assim como, a utilização dos ingredientes para a construção da mesma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades propostas foram diversificadas e significativas, pois por meio delas as crianças puderam ampliar o conhecimento, obtendo estímulo da linguagem, da criatividade, da curiosidade e também das indagações, sobre o porquê das coisas e dos fenômenos. As crianças foram questionadas há todos os instantes, antes e depois da realização das

experiências, pois queríamos abordar os seus conhecimentos prévios a respeito dos temas e também aprimorar e ampliar os novos conhecimentos e descobertas de forma significativa. A significância deste trabalho se deu também ao observarmos que as crianças expuseram seus pensamentos e suas considerações nos momentos de falas e de tentativas de realização das atividades, embora, nem sempre com sucesso, porém com o interesse de realizar, de estar participando deste processo de construção do conhecimento. Ao trabalharmos com os elementos da natureza, foi possível oportunizar a apreciação e a exploração dos diferentes ambientes e espaços da instituição e em seu redor, instigando as crianças observarem e questionarem sobre tais elementos, constatarem a beleza do fogo, como também a calmaria da água ou não. Puderam descobrir que dependendo de como se utiliza estes elementos, pode-se contribuir ou não a nossa sobrevivência.

Referências

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância**? São Paulo: Blucher, 2012.

BRASIL.Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília. MEC, SEB, 2010.

Coleção eu gosto. **O solo**. Disponível em: <http://www.colecaoeugosto.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=389:projeto-o-solo-&catid=35:projetos&Itemid=16> Acesso em: 30 mar.15.

Manual do mundo**. Como fazer fogo com água.** Disponível em: <http://www.manualdomundo.com.br/2014/07/como-fazer-fogo-com-agua/> Acesso em: 30 mar. 2015.

Natureza do fogo. **A origem do fogo**. Disponível em: <http://naturezadofogo.com.br/a-origem-do-fogo/> Acesso em: 30 mar. 2015.

ANIMAIS: UMA ABORDAGEM PRAZEROSA E CONSCIENTE

Daniela Cardoso[1]
Gisele Carrara Cruz[2]

RESUMO: Esta análise teve como finalidade observar e evidenciar o planejamento e o desenvolvimento de ações que permitiram momentos de estímulos à conscientização, a sensibilização e a descoberta, buscando ampliar os conhecimentos da fauna, em sua forma integral. As atividades foram realizadas com crianças de 1 a 2 anos de idade, no Centro de Educação Infantil da Universidade Federal da Grande Dourados (CEI UFGD). O objeto "Animais: uma abordagem prazerosa e consciente", remete a presença indiscutível destes em nosso cotidiano, promovendo esta relação de maneira lúdica e sustentável, explorando os diversos ambientes, descobrindo e entrando em contato com seres vivos a fim de conhecer suas características, cuidados básicos, a valorização da natureza e da vida na Terra.

Palavras-chave: Educação Infantil. Natureza. Interação. Brincadeira.

1. INTRODUÇÃO

O presente relato de atividades refere-se à temática "Animais: uma abordagem prazerosa e consciente", visto que os animais estão presentes em nosso cotidiano, nos conduz a propor que a criança seja sensível e receptiva a estes, promovendo uma relação de maneira lúdica e sustentável, explorando os diversos ambientes que na instituição (CEI UFGD) são ofertados, descobrindo e entrando em contato com seres vivos a fim de conhecer suas características, cuidados básicos e valorização da vida.

Refletindo a respeito do que poderia ser atrativo, relevante e ao mesmo tempo continuar proporcionando momentos de socialização e afetividade entre as crianças, consideramos nosso dia a dia e percebemos o quanto estas apreciam o mundo animal, seja presente nas contações de histórias, nas músicas e nas contemplações realizadas em atividades eventuais, oportunizar o conhecimento e a exploração da fauna presente ou não ao nosso redor foi o desafio.

[1]Graduada em Pedagogia (UNIGRAN), Especialista em Educação Infantil, professora no Centro de Educação Infantil da Universidade Federal da Grande Dourados.
[2]Graduada em Pedagogia (UNIGRAN), Especialista em Educação Especial, professora no Centro de Educação Infantil da Universidade Federal da Grande Dourados.

De acordo com a Resolução nº 5 de 2009, Art. 9º, a Educação Infantil tem como eixos norteadores as interações e a brincadeira, assegurando experiências que "incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza". Ainda neste artigo se propõem práticas que promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais.

Norteados também pelo Projeto Sustentabilidade, realizado nesta mesma instituição, observamos que este conceito nos remete à busca consciente da construção de um planeta onde haja qualidade de vida e preservação do meio ambiente. O termo "sustentabilidade" significa a maneira de organizar a sociedade e as pessoas de forma que suas necessidades sejam supridas sem prejuízos ao meio ambiente e as outras espécies de seres vivos.

Ao possibilitamos as crianças o toque, a observação e a investigação em relação às características dos animais que lhes foram apresentados, momento em que estas fazem suas descobertas e argumentação, entendemos a completude das ações, assim segundo PIORSKI (2016):

> A criança, essa criatura por excelência tátil, tem olhos nas mãos. Só quase sabe ver com as mãos, ver com os olhos não lhe basta, pois o campo de repercussão por ela almejado é das mais recuadas impressões corpóreas. A tatilidade é seu mais poderoso recurso imaginador, a porta do vinculo onírico com tudo. Pela tatilidade, ela não apenas vê como também ouve e empenha diálogo... (PIORSKI, 2016. p. 109)

Sendo assim, esta proposta promoveu a ampliação de conhecimentos a respeito dos seres vivos e sua importância para o nosso planeta e para o homem, dilatando de forma prazerosa o repertório da fauna, o estabelecimento de algumas diferenças e semelhanças entre os animais conhecidos pela turma, enfatizando o respeito e o cuidado com os mesmos e com o meio a que pertencem.

2. RELATO DE PRÁTICA: (RE) CONHECENDO OS ANIMAIS

As presentes atividades que serão relatadas tem a intenção de apresentar diálogos durante a interação das crianças com as professoras sobre o (re)conhecimento dos animais. Entendendo que cada criança tem a sua cultura e a sua maneirar de se expressar, podemos

identificar a cultura de pares, pois houve uma troca de conhecimentos. Segundo Cosaro (2011, p.127) ".As crianças produzem uma serie de culturas locais que se integram e contribuem para as culturas mais amplas de outras crianças e adultos a cujo contexto elas estão integradas...". Contudo, entende-se que as comunicações que aconteceram durante as atividades contribuíram para a ampliação de novos saberes.

Abordamos conceitos referentes aos gêneros e raças (dos animais), desta forma realizamos diálogos simples e de uma maneira que elas pudessem compreender o que estava sendo apresentado. De acordo com LOURO:

> Inscreve-se nesse pressuposto, uma articulação intrínseca entre gênero e educação, uma vez que esta posição teórica amplia a noção de educativo para além dos processos familiares e/ou escolares, ao enfatizar que educar engloba um complexo de forças e de processos (que inclui, na contemporaneidade, instâncias como os meios de comunicação de massa, os brinquedos, a literatura, o cinema, a música) no interior dos quais indivíduos são transformados em – e aprendem a se reconhecerem como – homens e mulheres, no âmbito das sociedades e grupos a que pertencem. Argumenta-se, ainda, que esses processos educativos envolvem estratégias sutis e refinadas de naturalização que precisam ser reconhecidas e problematizadas. (LOURO, 2013, p.19)

Além disto, pensando em oportunizarmos o contato em espaços onde elas conhecem e se sentem seguras, que é dentro da sala, pois a presença destes animais para algumas crianças causou certo desconforto (medo) e estando em ambiente cotidiano foi possível realizar diálogos, pressupondo progressos nas aproximações ou trocas afetivas.

Promover esse encontro (criança/animal) teve o intuito de propiciar momentos que acometessem os cuidados demandados, como eles são importantes para a natureza, ampliações de linguagens, semelhança e diferença e apreciação de texturas distintas (áspero, macio, duro e outros), cobertura da pele (pêlos, penas, escamas), habitat, entre outras diversas características que foram ressaltadas.

2.1 AS SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE ANIMAIS DE ESTIMAÇÃO: CACHORROS

As crianças tiveram contato com dois cachorros de raças e gêneros diferentes, com o intuito de observarmos suas distintas características e frisarmos a espécie. Amora e Bidu

causaram encantamento e curiosidade, a maioria das crianças não teve receio diante do contato com esses animais, aliás, se divertiram muito.

Amora é um filhote da raça shihtzu, fêmea, porte pequeno, pelagem dourada e longa, e muito carinhosa, as crianças aproximaram-se dela e a tocaram com facilidade, receptiva corria para os pequenos, lambendo-los e abanando seu rabo, sentindo-se bem entre eles. Após a exploração dos espaços por parte de Amora, fomos analisar suas características juntos, ticando quais as partes do corpo dela eram semelhantes aos nossos. Questionávamos se ela tinha boca, dentes, olhos, orelhas, língua, cabelo (muitos e longos pêlos), os sons que reproduzia, observamos que era menina (fêmea), enfatizamos sua alimentação, alimentamos e lhe oferecemos água, estimulando sentimentos de cuidados e apreço aos animais. Em seguida ao reconhecimento, levamos amora para passear aos arredores da instituição, onde ela pôde interagir mais livremente com os pequenos, todos queriam conduzi-la.

As crianças se expressaram significativamente com a presença de Amora, seja verbalmente, ou com gestos, olhares e expressões corporais, que refletiam claramente a satisfação, a curiosidade e o entusiasmo que esta interação lhes causara. Rafaella a fitou e a chamou de Lolla, então Rafael (pai de Rafaella) mencionou que esta era uma cachorrinha de amigos da família, demonstrando através desta ação sua associação e reconhecimento das características da raça.

O Bidu é um cachorro Pinscher pequeno, preto e com algumas machas marrons no corpo, é macho e muito agitado. Assim, que ele entrou na sala as crianças ficaram eufóricas tentando pegá-lo, mas como ele é muito ágil ninguém conseguiu, desse modo ele foi pego e posto ao colo, e deixando as crianças se aproximarem para fazer carinhos, durante esse momento elas chamavam o cachorro pelo nome.

Depois de certo tempo, começamos a fazer algumas perguntas para as crianças sobre esse animal. Como por exemplo:

Que som que o Bidu faz?

As crianças responderam todas juntas:

__Au, au, au....

Logo realizamos outras perguntas, como onde o Bidu mora? O Heitor respondeu:

__Na casa dele.

E o que ele come?

O Pedro respondeu:

__Papa.

Seguimos na fala do Pedro argumentando que o "papa" do Bidu é diferente do nosso, pois ele come ração, então o Pedro falou:

__Ração, pro!

Sim ele come ração! Você quer da ração para ele? E Pedro respondeu:

__Que...

Pegamos uma pequena quantidade de ração na mão e deixamos o Pedro e seus colegas darem para o Bidu. Esta ação foi registrada, através de um vídeo.

Também conversamos sobre a cachorra Amora, falamos que ela é diferente do Bidu, pois ela é uma fêmea, igual as meninas, pois possui vulva e o Bidu é macho, semelhante aos meninos, pois tem pênis. Outra diferença é que ela tem bastante pelos macios e ele tem poucos pelos.

Portanto, proporcionar este contato com os cachorros foi possível dialogar sobre os cuidados, a alimentação e apresentar de uma forma clara e objetiva que os cachorros possuem tamanhos, formas, gênero e raças diferentes, igual a nós seres humanos, que somos semelhantes e diferentes uns dos outros.

2.2 A PORCA DE ESTIMAÇÃO

Outro animal que foi apresentado para as crianças, a porca de estimação da professora Lúcia do Berçário I. Quando a mesma entrou na sala as crianças ficaram de longe observando, logo as estimulamos, as chamando para se aproximarem e passarem as mãos na porca, realizando atos de carinho. O Pedro foi o primeiro a sentir confiança no animal e aos poucos se aproximou, depois de certo tempo já estava a vontade acariciando-a.

Depois começamos a conversar, como por exemplo:

Onde estão os pés da porca?

A maioria apontava. Já o Heitor apontava e falava:

__É pé, pé...

Continuamos perguntando se elas notaram que os pés dela eram diferentes dos outros animais. Elas responderam que sim, balançando a cabeça e observando o animal. Pedimos que também olhassem o focinho, comentando que também é diferente. Prosseguimos pedindo que passassem a mão na pele e se estavam sentindo ela meio áspera, logo o Ravi, o Pedro e a Ésmi passaram as mãos e balançaram a cabeça, argumentando que estavam sentindo. A seguir,

comecei a dizer que cada animal tem a sua característica diferente, que nenhum é igual ao outro.

Posteriormente realizamos um diálogo, onde perguntei para a professora se a porca vive dentro de casa, e ela respondeu que sim. Que até dorme em seu quarto. E completou falando que dá banho na porca e passa bastante hidratante, pois a sua pele é áspera.

Com tudo, este contato com a porca teve intuito de apresentar, um animal doméstico que vive dentro de uma casa, mas diante do olhar da sociedade o local devido a ele é morar trancado em chiqueiro. Também conversamos sobre a diferença dos animais.

2.3 CAIXA SURPRESA

Incitamos as crianças questionando quem nos visitaria naquele momento... quem será?? Aguçaremos a criatividade das crianças, a caixa possuía um buraco para que os mesmos sentissem o "visitante" sem o virem, a princípio. Questionamos a respeito da sensação que era produzida ao tocá-lo, se era áspero, macio, quente, gelado, duro, flexível, se possuía pelos, escama ou penas e se imaginavam quem será? Depois de todos os pequenos

sentirem-no, o apresentamos: o pintinho! Conversamos sobre este animal, se era terrestre ou aquático, como se dava sua alimentação, mostramos fotos das crianças contemplando a "galinha" na exposição de animais, no Projeto Faculdades Abertas da UFGD, para que se lembrassem de sua forma na vida adulta. Alimentamos o pintinho e as crianças o quiseram observá-lo solto dentro da sala, Ravi dissera que ele voava porque possuía asas!

2.4 PEIXE – ROTINA DE CUIDADOS

Em outro momento apreciaremos a música "O menino e o rio" de Manoel de Barros interpretada pelo Crianceiras e fizemos uma reflexão sobre esta música, mais especificamente os animais mencionados por ela como formigas, rãs, pássaros, mas nossa interpelação foi sobre os animais aquáticos, suas características, a diversidade de habitats e sua contribuição ao meio ambiente.

Peixes, uma infinidade de moluscos, mamíferos, insetos, anfíbios, répteis e até aracnídeos, sejam eles de rios, lagos ou mar. Para trazer esse mundo ao nosso alcance,

propomos a aquisição de um aquário para a criação de um peixe betta, considerado como um dos mais belos peixes de água doce e está entre as espécies de peixe ornamentais mais comuns, pois exige menos cuidados, são incrivelmente resistentes. A proposta foi tornar os hábitos de cuidados e respeito aos animais, comuns e bem estabelecidos junto aos pequenos, assim nada nos pareceu mais evidente do que trazer estes para nossa rotina.

Nomeamos o peixe de Apollo conjuntamente às crianças e as professoras em formação, montamos o aquário, observando cada detalhe pertencente a este, dialogamos sobre as características do peixe, os cuidados demandados e sua alimentação. As crianças não perderam o interesse por Apollo, todos os dias pedem por ele, o alimentamos e o observamos, todos auxiliam nesta tarefa com satisfação e seu aquário fica sempre estrategicamente ao alcance dos pequenos.

2.5 TARTARUGA OU JABUTI?

A visitante da vez foi a tartaruga semi aquática (Estella), que por sinal chamou muito a atenção dos pequenos os deixando eufóricos. Alguns deles ficaram com medo de Estella. A Ésmi foi uma delas que ao convidá-la para segurar o pequeno animal disse:

___ Não! Tenho medo.

Thalita (mãe de Maria) ficou encantada com nossa Estella (tartaruga), perguntou as crianças se elas perceberam como este animal era gelado, assim como todos os répteis.

Colocou-a em sua barriga e permitiu que esta se locomovesse, foi muito divertido. Caroline (mãe de Pedro) também entrou na brincadeira, pegou Estella, colocou-a no chão para observarmos seu desenvolvimento, rapidamente a tartaruga passou por entre as pernas de Caroline, mostrando que este réptil é mais ágil que se imagina.

Através deste contato estabelecido entre as crianças e os animais, oportunizamos aos pequenos, ampliação de seu repertório cultural, mostramos a eles a importância de cuidar dos animais, além de estabelecer a interação social com os demais colegas, construindo assim novas aprendizagens para as crianças.

No período vespertino, conversamos com as crianças falando que trouxemos uma surpresa, que é um animal diferente, grande, pesado, tem casco e uma pele áspera. Assim, fomos buscá-lo e quando chegamos com uma caixa fechada as crianças ficaram ansiosas para saber o que era, então, comecei a perguntar para elas.

Quem está dentro da caixa?

E o Heitor falou:

__Bidu (cachorro)!

Na sequência falamos que não e novamente repetimos a mesma pergunta e elas falaram:

__Apollo (o peixe)!

Prosseguimos falando que não, que ele está na casa da pro Gi. Depois de tantas tentativas elas não conseguiram descobrir. Então abrimos a tampa da caixa e questionamos as crianças que animal era aquele? E elas falaram que era:

__Tartaruga!

Conversamos que realmente parecia, mas ela vive de maneira diferente, sendo, que esse é o jabuti e ele é grande, pesada e vive na terra, já a tartaruga vive na água. Em seguida, as convidei para passarem as mãos no jabuti e algumas ficaram com receio e não passaram.

Pensando em deixar o jabuti à vontade e as crianças também, o retiramos da caixa e deixamo-lo andar livremente na sala. As crianças começaram a acompanhá-lo e outras preferirem apenas observar, ou seja, todos os olhares estavam voltados ao animal, desse modo, começa a apresentar para as crianças o corpo do jabuti, mostrando as patas, as unhas, o casco, o nariz, os olhos e a boca.

Logo, chegou o Ravi, a Rafaella e o Jonas com seus pais, assim mostramos a eles o jabuti e perguntamos se queriam tocá-lo, então a Rafaella falou que não, o Jonas ficou apenas olhando e o Ravi passou a mão no casco do jabuti. Já os pais ficaram encantados com o animal, que até registraram esse momento. Assim, mostramos para as crianças a fisionomia do animal, articulando que ele tem um casco duro e uma pele áspera.

Em seguida, a professora Marisa foi até a sala juntamente com as crianças do Maternal II, para apresentar o jabuti, e todas ficaram fascinadas, onde passaram as mãos e fizeram perguntas sobre o animal. Uma delas foi:

__ O que ele come?

Assim, falamos que ele gosta muito de frutas e a sua preferida é a acerola. Dando continuidade a apresentação, mostramos o rabo, a cabeça, as patas e falamos que quando ele está com medo se esconde dentro do seu casco, sendo uma forma de se proteger.

Depois de certo tempo, algumas crianças que estavam com receio, começaram a acariciar o animal sentindo a sua textura e se divertindo por estar tendo este contato. Apresentar o Jabuti teve a intenção de articular a diferença de sua espécie com a da tartaruga,

ou seja, conversamos que cada animal possui as suas características e necessitam ser tratados de maneira única, principalmente nos cuidados.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme a pesquisa de campo realizada através dos relatos apresentados, podemos concluir que trabalhar com esses animais, contribui para a ampliação e trocas de conhecimentos, pois articulamos e discutimos, gêneros, raças, diferenças, conhecer e reconhecer animais, ter bases de como devemos cuidar, qual a sua significância para o mundo e outros.

Os animais são seres que possuem características próprias e precisam ser tratados de forma única. Dessa maneira, foi possível observar diante da pratica realizada que as crianças aguçaram os seus modos de pensar e de como cuidar.

Portanto este presente artigo deixou claro que algumas crianças não sentiam medo de aproximarem-se dos animais e outras que tinham receio e aos poucos foram quebram esses tabus, demonstrando afetividade com os mesmo, sentindo-se seguras e autônomas em suas escolhas e atitudes.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL, **Resolução nº 5, de 17de dezembro de 2009**, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Ministério da Educação- MEC, 2009.

COSARO, William **A. Sociologia da infância**/ Willian A. Corsaro; tradução: Lia Gabriele Regius Reis; revisão técnica: Maria Letícia B. P. Nascimento. – Porto Alegre: Artmed, 2011.

LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane ; GOELLNER, Silvana Vilodre; org. **Corpo, gênero e sexualidade**. Um debate contemporâneo na Educação. Petrópolis: Vozes, 2013.

PIORSKI, Gandhy. **Brinquedos do chão:** a natureza, o imaginário e o brincar/-São Paulo: Peirópolis, 2016.

Centro de Educação Infantil da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. **Projeto Sustentabilidade**: Um Passo para um Futuro Melhor. 2014.

ASPECTOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Lúcia de Oliveira Silva[1] *(UFMS)*
Cirlene Ternovoe Ruiz Ramos[2] *(UFMS)*
Edinéia Moraes do Nascimento[3] *(UFMS)*
Elisângela de Barros Pereira[4] *(UFMS)*[5]

Resumo: O currículo da educação infantil deve ser voltado para as necessidades da criança, pensando no seu desenvolvimento integral como o principal objetivo a ser alcançado. Desse ponto de vista o artigo tem por objetivo expor a relação entre as políticas educacionais e o desenvolvimento do currículo na educação infantil. A realização do trabalho se deu com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil (RCNEI), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e também com a realização de uma breve pesquisa de campo, na qual fizemos entrevistas com profissionais da área da Educação Infantil, atuantes na Rede Pública de Ensino. A partir dos relatos dos participantes da pesquisa percebem-se as dificuldades que encontram para por em prática o que traz o currículo.

Palavras-Chave: Políticas Educacionais. Currículo. Educação Infantil.

Introdução

O presente artigo aborda o desenvolvimento das Políticas Educacionais de Currículo na Educação Infantil, conforme estudos realizados com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI).

O trabalho tem como objetivo mostrar como são desenvolvidas tais Políticas, qual o conhecimento do professor nessa área, como o mesmo costuma lidar no dia a dia em sala de aula com relação às Políticas de Currículo.

Para elaboração contamos também com pesquisa de campo realizada com

[1] Acadêmica do 8º Semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: analuciasilva-1981@hotmail.com.br.
[2] Acadêmica do 8º Semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: cirlene.ternovoe@hotmail.com.br.
[3] Acadêmica do 8º Semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,. E-mail: edineia.moraesnascimento@gmail.com.
[4] Acadêmica do 8º Semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: elizangela_ma_nicolas@hotmail.com.
[5] Trabalho orientado pela Professora Dr. Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis

profissionais atuantes na área da Educação Infantil, na qual os mesmos relataram o que entendem por currículo, como este está sendo trabalhado, as principais dificuldades encontradas e até algumas sugestões de aperfeiçoamento.

Buscando uma organização, iniciamos por um breve histórico da Educação Infantil e em seguida tratamos diretamente das Políticas Educacionais de Currículo na Educação Infantil, com base em Leis, Diretrizes e Referencial. Finalizamos com apresentação dos dados da pesquisa de campo realizada por meio de entrevistas com quatro profissionais da área da Educação Infantil. O critério para escolha desses profissionais partiu da ideia de fazer uma comparação entre profissionais com tempo de atuação diferente na área, sendo que dois são experientes e dois iniciantes na profissão docente.

A grande importância de estudar esse tema é que podemos conhecer o que são Políticas Educacionais, as diretrizes curriculares, como são desenvolvidas nas Instituições e ainda se estão sendo colocadas em prática. No entanto, nem toda a sociedade tem conhecimento dessas leis que asseguram o direito do acesso das crianças na Educação Infantil, sendo, portanto, dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

Políticas Educacionais e de Currículo

Entende-se por Políticas Educacionais as ações direcionadas ao funcionamento, organização, dando suporte à educação no sentido de que haja um planejamento, cumprimento de ações propostas, como as leis que regem a educação, em todos os âmbitos. Políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à efetivação da educação escolar.

As Políticas propostas orientam que cada Instituição elabore o Projeto Político Pedagógico (PPP), por exemplo, que é construido não somente pela escola, mas com a participação da comunidade, que façam os planejamentos, o calendário escolar, destaque os direitos e deveres que precisam ser cumpridos.

A politica curricular é toda aquela decisão referente aos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo escolar, com objetivo de organizar um currículo que atenda a

necessidades das crianças de cada Instituição.

Histórico da Educação Infantil

A criança na antiguidade era vista como um adulto em miniatura, um ser incapaz de fazer qualquer coisa. Através de seu convívio com adultos é que adquiria hábitos e conhecimentos que lhes ajudariam na vida adulta. A educação das crianças era de responsabilidade da família, que educavam seus filhos através dos costumes herdados de seus pais. O papel da criança era definido pelos pais. Muitas vezes o pai deixava suas crianças para outra família cuidar, ou ainda muitas crianças trabalhavam juntamente com os adultos para aprender certos ofícios. (PASCHOAL, 2009).

> Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos a necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos de adultos, é-nos dado pela educação (...). Deplora-se o estado da infância; não se vê que a raça humana teria perecido se o homem não começasse sendo criança (ROUSSEAU,1979, p.10).

Somente no século XVIII, é que começaram a ver as crianças de maneira diferente, sendo que as mesmas passam a ter mais atenção, tanto afetivamente quanto socialmente. Como cita Carvalho, (2003, p. 47):

> [...] A aparição da infância ocorreu em torno do século XIII e XIV, mas os sinais de sua evolução tornaram-se claras e evidentes, no continente europeu, entre os séculos XVI e XVIII no momento em que a estrutura social vigente (Mercantilismo) provocou uma alteração nos sentimentos e nas relações frente à infância.

A partir de então surgem às escolas, estas educavam as crianças através de regras, costumes, valores sociais e morais, adquiridas ainda dos seus antepassados. Estas escolas preparavam as crianças para o trabalho.

> O primeiro jardim de infância foi criado em 1840, em Blankenburgo, por Froebel, tinha a preocupação não só de educar e cuidar das crianças, mas de transformar a estrutura familiar, dando um grande incentivo para que as famílias pudessem cuidar de seus filhos. Diferentes países adquiriram esse modelo de creche. Os estudos que atribuem aos Jardins de Infância uma dimensão educacional e não assistencial. (...) (KUHLMANN JR., 2001, p. 26).

No Brasil, no final do século XIX, diferentemente dos outros países, surgem as creches, orfanatos, asilos. Essas instituições apresentam o objetivo de cuidar dessas crianças enquanto as mães trabalhavam fora e para as viúvas desamparadas. Outro grande motivo que também contribuiu para o surgimento dessas creches foi o acolhimento aos órfãos desamparados. (SILVEIRA, SAMPAIO, 2010).

Currículo da Educação Infantil

Quando falamos em currículo, pensamos em como trabalhar com as crianças na educação infantil e logo surgem algumas questões como: quem são as crianças, como elas aprendem, como elas se desenvolvem, a legislação, qual proposta pedagógica, quais as necessidades das crianças, quem será o responsável nessa construção. Um currículo é o que organiza o trabalho com a criança de 0 a 5 anos, que atende as crianças no cuidar e educar de forma indissociável, que traz a oportunidade de diversas experiências, que respeita as crianças como um ser que têm direitos e devem ser respeitados.

Assim, currículo é um caminho a ser seguido, com o objetivo de direcionar e organizar um trabalho educativo, levando em consideração a Instituição, seu espaço, suas crianças, entre outros. Um currículo para a Educação Infantil tem que ter embasamento legal, considerar a realidade sociocultural das crianças, de suas famílias e da comunidade em que a instituição está inserida, selecionar conteúdos que contribuam para o crescimento cultural das crianças e de sua formação. O currículo faz parte da Proposta Pedagógica da instituição, tendo em vista que o mesmo deve ser analisado pelos responsáveis por essa proposta e alinhar todos os elementos nela definidos. (LIMA, 2013).

Conforme mostra as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a criança é o centro do planejamento Curricular, é vista como um indivíduo de direitos, que é dotado de teorias e saberes; que pensa sobre o mundo e atribui sentido a ele a partir do que lhe é oferecido; uma criança que não passa indiferente, ou seja, sempre vai aprender algo através das propostas vivenciadas desde que chega até sair da instituição. Nesse sentido, o currículo não é aquele que se define a priori, mas aquele que é vivenciado com as crianças a partir do que elas já sabem, que manifestam, alinhando com aquilo que consideramos importante que elas conheçam. (BRASIL, 2010).

A Educação infantil tem como objetivo cuidar e desenvolver capacidades nas crianças como: adquirir independência, conhecer e cuidar do seu corpo, aprender como se comunicar, respeitar as diferenças e estabelecer vínculos afetivos, perceber o ambiente em que vive e identificar-se como parte integrante do mesmo. (BRASIL, 1998).

O Referencial Curricular propõe um diálogo com projetos e programas de instituições responsáveis pela educação infantil, nos estados e municípios. A fim de atentar para a dimensão da natureza externa (características da sociedade e da comunidade em que a criança vive) e a natureza interna às instituições (corresponde ao espaço físico das instituições de ensino e a quantidade de tempo que as crianças dedicam a ela). (BRASIL, 1998).

Na atualidade a estrutura familiar vem se modificando havendo diversas configurações, como por exemplo: famílias nucleares (pai, mãe e filhos); monoparentais (apenas a mãe ou apenas pai); famílias extensas; ou as novas famílias (em que podem existir dois pais ou duas mães) e de diferentes etnias. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, a família é a primeira instituição social e cabe a ela efetivar os direitos básicos da criança. Por este motivo as escolas devem manter uma relação de parceria com os responsáveis por seus alunos, desta forma os professores podem conhecer e participar de sua vida particular e os responsáveis pelas crianças terão conhecimento e voz nas instituições. (BRASIL, 1998).

Durante sua vida escolar a criança passa por muitas mudanças: como a chegada a escola, um ambiente totalmente desconhecido até então, quando consegue se adaptar ao espaço e a seus novos amigos ocorre à segunda mudança: o remanejamento de turmas em função da demanda de vagas ou por seu próprio avanço natural, onde ela encontrará novos professores e colegas. Assim, a instituição juntamente com a família deve dar suporte à criança para que essas mudanças não sejam traumáticas e trabalhar para uma aceitação e adaptação das diferenças encontradas nesta nova etapa. (BRASIL, 1998).

A criança como todo ser humano faz parte de uma organização familiar que está inserida na sociedade, tendo um ponto de referência na família e também nas instituições sociais. As crianças são de naturezas singulares, sendo seres que sentem e pensam de um jeito muito próprio, elas compreendem o mundo em que vivem e as relações por meio das brincadeiras. Nessa perspectiva, as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com outras pessoas e com o meio em que vivem. O cuidar e brincar na

educação infantil são indissociáveis. (BRASIL, 1998).

> A educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar. As crianças desta faixa etária, como sabemos, têm necessidades de atenção, carinho, segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente, nesta etapa, as crianças tomam contato com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem. Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes (CRAIDY e KAERCHER, 2001, p. 16).

O cuidar de uma criança num contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de diferentes áreas. A base principal desse conhecimento é compreender o seu desenvolvimento integral, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, com a qualidade da alimentação e saúde.

Segundo o Referencial, as necessidades básicas para o desenvolvimento podem ser modificadas e acrescidas a partir de um contexto sociocultural, portanto as necessidades afetivas servem de base para esse desenvolvimento, sendo identificadas a partir da observação sobre o que as crianças sentem e expressam em cada faixa etária. Para atingir esse objetivo é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças levando em considerações suas relações socioculturais. Já o cuidar depende principalmente da construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado, sendo assim o papel do professor é ajudar a identificar e priorizar as suas necessidades das crianças e atendê-las de forma adequada, para aos poucos ir construindo e se tornando mais independente e mais autônoma. (BRASIL, 1998).

> E na medida em que se cuida se educa, e se encontra nas coisas mais simples da rotina pedagógica da Educação Infantil: desde o momento em que esta trocando uma fralda, alimentando a criança, na higiene; todos esses aspectos que parecem simples cuidados também são educativos. Todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessários ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, proteger, consolar, enfim "cuidar", todas fazendo parte integrante do que chamamos de "educar". (CAMPOS, 1994, p.35).

Outro aspecto a ser ressaltado é o brincar. O brincar na educação infantil é uma forma de descobrir o mundo, desenvolver capacidades como atenção, criatividade e imaginação,

organizar emoções e iniciar os primeiros relacionamentos no meio de convivência.

A brincadeira com crianças mais velhas e adultas ajudam muito na construção do eu e nas relações interpessoais da criança, ela aprende a brincar como também aprende a comunicar-se expressando seus desejos e vontades. Na educação infantil é necessário um projeto educativo planejado, onde o professor seja participante e observador da brincadeira, tendo assim um conhecimento maior da criança. De acordo com as ideias do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), o educar significa:

> Propiciar situações de cuidado, brincadeira e aprendizagens orientadas, de forma que possa contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança e o acesso pela criança aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23-24).

O espaço deverá estar organizado de acordo com a faixa etária da criança, e o professor deverá aplicar atividades que farão com que a criança desenvolva suas habilidades. Esses espaços devem ser ricos de informações e com diferentes linguagens, que sejam pensados em prol do desenvolvimento de cada criança.

O tempo também é um fator muito importante para a educação infantil, pois ele impõe regras, valores e condutas que são interiorizados pelos sujeitos envolvidos no processo educacional. Assim como na vida, na escola ou em qualquer outra instituição o tempo impõe diversas práticas de organização, ordenando as relações estabelecidas entre os indivíduos e suas práticas. (BRASIL, 1998).

Segundo Barbosa, Horn (2001, p.68).

> Para dispor de tais atividades é fundamental organizá-las dentro do tempo, tendo presentes as necessidades biológicas como as realidades ao repousa, à alimentação, à higiene, e a sua faixa etária: as necessidades psicológicas que se referem às diferenças individuais como por exemplo: as necessidades sociais e históricas que dizem respeito à cultura e ao estilo de vida, como as comemorações significativas para a comunidade onde se insere a escola e também as formas de organização institucional da escola infantil.

Na Educação Infantil, o conteúdo é tudo aquilo que o professor trabalha com as crianças, podendo ser de diferentes linguagens como: música, histórias, desenhos, jogos dramatizações, brincadeiras, rodas de conversa, atividades de expressão corporal, etc. Essas atividades podem ocorrer com a programação do professor ou até mesmo entre as crianças.

Todo o conteúdo programático para se trabalhar na educação infantil é orientado pelo RCNEI, ele ajuda na elaboração do planejamento das atividades que o professor prepara para atender as necessidades das crianças. As atividades são preparadas conforme situações vividas pelas crianças. O Referencial concebe os conteúdos como um meio para que as crianças desenvolvam suas capacidades e exercitem sua maneira de pensar, sentir e ser, além de fazer com que ela adquire a compreensão do mundo e da realidade em que vive.

> O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil aponta seis eixos temáticos para se trabalhar com as crianças, são eles: Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, Matemática. Estes eixos foram escolhidos por se constituírem em uma parcela significativa da produção cultural humana e enriquece as condições de inserção das crianças na sociedade. (BRASIL, 1998, p. 46).

Segundo o Referencial Curricular, é um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e o professor deve ajustar a sua prática as necessidades colocadas pelas crianças. Sua função é acompanhar, orientar, regular e redirecinar esse processo como um todo. A avaliação deve se dar de forma sistemática e contínua, tendo como objetivo principal a melhoria da ação educativa. (BRASIL, 1998).

A Pesquisa de Campo realizada

Realizamos uma breve pesquisa de campo para compreendermos o que os profissionais da educação infantil pensam sobre o currículo proposto para essa etapa educacional. A pesquisa deu-se através de questionário e também entrevistas. Foram entrevistados quatro profissionais da área da educação infantil, sendo que dois deles são professores com vários anos de docência e dois deles são iniciantes. Estes profissionais são de duas instituições de educação infantil, uma delas atende somente crianças de 0 a 3 anos de idade e a outra atende crianças de 4 a 5 anos.

No roteiro foram indicadas cinco questões relacionadas ao currículo na educação infantil, sendo que foi questionado para o entrevistado **o que ele entende por políticas de currículo na educação infantil.** A professora 1 (iniciante), respondeu: “ entendo que se refere a postura do professor e gestores frente a instituição de ensino e seus alunos, que são norteadas por documentos como por exemplos a LDB, Referencial Curricular da Educação Infantil, ECA, entre outros.” A professora 2 (experiente), respondeu: “ é uma busca constante

para assegurar e garantir o direito da criança para sua formação de forma global." A professora 3 (experiente), respondeu: " é o documento que trata da organização geral da instituição." A professora 4 (iniciante), respondeu: "são experiencias adquiridas em relação aos cuidados com as crianças, relaciona-se aos saberes e conhecimentos. É ter estratégias de como e o que trabalhar com crianças da Educação Infantil, é organização, planejamento, visando desenvolvimento e aprendizado da criança." As respostas deixam claro que essas profissionais tem conhecimento do que seria o currículo, mas cada uma expõe esse conhecimento de sua maneira.

Quando questionamos **como é desenvolvido o currículo na educação infantil** a professora 1 respondeu: "o curriculo na Educação Infantil, acontece por meio das experiências planejadas ou não, que representam um conjunto de práticas, valores, motivações e expectativas que se constituem no centro de todas as atividades. Ex: como o professor irá agir diante de algumas situações como: colega que bate no outro, ou disputa em brinquedos, etc." A professora 2 respondeu: "pensando num todo, articulando saberes e experiências que as crianças carregam sobre o ambiente cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico a fim de promover uma aprendizagem integral da criança." A professora 3 respondeu: " é desenvolvido por áreas. Ex: planejamento, rotina, pedagógico, administrativo e outras." A professora 4 respondeu: " deve ser desenvolvido de forma lúdica, investigadora, deve estar centrado na formação pessoal e social. Culminando a aprendizagem. Deve conter momentos que façam a criança crescer, refletir, tomar decisões, etc." As respostas foram bem parecidas e apresentam a ideia de que o currículo é desenvolvido por meio de todas as atividades realizadas com a criança.

Mas quando questionamos **se o profissional tem alguma dificuldade de desenvolver o currículo**, a diferença de resposta foi bem clara, a professora 1 respondeu: "não, porque recebo orientações por meio da coordenação pedagógica, professores que atuam na mesma instituição e busco em cursos e palestras, pois acredito que a formação é contínua." A professora 2 respondeu: " muitas, não atentamos realmente para o conhecimento de mundo que a criança tem e barramos ou as vezes ignoramos o seu saber comprometendo assim a valorização das diversidades culturais." A professora 3 respondeu: " sim, porque nem sempre é posssível fazer o que se pretende." A professora 4 respondeu: " Não. Procuro trabalhar de acordo com as Politicas Educacionais e o Projeto Político Pedagógico." Os professores

experientes disseram que tem muitas dificuldades, porque nem sempre é possível fazer o que se pretende, pois o currículo não atende realmente o conhecimento que a criança tem de mundo. Já os professores iniciantes disseram que não tem dificuldade de desenvolver o currículo, pois recebem orientações por meio da coordenação pedagógica e baseiam-se em documentos e conhecimentos adquiridos em cursos de formação continuada.

Outra questão que foi abordada é **se o profissional acha que o currículo atende as necessidades para a formação da criança** a professora 1 respondeu: " cada criança possui uma necessidade específica, porém busco sempre atender, para contribuir para uma boa formação." A professora 2 respondeu: "se for observado em seu alvo principal a criança de forma bem precisa, acredito que alcance resultados positivos." A professora 3 respondeu: " dentro dos limites permitidos sim." A professora 4 respondeu: " acredito que cada educador que tem amor a profissão está preparado para a formaçao da criança. Mas o educador precisa estar buscando a cada dia novos conhecimentos, para assim dar resultado." Esses educadores disseram que sempre buscam atender as necessidades específicas de cada criança e que estão sempre buscando novos conhecimentos. Percebemos aqui uma contradição nas respostas das professoras 2 com respostas anteriores, pois a mesma declara ter dificuldades para desenvolver o currículo e ao mesmo tempo aponta que o currículo atende as necessidades da criança.

A última questão que foi colocada é **se o educador pudesse mudar o currículo o que ele mudaria**. As respostas foram bem diferentes: a professora 1 respondeu: "os gestores de creches deveriam ter atuado como professores, na área da Educação Infantil." a professora 2 respondeu: "uma maior aproximação da teoria (Diretrizes) à prática pedagógica." A professora 3 respondeu: " a maneira de fazer funcionar o que é organizado." A professora 4 respondeu: " o governo Federal garantir vagas no sistema , pois a demanda é grande. Fazem as leis, mas muitas só ficam no papel. Querem crianças com quatro anos na escola, mas há vagas? Mudaria o sistema primeiramente." Tem-se a impressão que os gestores pouco sabem sobre o cotidiano e dificuldades da educação infantil e os professores sentem dificuldades para colocar em prática o que as leis e diretrizes propõe para o currículo, que não atendem a realidade de cada escola.

Com base nas respostas obtidas através da entrevista, pode se perceber que os professores experientes tem maior dificuldade no assunto abordado, em relação ao iniciante.

Essa dificuldade pode ser resultado de barreiras impostas, seja por gestão, recursos, investimentos em uma formação continuada ou simplesmente por desacreditar em mudanças devido a longo tempo de atuação e experiências mal sucedidas. Enquanto que os iniciantes começam com ideias novas, vontade de fazer a diferença, mostrar o que aprendeu na prática e assim conquistar seu espaço, sendo assim não se atentam as dificuldades, mas buscam superar obstáculos.

Considerações Finais

No presente trabalho abordamos as Políticas Educacionais de Currículo na Educação Infantil, desde seus documentos norteadores, objetivos e práticas previstos. Conforme as DCNs o currículo deve ser elaborado pensando na criança como um ser indissociável, que pensa, tem direito e deveres, imaginação, fantasias e constrói seus próprios conceitos sobre o universo em que está inserida. Assim, o educador deve levar em consideração esses conhecimentos que a criança traz consigo e acrescentar o que julgar necessário para sua formação.

Também contamos com a colaboração de profissionais da Educação Infantil e os mesmos relataram suas dificuldades e ideias buscando possíveis melhorias para um bom desempenho profissional, tendo em vista que a realidade de cada criança é totalmente diferente. Assim, o professor deve estar atento as diversidades existentes em seu cotidiano, podendo intervir, direcionar e solucionar possíveis conflitos.

Percebemos que as dificuldades maiores é em relação ao cumprimento de Leis, essas na maioria das vezes só existem no papel, mas não colocada em prática efetivamente. A realidade das salas de aula é muito diferente na prática, muitas crianças para um só professor, isso torna impossível conseguir alcançar os objetivos propostos nas orientações legais.

Podemos assim concluir que um currículo não pode ser construído sem pensar primeiramente na criança, nas suas especificidades, conhecimentos, contexto em que está inserida e qual a realidade da instituição em que a mesma faz parte, sendo este um processo que exige dedicação, bem como o envolvimento de todos os membros ligados a educação.

Levando em consideração que não tínhamos tido contado direto com esse tema anteriormente, após a elaboração deste trabalho nos foi despertado um maior interesse em relação a Políticas Educacionais, como são elaboradas, o que propõem, exigem, asseguram e o

que realmente está sendo colocado em prática a partir do contato com as participantes da pesquisa.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva (Org.). **Educação Intantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil /** Secretaria de Educação Básica. – Brasília, DF, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil**. Brasília, DF, vol. I, vol. II, 1998.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 78, 1994. Disponível em:< http://www.webartigos.com/artigos/a-relacao-entre-cuidar-e-educar-na-educacao-infantil/21390/#ixzz3ivQPB09U>. Acesso em: 19 abr. 2014.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis. **Educação infantil:** percurso, dilemas e perspectivas. Ilhéus: Editus, 2003.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

KUHLMANN JR. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos, (Org.). **Educação da infância brasileira:** 1875-1983. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 3-30.

LIMA, Heloisa Pedroza. **Estudando a Criança Pequena**: Currículo na Educação Infantil X RCNEI. Disponível em: <http://criancapequenina.blogspot.com.br/2013/03/curriculo-na-educacao-infantil-x-dcnei.html>. Acesso em: 23 maio. 2014.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A História da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTERDBR On-line**. Campinas, n.33, mar. 2009.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da educação**. 3 ed. São Paulo: Difel, 1979.

SILVEIRA, Adrienne Galvão; SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo. O cuidar e o educar na educação infantil: uma perspectiva para graduados em licenciaturas. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO NUPEPE, 2., 2010, Uberlândia. **Anais** ... Uberlândia/MG p. 28-35, 2010. Disponível em: <http://www.eseba.ufu.br/arquivos/anais/trabalhos_Completos/Eixo_1/Adrienne_Galvao_Silveira_e%20Adriany_Avila_M_Sampaio_O_cuidar_e_o_educar_na_Educacao_Infantil.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2014.

O "ESTADO DO CONHECIMENTO" EM EDUCAÇÃO INFANTIL.

Eliana Maria Ferreira. (UFGD)[1]

Resumo: Este estudo teve como objetivo identificar e categorizar em quais aspectos as crianças e suas infâncias, a partir do viés, educação infantil vem sendo objeto de pesquisa. No segundo momento, identificar as abordagens metodológicas que subsidiaram as investigações e as perspectivas teóricas. O mapeamento nos permitiu observar que as pesquisam consolidam notadamente à sociologia da infância, apontada enquanto referencial teórico metodológico. Para tanto, observa-se dois mundo – o mundo das crianças e suas infâncias e o mundo que vai ao encontro delas, o dos adultos. Os lugares das crianças são destacados pela não ocupação na hierarquia da escala social, entretanto, elas criam estratégias inteligentes para alcançar seus desejos, porque para elas, no ato de investigar, de construir o que mais importa é a própria interação, é o processo, e não a explicação do que se observa, do que se produz.
Palavras chave: Estado do conhecimento; Educação Infantil; Crianças.

Introdução

Este estudo, denominado "Estado do Conhecimento" é fruto das discussões realizadas na disciplina Metodologia de Pesquisa em Educação, da linha de História da Educação, Memória e Sociedade do Programa de pós-graduação, doutorado em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e teve como objetivo identificar e categorizar em quais aspectos as crianças e suas infâncias, a partir do viés, educação infantil vem sendo objeto de pesquisa. No segundo momento, identificar as abordagens metodológicas que subsidiaram as investigações e as perspectivas teóricas.

O corpus deste estudo é composto por resumos das Teses de Doutorado publicados pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) entre 2005 e 2015. A pesquisa foi realizada em dois momentos, a saber: primeiramente, realizou-se um estudo quantitativo, como forma de descrever e de identificar um mapa da produção. No segundo momento, realizou-se um estudo qualitativo de caráter exploratório com um recorte intencional da amostra, com o objetivo de identificar como as crianças e suas infâncias vêm

[1] Doutoranda em Educação pelo PPGEdu, na linha de pesquisa História da educação, memória e sociedade, pesquisadora do grupo de pesquisa Educação e Processo Civilizador/GPEPEC e orientanda da professora Dr. Magda Sarat. E-mail: eliana.anaeli@gmail.com. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Dourados/MS.

sendo sujeito/objeto das pesquisas, sendo a análise realizada a partir da construção de categorias temáticas.

A seleção dos resumos[2] (teses de doutorado) para o mapeamento foi realizada *online*, no site http://bdtd.ibict.br/vufind/, através dos descritores: sociologia da infância, educação infantil e pesquisa com criança(s). O resultado da busca, de acordo com os descritores e os critérios já apontados, resultou na quantidade de 28 teses. Selecionados os resumos, realizou-se a leitura seletiva do material coletado para fichamento e organizar as categorias para a análise. Identificamos ainda, o ano de publicação, a universidade, a temática central dos textos, os objetivos, as abordagens de pesquisa e as conclusões.

Resultados e discussões

Na primeira etapa de análise, os resultados indicaram maior concentração de produções de teses na região sudeste compostas pelas seguintes universidades: USP, UNICAMP, UFMG, UFSCAR, UNESP, PUC-RIO, na região Sul: UFRGS, UFSC, UFPEL, na região Norte e Nordeste, respectivamente: UFAM, UFPB. Avaliando o número de publicações realizadas por ano, percebe-se que houve um aumento significativo de interesses dos pesquisadores pelo tema da educação infantil. Isso é evidenciado nas publicações entre os anos de 2005 e 2010 concentrando 30% das publicações, enquanto que o período de 2011 a 2015 apresentou mais do que o dobro de publicações, com o índice de 70%.

Nas abordagens metodológicas, a sociologia da infância é destacada nos resumos enquanto referencial teórico, com o índice de 91%, numa interface com referencial interdisciplinar (COSTA, 2008), com a psicologia histórico cultural (MONTEIRO, 2013), estudos culturais (FERREIRA, 2014) e nos estudos de autopoise[3] (RUFINO, 2012). Notadamente, apenas um resumo foi subsidiado principalmente pela sociologia configuracional de Norbert Elias (SILLER, 2011).

[2] Conforme discutimos na aula ministrada pela professora Elisangela Scaff, os resumos nem sempre apresentaram as informações básicas necessárias, o que implicou na leitura da introdução ou das considerações finais de algumas Teses.

[3] O conceito de autopoise propõe um mecanismo no qual tudo é determinado pela estrutura do organismo e não pelo meio externo, que apenas desencadeia mudança. A ideia de que não existe uma realidade verdadeira que tudo ocorre a partir do ponto de vista do observador. (MATURANA, 2002).

Do montante de 28 resumos de teses, nos apropriamos de 23 por apresentarem aproximações com o interesse deste levantamento. Destes organizamos oito categorias temáticas, de acordo com a tabela abaixo.

Categoria	Número de teses
Práticas e vivencias escolares: passagem da educação infantil para o ensino fundamental.	05
A participação das famílias nas pesquisas em educação infantil.	04
O olhar da criança.	04
Cultura científica e mídias/tecnologias.	03
Corpo e questões de gênero.	02
Formação inicial e continuada.	02
Grupos étnicos culturais.	02
Produções gráficas das crianças.	02

Tabela 1. Categorias Temáticas.

Práticas e vivencias escolares: passagem da educação infantil para o ensino fundamental.

A primeira categoria práticas e vivencias escolares: passagem da educação infantil para o ensino fundamental assentou-se em privilegiar como as crianças viveram a transição da educação infantil para o ensino fundamental (NEVES, 2010), considerada como um momento crítico para o desenvolvimento infantil (MARCONDES, 2012), desvelando aspectos da ação da cultura escolar sobre as culturas infantis (MOTTA, 2010). Os autores destacam a necessidade de uma maior integração e vinculação entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas de educação infantil e ensino fundamental para que não ocorra mudanças abruptas (MOTTA, 2010; MARCONDES, 2012; NEVES, 2010) pois, a ruptura entre ambas

as etapas se mantem de forma acentuada (NOGUEIRA, 2011). As práticas na pré-escola comprometiam-se com a formação de leitores competentes comtemplando os aspectos da cultura lúdica enquanto que no 1ª ano prevalecia uma perspectiva de alfabetização mecânica (NOGUEIRA, 2011), e de preparação/alfabetização deixando a margem outras linguagens fundamentais para as crianças (MACEDO, 2014).

A participação das famílias nas pesquisas em educação infantil.

Na segunda categoria, observamos que a família passa sutilmente a ser considerada nos espaços das pesquisas em interface com o lócus da educação infantil. (LUZ, 2005) investigou a agressividade na primeira infância, a partir das relações estabelecidas pelas crianças no ambiente familiar e na instituição de Educação Infantil. Segundo a pesquisadora, as informações revelaram que tanto as educadoras como as famílias tinham uma percepção de que a agressividade era sintoma de algo de errado na vida das pessoas e que deveria ser eliminada através de ação educativa; Nesta mesma perspectiva, temos a pesquisa de Gomes (2012) que trata sobre a estrutura das instituições família, escola e mídia enquanto elementos centrais para a análise das ações infantis (GOMES, 2012), A autora diz:

> Diante do que foi observado no contexto escolar, considerou ser relevante realizar entrevista semi-estruturada com a professora e com as famílias na companhia dos seus filhos e/ou das suas filhas, as quais participavam do grupo pesquisado. O propósito foi recolher informações e verificar as atitudes, práticas e opiniões expressas pelos indivíduos dessas instâncias para depois conectar essas informações aquilo que as crianças diziam e compartilhavam com seus pares (GOMES, 2012, p. 29).

(RIVERO, 2015) toma a família como uma das instâncias socialmente reconhecidas nos processos de constituição social. De acordo com a pesquisadora, “a pesquisa pretendeu extrapolar os muros da instituição de educação infantil, em direção aos contextos familiares das crianças” (2015, p. 77). Nesta última, evidencia-se que a interlocução com os contextos familiares, [...] serviu de base para a ampliação do entendimento sobre as relações estabelecidas pelas crianças no contexto de educação infantil no decorrer das brincadeiras (RIVERO, 2015, p. 237).

O olhar da criança.

Nesta terceira categoria, apontamos algumas investigações que foram dissociadas do espaço institucionalizado, ou que de alguma forma, rompe com os padrões "convencionais" de pesquisa feita nas escolas e Ceims. Aqui apontamos, no primeiro momento, a tese de (MULLER, 2007) que investiga como as crianças entendem a cidade que habitam. A autora afirma que a cidade não existe como um todo mas na sua parcialidade.

> Enquanto todos os adultos podem identificar espaços para as crianças nas cidades, os lugares das crianças só podem ser apontados por elas. [...] embora sejam os adultos que segregam as crianças nos fragmentos da cidade, elas acham maneiras de se apropriarem e se fazerem pertencer. (2007, p. 205).

A periferia urbana, vertente dos estudos de COSTA (2008) que analisa a produção de significados construídos pelas crianças quando pensam suas infâncias atravessadas pelos processos culturais que configuram as vidas delas na periferia urbana. Para ela, "o que para as crianças significa ser criança nesta comunidade talvez não seja o mesmo que para crianças de outras comunidades, por isso as infâncias são plurais". A autora destaca a importância de que sejam observados, quais os símbolos linguísticos, os artefatos culturais que são significativos e significados por elas como próprios de sua infância, mas também que seja ouvida sobre o que pensam em relação à mesma. (COSTA, 2008)

Araújo (2008), apresenta uma investigação realizada com crianças que não frequentam a Educação infantil, que vivem à margem do conhecimento e das políticas públicas, caracterizado como um campo pouco explorado e recluso das residências de famílias que possuem crianças pequenas (ARAUJO, 2008). Os resultados mostram, segundo o autor, que o espaço das crianças pesquisadas pode ser entendido como privado, recluso, constituído a partir do controle e da determinação dos adultos. Para ele, as crianças pequenas, mais do que as mais velhas, fazem parte do espaço privado, interno das residências e famílias. O espaço familiar é construído em conjunto, sendo ocupação da criança feita por meio do movimento e das marcas deixadas no espaço por meio dos brinquedos e pela manipulação dos objetos.

Distintamente da pesquisa de (ARAUJO, 2008), Freire (2008) teve como objetivo entender de que forma se dá as relações das crianças no espaço urbano do centro da cidade frente às manifestações e expressões culturais que perpassam o entorno da escola (FREIRE,

2008). O autor assinala que uma nova noção de experiência aponta para a ideia de que os alunos, hoje, não constroem conhecimentos apenas e a partir da aprendizagem escolar, dos papéis propostos pelas escolas, mas nas suas experiências outras, escolares ou não.

Os estudos mostram que a infância é um fenômeno produzido na intersecção de aspectos biológicos e sociais e nas relações entre gerações (MULLER, 2007), atravessadas pelas culturas e formadas pelos poderes e tensões, constituindo elos de interdependências sociais (COSTA, 2008). Processos de socialização protagonizados pelas próprias crianças quando procuram gerir a heterogeneidade dos seus papéis, identidades e posições sociais. (FREIRE, 2008)

Cultura científica e mídias/tecnologias.

A terceira categoria encontram-se dois resumos que tratam das temáticas crianças e mídias eletrônicas. Ferreira (2014) busca compreender como as crianças se relacionam com as mídias eletrônicas contemporâneas, e como estas participam da configuração dos modos de viver a infância, a partir do estudo do brincar de crianças pequenas. Para a autora, meninos e meninas participantes da pesquisa estão inseridos na cultura digital e já têm suas experiências lúdicas com as tecnologias digitais, mas ainda buscam por brincadeiras tradicionais e por conviver em grupo e entre seus pares. (FERREIRA, 2014).

Particularidades da infância na complexidade social: um estudo sociológico acerca das configurações infantis é a Tese de doutorado de Gomes (2012) que buscou compreender como, em um determinado grupo de crianças, suas ações estiveram articuladas às instâncias da mídia, da escola e da família. Para a autora, a estrutura das instituições família, escola e mídia representa um elemento central para a análise das ações infantis, pois as crianças nascem em um contexto histórico-cultural e precisam aprender a se orientar e a entender as regras e os valores construídos pela sociedade. É na interação com seus pares e demais indivíduos, que as crianças atuam, manifestam-se e provocam modificações na estrutura institucional. (GOMES, 2012);

Rufino (2012) em sua Tese teve como objetivo identificar ações, percepções e formas de significação do mundo natural e tecnológico refletindo sobre como inserir elementos da cultura científica no espaço da infância, sem sobrepô-la à das crianças (RUFINO, 2012),

partindo do princípio de que as crianças antes de frequentarem as escolas elas já tem contato com aspectos da cultura científica pela mídia, pelo contato com os pais e outros adultos ou crianças maiores, ou ainda pelo contato direto com elementos e fenômenos relacionados a ciências naturais. (RUFINO, 2012).

A autora destaca que

> No ato de investigar das crianças o mais importante é a própria interação e não a explicação do que se observa. Suas ações não se dão no sentido da assimilação de procedimentos e explicações, mas sim de criação. Neste sentido, é importante considerar o conhecimento científico como mais um dentre tantos outros advindos de outros domínios de experiências, sem caracterizá-lo como verdades absolutas (RUFINO, 2012, p. 203).

Além das meras explicações, observamos que o processo é muito mais importante, porque possibilita estar em exercício com o outro. Nesta esfera, constroem, e reconstroem a partir das formas com quem interagem.

Corpo e questões de gênero.

A categoria intitulada corpo e transgressões de gênero apresentam dois resumos de Teses. A primeira, Finco (2010) teve como objetivo observar e interpretar as interações entre professoras e crianças em geral e, especialmente as crianças que transgridem os padrões de gênero que lhes são impostos (FINCO, 2010). Destacou-se, que a intencionalidade pedagógica tem no sexo um importante critério para a organização para os usos dos tempos e dos espaços. Entretanto, apesar dessas formas de controle, o poder das professoras sobre meninas e meninos não é universal e unilateral, e o processo de socialização não se dá de forma passiva. Meninas e meninos encontram brechas no gerenciamento do dia a dia da pré-escola e criam estratégias inteligentes para alcançar seus desejos.

Outra autora Buss-Simão (2012), com interesse semelhante teve como problemática investigar os significados e usos dados à dimensão corporal na perspectiva de identificar como e por meio de quais processos as crianças constroem, manifestam, representam e experienciam seus corpos. A autora conclui afirmando que é essencial, acompanhar e compreender como tal processo de negociação é vivido e significado, visibilizando quais conhecimentos, saberes e elementos sociais e culturais são determinantes no mesmo. Para,

além disso, compreender os usos dados pelas crianças sobre tais conhecimentos nas relações estabelecidas com seus pares e com os adultos no cotidiano da educação infantil. (BUSS-SIMÃO, 2012)

Formação inicial e continuada.

Nesta categoria estão os resumos que destacam a formação inicial do professor e a formação musical. A discussão central reside sobre a forma de trabalhar a música quando não é especialista no assunto e nem passaram por um aprendizado profissionalizante na área. Pelo fato da temática apresentar um caráter singular e multifacetado abre se diálogo com o campo da formação do professor. Os resultados indicam que, a pesquisa propiciou aperfeiçoamentos e tornou viável, às professoras não especialistas, o desenvolvimento de um trabalho com a música. (CUNHA, 2014).

Outro elemento que diz respeito à formação, agora inicial do professor é o processo de profissionalização de pedagogos que iriam atuar na educação infantil. Que teve como problemática investigar de que infâncias falavam e principalmente de que pedagogia necessitavam na formação inicial de pedagogos, tendo como foco campo empírico o curso de Pedagogia e o seu Projeto Político Pedagógico (LIMA, 2015). A pesquisa realizada aponta para uma invisibilidade acerca do pensar as infâncias de forma previamente instituída no curso de Pedagogia.

Grupos étnicos culturais.

A categoria grupos éticos culturais destacou nas investigações que tomam as crianças que vivem em contexto de migração, sua produção, reprodução e difusão das práticas sociais de seus e de outros grupos étnicos culturais (SILLER, 2011). De acordo com a pesquisadora os “Centros Municipais de Educação Infantil apresentam-se como Instituições "enraizadas", "fixas", "territorializadas", que tem como padrão uma identidade nacional referenciada a uma língua, um povo e um território” (SILLER, 2011, p. 200). Desta forma, as práticas dessas Instituições de educação infantil são marcadas pela abordagem monocultural e monolingue com o intuito de apagar a diferença em nome da assimilação das culturas das crianças

pomeranas e das crianças recém-chegadas a um padrão de cultura nacional, definido pela língua portuguesa, pela religião católica, pelo trabalho e valores urbano-industriais. (SILLER, 2011).

Semelhantemente Paula (2014) investigou as relações educativas desenvolvidas em dois quilombos e em duas salas de Educação Infantil. A investigação afirmou a existência de especificidades nos discursos, nas expressões e nas práticas educativas presentes em diferentes realidades culturais que, a depender da raiz de origem, marcam o pertencimento cultural das crianças; a dificuldade de lidar com as diferenças culturais no espaço institucionalizado se deve ao fato de não reconhecermos como legítimo tudo aquilo que está além das fronteiras do projeto hegemônico da sociedade contemporânea; as crianças quilombolas sofrem constrangimentos na relação com as demais crianças no espaço educativo. Ao final, a pesquisa evidencia que as crianças moradoras dos quilombos revelam um alto grau de cumplicidade entre seu grupo de pertença étnica, na formulação de argumentos e estratégias quando em confronto com crianças não-quilombolas, não se deixando submeter passivamente, especialmente nos contextos institucionalizados de Educação Infantil (PAULA, 2014); As duas pesquisas apresentam pontos em comum ao destacar como a escola pode ser um lugar do esvaziamento de práticas culturais grupais, prevalecendo apenas as da classe dominante (SILLER, 2011).

Produções gráficas das crianças.

A produção das culturas infantis por meio da linguagem das histórias em quadrinhos pertence a esta categoria. Silva (2012) investigou as produções gráficas das crianças na tentativa de compreender o modo como elas se apropriam dos códigos dos quadrinhos, o que dele se reproduzem, inventam ou reinventam (SILVA, 2012). A autora conclui sua pesquisa ressaltando que, constata-se, um trabalho pedagógico escolarizante, marcado por uma visão adultocêntrica, que procura acelerar processos da escrita e formar para competências. Destaca-se ainda, movimentos de resistências das crianças pequenas, reivindicadas por meio de gestos de ruptura contra o aceleramento do tempo do capital sobre suas vidas, demonstrando, em muitas situações, seu desejo de autonomia.

Semelhantemente, (MONTEIRO, 2013) analisou o que acontece com as crianças e seus desenhos quando desenham juntos na escola. Os resultados deste estudo realçaram simbolicamente o lugar que as crianças não ocupam na hierarquia da escala social, sendo silenciadas pela descrença do adulto de suas ideias e capacidade de produzirem a cultura.

A autora relata:

> Sob a ótica do desenho propriamente dito, concluímos que seu resultado final, como produto acabado, não revela a riqueza de seu processo de produção [...]. As crianças enquanto desenhavam, falavam e brincavam, interagiam. Desse modo, criavam um transito entre as linguagens que alimentava de maneira circular a produção dos desenhos. (MONTEIRO, 2013, p. 142-143).

Considerações

Iniciamos este estudo com o objetivo de identificar e categorizar em quais aspectos as crianças e suas infâncias, a partir do viés, educação infantil vem sendo sujeito das pesquisas em educação. Como também identificar as abordagens metodológicas que subsidiaram as investigações e as perspectivas teóricas. Para tanto, definimos os descritores com o objetivo de conduzir as buscas que foram realizadas por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

O mapeamento nos permitiu observar que as pesquisam consolidam notadamente à sociologia da infância, apontada enquanto referencial teórico metodológico, como forma de:

> [...] aguçar o olhar, e ouvir atentamente as crianças para ser capaz de ampliar a compreensão sobre elas, perceber o que têm em comum, que formam o patrimônio da cultura infantil, o que as distingue umas das outras, destacar suas semelhanças com os adultos, mas também realçar o que é próprio da geração infância. (MONTEIRO, 2013, p. 35).

Neste sentido, o escutar as crianças, dar voz à elas e por meio de suas vozes compreender como vivem, o que valorizam nas suas culturas, como configuram os modos de viver suas infâncias, nas cidades, nas escolas, nas periferias urbanas, nas comunidade quilombola, nos levam a compreender suas originalidades, seus modos de ser criança e viver suas infâncias.

As discussões empreendidas pelo campo da sociologia da infância nos alerta que as crianças são atores sociais porque interagem com as pessoas, com as instituições, reagem aos adultos e criam estratégias de lutas para participar do mundo (MULLER, 2005).

Alguns estudos destacam que antes de frequentarem a instituições as crianças já tem contato com a cultura científica pela mídia, infere-se assim, que elas não constroem o conhecimento apenas e a partir da aprendizagem escolar, mas, nas suas várias experiências. Entretanto, a inserção das crianças nas culturas digitais, não delimitam espaços e tempos, mas ao contrário, elas buscam por brincadeiras tradicionais e por viver em grupo e entre pares.

Para além do objetivo proposto, visualizamos nas entrelinhas as possibilidades de apreender a infância numa trama que a desvende por completo. Para tanto, observa-se dois mundo – o mundo das crianças e suas infâncias e o mundo que vai ao encontro delas, o dos adultos.

Concordo com Muller, (2007) quando diz que enquanto todos os adultos podem identificar espaços para as crianças [nas cidades], os lugares das crianças só podem ser apontados por elas, lugares estes, que destacam que a construção do conhecimento delas é dada à priori do contexto educativo institucionalizado pela escola. Assim, as instâncias geridas pelos adultos, e aqui tomamos a escola, pode ser um lugar do esvaziamento de práticas culturais e pedagógicas que procuram acelerar processos de escrita e formar para competências, delimitadas pelo sexo. A invisibilidade de se pensar a infância inviabiliza a integração e o vinculo às práticas pedagógicas de educação infantil e destas com o ensino fundamental.

Os lugares das crianças são destacados pela não ocupação na hierarquia da escala social, entretanto, elas criam estratégias inteligentes para alcançar seus desejos, porque para elas, no ato de investigar, de construir o que mais importa é a própria interação, é o processo, e não a explicação do que se observa, do que se produz. O mais importante, é estar em exercício com o outro.

Referências

ARAUJO, A. L. C. de. **O espaço e a infância das crianças de zero a quatro anos que não frequentam a Educação infantil em Vitória da conquista.** Tese (doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2008.

BUSS-SIMÃO, M. **Relações sociais em um contexto de educação infantil.** Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de pós-graduação em Educação, 2012.

COSTA, M. R. da. **As configurações das infâncias na periferia urbana: crianças, educação e processos culturais**. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

CUNHA, S. M. da. **Eu canto pra você: saberes musicais de professores da pequena infância**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2014.

FERREIRA, M. G. **A cultura lúdica das crianças contemporâneas na sociedade multi tela.** Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Programa de pós-graduação em Educação, Florianópolis 2014.

FINCO, D. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero.** Tese. Universidade de São Paulo, 2010.

FREIRE, E. **Pelas telas de um aramado: educação infantil cultura e cidade**. Tese (doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. PUC. 2008.

GOMES, L.O. **Particularidades da infância na complexidade social: um estudo sociológico acerca das configurações infantis.** Tese (doutorado). Universidade de São Paulo, 2012.

KUHLMANN, M. Jr. FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org). **A Infância e sua Educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIMA, S. D. de. **Formação inicial em pedagogia:** Um outro olhar para as infância. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

LUZ, I. R. da. **Agressividade na primeira infância:** um estudo a partir das relações estabelecidas pelas crianças no ambiente familiar e na creche. Tese. (doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

MACEDO, L. C. de. **A infância resiste a pré-escola?** Tese (doutorado). Universidade Federal da Paraíba 2014.

MARCONDES, K. H. B. **Continuidades e descontinuidades na transição da educação infantil para o ensino fundamental no contexto de nove anos**. Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Faculdade de Ciências e Letras, campus de Araraquara. 2012

MONTEIRO, A. T. M. **Desenho infantil na escola: a significação do mundo por crianças de 4 a 5 anos.** Tese (doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais. 2013.

MOTTA, F.M.N. **From a litle child to a student: social transformation in the transition from childhood education for elementar school.** Tese Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. PUC. 2010.

MÜLLER, F**. Retratos da infância na cidade de Porto Alegre**. 2007. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

NEVES, V. F. A. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental:** um estudo de caso. Tese (doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

NOGUEIRA, G. M. **A passagem da educação infantil para o primeiro ano no contexto do ensino fundamental de nove anos: um estudo sobre alfabetização e letramento e cultura lúdica**. Tese (doutorado). Universidade Federal de Pelotas, RS. 2011.

PAULA, Elaine de. **"Vem brincar na rua!"** Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de pós-graduação em Educação. Florianópolis. 2014.

RIVERO, A. S. **O brincar e a construção social das crianças e de suas infâncias em contexto de educação infantil.** Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de pós-graduação em Educação, Florianópolis 2015.

RUFINO, S. F. **O diálogo entre aspectos da cultura científica com as culturas infantis na educação infantil.** Tese (doutorado) Universidade Federal de São Carlos, 2012.

SANTOS, S. E. dos. **As crianças (in) visíveis nos discursos políticos da educação infantli: entre imagens e palavras.** Tese. (doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP 2014.

SILLER, R. R. **Infância, Educação Infantil, Migrações.** Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP 2011.

SILVA, M. R. P. **Linguagem dos quadrinhos e culturas infantis: "é uma história escorridinha".** Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 2012.

NÃO É SUFICIENTE AMAR A CRIANÇA: É NECESSÁRIO ANTES CONHECER E AMAR O UNIVERSO[1]

Tatiany Fernandes Barbosa Farias[2]
Marly Silva Braga[3]

RESUMO: A proposta desse relato foi incentivar as crianças a serem pesquisadoras, investigadoras e produtoras do conhecimento. Salientando que essas práticas, entende a criança como cidadã, criadora da cultura e conhecimento, assim a criança não será só um veículo que levará os conhecimentos para a família, será incentivadora de novas atitudes. Para tanto, a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados. Tendo em vista a importância do processo de aprendizagem no desenvolvimento da criança buscando apontar como estes conceitos [tempo e espaço] foram se transformando com o passar dos anos, e desta maneira, considerando as questões culturais e sociais de cada momento histórico que foram se modificando ao longo da história da educação infantil, para ser repensado no desenvolvimento social. As interpretações da realidade observada foram balizadas pelos seguintes referenciais teóricos: Diretrizes, Vygotsky, Sarmento, Mello, Borba, Oliveira, Lima, Tiriba, Corsaro e Grün

Palavras chaves: Espaço. Brincadeiras. Natureza.

Introdução

O presente estudo discute a importância do brincar no ambiente natural e apresenta relato de práticas pedagógicas permeadas pela brincadeira, no Centro de Educação Infantil, tendo o Projeto Político Pedagógico da Instituição como elemento norteador das atividades desenvolvidas.

A Instituição de educação Infantil possuem espaço de construção de conhecimento, assim sendo seu ambiente proporciona seus encantamentos, sensações e impressões, para tanto é indispensável a presença de um ambiente natural e desafiador.

> "Como podemos ter uma educação não ambiental se desde o dia do nosso nascimento até o dia de nossa morte vivemos em um ambiente? (...) A única maneira de se entender o conceito de natureza na teoria educacional é por meio de sua ausência. (...) Tudo se passa como se fôssemos educados e educássemos fora de um ambiente"(Grün,2003,p.2-3)

[1] O presente trabalho relatará atividades desenvolvidas no maternal-I, II e pré do CEI-UFGD, no ano de 2016.
[2] Pedagoga, professora regente do Maternal-II e pré, especialista em Educação Especial e Docência da Educação
Infantil pela Universidade Federal da Grande Dourados UFGD.

[3] Pedagoga, professora regente do Maternal-I, especialista em Educação Especial pela Escola Liberalines

Diante disso foi buscadas parcerias com as famílias e a Universidade, que se preocupam com a sustentabilidade, espaço natural e principalmente com a criança. Assim sendo, a brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados.

As brincadeiras foram incluídas no cotidiano, uma vez que o lúdico desenvolvem o raciocínio, motricidade, criatividade, memorização, senso de sociabilidade e interação. A brincadeira é um ato, social, pedagógico e político. Assim sendo, é imprescindível que as atividades desenvolvidas com as crianças considerem a indissociabilidade entre o brinquedo, brincadeira e jogos.

A importância da brincadeira como garantia de uma educação de qualidade está prevista no art. 8º da Resolução Nº 5 de Dezembro de 2009 que estabelece que a proposta pedagógica das instituições de educação infantil deve garantir "[...] articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças".

Vygotsky (1989, p. 137) afirma:

> A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais. Essas relações irão permear toda a atividade lúdica suas ações futuras.

Com isso, é importante que a criança tenha liberdade de criação das brincadeiras, precisando um distanciamento atento do professor em alguns momentos. O brincar, por ser inerente ao ser humano, auxilia no processo de desenvolvimento dos aspectos cognitivos assim como a simbolização do mundo interior de pensamentos e afetos, através da imaginação, a criança pode dar vazão a seus desejos, conflitos e vivências da criança, serão também importantes indicadores do desenvolvimento da mesma, influenciando sua forma de encarar o mundo.

Nos anos iniciais de vida, principalmente no primeiro ano, a criança tem um intenso contato com mundo,

> A criança toca, experimenta, vê, ouve, prova o cheiro, o sabor, entre outras formas de perceber, o mundo à sua volta. O mundo de cores, tamanhos, formas, espessuras, texturas, sons, cheiros e gostos diversos. Portanto, manipular objetos que possibilitem a exploração tátil, visual, oral, auditiva, gustativa, e realizar experiências e brincadeiras de imitação, esconde-esconde, encaixar e empilhar objetos são atividades que devem compor a atividade educativa intencional. Experimentar esse mundo faz parte desse momento para que a criança se aproprie dos atributos contidos nele (SOUZA, 2006, p. 03).

Nesse processo de contato com os espaços natural, a criança vai adquirindo conhecimento, independência, autonomia, sensibilidade, criatividade, criticidade, segurança e confiança nas suas ações. Aos poucos, ela começa a organizar o espaço e tempo, desenvolve múltiplas formas de linguagens.

2. Os diferentes modos de percepção e interação das crianças nos ambientes naturais

A concepção de infância e educação infantil sofreu transformações ao longo do tempo, hoje a criança é concebida como sujeito histórico produtora de sua cultura (KRAMER, 1994). A criança não pode ser entendida isoladamente, elas se constituem e são caracterizadas por sua bagagem socialmente e historicamente herdada, são atores sociais (Nogueira e Nogueira, 2002, p. 20).

Importante observar que a concepção de educação infantil também foi se alterando no percurso de nossa história. Oliveira, (2005. p. 19) ao abordar esse tema enfatiza que a função da educação infantil era meramente assistencialista e de cuidados destaca que "A preocupação era com alimentação, higiene e segurança física das crianças. Um trabalho voltado para a educação, para o desenvolvimento intelectual e afetivo das mesmas não era valorizado".

Hoje, embora não livre problemas, a Educação infantil é um direito assegurado por lei, constando na nossa Carta maior a Constituição Federal de 1988 e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Mecanismos de proteção à criança foram igualmente importantes ao assegurar direitos e respeito a essa fase da vida como o Estatuto da Criança e do Adolescente.

A educação infantil é hoje a primeira etapa da educação básica e tem que ser oferecida de forma a propiciar o desenvolvimento integral da criança, numa relação indissociável entre o cuidar e o educar. Assim é necessário que a criança conheça o meio em que vive, seus problemas, suas belezas, levante hipóteses e crie soluções. Para Vygotsky e Wallon (apud BARBOSA; MARTINS, 2006, p.5), a interação do sujeito com o meio possibilita uma transformação em ambos, para eles o sujeito só se constitui através das relações que constrói com o mundo. Para eles o papel do professor (educador) interfere diretamente no processo de apropriação do conhecimento pela criança.

Essa interação muitas vezes se dá por meio da imitação, Gomes (2008, p.183) lembra que:

> A imitação é elemento fundamental para que as crianças possam interpretar seu contexto e sua rotina, além de atuar em seus espaços e tempos. Através das relações de troca, elas significam a vida cotidiana por meio da experiência, da vivência, da aprendizagem, da interpretação e da criatividade.

Contudo, é preciso ficar claro que se trata de uma construção e não uma imitação servil que desconsidera o processo criador da criança, mesmo imitando a sua produção nunca será igual, pois é carregada de inovação e criatividade como bem lembra Gomes (2008).

É com a pretensão de trabalhar com esse processo criativo e inovador, que esse projeto será guiado por muitos questionamentos sobre o meio que vivemos. As crianças como atores ativos no tempo histórico presente, ou seja, não é pretensão somente o que eles poderão fazer no futuro quando forem adultos. A influência no meio em que ela vive, será resultado da internalização desse processo e não um objetivo em si.

A sociedade mostra diversos simbolismos e significados, para facilitar grandes descobertas na fase da infância. As práticas de brincadeiras desenvolvidas na instituição valorizam a autonomia e desejo da criança, para Corsaro (2009, p.65):

> A criança assume em suas brincadeiras e condutas os papéis, posições daqueles com quem interagem em seu grupo social, aprendendo e reproduzindo conduta, linguagens, rotinas, hábitos, costumes e valores próprios dessa cultura.

Neste sentido, a instituição deve ser um lugar onde as crianças possam ser crianças, ter contato com a natureza, a arte, a música, a brincadeira, as interações, a fantasia, as histórias, a imaginação e assim ampliando culturas de pares. As brincadeiras acontecem em ambientes variados, contudo as crianças preferem brincadeiras ao ar livre, explorando a natureza e os recursos externos como parque de areia, gramado, horta, Fazendinha, pomar, recanto e outros.

É fundamental que os professores tenham conhecimento do saber que a criança construiu na interação com o ambiente familiar e sociocultural, para formular sua proposta pedagógica. É imprescindível que os educadores compreendam a importância da brincadeira e suas implicações para organizar o processo educativo de modo mais positivo, contribuindo para o desenvolvimento das crianças.

Fonte: foto de Marly Braga. Arquivo Cei-UFGD

Ambientes externos a instituição também contribuem para práticas de brincadeiras e são resinificados pelas crianças, quadra de esportes transforma-se de acordo com a brincadeiras, assim como a fazendinha e o pomar em frente a instituição se transformaram em "floresta encantada". O pátio da instituição também se transforma, depois da chuva, a instituição ganhou um "rio" onde as crianças puderam observar o processo de evaporação da chuva.

Fonte: foto de Tatiany Farias. Arquivo Cei-UFGD

Fonte: foto de Marly Braga. Arquivo Cei-UFGD

As Instituições de educação Infantil é espaço de construção de conhecimento, assim sendo seu ambiente proporciona seus encantamentos, sensações e impressões, para tanto é indispensável a presença de um ambiente natural e desafiador.

> Como podemos ter uma educação não ambiental se desde o dia do nosso nascimento até o dia de nossa morte vivemos em um ambiente? (...)A única maneira de se entender o conceito de natureza na teoria educacional é por meio de sua ausência. (...)Tudo se passa como se fôssemos educados e educássemos fora de um ambiente(Grün, 2003,p.2-3)

No desenvolvimento da criança na Educação Infantil, os brinquedos e as brincadeiras, contribuem na aprendizagem e é ferramenta para a formação integral da

criança. Assim, é por meio de brincadeiras, da fantasia, das regras sociais que a criança interage com a
complexidade sociocultural a qual pertence.

Fonte: foto de Marly Braga. Arquivo Cei-UFGD

Por isso, pode-se afirmar que, por meio das atividades lúdicas, a criança expressa, assimila e constrói a sua realidade. Segundo Neto (2007, p.1)

> [...] o brincar é essencial às crianças e nos revela de diversas formas que tem poder terapêutico natural, além de constituir auxílio na boa formação infantil, nas esferas emocional, intelectiva, social, volitiva e física.

O brincar (Corpo em movimento) é importante para o desenvolvimento da criança, no entanto por meio de brincadeiras a criança se apropria do seu "eu", do mundo adulto, das regras e das complexidades socioculturais.

Para Sarmento (2004, p. 23)

> [...] o mundo da criança é muito heterogêneo, ela está em contato, das quais vai aprendendo valores e estratégias que contribuem com várias realidades diferentes para a formação de sua identidade pessoal e social.

Desta forma, a brincadeira se torna um elemento de mediação que integra o sistema de funções psicológicas desenvolvidas pelo indivíduo na organização histórica de seu grupo social. Segundo Tiriba:

> É possível, trancados entre quatro paredes, convivendo com representações da vida concreta, tal qual ela se manifesta na natureza, conhecermos em sentido pleno, a natureza, a vida? Não. Não é possível amar, respeitar, defender algo com o qual não convivemos e
>
> não estabelecemos uma relação afetiva, apenas o conhecemos intelectualmente. O amor, o respeito, não se aprende simplesmente através de teorias. São sentimentos que se constroem, e se incorporam a partir da vivência física c espiritual; através de uma relação inteira de corpo/emoção/razão com o universo maior do qual somos parte. (TIRIBA, 2006, p. 9).

O ambiente natural possibilita o desenvolvimento de atitudes, gênero da linguagem e expressão corporal, onde a criança reproduz as suas vivências, transformando o real, de acordo com seus desejos e interesses.

Fonte: foto de Marly Braga. Arquivo Cei-UFGD

As brincadeiras permite a vivência de experiências sensoriais diversas, onde, a partir do brincar pode se posicionar em estado de simulação, envolvendo nessa realidade paralela do jogo, suas emoções, conceitos, valores.

Fonte: foto de Tatiany Farias. Arquivo Cei-UFGD

Através do brincar a criança amplia suas capacidades de falar, pensar e imaginar, capacidades fundamentais para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Uma criança quando brinca, realiza esta atividade com significado. É possível observar que a criança faz relação com o objeto que brinca e tudo que tem importância para si. E demonstra por meio da expressão corporal, musical, plástica, gráfica e dramática. É neste momento, que o professor precisa mediar a brincadeira.

O professor deverá contemplar a brincadeira como princípio norteador das atividades didático-pedagógicas, possibilitando as manifestações corporais encontrarem significado pela ludicidade presente na relação que as crianças mantêm com o mundo.

Através da estimulação da atividade lúdica, a criança desenvolve sua autonomia, onde a mesma se apropria dos seus sentimentos e sua vida cotidiana. E na

Educação Infantil entende que a criança deve ser mediada para estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração.

Fonte: foto de Tatiany Farias. Arquivo Cei-UFGD

Segundo as Diretrizes Curriculares 2010, p 10

> [...] as crianças são 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.

Cabe a Instituição respeitar o tempo da criança, para que ela possa construir suas próprias hipóteses e significados, reconhecendo suas ações e construindo sua identidade, estabelecendo conexões entre ela e o outro.

Ao compreender a criança enquanto sujeito provido de inteligência e personalidade desde os seus primeiros momentos de vida, entendemos também que as atividades direcionadas a ela ocupam a centralidade no processo educativo, Mello (2007, p.04) enfatiza

que "[...] o que a natureza lhe provê no nascimento é condição necessária, mas não basta para mover seu desenvolvimento. É preciso se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade".

Deste modo, entende-se que o aprendizado ocorre por meio das relações e interações com o meio que a circunda. A ação educativa deve envolver uma intervenção que tenha por base: a compreensão do processo de aprendizado da criança, das interações e vivências realizadas por ela.

Fonte: foto de Tatiany Farias. Arquivo Cei-UFGD

O brincar é uma atividade necessária à infância, portanto deve ser prática permanente na educação infantil podendo ser um brincar livre ou um brincar dirigido.

Fonte: foto de Tatiany Farias. Arquivo Cei-UFGD

O brincar é permeado pela imaginação e produz cultura permite a vivência de experiências sensoriais diversas, onde, a partir dos jogos e brincadeiras, a criança pode se posicionar em estado de simulação, envolvendo nessa realidade paralela do jogo, onde suas emoções, conceitos e valores, ampliam cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos articular seus interesses e pontos de vista diferente, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração.

Nesta perspectiva, a brincadeira é fundamental para que os processos de desenvolvimento se efetivem, resultando em saltos nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, pois um está relacionado e articulado ao outro.

Oliveira (1999, p.79) enfatiza que

> [...] ao negar-se a aprender ou rejeitar a aprendizagem, a criança se negará a participar do seu processo de desenvolvimento, o que dificultará cada vez mais as assimilações no processo educativo.

O lúdico seria então a articulação entre o desejo, a afetividade, e inteligência e os processos de apropriação do conhecimento e avançar das zonas de desenvolvimento.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Em síntese, considerando as reflexões discorridas no decorrer do presente texto, apontamos o brincar como denominador comum das atividades, onde o brincar é fonte de lazer, mas é, simultaneamente, fonte de conhecimento e de desenvolvimento.

Segundo Lima (2007, p.12) "O brincar, não pode ser considerado atividade complementar, mas como atividade fundamental para a constituição de sua identidade cultural e de sua personalidade". Desta forma, uma criança quando brinca, desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, psicomotor e social, onde a mesma faz relação com o objeto que brinca e o meio que vive, demonstrando por meio da expressão corporal, musical, plástica, gráfica e dramática.

A literatura muito tem discutido o real papel do brincar na educação infantil e ressalta a importância de uma Instituição ser permeada de saberes, valorizando capacidades, ampliando e promovendo interações sociais de vivência que contribuam para a construção da identidade social e cultural.

A Instituição deve ser organizada como um lugar concreto e que propicie as diversas manifestações das crianças, pois só é atrativo para ela aquilo que se refere ao ato de brincar e interagir. Assim a Instituição deve considerar essas relações e interesses na produção destes espaços, tornando o brincar como centro das práticas pedagógicas desenvolvidas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC. 2010.

CORSARO, Willian Arnold. Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maira Almeida (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: Diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009; p. 65.

GRÜN, Mauro. **A Outridade da Natureza na Educação Ambiental**. Pag. 02-03, 2003.

MELLO. Suely Amaral. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultura**l. Florianópolis: Revista Perspectiva/ CCE. Vol. 25, n. 1- janeiro/julho, 2007.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1999

LIMA, H. **A importância do lúdico para o desenvolvimento emocional do pré-escolar**. 62f. São Paulo. 2007.

NETO, Carlos E. J. **A ludicidade na escola**. São Paulo: Loyola, 2007.

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Lisboa: Asa, 2004.

TIRIBA, Léa. Crianças, natureza e educação infantil. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd,** 29, 2006, Caxambu: Anais GT7. Disponível em http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/ trabalho/GT07-2304--Int.pdf.

VYGOTSKY, L. S. (1989-pag. 137). **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (J. C. Neto, L. S. M. Barreto & S. C. Afeche, Trans.). São Paulo: Martins Fontes.

GT 4

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Profs. Klinger Teodoro Ciríaco e Célia Regina de Carvalho

LISTA DE TRABALHOS APRESENTADOS

GT 04 – Formação de Professores e Práticas Pedagógicas – Profs. Klinger Teodoro Ciríaco e Célia Regina de Carvalho

RESUMOS SIMPLES

Trabalho: **PROFESSORES IMIGRANTES TECNOLÓGICOS X ALUNOS NATIVOS DIGITAIS: DESAFIOS EDUCACIONAIS..... 225**
Autores: Eliana Abilio Corrêa, Jacira Aparecida dos Santos Neves, Roseli Bonatto, Valdelice Souza Cruz e Josiane Peres Gonçalves

Trabalho: **ENTRE ESPAÇOS E FORMAS DA ABORDAGEM DE GEOMETRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 226**
Autores: Andréia Cristina de Sena, Klinger Teodoro Ciríaco

Trabalho: **RELEVÂNCIA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO..... 227**
Autores: Benhur Cardoso Oliveira, Maria José Macedo, Thiago Moessa Alves

Trabalho: **APOIO METODOLÓGICO PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: GEOGRAFIA..... 228**
Autores: Cássia Soares dos Santos, Daniela Soares da Costa, Elzira Aparecida Zucca e Mirella Villa de Araújo Tucunduva da Fonseca

Trabalho: **APOIO METODOLÓGICO PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: EXPRESSÕES ARTÍSTICAS..... 229**
Autores: Larissa de Oliveira Pupo, Lucimara Paixão Nunes de Almeida e Mirella Villa de Araújo Tucunduva da Fonseca

Trabalho: **APOIO METODOLÓGICO PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ADIÇÃO E MULTIPLICAÇÃO..... 230**
Autores: Samia Régia de Paula Silva, Cristiana Mariano, Jéssica Costa de Meneses da Cruz e Viviane de Souza Correia de Carvalho

Trabalho: **APOIO METODOLÓGICO PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MATEMÁTICA..... 231**
Autores: Carina Nogueira de Jesus, Deysiane Pereira Pardin, Keila Cristina Medeiros Palácios e Maiara da Rocha Silva

Trabalho: **APOIO METODOLÓGICO PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: GÊNEROS TEXTUAIS..... 232**
Autores: Daiane Bueno de Souza, Juliana Aparecida Venturine, Rute dos Santos Novais e Mirella Villa de Araújo Tucunduva da Fonseca

Trabalho: **APOIO METODOLÓGICO PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: VIVENCIAS ESCOLARES..... 233**
Autores: Fernanda Celestino de Souza Meneguello, Polyana da Silva Pereira e Mirella Villa de Araújo Tucunduva da Fonseca

RESUMOS EXPANDIDOS

Trabalho: **ENSAIOS DE DISCUSSÕES ACERCA DA VIDA ADULTA E A PERSPECTIVA DE VIDA PRÉ-APOSENTADORIA..... 234**
Autores: Pâmela Karoline Soares e Suzana Marssaro Santos Sakaue

Trabalho: **RELATO DE EXPERIÊNCIA: ESTÁGIO DE SOCIOLOGIA EM UMA ESCOLA DE NAVIRAÍ/MS..... 239**
Autores: Robert Rodrigues, Eduardo de Souza Fernandes e Thiago Moessa Alves

Trabalho: **A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: O QUE FAZ UM SOCIÓLOGO QUANDO SEU OFICIO EXIGE FILOSOFAR?..... 244**
Autores: Joice Bianca Foschiera de Lima e André Soares Ferreira

Trabalho: **ENSINO E PESQUISA NA TEMÁTICA DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA EM CONSONÂNCIA COM A LEI: 11.645/2008..... 251**
Autores: Diego da Silva Moraes, Victor Ferri Mauro

ARTIGOS COMPLETOS

Trabalho: **BULLYING: DESCONSTRUINDO PRÁTICAS E CONSTRUINDO VALORES NO AMBIENTE ESCOLAR..... 255**
Autores: Samia Régia de Paula Silva, Cristiana Mariano, Jéssica Costa de Meneses da Cruz e Viviane de Souza Correia de Carvalho

Trabalho: **A LEITURA DO JORNAL ESCRITO NA SALA DE AULA: UM ESTUDO VOLTADO PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS..... 266**
Autora: Eliane de Fátima Triches

Trabalho: **O PROFESSOR E SUA PRÁTICA FRENTE A DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA..... 281**
Autores: Márcia Aparecida de Camargo Yamanaka, Josiane Peres Gonçalves

Trabalho: **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SERVIÇO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (SEI): A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR ATRAVÉS DAS FOTOGRÁFICAS (1980 – 1995)..... 292**
Autores: Samara Grativol, Eliana Maria Ferreira

Trabalho: **TECNOLOGIAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A CONSTRUÇÃO DE SABERES PARA A DOCÊNCIA..... 304**
Autora: Célia Regina Carvalho

Trabalho: **INCLUSÃO DIGITAL: UM NOVO DESAFIO PARA ESCOLA CONTEMPORÂNEA..... 319**
Autora: Luana Almeida Ayala

Trabalho: **A PEDAGOGIA NA ERA DIGITAL: NARRATIVAS E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO NA MODALIDADE EAD..... 329**
Autores: Edna Silva Galiza, Telma Romilda Duarte Vaz

Trabalho: **DOS BANCOS UNIVERSITÁRIOS AO PALCO DA DOCÊNCIA: RITOS D INICIAÇÃO PROFISSIONAL DE UMA PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 342**
Autores: Cassia Soares dos Santos, Klinger Teodoro Ciríaco

Trabalho: **ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E O ENSINO DE HISTÓRIA: PERCEPÇÃO DOCENTE E EFETIVAÇÃO DO ENSINO..... 354**
Autoras: Daiane Bueno de Souza e Fabiana Rodrigues dos Santos

Trabalho: **O MODELO FORMATIVO PRESENTE EM UM PROGRAMA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA DA PEDAGOGIA..... 365**
Autores: Cristiana Mariano e Klinger Teodoro Ciríaco

Trabalho: **A COLABORAÇÃO ENQUANTO PERSPECTIVA METODOLÓGICA DE PESQUISA COM PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA..... 379**
Autores: Klinger Teodoro Ciríaco, Bruna Mendes Muniz

Trabalho: **O PAPEL DA PESQUISA NA MUDANÇA DE ATITUDE DE FUTURAS PROFESSORAS EM RELAÇÃO A MATEMÁTICA..... 389**
Autores: Klinger Teodoro Ciríaco , Nelson Antonio Pirola

PROFESSORES IMIGRANTES TECNOLÓGICOS X ALUNOS NATIVOS DIGITAIS: DESAFIOS EDUCACIONAIS

Eliana Abilio Corrêa (UFMS/CPNV)[1]
Jacira Aparecida dos Santos Neves (UFMS/CPNV)[2]
Roseli Bonatto de Souza (UFMS/CPNV)[3]
Josiane Peres Gonçalves (UFMS/CPNV)[4]

Resumo: Considerando que umas das características marcantes da sociedade atual refere-se às diversas formas de tecnologias que estão presentes também nas escolas, percebe-se que muitas crianças, por nascerem neste contexto histórico, acabam se desenvolvendo precocemente, enquanto que muitos professores que nasceram em outra geração, costumam ter dificuldades para lidar com essa realidade. Desse modo, a pesquisa tem por objetivo analisar esta problemática de professores que são considerados imigrantes tecnológicos e convivem com alunos nativos digitais, evidenciando se existem dificuldades no processo educativo. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se na perspectiva de Prensky (2001), que aborda sobre as dificuldades que os docentes imigrantes tecnológicos têm ao desenvolver atividades educativas com os alunos que para ele, são considerados como nativos digitais. Também Silva (2010) e Castro (2016) refletem sobre como as crianças estão inseridas na sociedade atual. A pesquisa de campo, de natureza qualitativa, foi realizada mediante a realização de entrevistas e questionários que foram respondidos por dois professores e duas crianças dos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública de Naviraí/MS. Vale ressaltar que um dos professores atua como responsável pela sala de tecnologia da escola, oferencedo apoio aos demais profissionais. Os resultados indicam que as crianças entrevistadas já tiveram acesso a recursos tecnológicos, como por exemplo *tablets*, celulares, computadores, vídeogame, televisão e demonstram habilidades ao usar esses aparelhos. Já os professores não demonstram familiaridade com as diversas formas de tecnologias. O professor de 54 anos relatou dificuldades devido a falta de incentivo do governo em relação a capacitação docente, evidenciando que não adianta tornar a escola tecnológica se não investe na formação dos professores. O profissional da sala de tecnologia ressalta que em geral os professores da escola não possuem habilidades e que há a necessidade de cursos preparatórios, pois a educação deve se envolver cada vez mais com o mundo tecnológico.

Palavras-chave: Tecnologia, professores, crianças.

[1] Graduanda do 3º Semestre de Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí (UFMS/CPNV). E-mail: elicorrea31@htmail.com
[2] Graduanda do 3º Semestre de Pedagogia pela UFMS/CPNV. E-mail: jacira-neves2011@live.com
[3] Graduanda do 3º Semestre de Pedagogia pela UFMS/CPNV. E-mail: roselibonatto234@gmail.com
[4] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus do Pantanal (UFMS/CPAN). Professora dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais e Pedagogia da UFMS/CPNV. Líder do GEPDGE. E-mail: josianeperes7@hotmail.com

ENTRE OS ESPAÇOS E FORMAS DA ABORDAGEM DE GEOMETRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andréia Cristina de Sena (UFMS)[1]
Klinger Teodoro Ciríaco (UFMS)[2]

Resumo: A pesquisa aqui apresentada versa sobre o ensino da geometria na Educação Infantil e os desafios encontrados pelas docentes participantes para tratar essa área do conhecimento matemático com crianças da Educação Infantil em duas turmas de pré-escola no município de Naviraí/MS, interior do Estado de Mato Grosso do Sul. Com o desenvolvimento deste estudo, objetiva-se compreender os fatores que influenciam o abandono do ensino de geometria na Educação Infantil, bem como suas causas e consequências. A problemática emergente da investigação reside na possibilidade de compreender os fatores que influenciam no abandono do ensino de geometria desde a primeira etapa da Educação Básica, bem como suas causas e consequências. Neste sentido, estão sendo realizadas algumas observações das aulas em duas turmas de jardim (pré-escola) de um Centro Integrado de Educação Infantil (CIEI) pertencente à Rede Municipal de Educação de Naviraí, Mato Grosso do Sul (MS), na tentativa de caracterizar como as professoras organizam e desenvolvem as atividades matemáticas, especificamente às relacionadas ao ensino de geometria. Como eixo teórico norteador, utilizaremos um referencial que contempla modelos de formação, bem como recomendações da literatura especializada para o ensino do bloco de conteúdo "Espaço e Forma". A abordagem metodológica adotada se inscreve no campo da pesquisa qualitativa em educação de caráter descritivo-analítico. Os dados coletados, até o momento da escrita deste resumo, possibilitam reflexões sobre a importância da exploração do espaço para o desenvolvimento do pensamento geométrico na infância. A participação ativa da turma, no direcionamento das atividades propostas, afloram a crença e a necessidade de resgatar a prática do ensino desta área desde a mais tenra idade. Os resultados parciais revelam indícios de que os conteúdos matemáticos pertencentes ao bloco "Espaço e Forma" vem sendo deixados de lado em detrimento de outros blocos de conteúdo, uma vez que, no caso deste estudo, a prática pedagógica com a Matemática vem sendo estruturada de forma mais abrangente com números e sistema de numeração.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ensino de Geometria; Prática Pedagógica.

[1] Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Câmpus de Naviraí e Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES/UFMS.
[2] Professor Adjunto do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Câmpus de Naviraí; Doutor em Educação (Educação Matemática) pela UNESP, Presidente Prudente/SP e Pós-doutorando em Psicologia da Educação Matemática pela UNESP, Câmpus Bauru/SP.

RELEVÂNCIA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID, PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO.

Benhur Cardoso Oliveira (UFMS/CPNV)[1]
Maria José Macedo(UFMS/CPNV)[2]
Orientador - Thiago Moessa Alves(UFMS/CPNV)[3]

Resumo: Neste trabalho serão abordadas as relações que existem entre as teorias aprendidas nos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais nas universidades e as práticas docentes em sala de aula na disciplina de Sociologia. Sendo sua realização possível graças ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o PIBID da CAPES. Tal programa tem sido uma das tentativas de aperfeiçoar a prática do ensino e aprendizagem, bem como contribuir de maneira positiva para a formação da próxima geração docente que passará a atuar no mercado de trabalho futuramente, integrando diversas linhas pedagógicas, com o objetivo de discutir a contextualização e os esforços de diversas instâncias para a consolidação e desmistificação da disciplina entre professores da rede e os alunos do ensino médio com as práticas docentes inovadoras por parte dos acadêmicos. Partindo deste pressuposto, foi realizada a pesquisa por meio de estudos bibliográficos a fim de aprofundar o conhecimento sobre a temática exposta. Como referenciais teóricos foram recorridos a autores como Mário Bispo dos Santos e Fernando Luís Machado. Foram observados que alguns resultados positivos já estão sendo alcançados, tais como a aplicação prática de aulas diversificadas (com a utilização de jogos e projeções audiovisuais) e contextualizadas de acordo com os Parâmetros Curriculares Vigentes.

Palavras-chave: Ensino. Sociologia. Docência. PIBID.

[1] Graduando do 8º. Semestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – cardes00@hotmail.com
[2] Graduanda do 8º. Semestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – mazemcd41@hotmail.com
[3] Mestre em Letras e professor substituto pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - t_moessa@hotmail.com

APOIO METODOLÓGICO PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: GEOGRAFIA.

Cássia Soares dos Santos(UFMS)[1]
Daniela Soares da Costa(UFMS)[2]
Elzira Aparecida Zucca(UFMS)[3]
Mirella Villa de Araújo Tucunduva da Fonseca (UFMS)[4]

Resumo: A intencionalidade deste trabalho é subsidiar ações educacionais na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA - que favoreçam a qualidade de vida população. O caminho a ser percorrido deverá apontar que a EJA precisa ter uma alternativa específica e diferenciada; sobretudo, deve ser educação no sentido amplo de formação humana e inserção social, que constrói referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos na realização da vida. Este recorte é parte das atividades desenvolvidas na aula de EJA ministradas pela Profª Mirella Villa no 7º semestre de Pedagogia em 2016, onde cada grupo recebeu a missão de elaborar um plano de aula para alunos de EJA. Nosso grupo pautou sua ação no enriquecimento dos conhecimentos de geografia explorando o cotidiano dos alunos. Desse modo, o objetivo geral foi identificar as diferenças entre o Urbano e o Rural. Metodologicamente foi inicialmente referendado por meio de problematização o endereço de cada aluno e posteriormente o trajeto percorrido até a escola, buscando estimular os alunos a pensar sobre o cotidiano dos alunos alguns moradores na zona rural e outros na zona urbana. Como conclusão, observamos que a prática na EJA deve ser cada vez mais voltada à valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e na consequente formação para a cidadania.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, geografia; zona urbana e zona rural.

[1] Acadêmica do 8º Semestre do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/Campus de Naviraí. E-mail: cassia.soares2013@gmail.com
[2] Acadêmica do 8º Semestre do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/Campus de Naviraí. E-mail: danyysoaresdc@gmail.com
[3] Acadêmica do 8º Semestre do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/Campus de Naviraí. E-mail: elzirazucca1@hotmail.com
[4] Professora Drª do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/Campus de Naviraí. E-mail: mirella.tucunduva@gmail.com

APOIO METODOLÓGICO PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: EXPRESSÕES ARTÍSTICAS

Larissa de Oliveira Pupo(UFMS) [1]
Lucimara Paixão Nunes de Almeida(UFMS) [2]
Mirella Villa de Araújo Tucunduva da Fonseca (UFMS) [3]

Resumo: A intencionalidade deste trabalho é subsidiar ações educacionais na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA - que favoreçam a qualidade de vida da população, colocando o professor como protagonista desse processo. O caminho a ser percorrido deverá apontar que a EJA precisa ter uma alternativa específica e diferenciada; sobretudo, deve ser educação no sentido amplo de formação humana e inserção social, que constrói referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos na realização da vida. Este recorte é parte das atividades desenvolvidas na aula de Educação de Jovens e Adultos ministradas pela Profª Mirella Villa no 7º semestre de Pedagogia em 2016, onde cada grupo recebeu a missão de elaborar um plano de aula para alunos de EJA. Nosso grupo pautou sua ação após uma breve investigação que mostrou determinada necessidade evidenciada em sala de aula de EJA, onde constatou-se a importância de se utilizar a arte como linguagem.. Desse modo, o objetivo geral foi compreender a arte como linguagem, mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a investigação, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fluir produções artísticas. O referencial teórico que embasou os conhecimentos para apoio metodológico na EJA foram: Candau, Assmann e Sacristán. J e Gómez. A metodologia pautou-se no desenvolvimento da interação e da imaginação; no conhecimento das diversas expressões artísticas e na demonstração do interesse e respeito pela própria produção, dos colegas e de outras pessoas. Como conclusão, observamos que a prática na EJA deve ser cada vez mais voltada à valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e na consequente formação para a cidadania.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; expressões artísticas; linguagem.

[1] Acadêmica do curso de graduação em Pedagogia– Universidade Federal Do Mato Grosso Do Sul UFMS/CPNV.
[2] Acadêmica do curso de graduação em Pedagogia– Universidade Federal Do Mato Grosso Do Sul UFMS/CPNV.
[3] Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS/CPNV; Doutora em Educação pela Universidade Federal Do Mato Grosso Do Sul.

APOIO METODOLÓGICO PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ADIÇÃO E MULTIPLICAÇÃO.[1]

Samia Regia de Paula Silva (UFMS-CPNV)
Viviane Correia de Carvalho (UFMS-CPNV)
Jéssica Costa de Meneses da Cruz(UFMS-CPNV)
Cristiana Mariano(UFMS-CPNV)

Resumo: A intencionalidade deste trabalho é subsidiar ações educacionais na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA - que favoreçam a qualidade de vida população, colocando o professor como protagonista desse processo. O caminho a ser percorrido deverá apontar que a EJA precisa ter uma alternativa específica e diferenciada; sobretudo, deve ser educação no sentido amplo de formação humana e inserção social, que constrói referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos na realização da vida. Este recorte é parte das atividades desenvolvidas na aula de Educação de Jovens e Adultos ministradas pela Profª Mirella Villa no 7º semestre de Pedagogia em 2016, onde cada grupo recebeu a missão de elaborar um plano de aula para alunos de EJA. Nosso grupo pautou sua ação após uma breve investigação que mostrou determinada necessidade evidenciada em sala de aula de EJA, notamos a dificuldade em associar a adição e a multiplicação em cálculos ocorridos no cotidiano dos alunos. Desse modo, o objetivo geral foi trabalhar as duas operações de forma lúdica de maneira a estimular o cálculo usando outros recursos didáticos além dos algarismos; desenvolver o raciocínio lógico; trabalhar a tabuada e adição. Os recursos utilizados foram panfletos de supermercados, quadro, giz. O referencial teórico que embasou os conhecimentos para apoio metodológico na EJA foram: Candau, Assmann e Sacristán. J E Gómez. A metodologia pautou-se na problematização, buscando estimular os alunos a pensar sobre seu cotidiano. Como conclusão, observamos que a prática na EJA deve ser cada vez mais voltada à valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e na consequente formação para a cidadania.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, recursos didáticos; adição e multiplicação.

[1] Orientadora: Profª. Drª. Mirella Villa de Araújo Tucunduva da Fonseca (UFMS).

APOIO METODOLÓGICO PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MATEMÁTICA.[1]

Carina Nogueira de Jesus (UFMS-CPNV)[2]
Deysiane Pereira Pardin (UFMS-CPNV)[3]
Keila Cristina Medeiros Palácios (UFMS-CPNV)[4]
Maiara da Rocha Silva (UFMS-CPNV)[5]

Resumo: A intencionalidade deste trabalho é subsidiar ações educacionais na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA - que favoreçam a qualidade de vida população, colocando o professor como protagonista desse processo. O caminho a ser percorrido deverá apontar que a EJA precisa ter uma alternativa específica e diferenciada; sobretudo, deve ser educação no sentido amplo de formação humana e inserção social, que constrói referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos na realização da vida. Este recorte é parte das atividades desenvolvidas na aula de Educação de Jovens e Adultos ministradas pela Profª Mirella Villa no 7º semestre de Pedagogia em 2016, onde cada grupo recebeu a missão de elaborar um plano de aula para alunos de EJA. Nosso grupo pautou sua ação após uma breve investigação que mostrou determinada necessidade evidenciada em sala de aula de EJA, notamos a dificuldade dominar conceitos e procedimentos da matemática necessários a sua vida pessoal, social e profissional, utilizando o uso da matemática em situações de seu cotidiano. Desse modo, o objetivo geral foi trabalhar de forma lúdica, de maneira a promover a interação e socialização entre jovens e adultos; desenvolver o raciocínio lógico; desenvolver atividades que coincidem com os aspectos cotidianos do público alvo. O recurso utilizado foi um jogo denominado por "bingo lúdico". O referencial teórico que embasou os conhecimentos para apoio metodológico na EJA foram: Candau, Assmann e Sacristán. J E Gómez. A metodologia pautou-se na problematização, buscando estimular os alunos a pensar sobre seu cotidiano. Como conclusão, observamos que a prática na EJA deve ser cada vez mais voltada à valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e na consequente formação para a cidadania.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; raciocínio lógico; socialização.

---

[1] Orientadora: Profª Drª Mirella Villa de Araújo Tucunduva da Fonseca (UFMS)

[2] Acadêmica do 8º semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus Naviraí. Bolsista do Programa de Educação Tutorial – PET Pedagogia e Ciências Sociais. *E-mail*: caarinaanogueira@hotmail.com.

[3] Acadêmica do 8º semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus Naviraí. Bolsa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID Pedagogia. *E-mail*: deysi-pereira@hotmail.com.

[4] Acadêmica do 8º semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus Naviraí. Bolsista do Programa de Educação Tutorial – PET Pedagogia e Ciências Sociais. *E-mail*: keila.mpalacios@gmail.com.

[5] Acadêmica do 8º semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus Naviraí. Bolsa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID Pedagogia. *E-mail*: maah.rs07@hotmail.com.

APOIO METODOLÓGICO PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: GÊNEROS TEXTUAIS

Daiane Bueno de Souza (UFMS[1]
Juliana Aparecida Venturine (UFMS)[2]
Rute dos Santos Novais (UFMS)[3]
Mirella Villa de Araújo Tucunduva da Fonseca (UFMS)[4]

Resumo: A intencionalidade deste trabalho é subsidiar ações educacionais na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA - que favoreçam a qualidade de vida população, colocando o professor como protagonista desse processo. O caminho a ser percorrido deverá apontar que a EJA precisa ter uma alternativa específica e diferenciada; sobretudo, deve ser educação no sentido amplo de formação humana e inserção social, que constrói referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos na realização da vida. Este recorte é parte das atividades desenvolvidas na aula de Educação de Jovens e Adultos ministradas pela Profª Mirella Villa no 7º semestre de Pedagogia em 2016, onde cada grupo recebeu a missão de elaborar um plano de aula para alunos de EJA. Nosso grupo pautou sua ação após uma breve investigação que mostrou determinada necessidade evidenciada em sala de aula de EJA, onde se constatou a importância do conhecimento sobre os gêneros textuais. Desse modo, o objetivo geral foi fazer com que os alunos não só conheçam as palavras escritas, mas assimilem o seu sentido e para isso, tem-se o critério de valorizar o que o aluno conhece, ou seja, as atividades partem dos conhecimentos prévios dos alunos. O referencial teórico que embasou os conhecimentos para apoio metodológico na EJA foram: Candau, Assmann e Sacristán. J e Gómez. A metodologia pautou-se em relacionar o vocabulário popular com as palavras escritas, contemplando a ligação de fonema e grafema, bem como associação da imagem com a palavra escrita. Como conclusão, observamos que a prática na EJA deve ser cada vez mais voltada à valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e na consequente formação para a cidadania.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; gêneros textuais; palavra escrita.

[1] Acadêmica do 8° semestre curso de Pedagogia UFMS/CPNV e Integrante do Programa de Educação Tutorial, e-mail: daiane_bueno26@hotmail.com;
[2] Acadêmica do 8° semestre curso de Pedagogia UFMS/CPNV, e-mail: venturini-juliana@hotmail.com;
[3] Acadêmica do 8° semestre curso de Pedagogia UFMS/CPNV, e-mail: ruth_novaiss2@hotmail.com;
[4] Doutora em Educação, Professora adjunta do curso de Pedagogia UFMS/CPNV, e-mail: mirellavilla@uol.com.br.

APOIO METODOLÓGICO PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: VIVÊNCIAS ESCOLARES

Fernanda Celestino de Souza Meneguello (UFMS)[1]
Polyana da Silva Pereira (UFMS)[2]
Mirella Villa de Araújo Tucunduva da Fonseca (UFMS)[3]

Resumo: A intencionalidade deste trabalho é subsidiar ações educacionais na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA - que favoreçam a qualidade de vida população, colocando o professor como protagonista desse processo. O caminho a ser percorrido deverá apontar que a EJA precisa ter uma alternativa específica e diferenciada; sobretudo, deve ser educação no sentido amplo de formação humana e inserção social, que constrói referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos na realização da vida. Este recorte é parte das atividades desenvolvidas na aula de Educação de Jovens e Adultos ministradas pela Profª Mirella Villa no 7º semestre de Pedagogia em 2016, onde cada grupo recebeu a missão de elaborar um plano de aula para alunos de EJA. Nosso grupo pautou sua ação após uma breve investigação que mostrou determinada necessidade evidenciada em sala de aula de EJA, onde buscamos demonstrar a importância de utilizar poemas na prática pedagógica. Desse modo, o objetivo geral foi proporcionar aos alunos o contato com os poemas da autora Cora Coralina, fazendo com que eles compreendam a importância da vida escolar para cada indivíduo, e que é sempre hora de começar. O referencial teórico que embasou os conhecimentos para apoio metodológico na EJA foram: Candau, Assmann e Sacristán. J E Gómez. A metodologia pautou-se na apresentação de poemas de Cora Coralina e dinamização das mais diversas atividades para vivência e compreensão dos alunos. Foram desenvolvidas atividades para estimular o gosto pela leitura; valorizar a leitura como forma de entretenimento além da elaboração de texto. Como conclusão, observamos que a prática na EJA deve ser cada vez mais voltada à valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e na consequente formação para a cidadania.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Prática pedagógica; Poemas Cora Coralina.

[1] Graduanda de Licenciatura em Pedagogia pela – UFMS (CPNV) e-mail: nanda.meneguello@hotmail.com
[2] Graduanda de Licenciatura em Pedagogia pela – UFMS (CPNV) e-mail: polyanas98@gmail.com
[3] Doutora em Educação. Professora Adjunta da UFMS (CPNV) e-mail: mirella.tucunduva@gmail.com

ENSAIOS E DISCUSSÕES ACERCA DA VIDA ADULTA E A PERSPECTIVA DE VIDA PRÉ-APOSENTADORIA

Pâmela Karoline Soares[1]
Suzana Marssaro Santos Sakaue[2]

Resumo: O presente trabalho é resultado dos estudos e discussões da disciplina de Desenvolvimento, Gênero e Educação, ministrada no Câmpus de Naviraí, CPNV/UFMS como parte da grade curricular do mestrado em educação da UFMS do Câmpus de Corumbá, PPGE/CPAN, e cursada pelos discentes na modalidade de alunos especiais do curso. Ao percebermos as diversas temáticas que envolvem a vida adulta, decidimos por pesquisar professores que estão na fase da pré-aposentadoria, em relação às suas perspectivas de vida após se aposentarem, ou seja, como eles estão planejando sua rotina, o que pretendem fazer dessa fase pra frente. Nesse viés, numa linha que prioriza a positividade, nesse trabalho buscamos primeiramente em uma análise bibliográfica analisar quais são os fatores que englobam a qualidade de vida das pessoas e principalmente para os professores que após uma longa jornada de trabalho buscam nessa fase uma vida feliz. Nessa breve análise concluímos que o processo de vida ativa e a transição para a aposentadoria é complexo, e depende daquilo que se espera e que se planeja para o que virá após esse marco no ciclo dos indíviduos. Podemos perceber com essa pesquisa que, os temas que envolvem a vida adulta podem ser bem complexos, principalmente aqueles que envolvem aquilo que pode ser vivenciado por si só.

Palavras-chave: Vida adulta, professores, perspectiva de vida.

Introdução

O presente trabalho é resultado dos estudos e discussões da disciplina de Desenvolvimento, Gênero e Educação, ministrada no Câmpus de Naviraí, CPNV/UFMS como parte da grade curricular do mestrado em educação da UFMS do Câmpus de Corumbá, PPGE/CPAN, e cursada pelos discentes na modalidade de alunos especiais do curso.

Deste modo, a disciplina cursada serviu como base para a elaboração dessa pesquisa que se apresenta ainda não concluida, no sentido de que é apenas uma análise bibliográfica do tema a ser explanado a seguir.

Durante as aulas da referida disciplina, vivenciamos diversos debates em torno do eixo que se configura a disciplina, pois os textos estudados voltavam-se para o desenvolvimento

[1] Docente graduada em Pedagogia pela UFMS/CPNV, pamela_pks@hotmail.com
[2] Docente graduada em Pedagogia pela UFMS/CPNV, suzanamarsaro@outlook.com

humano, desde sua concepção até sua morte, mas com enfoque na vida adulta e suas questões existenciais.

As discussões em sala de aula proporcionaram um melhor entendimento das situações que presenciamos diariamente, daquilo que faz parte da vida humana e que por diversas vezes nos passa despercebido como acontecimentos rotineiros. A justificativa se dá, ao percebermos que estamos condicionados a buscar um entendimento do que é o outro, e não do que somos nós mesmos.

Como professores, estamos acostumados a pesquisar sobre o desenvovimento infantil, o que é fundamental para o profissional dessa área; buscamos analisar como se dá o processo de alfabetização e letramento, o aprendizado da matemática, e outros parâmetros que englobam a educação de 1° a 5° ano, o que é primordial para docentes dessa etapa de educação; atualmente, nos empenhamos em compreender os aspectos que configuram a educação especial e o público-alvo dessa.

Todas essas questões são requisitos básicos e indispensáveis para pedagogos. Destarte, o grande dilema que envolve essa disciplina é que há poucas pesquisas que buscam compreender a vida adulta, etapa pela qual passamos grande parte da nossa vida que se inicia por volta dos 20 anos e dura até a morte.

Entendemos que a vida adulta é configurada por marcos que são primordiais para a vida humana, muitos acontecimentos, dilemas, preocupações, decisões, descobertas, entre outros, que moldam o adulto diariamente. Não estamamos aqui descartando o desenvolvimento infantil e a fase da adolescência que são etapas fundamentais para a formação do indivíduo, mas nesse momento precisamos entender esse adulto que somos nós, que vive, cresce e amadurece e tem grande importância para si mesmo, é o adulto que trabalha, que planta, colhe, constrói, estuda, gera vidas, pensa, age e atua nessa sociedade.

Contudo, foram vários os temas abordados durante a disciplina, pois a cada aula um novo enfoque era discutido em sala de aula, uma experiência enriquecedora de perceber a vida adulta por diversos ângulos e parâmetros, e por vezes identificar no outro aquilo que somos nós mesmos. Os textos expostos referiam-se desde a transição para a vida adulta, que envolve grandes mudanças tanto físicas como emocionais para o ser humano; a andragogia; a educação sexual de surdos; alunos do EJA (Educação de Jovens e Adultos); o ciclo de vida

familiar; a adultez tardia e a resiliência; o desenvolvimento ao longo da vida e o prolongamento da vida que envolve a adultez tardia; entre outros.

Nessa perspectiva, ao percebermos as diversas temáticas que envolvem a vida adulta, decidimos por pesquisar professores que estão na fase da pré-aposentadoria, em relação às suas perspectivas de vida após se aposentarem, ou seja, como eles estão planejando sua rotina, o que pretendem fazer dessa fase pra frente. Nesse viés, numa linha que prioriza a positividade, buscamos primeiramente em uma análise bibliográfica analisar quais são os fatores que englobam a qualidade de vida das pessoas e principalmente para os professores que após uma longa jornada de trabalho buscam nessa fase uma vida feliz.

Qualidade de vida

Muito tem se falado em qualidade de vida, termo esse que vem recebendo uma gama de definições ao longo dos anos. Porém, ela encontra-se desde o início da existência humana e tem sido uma uma procupação constante desde então. De acordo com Santos, Santos, Fernandes, Henriques (2002, p.758), "constitui um compromisso pessoal a busca contínua de uma vida saudável, desenvolvida à luz de um bem-estar indissociável das condições do modo de viver, como: saúde, moradia, educação, lazer, transporte, liberdade, trabalho, auto-estima, entre outras".

A qualidade de vida é um termo complexo, mas pode ser baseada em três princípios fundamentais: "capacidade funcional, nível sócioeconômico e satisfação" e para os autores ela pode estar relacionada a "capacidade física, estado emocional, interação social, atividade intelectual, situação econômica e autoproteção de saúde" (Santos, Santos, Fernandes, Henriques (2002, p.758). Destarte, os autores consideram que isso varia de acordo com o indivíduo e é considerada unidimensional para alguns e multidimensional para outros, dependendo do que se busca na vida.

Nesse sentido, a qualidade de vida depende do ponto de vista e das condições de cada um, na medida em que estejam realizados, por isso é difícil determinar um conceito universal de qualidade de vida, assim como medi-la, pois ela também sofre influências de fatores culturais, éticos e religiosos, bem como de valores e percepções pessoais, sendo considerada subjetiva e baseada na realidade individual (SANTOS, SANTOS, FERNANDES, HENRIQUES (2002).

Nesse viés, Vecchia, Ruiz, Bocchi, Corrente (2005), sinalizam que :

> O conceito de qualidade de vida está relacionado à auto-estima e ao bem-estar pessoal e abrange uma série de aspectos como a capacidade funcional, o nível socioeconômico, o estado emocional, a interação social, a atividade intelectual, o autocuidado, o suporte familiar, o próprio estado de saúde, os valores culturais, éticos e a religiosidade, o estilo de vida, a satisfação com o emprego e/ou com atividades diárias e o ambiente em que se vive. O conceito de qualidade de vida, portanto, varia de autor para autor e, além disso, é um conceito subjetivo dependente do nível sociocultural, da faixa etária e das aspirações pessoais do indivíduo.

Levando em consideração os aspectos expostos, surge o interesse em dialogar sobre a qualidade de vida de professores prestes a se aposentarem, se eles estão satisfeitos com a qualidade da vida até então, ou se buscam e esperam uma melhora da mesma após a aposentadoria. Como já firmado anteriormente, essa pesquisa se trata de uma busca bibliográfica e que será complementada em breve com a pesquisa de campo.

Para Duarte e Silva (2009, p. 46), "a pré-aposentadoria é um momento vivido em duas esferas: no âmbito individual – quando o homem/mulher toma a decisão de se aposentar", nessa perspectiva, o indivíduo acredita que já está na hora de, por si só, determinar novas mudanças no seu ciclo de vida, mudanças essas que irão estabelecer novas transições em sua própria biografia –, "e no âmbito social – momento no qual as pessoas, embora não se definam e nem se reconheçam como pré-aposentadas, na prática, parecem viver um momento de suspensão social", nessa esfera, o indivíduo precisa se adaptar ao novo modelo de vida que está sendo imposto por sua condição social.

Nessa conjuntura, aos que chegam na fase da aposentadoria:

> "faz-se necessário alertar para a existência de diferenças no processo de significação e enfrentamento dessa etapa da vida, especialmente levando-se em consideração fatores pessoais, culturais, sociais e econômicos a que estão submetidos os trabalhadores. Pré-aposentados de países desenvolvidos, por exemplo, com alto poder aquisitivo, que conseguiram acumular recursos financeiros, materiais e intelectuais durante a vida laboral, provavelmente atribuem significados e enfrentem o período da aposentadoria de maneira diferente de trabalhadores de baixo poder aquisitivo, que se encontram em países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento (RODRIGUES, AYABE, LUNARDELLI, CÂNEO, p.54).

Considerações finais.

Podemos perceber com essa pesquisa que, os temas que envolvem a vida adulta podem ser bem complexos, principalmente aqueles que envolvem aquilo que pode ser vivenciado por si só. Com o prolongamento da vida adulta, é sábido que grande parte da população consegue chegar a aposentadoria e viver nessa fase por muito anos.

Por isso, faz-se necessário que a qualidade de vida alcance a subjetividade de cada indivíduo que vivencia ou irá vivenciar essa fase um dia, pois essa é uma perspectiva que deve estar presente no ideário das pessoas, e no caso dos professores, alcance uma plenitude que seja satisfatória.

Entendemos que o processo de vida ativa e a transição para a aposentadoria é complexo, e depende daquilo que se espera e que se planeja para o que virá após esse marco no ciclo dos indíviduos, por isso findamos aqui esse ensaio de uma pesquisa de campo que buscará entender quais são os fatores que estão presentes na perspectiva de vida de professores prestes a se aposentarem.

Referências

DUARTE, Camila Vianna. SILVA, Lucy Leal Melo. **Expectativas diante da aposentadoria:** Um estudo de acompanhamento em momento de transição. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto-SP, Brasil. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 2009, 10(1), pp. 45-54.

RODRIGUES, Milena. AYABE, Noelle Harumi. LUNARDELLI, Maria Cristina Frollini. CANÊO, Luiz Carlos. **A Preparação para a Aposentadoria:** O Papel do Psicólogo frente a essa Questão. Universidade Estadual Paulista, Bauru. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 2005, 6 (1), pp. 53 – 62.

SANTOS, Sérgio Ribeiro dos. SANTOS, Iolanda Beserra da Costa. FERNANDES, Maria das Graças M. HENRIQUES, Maria Emília Romero M. **Qualidade de vida do idoso na comunidade: aplicação da escala de Flanagan**. Rev Latino-am Enfermagem, 2002 novembro-dezembro; Disponível em: www.eerp.usp.br/rlaenf. Acesso em: 18 de novembro de 2016.

VECCHIA, Roberta Dala. RUIZ, Tania. BOCCHI, Sonia Cristina Mangini. CORRENTE, José Eduardo. **Qualidade de vida na terceira idade: um conceito subjetivo.** Revista Brasileira de Epidemiologia. Associação Brasileira de Pós -Graduação em Saúde Coletiva , v. 8, n. 3, p. 246-252, 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/11992>. Acesso em: 25 de novembro de 2016.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: ESTÁGIO DE SOCIOLOGIA EM UMA ESCOLA DE NAVIRAÍ/MS

Robert Rodrigues[1]
Eduardo de Souza Fernandes[2]
Thiago Moessa Alves[3]

RESUMO:

Este artigo relata a importância e a dificuldade de aprender Sociologia no Ensino Médio. A disciplina de Sociologia desenvolve o senso crítico do aluno em relação à sociedade e a autocrítica, bem como instiga o jovem a questionar informações, já que é a partir dela que conhecemos os principais conceitos e temas relacionado à vida cotidiana. Essa disciplina desperta a curiosidade, mostra o que é o espaço público e privado na sociedade, possibilita a compreensão de como funcionam os grupos e a dinâmica de inclusão e exclusão. Ensina a respeitar o diferente, a aceitar culturas e realidades distintas afastando o estudante do senso comum, ajudando a formar ideias com embasamentos científicos sobre o mundo e sobre a própria vida. Esta é uma pesquisa realizada em uma escola da cidade de Naviraí/MSsobre a importância e dificuldade de manter o aprendizado de Sociologia no Ensino Médio já que as teorias são bastante densas e a carga horária da disciplina é muito pequena. Tomamos como referências autores como ARROYO (2000), CANDIDO (1978), MACHADO (2004), MORAES (2007), TACCA (2006). Diante da experiência, relatamos que o (a) professor (a) consegue na maioria das aulas abordarem apenas os principais conceitos, e de forma bem didática e leve, pois se aprofundarem nas teorias, professores (as) e alunos (as) não conseguiriam construir o conhecimento com clareza.

Palavras-chave: Ensino Médio; Sociologia; Estagio.

INTRODUÇÃO

Educar na sociedade contemporânea se tornou um grande desafio para professores. A atual prática pedagógica busca em seus alunos o desenvolvimento da autonomia, participação. Para que isso ocorra, o professor deve estar sempre atualizando, acompanhar o desenvolvimento da sociedade, sabendo utilizar esses conhecimentos como uma ferramenta para melhorar a sua prática docente. Sendo assim, é de extrema importância que o professor conheça as novas tecnologias, bem como saiba usá-la em sua prática pedagógica. O estágio

[1]Graduando de Ciências Sociais (UFMS/CPNV). roberth_rrs@hotmail.com.
[2] Graduando de Ciências Sociais (UFMS/CPNV). edu._fernandes@hotmail.com.
[3]Mestre em Letras (UFGD/2014). Professor substituto do curso de Ciências Sociais do Câmpus de Naviraí da Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS/CPNV. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inovação, Políticas Públicas e Educacionais – GEPIPPE/UFMS/CNPq onde coordena a linha de pesquisa em Língua(gem), discurso, educação e diversidade. t_moessa@hotmail.com.

obrigatório em Ciências Sociais vem oportunizar ao estagiário uma compreensão sobre a prática pedagógica em uma sala de aula, e também conhecer o ambiente escolar compreendendo aí o papel da escola e do professor nesse processo.

Este texto apresenta, nesse sentido, um relato de experiência relacionado ao Estágio Supervisionado Obrigatório em Ciências Sociais I no curso de Ciências Sociais do câmpus de Naviraí da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS. É importante ressaltar que o estágio se apresenta como um momento importante na formação do professor de Sociologia do Ensino Médio. Na nossa experiência, consolidou-se como um momento importante para repensar o referencial teórico estudado no curso até o presente momento, sobretudo nos aspectos convergentes e divergentes relacionados à realidade da prática de ensino.

Na disciplina supracitada, foi realizado um processo de observação da estrutura da escola no que tange à hierarquia e relacionamentos que constroem no espaço escolar, bem como no aspecto físico da escola que apresentamos a seguir.

OBSERVAÇÃO E CARACTERIZACÇÃO ESTRUTURAL E PEDAGÓGICA DA UNIDADE ESCOLAR

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola oferece os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio completo em dois turnos sendo matutino e noturno, colocando à disposição 19 salas de aula, 1 biblioteca, 1 sala de leitura, 2 salas de tecnologias educacionais, 1 quadra coberta e um laboratório.

Os colaboradores internos chegam a 100 pessoas entre coordenação, direção, professores e funcionários administrativos. Oferece aos alunos merenda escolar e encaminhamento médico para alguns profissionais. A escola está sempre organizada, mas precisa de muitos reparos estruturais no prédio como (elétrica, hidráulica, etc.) e condicionadores de ar pois os atuais ventiladores fazem muito barulho nas salas de aula.

A escola está localizada em uma área central da cidade. O ambiente é bem organizado: pátio limpo, merenda sendo feita, bebedouros funcionando e alunos dentro das salas de aula.

A biblioteca conta com um acervo de cerca de 4000 títulos, sendo a maioria didática e alguns literários. Tem um espaço para leitura, a mesma é aberta a visitas, porém percebe-se que poucos visitam o espaço.

A sala de informática é equipada com computadores, televisão, retroprojetores, escrivaninhas, quadro negro e outros acessórios. O espaço é usado principalmente por professores para ministrarem uma aula diferente para seus alunos. A área é livre para uso, porém é necessário realizar agendamento prévio.

A quadra de esporte é bem estruturada, é coberta e é usada para as aulas de educação física, palestras e entretenimento dos alunos. O intervalo é associado à quadra esportiva já que muitos alunos utilizam-na para praticar esporte no período.

No intervalo, é servida a merenda de acordo com o cardápio escolar, alguns alunos comem na sala de aula, outros comem sentados nos bancos dos corredores e outros comem em pé no pátio.

A sala de professores é um espaço bastante restrito. Existe na realidade uma união de duas salas, a sala de reunião e a sala dos professores. Ali existem duas mesas grandes com várias cadeiras, um quadro de informações, um armário onde ficam guardados materiais didáticos de uso coletivo dos professores. O espaço é utilizado para reuniões, troca de experiências entre professores, cumprimento de horas curriculares, estudos, confraternizações, e muitas outras coisas que envolvem o trabalho docente.

Direção, coordenação e secretaria são espaços muito importantes para a escola. A secretaria é a porta de entrada da escola. É lá que todos pedem informações e são encaminhados os seus respectivos atendentes, na secretaria existem várias pessoas com funções diferentes, é lá que se faz quase todo o serviço documental da unidade escolar. Na coordenação existe muito trabalho, pois nesse espaço quase tudo é encaixado em seus lugares de acordo com suas competências. Já a direção e o cérebro de tudo. Onde uma diretora dirige tudo com o apoio da coordenação e secretaria e administrativos.

O PPP encontra-se disponível a todos e é encontrado on-line disponível para download. Este possui 42 páginas bem sintetizadas, foi elaborado atendendo as exigências

formais da legislação. É um grande contrato firmado entre as instâncias, a instituição e a comunidade. Ele tem 18 tópicos que são abordados de maneira formal onde apresenta as várias realidades da escola, projetos, planos de ação, as metas a serem cumpridas e todos os aspectos no âmbito escolar.

DIÁRIO DE CAMPO

No dia 07 de julho demos início observações em sala de aula no período noturno. De início, levamos um choque de realidade, pois não nos lembrávamos de como é diferente a escola da universidade. A professora apresentou-nos aos alunos como estagiário. Fomos bem recebidos por todas as turmas. Estagiamos em dois períodos, matutino e noturno, percebemos como é difícil repassar o conhecimento de forma didática para os alunos, pois não se pode usar qualquer palavra em sala de aula para não causar nenhum tumulto entre os alunos.

Durante as aulas, a professora aplicou avaliação escrita objetiva aos alunos de três turmas, recolheu trabalhos e também deu tempo para os alunos que não haviam feito para fazer naquele momento. Percebemos a dificuldade de aplicar a disciplina porque são poucos os alunos que se interessam pelo conteúdo e os demais acabam atrapalhando. A professora sempre manteve o pulso forte sobre os alunos, não sendo rígida e brava, mas sim controlando os alunos com argumentos e conceitos dentro da disciplina que são de interesse dos alunos.

Essa é a parte importante de um professor de sociologia, saber aplicar um conteúdo. A professora mostrou que é possível tratar de todos os assuntos em sala de aula, basta saber argumentar e usar as palavras exatas, ela nos deu dicas de como projetar uma aula de sociologia usando vários métodos como temas, teorias e conceitos. Durante o estágio supervisionado, pudemos ter a certeza de que é isso que queremos, pois vimos ali um belo lugar para dividir conhecimentos na área e aprender com os alunos também.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Em diálogo com professores (as), enfatizaram as dificuldades de lecionar e como o âmbito escolar é burocrático, as dificuldades sofridas para se conseguir recursos audiovisuais para se conseguir uma aula mais dinâmica.

É evidente o quanto a carga horária da disciplina é curta para conteúdos tão densos, porém é de suma importância para o ensino médio, pois traz temas que causam a desnaturalização e o estranhamento servindo para orientação para introduzir na realidade questionar a vida social, o pensarmos o que podemos fazer para mudar a realidade em que vivemos.

Foi possível perceber que quando o (a) Professor (a) tem domínio do conteúdo, o caminho da assimilação é muito mais acessível; de maneira geral, por mais que o estagiário seja um intruso na escola, se sente à vontade porque são bem recebidos, tantos pelos funcionários como pelos docentes.

Em suma, foi extremamente aproveitador poder sair das teorias, e ir vê-las na prática e poder acompanhar de perto a escola e suas rotinas agora como estagiários. Sentimos que estamos no caminho certo, instigando a continuar, por mais que tenham tantas dificuldades e desafios, e há muito ainda o que aprender apenas o começo, de uma grande jornada.

Concluímos a primeira etapa do estágio com imensa satisfação!

REFERÊNCIAS:

ARROYO, Miguel G. **Oficio de Mestre**: imagens e auto-imagens. 5º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CANDIDO, Antonio. A Estrutura da Escola. In: Pereira, Luiz e Foracchi, Marialice M. (org.) **Educação e Sociedade.** São Paulo: ed. nacional, 1978.

MACHADO, Fernando Luis. Quatro Princípios para o Ensino de Sociologia. In: (coord.) **Sociologia no Ensino Superior**: conteúdos, práticas pedagógicas e investigação. Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto – PT, 2004. pp. 115 - 120.

MORAES. Amaury César. **O que Temos de Aprender para Ensinar Ciências Sociais?** Natal – RN, Cronos, v. 8, n. 2. pp 395 - 402, jul/dez 2007.

TACCA, Maria Carmen V.R. **As Relações Sociais na Escola e Desenvolvimento da Subjetividade.** In: (org.) Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade. Petrópolis – RJ. Vozes, São Paulo. ABPp Associação Brasileira de Psicopedagogia, 2006.

A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: O QUE FAZ UM SOCIÓLOGO QUANDO SEU OFÍCIO EXIGE FILOSOFAR?

Joice Bianca Foschiera de Lima (UEMS/Amambai) [1]
André Soares Ferreira (UEMS/Amambai) [2]

Resumo: o presente trabalho trata da importância da Filosofia enquanto disciplina curricular na educação básica de ensino público. Para tanto, realizou-se a análise da entrevista realizada com um professor de Sociologia que ministra a disciplina de Filosofia no Ensino Médio em uma escola pública no município de Amambai/MS. Buscou-se comparar as repostas do professor com as propostas, para a disciplina de Filosofia, presentes nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e no Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Para a realização da entrevista utilizou-se um roteiro construído em sala de aula durante a disciplina de História e Filosofia da Educação, que norteou a entrevista. Após a sua devida gravação, a mesma foi transcrita e sistematizadas para que pudesse ser analisada a partir das Orientações Curriculares para o Ensino Médio para Filosofia. Como resultado, é possível constatar que a postura do docente entrevistado, no que se refere à disciplina de Filosofia, ora se encontra de acordo com o que é previsto nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, ora se manifesta contraditória dentro de sua postura docente, revelando assim, um problema maior e mais complexo que recai sobre a formação de licenciados na área das Ciências Humanas.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia; Experiência docente; Orientações Curriculares.

Introdução

A preocupação de se pensar o ensino de Filosofia na educação básica é recorrente em pesquisas das Ciências Humanas, principalmente considerando o momento histórico atual, diante a Medida Provisória 746/2016 para reestruturação do ensino médio, onde é possível que a Filosofia, assim como a Sociologia, deixe de ser uma disciplina obrigatória no currículo básico.

Neste sentido, apresenta-se uma análise sobre a importância da Filosofia enquanto disciplina curricular da educação básica da rede pública de ensino, que é fruto do trabalho de conclusão da disciplina de Filosofia e História da Educação da terceira série do curso de licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - Unidade Universitária de Amambai, utilizando-se da entrevista realizada com um professor licenciado

[1] Acadêmica da 3ª série de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade Universitária de Amambai (joice.foschiera@gmail.com).
[2] Doutorando em Educação no PPGEdu/UFGD na linha de História da educação Memória e Sociedade. Mestre em Educação (PPGEdu/UFGD). Graduado em Filosofia (PUC-Campinas). É professor das disciplinas de Filosofia, Filosofia da Educação UEMS, UFMS e FIP/Magsul (e-mail: soaresandre83@gmail.com).

em Sociologia que ministra a disciplina de Filosofia em escolas públicas no município de Amambai/MS, buscando refletir sobre o ensino de Filosofia nas escolas públicas desta região, analisando-a a partir das propostas para a disciplina de Filosofia presentes nas Orientações Nacionais Curriculares (OCN) para o Ensino Médio e no Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

A entrevista foi norteada por um roteiro fornecido pelo professor da disciplina de Filosofia e História da Educação que, posteriormente, foi discutido em sala, sofrendo somente algumas alterações. Orientou-se a agendar previamente um horário com o professor de Filosofia com o qual se pretendia realizar a entrevista, valendo-se de um gravador de voz para registrar a entrevista, que fora encorajada a ser instigante e espontânea, não ultrapassando o teto de trinta minutos. Como o esperado, a entrevista foi realizada e posteriormente transcrita e sistematizada para que pudesse ser analisada a partir das orientações estaduais e nacionais de entidades educacionais acerca do ensino de Filosofia no Ensino Médio.

A Disciplina de Filosofia nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio

As OCN foram elaboradas e publicadas em 2006 pelo Departamento de Política do Ensino Médio da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) é um dos principais avanços no que se trata da organização curricular da oferta de Ensino Médio no Brasil, devendo ser compreendidas enquanto um conjunto de reflexões capazes de fomentar as práticas docentes, no qual se procurou articular discussões entre professores, técnicos dos Sistemas Estaduais de Educação e estudantes da rede pública de ensino.

O documento trata da importância da Filosofia para a educação básica, destacando que esta seja tratada como disciplina para que possa atingir sua finalidade: “A Filosofia deve ser tratada como disciplina obrigatória no ensino médio, pois isso é condição para que ela possa integrar com sucesso projetos transversais e, nesse nível de ensino, como as outras disciplinas, contribuir para o pleno desenvolvimento do educando” (BRASIL, 2006, p. 15).

A disciplina de Filosofia é tratada nas OCN pensando sua obrigatoriedade em vista de suas problemáticas particulares, como sua ausência histórica no currículo da educação básica; a formação dos professores de Filosofia; o caráter interdisciplinar que se projeta sobre as Ciências Humanas; assim como a necessidade de compreensão social desta necessidade fundamental da Filosofia enquanto obrigatória no ensino básico.

A Perspectiva de um Sociólogo Enquanto Professor de Filosofia: compassos e descompassos entre professor e as Orientações Curriculares Nacionais

A entrevista realizada com o professor de Filosofia na rede básica de uma escola pública de Amambai/MS a partir das Orientações Curriculares do Ensino Médio para a disciplina de Filosofia foi construída em torno de quatro eixos: formação, educação, filosofia e estudantes. Assim, foram levantadas algumas categorias de análises para que o entrevistado detalhasse quais suas perspectivas sobre o ensino de Filosofia e sua importância na educação básica. A fim de preservar sua identidade, este será aqui identificado como "professor entrevistado".

No primeiro eixo buscou-se caracterizar quem é o profissional que ministra a disciplina de Filosofia e qual sua formação; como boa parte dos profissionais que atuam na área nas escolas de Amambai/MS, o entrevistado é formado na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, em Ciências Sociais.

É recorrente neste município que, para fechar a carga horária de trabalho, muitos professores de Sociologia ministrem as aulas de Filosofia, tendo que trabalhar em várias escolas, com diversas turmas, já que Sociologia e Filosofia possuem somente uma aula semanal por série no Ensino Médio.

Ao abordar a concepção do entrevistado sobre o conceito de educação e seus possíveis usos, questionando a suposta emancipação, é possível apreender em sua resposta há uma preocupação em reafirmar a importância do conhecimento para a autonomia do ser humano:

> [...] É aquele velho dilema da ignorância e do conhecimento. Eu acredito que a ignorância seja simplesmente a ausência do conhecimento, e o conhecimento é a garantia da informação. Acredito eu que quanto mais informado melhor, para qualquer situação da vida. Vejo eu, enquanto professor, a educação como uma ferramenta que possa contribuir para essa emancipação cada vez maior (PROFESSOR ENTREVISTADO, 2016).

Segundo as OCN, o objetivo desta está para além promover o desenvolvimento pleno do estudante, além de seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Compete a Filosofia contribuir para uma formação que fuja a simples assimilação de conhecimentos pelo estudante e incline-se para um aprendizado que relacione o conhecimento à vida. Isto infere que o ensino de Filosofia está para além de fazer com o estudante domine conteúdos, mas que possa saber acessar os diversos conhecimentos de maneira significante:

> A Filosofia cumpre, afinal, um papel formador, uma vez que articula noções de modo bem mais duradouro que outros saberes, mais suscetíveis de serem afetados pela volatilidade das informações. [...] Os conhecimentos da Filosofia devem ser para ele [o aluno] vivos e adquiridos como apoio para a vida, pois do contrário dificilmente teriam sentido para um jovem nessa fase de formação (BRASIL, 2006, p. 28).

As mesmas concepções presentes nas OCN podem ser percebidas na fala do entrevistado no que se refere ao entendimento sobre o que é a Filosofia enquanto disciplina da educação básica na seguinte concepção:

> O clássico: amante do saber. Esse saber, talvez, enquanto a maior habilidade humana, porque os outros animais não conseguem fazer isso. Nós somos uma espécie que consegue se projetar a partir de uma coisa chamada racionalidade. Então, acho que poder gozar dessa habilidade e potencializar isso, transformar essa habilidade em, realmente, algo material, em conteúdo, acho isso fantástico! Então, a proposta da Filosofia, lá na sua origem, como o amante do saber, de buscar o conhecimento, seja como Sócrates conhecendo a ti mesmo primeiro para depois, como Aristóteles, conhecer a natureza, a física e aquilo que está além da física. Então, eu acho a Filosofia é ser amante do saber, é buscar o saber (PROFESSOR ENTREVISTADO, 2016).

É importante salientar que toda reposta a esta indagação está carregada de pontos de vistas filosóficos da realidade e, consequentemente, políticos, haja em vista que buscar responder a essa indagação já é um filosofar, pois reflete uma postura filosófica de quem a faz, rompe com a naturalização dos conceitos e leva a reflexão, sendo a Filosofia "o exercício de um pensamento por conceitos" (GALLO, 2008, p.72).

Ao se analisar esta resposta, considerou-se também a resposta da pergunta sobre o referencial filosófico e/ou teórico que o entrevistado tenha afinidade intelectual, onde é apontada uma simpatia com os postulados de Gramsci e as perspectivas do marxismo cultural, o que é contraditório quando se confronta com uma definição mais clássica, que se distancia da interpretação marxista acerca desta discussão conceitual.

Todavia, é necessário se atentar se há uma justificativa, pois isso subentende que o mesmo possui um ponto de partida teórico para como abordar a Filosofia em sala de aula, tal como está posto nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio:

> Em suma, a resposta de cada professor de Filosofia de ensino médio à pergunta "que filosofia?" sempre dependerá da opção por um modo determinado de filosofar que considere justificado. Aliás, é relevante que ele tenha feito uma escolha categorial e axiológica a partir da qual lê o mundo, pensa e ensina. Isso só tende a reforçar sua credibilidade como professor de Filosofia, uma vez que não lhe falta um padrão, um fundamento a partir do qual pode dar início a qualquer esboço de crítica. [...] independentemente da posição adotada (sendo pressuposto que o professor se responsabilize por ela), ele só pode pretender ver bons frutos de seu trabalho docente

> na justa medida do rigor com que operar a partir de sua escolha filosófica – um rigor que, certamente, varia de acordo com o grau de formação cultural de cada um e deve ser de todo diverso de uma doutrinação (BRASIL, 2006, p.24).

Vale ressaltar o entendimento do professor entrevistado, que mesmo sendo contraditória, defende a necessidade da Filosofia enquanto disciplina primordial na educação básica:

> A Filosofia, para mim, é fundamental. [...] Ela deveria estar lá desde a primeira série do fundamental. [...] E por quê? Porque, simplesmente, ela é mãe do conhecimento; foi graças a Filosofia e ao trabalho dos filósofos que nós chegamos em um mundo onde há escola, onde há universidade e toda essa divisão do conhecimento e a própria ciência em si. Então, ela é primordial. Eu acho que não existiria conhecimento se não existisse Filosofia. Porém, é óbvio que o tempo destinado a isso hoje é ridículo (PROFESSOR ENTREVISTADO, 2016).

Mesmo que não explicitada a importância da Filosofia na formação cidadã do estudante, como prevê as OCN, vem ao encontro a observação dos problemas da estrutura do sistema escolar no Brasil, que segue uma lógica de administração mercadológica de "otimização do tempo".

Sobre o eixo que trata da relação estudantes e Filosofia, o entrevistado afirma sua atuação não como atitude autoritária e isolada; mas, que mesmo que se pretenda realizar um papel de professor igual em todas as escolas nas atua, o ensinar Filosofia não se dá da mesma maneira, haja em vista que o processo educacional é permeado de outras relações sociais:

> [...] Agora, o meio onde esse aluno se encontra vai influenciar muito no conhecimento. Então sim, varia muito de escola para escola, mas, justamente pelo que está lá fora, pela cultura desse indivíduo, pelo acesso que ele tem, pela perspectiva de conhecimento, o que ele consegue ver com a escola, ou seja, a escola é apenas uma obrigação ou a escola é algo que vou usar? Você percebe isso, é muito nítido (PROFESSOR ENTREVISTADO, 2016).

É fundamental reconhecer a diversidade dos contextos escolares, pois é imprescindível a compreensão por parte do professor diante da realidade social com qual se defronta ao dar aula e a reflexão e readequação das práticas pedagógicas que são desenvolvidas pelo professor de Filosofia, tal como apontado nas OCN:

> Participação ativa na formação do jovem e capacidade para o diálogo com outras áreas do conhecimento pressupõem [...] que o professor de Filosofia não perca de vista a especificidade de sua própria área. Por outro lado, para bem cumprir sua tarefa, não bastará ter em conta seu próprio talento, pois inserirá seu trabalho em um novo contexto para a Filosofia no país, em que se ligam esforços os mais diversos, inclusive para sanar o dano histórico resultante da ausência da Filosofia (BRASIL, 2006, p. 39).

De modo geral, entende-se que estes são os pontos mais importantes da entrevista cedida, sendo possível observar como a disciplina de Filosofia vem sendo pensada em escolas públicas da cidade de Amambai/MS, proporcionando contrapô-la as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, documento de extrema importância no sentindo de nortear as práticas de ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Considerações Finais

Pode-se concluir que, a partir da análise aqui desenvolvida em torno da entrevista realizada com um professor de Filosofia no Ensino Médio de uma escola pública no município de Amambai/MS, que sua postura docente ora se encontra, sob certas categorias de análises, de acordo com o que previsto nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio no que se refere à disciplina de Filosofia, ora contraditório dentro de sua postura docente.

Esta incongruência presente na fala no professor entrevistado é algo recorrente na postura de diversos profissionais na área da Filosofia e Sociologia, posto que merece ser aprofundado. A princípio, pode-se entender tal incongruência a partir de duas perspectivas: dadas as problemáticas na formação das licenciaturas das Ciências Sociais onde não se considera o fato que o futuro professor atuará na disciplina de Filosofia; outro aspecto é a descontinuidade da presença das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo da educação básica (BRASIL, 2006; MORAES, 2003). Fato que se pode observar atualmente, com a proposta de não obrigatoriedade da Filosofia e Sociologia na educação básica por meio da proposta de reforma no Ensino Médio.

Empregar a entrevista enquanto método para tratar da importância da Filosofia na educação básica foi algo muito frutífero, uma vez que possibilita que sejam construídas problematizações mais profunda para além destas evidenciadas neste trabalho. Portanto, urge a necessidade de dar continuidade na pesquisa sobre a importância da Filosofia na educação básica.

Referências

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2006.

GALLO, Sílvio. Filosofia e o Exercício do Pensamento Conceitual na Educação Básica. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 55-78, jul/dez. 2008.

MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, Abr/2003.

ENSINO E PESQUISA NA TEMÁTICA DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA EM CONSONÂNCIA COM A LEI: 11.645/2008.

Diego da Silva Moraes[1]
Victor Ferri Mauro[2]

Resumo: Este presente trabalho tem como objetivo apresentar para um melhor esclarecimento a Lei: 11.645/2008 que atribui obrigatoriedade a inserção nos currículos escolares o ensino da temática da História e Cultura Indígena em todas as escolas públicas e privadas do país. Esta lei converge com a necessidade de reparação de muitos danos que ao longo de séculos os povos indígenas sofreram, e ainda sofrem por perseguições, racismo, intolerância religiosa e estereótipos, negando por muitas vezes sua identidade e direitos. Com a melhor abrangência sobre a história e a cultura de um determinado grupo, articulados sobre estudos e pesquisas possamos melhor compreender a realidade do outro, e assim propagar o respeito e a tolerância nas múltiplas diversidades culturais. Cadê, portanto aos educadores buscar uma formação continuada sobre este tema e assim disseminar este conhecimento através de suas práticas de ensino e didática em sala de aula e assim contribuir com este processo educativo de respeito e valorização a Cultura indígena.

Palavras-chaves: Lei: 11.645/2008. História e Cultura Indígena. Educação.

Introdução:

O Brasil é um dos países da América Latina que mais se concentra populações indígenas dando origem a vários grupos étnicos, que compreende sua presença desde o norte ao sul do país, presentes nas aldeias e também nas cidades e juntos formam uma grande diversidade cultural. No entanto a história dos povos indígenas no Brasil por muito tempo foi negada devido a uma herança cultural eurocêntrica que tenta enquadrar nos modelos ocidentais todas as culturas que não seja dita: ´´civilizadas``.

Sobre esta perspectiva percebemos que a população indígena sempre ficou no rodapé da história do país, negando assim sua cultura e direitos e aos poucos sendo marginalizados através de perseguições, preconceitos, estereótipos, e, sobretudo o descaso. Pensando em Educação no Brasil antes da Lei 11.645/2008 havia uma representação muita vaga sobre a história e cultura indígena e que muitas vezes era pouco mencionada nos livros didáticos, no

[1] Acadêmico do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais UFMS-CPNV.
[2] Prof.Dr. no Curso de Ciências Sociais UFMS-CPNV. Orientador deste trabalho.

entanto era lembrada e de forma lúdica na data comemorativas 19 de abriu data estipulada no calendário nacional como dia do índio. Assim Alves (2015) diz:

> Trabalhar com a temática indígena apenas nas datas comemorativas resulta em reproduzir visões distorcidas e estereotipadas, o que não corresponde às necessidades dos educandos nos dias atuais e implica desrespeito para com as comunidades indígenas (p. 47).

No ano de 2008, a Lei 11.645 alterou a Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reiterando os preceitos da Lei 10.639 e adicionando a obrigatoriedade no enfoque da temática História e Cultura Indígena nos componentes curriculares, "em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras" (BRASIL, 2008).

Pensando na valorização dos estudos e pesquisas dos povos indígenas no Brasil, sobretudo na atribuição dos currículos escolares, obtivemos uma série de contribuição, principalmente de pesquisadores desta temática, dentre eles destacam-se Silva e Moreira, que fazem uma reflexão das análises de desigualdades sociais encontradas na construção de currículos escolares.[3]

Desenvolvimento:

Para obtenção de melhores resultados sobre as perceptivas de ensino e pesquisa na temática da história e cultura indígena é necessário investir na formação continuada de professores, e assim articular ações efetivas que abrange a restruturação dos componentes que formam o conteúdo curricular. Em uma das propostas indicadas no artigo pelo professor Edson Silva visando combate à discriminação contra os povos indígenas e a promoção do reconhecimento de seus direitos históricos, relata:

> Estimular o conhecimento sobre os povos indígenas, através de cursos, seminários, encontros de estudos específicos e interdisciplinares destinados ao professorado e demais trabalhadores/as em educação na escola, com assessoria de especialistas (Silva, 2002, p. 54).

[3] SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica,1999; SILVA, Tomaz Tadeu. O currículo como fetiche: a poética e a política do textocurricular. Belo Horizonte:Autêntica, 1999; MOREIRA, Antônio Flávio B.,SILVA Tomaz Tadeu. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo:Cortez, 2000.

Alves (2015) enfatiza que o tratamento da cultura indígena nas atividades educacionais deve cobrir a situação presente e não apenas falar de processos estancados no passado. Os educadores devem, além disso, despertar a curiosidade dos educandos pela pesquisa e incentivar a construção de conceitos a partir dos resultados levantados. Ainda segundo a autora, os alunos também precisa ter clareza de que um indígena não abdica de sua identidade étnica por vestir uma calça jeans ou fazer uso de outros artefatos da cultura ocidental.

Considerações Finais

Como podemos perceber a educação básica é permeada por concepções ideológicas, e é constantemente influenciada pelas mais variadas formas de poder, e isso interferem diretamente na construção do aprendizado. É por esses motivos que devemos ficar atentos ao que se refere às práticas de ensino e aprendizagem. Só haverá transformação se obtivermos a consciência do passado permeado pelas vivências do presente. Não cabe lembramo-nos dos povos indígenas sobre aspectos de romantismos e nem tão pouco associar sua cultura sobre moldes de preconceitos e estereótipos.

A Diversidade Cultural é marcante na formação do nosso país e por isso deve ser valorizada e respeitada, principalmente pelos educadores que são os interlocutores dos saberes nas escolas. Segundo o Professor Victor Ferri Mauro (2016) em sua consideração aos povos indígenas diz:

> A sociedade brasileira tem muito a ganhar com a abertura para o diálogo com as chamadas minorias étnico-raciais e com outros segmentos da nação que historicamente foram marginalizados. Esses grupos possuem uma riqueza cultural incalculável e que merece ser valorizada. E a escola é por excelência um lugar onde essa valorização deve ser levada adiante.[4]

A educação tem sido um dos principais meios de transformação da sociedade, e é nas escolas que iniciamos nossas primeiras construções de saberes, para isso a responsabilidade

[4] Texto publicado nos Anais do XIII Congresso Internacional de Direitos Humanos. 2016.

em ensinar deve estar pautada na melhor compreensão possível das múltiplas realidades existentes e desconstruída de toda forma de preconceito, só assim possamos semear na educação das crianças e jovens um mundo melhor, que valorize o respeito e o diálogo com as diferenças, assim vivermos em harmonia com todos.

Referências:

ALVES, Adriana de Carvalho. Ensino de História e Cultura Indígena: trabalhando com conceitos, desconstruindo estereótipos. *Espaço Acadêmico*, n. 168, p. 42-54, 2015.

BRASIL. Presidência da República: subchefia de assuntos jurídicos. *Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Disponível em*:<http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 02 dezembro. 2016.

MAURO, Victor Ferri. A formação de Professores para o Ensino de História e Cultura Indígena em Naviraí-MS. Texto publicado nos Anais do XIII Congresso Internacional de Direitos Humanos. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica,1999; SILVA, Tomaz Tadeu. O currículo como fetiche: a poética e a política do textocurricular. Belo Horizonte:Autêntica, 1999; MOREIRA, Antônio Flávio B.,SILVA Tomaz Tadeu. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo:Cortez, 2000.

BULLYING: DESCONSTRUINDO PRÁTICAS E CONSTRUINDO VALORES NO AMBIENTE ESCOLAR.[1]

Samia Régia de Paula Silva(UFMS-CPNV)[2]
Cristiana Mariano (UFMS-CPNV)[3]
Jéssica Costa de Meneses da Cruz(UFMS-CPNV)[4]
Viviane de Souza Correia de Carvalho(UFMS-CPNV)[5]

Resumo: O presente trabalho aborda a temática sobre uma das formas de violência social elencando o bullying, no qual caracteriza brevemente suas concepções, medidas preventivas, e leis que regem o assunto. O embasamento do trabalho escolhido foi a partir de debates dos referenciais teóricos citamos NETO (2005), OLIVEIRA; GOMES (2012), FERREIRA; TAVARES (2009), BRASIL (2014), entre outros. Conclui-se que as práticas preventivas advindas do trabalho pedagógico, ao longo do ano letivo se elege a melhor forma de combater essa prática de violência que é o bullying.

Palavras-chave: Bullying; Instituição escolar; Práticas preventivas.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como intuito abordar a temática Bullying nas escolas, visto que esse assunto é tratado nos temas transversais ao longo do ano letivo. Tendo como objetivo desconstruir as práticas de bullying vivenciadas na instituição escolar apontando novas perspectivas de valores. Assim, buscamos caracterizar o que é o Bullying, quais os tipos encontrados na sociedade, suas consequências, bem como suas medidas preventivas, tanto no ambiente escolar e na sociedade. Para a realização desse trabalho abordamos documentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, Lei nº 13.185 de 6 de novembro de 2015 institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) em todo o território nacional e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

A escola tendo função social de transmitir conhecimento e socializar para o exercício da cidadania, enquanto instituição é vista, tradicionalmente, como um ambiente de aprendizado. Verificando o desenvolvimento dos alunos por meio de notas, testes de

---

[1] Orientado pela Docente Dr. Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis, endereço email: gmgrg46@gmail.com
[2] Graduanda do oitavo semestre de Pedagogia UFMS-CPNV, endereço email: samiaregiam@hotmail.com
[3] Graduanda do oitavo semestre de Pedagogia UFMS-CPNV, endereço email: cristiana459@hotmail.com
[4] Graduanda do oitavo semestre de Pedagogia UFMS-CPNV, endereço email: jessicamenese.s@hotmail.com
[5] Graduanda do oitavo semestre de Pedagogia UFMS-CPNV, endereço email: vsccgmv_30@hotmail.com

conhecimento e registros, a escola tem um grande significado na vida de crianças e adolescentes, sendo que ela é o ambiente que o aluno terá seu primeiro contato socializador além da família. Dessa maneira, os que não se habituam a ela apresentam desempenhos insatisfatórios, comprometimentos físicos e emocionais, ou sentimentos de descontentamento com a vida (NETO, 2005).

O BULLYING E O PAPEL DA ESCOLA

Os relacionamentos positivos ajudam as crianças e adolescentes a alcançar um melhor desempenho escolar, visto que a aceitação dos demais colegas é fundamental para o desenvolvimento da saúde dos indivíduos, proporcionando melhorias nas habilidades sociais e capacidade de resolver situações problemas (NETO, 2005).

Como medidas preventivas de combate à violência, a escola pode estimular comportamentos saudáveis, trabalhando a cultura de paz, a afetividade, e o respeito à diversidade que contribui para o desenvolvimento do ser humano, podendo modificar ou minimizar a situação apresentada. A escola tem que trabalhar em conjunto com outras instituições escolares, com a família e comunidade externa. Visto que esse problema não é somente da escola ou da família, e sim de todas as áreas da sociedade (OLIVEIRA E GOMES, 2012).

As práticas preventivas do bullying nas instituições estão relacionadas com a confiança na capacidade de cada pessoa contribuir para uma convivência pacífica, a partir de sua própria história e sua capacidade transformadora sobre as atitudes individuais que projetam sobre o todo (BRASIL, 2014).

De todas as formas de violência escolhemos tratar da prática de bullying, que é uma ação que ocorre com um ou mais indivíduos que começam a perseguir, aterrorizar, humilhar chamar por palavrões, excluir, ridicularizar, manifestar comportamentos racista e/ou preconceituoso, agredir fisicamente de maneira sistemática, sem motivos aparentes outro aluno (FERREIRA E TAVARES, 2009 apud RAMOS, 2008, p. 1). "Todo bullying é uma violência, mas nem toda violência é bullying" (BRASIL, 2014, p. 34).

Vale ressaltar que prevenir o bullying não se refere somente ao tratamento dos acontecimentos, mais busca como principal foco a prevenção, necessitando de atividades contínuas e de profissionais que participem atentamente na observação do comportamento dos indivíduos na instituição escolar, fortalecendo os pontos positivos das condutas e transmitindo diariamente exemplos sociáveis. Dessa maneira, atividades culturais, esportivas e multidisciplinares são áreas que envolvem e consolidam esses valores (BRASIL, 2014).

Neto (2005, p.02) enfatiza que:

> Bullying compreende todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudante contra outro(s), causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder. Essa assimetria de poder associada ao bullying pode ser conseqüente da diferença de idade, tamanho, desenvolvimento físico ou emocional, ou do maior apoio dos demais estudantes (NETO, 2005, p.02).

Essas ações agressivas e psicológicas que ocorrem no cotidiano escolar estão cada vez mais evidentes e muitas vezes são admitidas como naturais e muitas vezes ignoradas pelos responsáveis.

Nesse sentido, procuramos problematizar a temática sobre Bullying trazendo suas definições, causas, efeitos e possíveis enfrentamentos para reconstruir valores baseados na ética escolar. Assim, esse projeto será desenvolvido no 5° ano do ensino fundamental, visto que é um assunto abordado como tema transversal do componente curricular do eixo sobre Pluralidade Cultural planejado durante o ano letivo. Há uma discussão intensa sobre situações de agressividade e de violência, não só na sociedade geral, mas nas instituições escolares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº 9.394/96), o artigo 32 determina o ensino fundamental como um dos níveis da Educação Básica no Brasil. O ensino fundamental é obrigatório, gratuito (nas escolas públicas), e atende a partir dos 6 anos de idade, com duração de 9 anos. Tendo como objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

> I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do

> processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.§ 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 11.525, de 2007).§ 6º O estudo sobre os símbolos nacionais será incluído como tema transversal nos currículos do ensino fundamental (BRASIL, 1996, p.15).

De acordo com o artigo 32,o ensino fundamental tem a obrigatoriedade de trabalhar a formação de atitudes e construção de valores, oportunizando entre os alunos a uma convivência social igualitária.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs (1998 p.134) nos eixos transversais abordando a Pluralidade Cultural apresentam as seguintes considerações sobre Bullying na escola:

> Do ponto de vista psicopedagógico, a compreensão do fracasso e do sucesso como indícios de responsabilidade da escola e de sua atividade didática, e não só dos alunos, envolve conhecimentos que levam à redefinição de procedimentos em sala de aula.
> É preciso esclarecer, também, que a discriminação ocorre como uma relação em que há dois pólos. No pólo que discrimina, o medo apresenta-se como reação ao desconhecido, visto como ameaçador. Quem tem a cor da pele diferente, ou fala de tradições — étnicas, religiosas, culturais — desconhecidas, confronta seu interlocutor com sua própria ignorância de mundos diferentes do seu. É a figura do "estranho", do "estrangeiro" que, por escapar da apreensão comum, pode ser rotulado de "esquisito". No pólo em que se encontra aquele que é discriminado, o medo apresenta-se como ameaça permanente diante da discriminação na sua forma extrema, que busca eliminar fisicamente o discriminado. Esse medo alimenta-se de si mesmo, ou seja, quanto mais medo, mais se busca distância do objeto do medo. Há estudos que demonstram que nos conflitos inter-étnicos, quanto maior o medo, maior a violência das reações (BRASIL, 1998, p. 134).

O papel da escola abordando uma proposta curricular voltada para a cidadania segundo os PCNs (1998, p.129) ressalta que:

> A ética que norteia e exige de todos da escola e dos educadores em particular, propostas e iniciativas que visem à superação do preconceito e da discriminação. A contribuição da escola na construção da democracia é a de promover os princípios éticos de liberdade, dignidade, respeito mútuo, justiça e equidade, solidariedade, diálogo no cotidiano; é a de encontrar formas de cumprir o princípio constitucional de igualdade, o que exige sensibilidade para a questão da diversidade cultural e

> ações decididas em relação aos problemas gerados pela injustiça social (BRASIL, 1998, p.129).

A escola juntamente com os professores e a equipe gestora tem a função de observar atentamente na instituição escolar alguns sinais de preconceito, violência, buscando reconhecer as práticas de Bullying e com isso neutralizar os agressores, bem como auxiliar as vítimas e modificar os espectadores em principais aliados.

A violência no dia a dia das instituições se reflete nas representações que os discentes fazem sobre a escola. Muitas vezes eles demonstram significados contraditórios e diferentes sobre seu papel. Por um lado, a instituição é vista como um ambiente para a aprendizagem, visando à inserção no mercado de trabalho e na sociedade, por outro, muitos discentes consideram a instituição como um ambiente de exclusão social, no qual são reproduzidas episódios de violência e discriminação (física, moral e simbólica). Apesar disso, grande parte dos indivíduos apresenta um olhar positivo sobre a escola, o estudo e o ensino (ABRAMOVAY, 2002).

Uma visão de educação ou instituição de qualidade que tenha uma concepção de sociedade inclusiva, onde a exploração, a guerra, a violência sejam banidas, tem como ponto inicial a definição de inclusão, ou seja, que os indivíduos e os grupos sociais possuam o direito de serem iguais quando a diferença os menospreza, e o direito a serem diferentes quando a igualdade os descaracteriza (DOURADO; OLIVEIRA E SANTOS, 2007).

Dessa forma, estruturar dimensões e definir condições de qualidade para a educação e, sobretudo, para a instituição não requer apenas a identificação de requisitos mínimos, mas de requisitos que articulem a natureza da escola aos objetivos educativos e à fase de desenvolvimento da vida das crianças, adolescentes e jovens (DOURADO; OLIVEIRA E SANTOS, 2007).

O Bullying é uma prática que vem se ampliando entre os diversos níveis sociais, a instituição escolar como formadora de indivíduos tem o papel fundamental de reconhecer o exercício de bullying em seu ambiente. É de suma importância evitar agressão e diminuir os efeitos reduzindo os elementos que colaboram para a agressão no âmbito escolar, a qual é capaz de ser identificada desde a infância, podendo causar dificuldades na aprendizagem e traumas ao longo da vida (DOURADO; OLIVEIRA E SANTOS, 2007).

Ferreira e Tavares (2009) ressaltam que a conduta bullyinista frequentemente inicia-se quando a criança ou adolescente não consegue tolerar uma diferença, podendo envolver "a religião, raça, estatura física, peso, cor dos cabelos, deficiências visuais, auditivas e vocais, ou uma diferença de ordem psicológica, social, sexual e física; ou relacionado à força, coragem e habilidades" (FERREIRA E TAVARES, 2009, p 192).

Segundo Neto (2005), o bullying acontece com mais frequência no ensino fundamental, na faixa etária dos 11 aos 13 anos, sendo menos frequente na educação infantil e ensino médio. Suas vítimas podem apresentar diversas características tais como:

> Vítima típica: apresenta aspecto físico de sensibilidade, timidez, passividade, submissão, insegurança, baixa autoestima, dificuldade de aprendizagem, ansiedade, aspecto depressivo e coordenação motora deficiente [...] Geralmente relaciona-se melhor com adultos do que com crianças de sua idade.
> Vítima provocadora: é o aluno provocador, mas que não possui habilidades para lidar com as consequências de suas provocações [...] Pode apresentar características de hiperatividade ou ser inquieta, dispersiva e ofensora.
> Vítima agressora: é o aluno que transfere todo seu sofrimento para outro, reproduzindo as agressões sofridas em um aluno mais frágil que ele. Contribui com o aumento no número de vítimas.
> Agressor: pode terá mesma idade ou ser mais velho que sua vítima, pode ser fisicamente maior, ser mais dinâmico nos esportes e nas brigas [...] Tem dificuldades em aceitar normas, irrita-se com facilidade e não aceita ser contrariado. É visto como o aluno mau, frio e antipático.
> Espectador: é o aluno que testemunha todo o sofrimento da vítima, mas não tem coragem de denunciar por medo de represália dos agressores. Com medo de e transformar no próximo alvo, o aluno que testemunha as agressões tende a se afastar da vítima, contribuindo com o processo de exclusão. (PINGOELLO E HORIGUELA, 2009 apud FANTE, 2005, p.72).

Vale ressaltar que todos esses agentes fazem parte do ambiente escolar e futuramente serão inseridos na sociedade, nesse sentido o professor como mediador tem que ficar atento as práticas de comportamento, para que possa agir preventivamente com os envolvidos.

Diante desse contexto, a Lei nº 13.185 de 6 de novembro de 2015 institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) em todo o território nacional, visando os seguintes processos:

> § 1º No contexto e para os fins desta Lei, considera-se intimidação sistemática (bullying) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.
> § 2º O Programa instituído no caput poderá fundamentar as ações do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como de outros órgãos, aos quais a matéria diz respeito.
> Art. 2º Caracteriza-se a intimidação sistemática (bullying) quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação e, ainda:

> I - ataques físicos; II - insultos pessoais; III - comentários sistemáticos e apelidos pejorativos; IV - ameaças por quaisquer meios; V - grafites depreciativos; VI - expressões preconceituosas; VII - isolamento social consciente e premeditado; VIII - pilhérias.
> Parágrafo único. Há intimidação sistemática na rede mundial de computadores (cyberbullying), quando se usarem os instrumentos que lhe são próprios para depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial (BRASIL, 2015, p. 1).

Em relação à Intimidação Sistemática a Lei nº 13.185 (2015, p. 1) aborda:

> Art. 3º A intimidação sistemática (bullying) pode ser classificada, conforme as ações praticadas, como:
> I - verbal: insultar, xingar e apelidar pejorativamente;
> II - moral: difamar, caluniar, disseminar rumores;
> III - sexual: assediar, induzir e/ou abusar;
> IV - social: ignorar, isolar e excluir;
> V -psicológica: perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar;
> VI - físico: socar, chutar, bater;
> VII - material: furtar, roubar, destruir pertences de outrem;
> VIII - virtual: depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social.
> VIII - evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil;
> IX - promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (bullying), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar.
> Art. 5º É dever do estabelecimento de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (bullying).
> Art. 6º Serão produzidos e publicados relatórios bimestrais das ocorrências de intimidação sistemática (bullying) nos Estados e Municípios para planejamento das ações.
> Art. 7º Os entes federados poderão firmar convênios e estabelecer parcerias para a implementação e a correta execução dos objetivos e diretrizes do Programa instituído por esta Lei.
> Art. 8º Esta Lei entra em vigor após decorridos 90 (noventa) dias da data de sua publicação oficial (BRASIL, 2015, p. 1) .

Vale ressaltar que a Lei nº 13.185 é de suma importância, a escola deve proporcionar o seu conteúdo para toda a comunidade escolar, pais, comunidade externa e principalmente aos alunos, em um local que fique acessível a todos.

O bullying pode ser classificado de duas formas: a primeira como direto, quando os indivíduos são atacados diretamente, a segunda como indireto, quando os indivíduos estão ausentes. "São considerados bullying direto os apelidos, agressões físicas, ameaças, roubos,

ofensas verbais ou expressões e gestos que geram mal estar aos alvos"(NETO, 2005, p. 03). São atitudes que ocorre em maior proporção entre os meninos. "O bullying indireto compreende atitudes de indiferença, isolamento, difamação e negação aos desejos, sendo mais adotados pelas meninas" (NETO, 2005, p.03).

Para Ferreira e Tavares (2009apud MALUF, 2009) as crianças, a cada dia que passa, estão cada vez mais agressivas, e vários estudos apontam que existem inúmeros fatores que elevam o risco do aparecimento de condutas violentas e de indivíduos envolvidos para que o bullying se expanda, como: ter vivido fatos violentos ou sofrido violência, abuso sexual e físico, elevada exposição à agressividade por meio de jogos, televisão, utilização de drogas e álcool, fatores socioeconômicos prejudicados, família desestruturada, problemas psiquiátricos, entre outros.

Nesse sentido, o comportamento agressivo de várias crianças no âmbito escolar pode ser respostas de condutas violentas que sofrem dos pais ou de qualquer ambiente em que convivem diariamente, demonstrando as influências das agressões sofridas e que aprenderam a se defender (FERREIRA E TAVARES, 2009).

Normalmente as vítimas de bullying na escola não conseguem contrapor-se às ofensas e as provocações, sendo alvos fáceis de constrangimento. Como implicações, ficam vulneráveis às doenças, devido às antipatias, ameaças e perseguições, podendo desenvolver transtornos do pânico, ataques de ansiedade, angústia, depressão, anorexia, bulimia, isolamento, irritabilidade, cefaleia, agressividade, perda de memória, mau rendimento escolar e outros problemas de socialização (NETO, 2005).

Como ferramenta protetora o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece no Art. 17. "O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais" (BRASIL, 1990, p.01). O artigo citado atribui direitos e deveres às crianças e adolescentes, e o bullying vêm confrontando o que o ECA dispõe.

No contexto atual surge uma nova forma de violência tecnológica o Cyberbullying que é a prática contra um indivíduo através de ferramentas da internet, suas atitudes são de intimidar, difamar, insultar ou atacar covardemente. Trata-se do uso da tecnologia da informação e comunicação por e-mails, telefones celulares, mensagens por pagers ou

celulares, fotos digitais, filmadoras, sites pessoais difamatórios, ações difamatórias online, vídeos (NETO, 2005).

Além do alastramento das difamações serem praticamente imediato, o efeito multiplicador da angústia das vítimas é imensurável. O cyberbullying ultrapassa, em muito, os muros das instituições e expõe o indivíduo a chacota pública. Os praticantes desse modo de atrocidade também se valem do anonimato e, sem nenhum constrangimento, atingem a vítima da forma cruel possível. Traumas advindos do bullying virtual são terríveis.

Esse fenômeno virou mania entre os jovens, pois as afrontas são realizadas no EV (espaço virtual), que por sinal é um recinto agradável para maior parte dos jovens. No espaço virtual, encontra-se indivíduos de qualquer parte do mundo, propiciando o compartilhamento de informações e impulsionando a comunicação (SILVA, 2012).

CONCLUSÃO

Esse tema é relevante ser trabalhado nas instituições escolares devido a sua dimensão social, visto que, todos os envolvidos saem prejudicados pelas suas ações, causando transtornos físicos e psicológicos, podendo ampliar em proporções incalculáveis. Assim, o trabalho pedagógico preventivo ao longo do ano letivo se elege a melhor forma de combater essa prática de violência que é o bullying.

É importante que os pais e professores estejam atentos aos alunos, tanto em casa quanto na instituição escolar, sejam elas vítimas do bullying ou autores do mesmo, é imprescindível que percebam o problema no início para interceder sobre ele imediatamente, para que as vítimas e/ou agressores não sofram implicações graves advindas do bullying, pois, tais comportamentos de risco podem gerar não apenas as vitimas mas todos envolvidos nas ações de aprendizagens, porque estão em locais de risco constante. Assim, não podemos ocultar nenhuma prática de ações agressivas e outros fatores relacionados ao bullying.

Nesse sentido, espera-se novos processos de desconstrução e construção de valores positivos, exercitando o respeito às diferenças, novos conhecimentos, refletindo sobre atitudes perante o próximo, tanto individual, quanto coletivamente no âmbito escolar e não escolar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Escola e Violência**. Brasília: UNESCO, 2002. 154p.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do adolescente**. Lei 8069, de 13 de julho de 1190. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do adolescente e dá outras providências. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 27 jun. 2016.

BRASIL, LEI nº 13.185, de 6 de novembro de 2015.**Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)**. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm>. Acesso em: 15 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 1996.

BRASIL. Ministério Público do Rio de Janeiro. **Bullying práticas positivas de prevenção na escola**. 2014. Disponível em: <http://www.mprj.mp.br/documents/112957/1490663/cartilha_mprj_bullying_praticas_positivas_de_prevencao_na_escola.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2016.

BRASIL. Ministério Público de São Paulo. **Cartilha Bullying não é legal**. São Paulo. 2014.Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Cartilhas/bullying.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aosparâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.126p.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A Qualidade da Educação**: conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FERREIRA, Juliana Martins; TAVARES, Helenice Maria. Bullying no ambiente escolar. Uberlândia. **Revista da Católica**, v.1, n. 2, p. 187-197, 2009.

NETO, Aramis A. Lopes. **Bullying comportamento agressivo entre estudantes**. Rio de Janeiro: Jornal da Pediatria, 2005.

OLIVEIRA; Josi Rosa de; GOMES, Magda Altafini. Bullying: reflexões sobre a violência no contexto escolar. **Revista Educação por Escrito**- PUC/RS, v.2,n.2,jan.2012.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação**: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre, Artmed, 1998. Disponível em: <www.adidatica.com.br/arquivos/PERRENOU1.doc>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

PINGOELLO, Ivone; HORIGUELA, Maria de L. Morales. Bullying na sala de aula. Porto Alegre. **Revista eletrônica do CEAF**, v. 1, n. 1 2012. Disponível em:< http://www.mprs.mp.br/areas/biblioteca/arquivos/revista/edicao_01/vol1no1art5.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2016

SILVA, Deyse Sousa. **Um olhar sobre a violência no ambiente escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) Guarabira: UEPB, 2012. Disponível em: < http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1345/1/PDF%20-%20Deyse%20Souza%20Silva.pdf> Acesso em: 26 jun. 2016.

A LEITURA DO JORNAL ESCRITO NA SALA DE AULA: UM ESTUDO VOLTADO PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Eliane de Fátima Triches/PPGEdu/FAED/UFGD[1]

Resumo: O objetivo deste estudo foi o de verificar como os professores vêm direcionando a leitura do jornal em salas de aula. Para tanto, empregamos análise bibliográfica, documental e empírica. Realizamos um estudo qualitativo, tendo a sala de aula de aula como fonte direta de observações e de coleta de dados. O lócus da pesquisa foram duas (02) escolas do município de Dourados MS, sendo uma delas da rede pública municipal e a outra da rede particular de ensino. Constatamos, a partir das observações e da coleta de dados, que as atividades pedagógicas com o jornal não vão além da leitura silenciosa ou em voz alta do texto escrito e de pouca socialização, quase sempre oral, do texto lido. Averiguou-se também, a partir das observações que a leitura desse meio de comunicação está sendo usado como pretexto para trabalhar a gramática.

Palavras-chave: Leitura. Texto Jornalístico. Sala de Aula. Práticas Significativas. Ideologia.

Introdução

Neste início de século, constatamos grandes avanços tecnológicos em todos os setores da sociedade, e os meios de comunicação, como não poderia deixar de acontecer, vêm acompanhando de forma incessante essas evoluções, já que a mídia precisa acompanhar as evoluções do mundo moderno.

Entre a população consumidora assídua dos meios de comunicação estão os alunos, os quais passam, grande parte de seu tempo, envolvidos com as linguagens apresentadas pela "*mídia"*, que se apresentam como uma recreação indispensável para esta clientela. E a escola, como instituição de ensino, precisa acompanhar as evoluções do mundo moderno e trazer para dentro da sala de aula, as linguagens dos meios de comunicação. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares (1998, p.30) afirmam que "Cabe à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e interpretá-los".

Dentre os vários textos que circulam socialmente, destacamos o jornal como um meio de comunicação presente na vida social, já que, na grande maioria, circula diariamente, tem preço acessível e, sobretudo, apresenta uma diversidade significativa de textos – textos

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados/Faculdade Educação, elitriches@hotmail.com

informativos, opinativos, propagandas – e, além disso, apresenta uma variedade organizacional diversificada em cadernos, suplementos e seções que podem apresentar variações de um jornal para outro.

O jornal é um meio de comunicação de grande utilidade para o professor trabalhar com seu aluno, pois, além dessa diversidade de textos bem significativa, apresenta os acontecimentos pulsantes de vida da sua comunidade, de seu bairro, cidade, país, e até do mundo. Roxana Murdochowiz (1996, p. 11) chama o jornal de "janelas de papel", segundo ela, "Através destas janelas, o aluno pode atravessar as paredes da escola e entrar em contato com o mundo e com a atualidade. Jornais e revistas são, portanto, mediadores entre a escola e o mundo".

Destaca-se então a necessidade de o professor trabalhar o ensino de línguas a partir de textos verdadeiros e textos de complexidade real, que se presentificam no discurso jornalístico. A ligação entre a realidade e o ensino formal é importante na prática educacional visto que motiva o aluno a trocar informações sobre o que lê, a compartilhar ideias e a socializá-las com seus colegas e professores. Entretanto, só esse encaminhamento não é suficiente para formar um leitor competente, como bem dizem os Parâmetros Curriculares:

> Um leitor competente que saiba selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender suas necessidades, conseguindo estabelecer estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros já lidos. (1998, p.70)

Considerando, então, a irrefutável importância da leitura do jornal na sala de aula, já que ele é um instrumento de transmissão de informações e conhecimentos que permitem ao aluno se sentir participante do processo dinâmico da vida social e contribui para a formação do exercício da cidadania e nós, sabedores que alguns professores vêm trabalhando com a leitura do jornal na sala de aula, objetivamos identificar e analisar contextualizadamente como a leitura do jornal vem sendo trabalhada em salas de aula de escolas da rede pública e particular de ensino na cidade de Dourados.

A Função da Escola no Desenvolvimento da Leitura

A leitura é um processo em que o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem.

A aquisição da leitura requer esforço e existência de um ambiente estimulador adequado; na sociedade em que vivemos destaca-se a escola como instituição mediadora para aquisição desse conhecimento.

Entretanto, formar leitores é algo que requer condições favoráveis, não só em relação aos recursos materiais disponíveis, mas em relação ao uso que se faz deles na prática de leitura. Com isso, consideramos, aqui a importância de a escola dispor de uma biblioteca que seja colocada à disposição dos alunos e que contenha uma variedade significativa de material, além disso o professor deve organizar e planejar atividades regulares de leitura, criando um circuito de leitura em que se socialize o que se lê, como bem diz Ezequiel Theodoro:

> [...] deve existir uma horizontabilidade no trabalho de interpretação dos textos, com a abertura de espaço para a discussão daquilo que foi lido de modo que seja efetivamente constituído um circuito de comunicação e partilha em torno desses textos. Há de se pensar, também, na formação de acervos de modo que a biblioteca escolar deixe de ser um elemento inexistente ou passivo no contexto da escola – a biblioteca deve se transformar num ambiente rico em estimulação sociocultural para a leitura, e com significação para professores, alunos e comunidade. (SILVA, 1988. p.22,).

Nessa direção, compreende-se que construir um ambiente estimulador de leitura não só para a comunidade interna como também para a comunidade externa contribui para a formação integral dos sujeitos. Há de se destacar a importância de uma biblioteca com boas condições para atender a essa demanda.

Embora destaca-se a importância do espaço físico como estimular o ato de ler, só isso não é suficiente, pois também é função da escola, no que se refere ao trabalho com leitura, criar condições para a compreensão e para a análise crítica do material lido. Neste aspecto, assim falam Viana e Silva:

> A importância de se formar leitores críticos está fundamentada na própria noção de democracia. Afinal, a linguagem não é utilizada apenas para transmitir informações, mas, e sobretudo, para firmar interesses, estabelecer níveis de dominação, fazendo do mundo dos signos uma arena onde são travadas as mesmas batalhas encontradas no mundo dos homem.(1997, p.86)

Neste aspecto, ressaltamos o importante papel do professor neste contexto, ele deve conduzir o aluno a fazer uma análise crítica do que lê, mostrando-lhe os caminhos, os mecanismos e as estratégias utilizadas pelo autor que implicam a produção de sentidos de determinado texto. Encaminhando o trabalho de leitura dessa forma, o professor cria condições de o aluno dialogar com o texto, e, a partir das pistas fornecidas pelo autor, fazer a caminhada interpretativa do que leu, isso levará o jovem a uma postura consciente, reflexiva e crítica frente à realidade social em que vive e atua.

Para Geraldi:

> É neste sentido que a leitura é um diálogo, que na escola se dá entre aluno e texto, mas do qual o professor não pode ser mera testemunha. Mediador de leituras, cabe ao professor um papel ativo nesse processo, perguntando, fazendo refletir, fazendo argumentar, escutando as leituras de seus alunos para com elas e com eles reaprender seu eterno processo de ler. (1996, p.126).

Um requisito importante, na formação de leitores, é a necessidade de o professor ser um leitor maduro, maturidade essa construída ao longo da intimidade com muitos textos, pois, como diz Marisa Lajolo (1985, p.53) "[...] a leitura do leitor maduro é mais abrangente do que a do imaturo".

Cabe, então, ao professor orientar a caminhada interpretativa feita pelo aluno, partilhando os saberes, dando abertura para questionamento, discussão e análise, já que o ensino crítico da leitura deve mostrar que os textos verbais são expressão de pensamento, sujeito a questionamentos e passíveis de erros. Por isso, cabe aos professores combater a sacralização dos textos e a visão bancária (SILVA, 1988).

Salienta-se, então, a significativa tarefa que tem o professor de preparar o aluno para a leitura crítica de maneira progressiva e contínua, deixando para trás os metodologismos escolares que, muitas vezes, esterilizam a consciência dos educandos.

Mas, para que o professor tenha reais condições de formar bons leitores, é necessário, antes de tudo como já foi dito anteriormente, que ele, o docente, não seja um mau leitor. Que goste de ler e pratique a leitura, pois sem professores que leiam, que gostem de livros, que sintam prazer na leitura, muito dificilmente haverá mudanças significativas na escola, quanto à formação de leitores competentes. Em relação a isso, Ezequiel Theodoro assim fala:

> Mesmo com o preenchimento de todos os quesitos ideais para a efetivação da leitura na escola, sem a presença de professores devidamente instrumentalizados em comunicação escrita, não existirá a mínima possibilidade de transformação e avanço. Dessa forma, ao conquistar o ato de ler para si mesmo, dentro de condições próprias, o professor estará aumentando o seu repertório de conhecimentos, o que poderá reverter em incremento do trabalho pedagógico (SILVA, 1988, p.19).

Se não se pode afirmar que o professor é o único responsável pela já famosa crise de leitura na escola, não podemos, entretanto, desconsiderar que é legítima a preocupação com a formação de recursos humanos capazes de perceberem que é necessário, em relação à leitura, que o aluno possa vivenciar de forma crítica a atitude de sujeito na vida em sociedade.

Quando se fala em práticas de leituras, gosto pela leitura, muitas vezes relacionamos apenas ao aluno em formação, mas a leitura não se limita e nem se destina prioritariamente ao aluno, mas também ao professor que é o intermediário entre conhecimento–aluno–conhecimento, de forma progressiva. Falar em leitura remete pensar na formação do professor leitor, pois, a leitura é fator essencial no desenvolvimento de sua identidade e constitui assim um instrumento de sua prática.

Esse movimento do papel do professor como mediador de conhecimento, deve acontecer a partir de sua auto avaliação, de aprender a aprender no que se ensina descobrindo assim um novo jeito de ler o mundo de forma singular, mas que também possa contemplar o todo que está ao seu redor. Silva (2009 p.04), assim se posiciona ao descrever o professor leitor como aquele que tem a prática da leitura e instiga seus alunos a ler. “O professor lê e faz ler os seus alunos. O professor lê e provê conteúdos. O professor lê e prevê caminhos. O professor lê e se vê melhor nas suas caminhadas. O professor lê e se reconstrói nas experiências. O professor lê e se revitaliza incessantemente.”

Ressaltamos, então, para a necessidade de a escola formar leitores que sejam usuários competentes da linguagem no exercício da cidadania e, para que isso ocorra, vale considerar a

necessidade, também, da inclusão da heterogeneidade textual nas escolas, levando o aluno a ler textos informativos, publicitários, literários, visuais, textos de opinião, buscando sempre privilegiar textos de gêneros que apareçam com maior frequência na realidade social e no universo escolar.

A Leitura e os Meios de Comunicação

No mundo em que vivemos, constatamos com evidência a presença dos meios de comunicação na vida cotidiana. Esses meios que facilitam o acesso às informações vêm se tornando, a cada dia que passa mais eficientes, ágeis e extremamente divertidos, atraindo, assim, a atenção do indivíduo que passa grande parte do seu tempo, manuseando recursos ferramentas disponibilizados em celulares, Smartphones, computadores, e outros meios tecnológicos.

A escola, que também está presente na vida desses alunos, não pode ficar alheia e ignorar os recursos da modernidade. O grande desafio é o de possibilitar condições de utilizar as diferentes fontes de informações e recursos tecnológicos como um aliado para a construção do conhecimento. Neste sentido os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1988, p.89) assim se posicionam: "A presença crescente dos meios de comunicação na vida cotidiana coloca, para a sociedade em geral e para a escola em particular, a tarefa de educar crianças e jovens para a recepção dos meios".

Com essas orientações a escola deve encaminhar o trabalho de recepção dos meios de forma a permitir, ao aluno, se relacionar de maneira seletiva e crítica com o universo de informações com que tem acesso no seu cotidiano, uma vez que os meios de comunicação apresentam de forma atrativa informações abundantes e variadas colocando os alunos em contato com informações acerca de assuntos também variados (família, religião, sexo, drogas, política, economia e esportes) e expressando pontos de vista, opiniões e valores.

Atentamos então, para a necessidade de o professor trabalhar com os educandos de forma a criar condições de estes construírem percursos de leitura que possibilitem relacionar contextos, ideias, posicionamentos identificando valores e conotações que veiculam através dos meios de comunicação, sejam estes posicionamentos de modo explícito ou implícito nos diferentes tipos de texto que circulam socialmente e que fazem parte do cotidiano dos sujeitos.

Porém, o que vem acontecendo é que essas novas linguagens, os novos veículos de comunicação e as novas tecnologias não foram ainda colocados a serviço da escola, e se foram, o seu uso faz-se esporadicamente sem objetivos propostos que trabalhem a linguagem.

Cabe ressaltar a necessidade de uma mudança nas práticas pedagógicas. Essas mudanças devem envolver todo o sistema escolar, necessitando de professores treinados, capacitados e, sobretudo, dispostos a trabalhar a leitura de uma forma continuada, com projetos coerentes e com objetivos bem definidos. Para que ocorra a mudança, se faz necessária, também, a presença de coordenadores pedagógicos competentes que possam estar acompanhando o trabalho do professor e fornecendo subsídios e incentivos para o alcance dos objetivos propostos. É preciso, ainda, que a direção da escola proporcione abertura para a realização de mudanças. No entanto, só haverá sucesso nesse trabalho se todo o sistema escolar estiver efetivamente envolvido num trabalho pedagógico bem fundamentado e bem conduzido intra e interdisciplinarmente.

Neste mundo cada vez mais centrado na informação, e que requer leitores competentes, destacamos a necessidade de a escola preparar os alunos para o mundo – e os textos escritos que circulam socialmente servem como mediadores desse aprendizado, como lembra Perini:

> É necessário que o homem moderno seja capaz de obter informações cruciais para sua informação na vida política de sua comunidade e do país – informações que lhe chegam principalmente através do material escrito: jornais, revistas, comunicados, manifestos (PERINI, 1985, p.88).

É considerável a importância de a escola trabalhar com todos os meios de comunicação, embora seja o jornal um meio de comunicação de acentuada importância para se trabalhar na escola, visto que apresenta uma ampla variedade de textos: noticiosos, opinativos, publicitários, técnicos e de utilidade pública. Essa diversidade textual encontrada nos jornais é um recurso indispensável para o professor levar o aluno a conhecer, ler, interpretar e produzir esses vários tipos de textos.

No jornal, o aluno encontrará fatos que fazem parte da sua comunidade, da sua cidade e do mundo, permitindo o contato com um grande leque de informações do dia-a-dia. A leitura do texto jornalístico, se bem conduzida pelo professor, permite que o aluno leia, reflita, analise e se posicione sobre os textos do mundo, e com isso possa participar e interagir

desenvolvendo seu papel de cidadão na sociedade. Os Parâmetros Curriculares de 1998 deixam bem clara a importância de a escola estar voltada para a formação da cidadania.

O Texto Jornalístico e a Leitura – Breve Histórico

A palavra jornal tem ligação com a palavra "*jour*" que em francês significa dia. Trata-se de um veículo de comunicação que basicamente divulga notícias, relata acontecimentos importantes e recentes e sua circulação é diária.

O jornal surgiu na França no século XV, quando o jornalista Théophraste Renaudot editou em 1631 a *GAZETTE DE FRANCE*.

Somente no século XIX é que surgiram as grandes Agências Internacionais de notícias que proclamaram vitória definitiva da objetividade; segundo Paillet (1996, p.48) "conseguiu-se isso através do destaque dado ao referencial na notícia e ao tom impessoal da linguagem".

A informação nasceu com pretensões de neutralidade, factual, desprovida de conotações ideológicas ou partidárias (PAILLET, 1996). Contudo, a objetividade proclamada pelo autor, não foi atingida já que as grandes Agências Internacionais, em mãos de grandes grupos econômicos, eram o centro do poder, filtravam as notícias que lhes interessavam, utilizando discursos que serviam aos seus propósitos ideológicos e políticos. Ainda, segundo Marc Paillet, há duas linguagens nos jornais: a da notícia – discurso referencial, e a jornalística – linguagem crítica e ideológica. Ele ressalta a importância de o leitor as conhecer, para não cair nas armadilhas do texto ideológico; Paillet lembra que é comum o jornal passar de uma linguagem à outra.

Por isso, ao fazer uma leitura é necessário que o indivíduo fique atento para os mecanismos complexos, impregnados de astúcia, que implicitamente carregam uma carga ideológica, característica própria de cada veículo de comunicação, pois a escolha da linguagem e do gênero, são na verdade, a essência do jornalismo. E a escola, como instituição de ensino, deve criar condições de o aluno conhecer as estratégias utilizadas pelo texto jornalístico, e que persuadem o leitor.

A Ideologia e o Texto Jornalístico

É grande a influência ideológica no texto jornalístico, já que, por trás de cada jornal, há uma corrente ideológica que o norteia: o editorial, as notícias e os comentários vão apresentando as versões e os fatos de acordo com o interesse da empresa e o que ela defende.

Com isso, percebemos que uma notícia nunca é neutra, ela é veiculada de acordo com a posição ideológica do jornal. A ideologia aparece, geralmente, de maneira sutil, mas nem por isso deixa de influenciar o leitor, já que o que é apresentado em cada jornal não são representações objetivas do mundo, mas representações cheias de elementos imaginários. Mais do que descrever uma realidade, expressam desejos, esperanças e nostalgias.

A ideologia é, em uma sociedade de classes, uma representação do real, mas necessariamente falseada, é uma visão orientada e tendenciosa que permeia o texto/discurso jornalístico, de forma sutil, influenciando, assim, o público leitor.

A subjetividade prepondera, por exemplo, na escolha dos vocábulos que constituem as manchetes do jornal, já que, no momento em que uma palavra é escolhida em detrimento de outra, o texto deixa transparecer as opiniões, posições políticas ou sociais da empresa e não apenas sumariza o fato. No que tange ainda à titulação, o tamanho da letra, o espaço e a localização que ocupam no jornal, são metodicamente construídos e planejados e servem ao aspecto que se quer destacar. Verifiquemos o que diz a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos acerca da manchete.

> A técnica jornalística de titulação exerce influência na percepção fragmentada dos fatos, cuja síntese arbitrária de selecionar a informação 'mais importante' como manchete direciona a leitura, propicia a formulação de preceitos e cristaliza no particular o conhecimento da realidade. Esta prática despotencializa a objetividade que os jornais liberais a si atribuem. (BRASIL, 1995,p.589)

Considerando que o jornal não é só um veículo de informações, mas também um objeto de consumo, assim fala Carmagnani**:**

> O jornal é um objeto de consumo que concentra leituras de mundos feitas a partir de uma perspectiva num contexto social específico, atenta-se para a importância de discutir com os alunos as possíveis razões que tornam uma

> notícia mais importante do que outras, num determinado momento histórico.(1995, p.126)

Cabe à escola, formar leitores capazes de ver o texto jornalístico, não apenas como mera fonte de informação desprovida de interesses, mas, sobretudo, como um meio que usa recursos lingüísticos para firmar interesses, expressar opiniões e ideologias da empresa, dos seus editores e colaboradores.

A polifonia, a intertextualidade, também, são recursos utilizados no texto/discurso jornalístico para dar maior sustentação, credibilidade ao texto e/ou até para o redator não se comprometer diretamente com a matéria, ou com a notícia veiculada. Geralmente o redator incorpora, ao seu próprio discurso, as vozes de outros enunciadores que podem aparecer de forma clara, explícita, como através de citações de fala entre aspas, referências e, outras vezes, de forma implícita, permeada pelo discurso do próprio redator; esse recurso, muito utilizado no texto jornalístico, faz com que o leitor relacione as informações veiculadas no discurso com o seu conhecimento de mundo (quando consegue reconhecer). Pois "[...] o texto consiste num conjunto de enunciados linguísticos em que os pressupostos, as intenções, os implícitos, somados a fatores situacionais, criam um universo a ser desvelado pelo leitor" (TREVISAN, 1992, p.14).

Esse universo, a ser desvelado pelo leitor, varia de acordo com o repertório de conhecimentos acumulados e organizados que este adquiriu no decorrer de sua experiência de vida, e esse acervo de conhecimentos funciona como um esquema de assimilação, como uma teoria explicativa do mundo. Com isso, a atribuição de sentidos a um texto não é a mesma para todos os leitores, já que o conhecimento prévio trazido pelo leitor é um fator que interfere na apreensão de sentido. O texto jornalístico, ao ser construído, geralmente está de acordo com o conhecimento prévio, conhecimento de mundo do produtor (jornal) e receptor (público-leitor), fazendo com que o conhecimento partilhado constitua fator importante para a compreensão, pois há necessidade de um certo equilíbrio entre o conhecimento de mundo do locutor (jornal) e do interlocutor (leitor).

Como, na sociedade brasileira, há diferenças sociais consideráveis e consequentemente no nível de conhecimento da população, o que se constata em algumas empresas jornalísticas

é a produção de diferentes jornais, visando alcançar públicos diferenciados de acordo com a classe social a que pertencem. Neste sentido assim fala Lúcia Santaella:

> Cada jornal tenta encontrar sua própria face ou, pelo menos, traços distintivos que garantem sua faixa de público. Esta procura de face pode ter uma gama de variações que vai desde a tentativa de reversão da quantidade em qualidade, ou a intensificação de processos verbo-visuais no uso substantivo do espaço folha do tamanho de tipos, da integração imagem-palavra, até os jornais que manipulam sensacionalisticamente as manchetes, apelando para um público incauto que consome ficção espalhafatosa como se fosse notícia. (SANTAELLA, 1992, p.31)

Nessa perspectiva, ressaltamos a abertura para uma ampla reflexão em sala de aula, junto ao aluno leitor, sobre questões relativas ao conjunto de características de jornais rotulados como sérios como populares ou como sensacionalistas, bem como as razões que levam um leitor a preferir um tipo de jornal e não outro num determinado contexto. Neste sentido, assim fala Carmagnani:

> O texto jornalístico não é entendido como um conjunto de palavras que visa informar alguém sobre algo, mas uma unidade textual que é parte de um conjunto maior de significados que a constitui. Não se diminuiu, assim, a importância da linguística, mas busca-se trazer à discussão o seu lugar, junto com as condições sócio/históricas de sua produção. (CARMAGNANI, 1995, p.127)

Dessa forma, o professor deverá conduzir o trabalho com o jornal, analisando o discurso jornalístico com seus jargões e recursos estilísticos, com os sentidos provocados e, sobretudo, com a "verdade" construída. A imprensa apresenta-se, hoje, como uma fonte inesgotável de sentidos institucionalizados que não podem passar desapercebidos pela escola e pelos profissionais voltados para o estudo da linguagem (CARMAGNANI 1995).

Considerações Finais

A importância da leitura para a formação integral do educando é um discurso que vem sendo reiterado por muitos autores, especialmente por aqueles que se preocupam com a educação. Cabe considerar que o atual momento histórico em que vivemos requer indivíduos

capazes de ler e interpretar diferentes tipos de textos. Essa diversidade textual que se presentifica no nosso dia a dia precisa ser trabalhada nas escolas de forma a levar o aluno a tornar-se um leitor competente. Dentre essa diversidade textual, o jornal é um meio de comunicação indispensável para se trabalhar em sala de aula. Entretanto, sua prática é um dos grandes desafios enfrentados pela escola.

Este estudo buscou investigar como os professores de uma escola pública municipal e de uma instituição escolar particular de ensino têm direcionado o trabalho de leitura do jornal[2] em sala de aula. O que constatamos através das observações e da coleta de dados da pesquisa foi um direcionamento do trabalho de leitura do jornal como pretexto para trabalhar a gramática, isto é, os professores **não** estão direcionando o trabalho de leitura para uma conscientização linguística, textual/discursiva, que crie condições de o aluno ir desenvolvendo sua capacidade de perceber a relação entre a materialidade linguística e os objetivos, as intenções do texto/discurso.

Destacamos a necessidade de o professor chamar a atenção dos alunos para a intencionalidade de escolha do vocabulário jornalístico, criando condições destes perceberem que o emprego de um substantivo ou de um adjetivo em detrimento de outro poderá estar a serviço de um interesse, ou seja, serve para destacar um ou outro aspecto – valorativo ou desvalorativo – que o jornal quer passar. Localizar, classificar e copiar substantivos, verbos, pronomes ou adjetivos, não possibilitará ao educando construir as competências e as habilidades para desenvolver a leitura crítica. Cabe à escola criar condições de o aluno perceber que os recursos linguísticos estão a serviço das intenções do autor do texto e deixam transparecer linhas ideológicas. A voz da autoridade – polifonia – também é um recurso que aparece frequentemente no texto jornalístico e é empregado para dar mais credibilidade e/ou para destacar um ou outro aspecto no texto e isso precisa ser ressaltado pelo professor.

A linha ideológica de um ou outro jornal pode ser depreendida através da comparação entre o vocabulário jornalístico, o selecionamento da matéria de maior ou menor destaque no

[2] O presente estudo consiste em pesquisa realizada em duas escolas da cidade de Dourados. As aulas observadas foram da disciplina de Língua Portuguesa, sendo em uma escola da rede particular de ensino - turma de 4º série (correspondente ao 5º ano atualmente) e na rede pública municipal uma turma de 5º ano (correspondente ao 6º ano atualmente – ensino de nove anos). Destaca-se, ainda que o critério de escolha das escolas foi a de aderirem ao projeto " A Leitura do Jornal na Sala De Aula" promovido por uma empresa da cidade. Tal projeto consistia em disponibilizar quarenta (unidades) de jornais semanalmente às escolas para que estas trabalhassem com os alunos e posteriormente encaminhasse à equipe do jornal, responsável pelo projeto, as ações realizadas na escola com o material recebido para possível divulgação na mídia.

jornal, a localização e o espaço que ocupa, os recursos ilustrativos que apresenta e, sobretudo, fazendo comparações entre jornais de mesma data . Constatamos que as escolas, nas quais observamos aulas não vêm encaminhando a leitura de forma a chamar a atenção dos alunos para nenhum desses aspectos.

É necessário que o professor direcione a leitura de um forma mais profunda, permitindo que o aluno tenha reais condições de desenvolver sua postura crítica de cidadão, para isso destaca-se a necessidade de se trabalhar os percursos discursivos.

No decorrer de nossas observações, percebemos também a imensa preocupação dos professores em cumprir com os conteúdos curriculares exigidos; preocupando-se de forma excessiva com o ensino da gramática, com a revisão de conteúdos gramaticais, deixando transparecer que a leitura não leva a um objetivo da aula de língua portuguesa e com isso deixando para trás muitas vezes a prática de leitura de textos em geral e do texto jornalístico.

Vimos, também, nas escolas em que observamos aulas e nas escolas em que trabalhamos como professora, docentes preocupados e insatisfeitos com sua prática pedagógica, já que não conseguem encontrar uma forma de fazer com que o aluno se interesse mais pelo ensino. Os Parâmetros Curriculares de 1998 trazem, ainda, que uma das formas de atrair a atenção e o estímulo do aluno é trazer a linguagem dos meios de comunicação para a sala de aula, e um desses meios é o texto jornalístico, já que ele traz uma grande variedade de informações.

No entanto, poucos professores trabalham com a leitura do jornal em sala de aula. O que verificamos em muitas escolas[3] (nas escolas em que trabalhamos e nas escolas observadas) foi o descaso com os jornais, esse rico material que as escolas recebem, ficam muitas vezes amontoados nas bibliotecas, nas quais o aluno geralmente não tem acesso e outras vezes o jornal é usado para recortes e até mesmo para fazer sucatas, sem que o aluno tenha feito a leitura. O que se faz necessário é criar condições de o professor trabalhar com essas novas iniciativas, já que de nada adianta fornecer material, investir em recursos tecnológicos se não preparar o profissional humano que vai direcionar este trabalho.

[3] Estamos falando das escolas que recebem os jornais semanalmente – aquelas engajadas no Projeto de Leitura do Jornal "O Progresso"

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leituras para o 1º Grau: Critérios de Seleção e Sugestões. In: ZILBERMAN, Regina (org.) **A Leitura em Crise na Escola,** 7. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

BARUFFI, Helder Metadologia Científica**. Manual para a Elaboração de Monografias, Dissertações, Projetos e Relatórios de Pesquisas**. Dourados: H. Bedit, 1998.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS:** Primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental; Língua Portuguesa – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental; Língua Portuguesa – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental . Brasília: MEC/SEF, 1998.

CITELLI, Adilson Odair. Escolas e Meios de Massa. In: CHIAPPINI, Lígia (org.*)* **Aprender e Ensinar com Textos Não Escolares**. São Paulo: Cortez, V. 3, 1997.

CHIAPPINI, Lígia (Org.) – **Aprender e Ensinar com Textos Não Escolares**, São Paulo: Cortez, 1997.

COMUNICAÇÕES – **Caderno do Programa de pós-graduação** – Educação – ano 5 – número 2 – Novembro, 1998.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura: Língua Materna e Língua Estrangeira**. Campinas: Martins Fontes, 1995.

COSTA, Silvia – **Jornal na Educação***:* Considerações Pedagógicas e Operacionais – Santos: S.C.P; 1997.

FARIA, Maria Alice de. **Como Usar o Jornal na Sala de Aula.** São Paulo: Contexto, 1996.

_____. **O Jornal na Sala de Aula.** São Paulo: Contexto, 1989.

GERALDI, João Vanderley. **Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP. Mercado de Letras – ALB, 1996.

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

JORNAL DO ALFABETIZADOR. Porto Alegre: Knamp, Ano IX. Nº 55. 1998.

KLEIMAN, Angela. Oficina de Leitura: **Teoria e Prática**. Campinas, SP: Pontes, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

_____. Aprendendo Palavras, Fazendo Sentido: O Ensino do Vocabulário nas Primeiras Séries. In Targa, Maria (Org.) **Desenvolvendo a Língua Falada e Escrita**. Porto Alegre: Sagra, 1990.

KOCH, Ingedore Villaça, **Argumentação e Linguagem.** São Paulo: Cortez, 1984.

LAJOLO, Marisa – **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

_____. O Texto Não é Pretexto. In ZILBERMAN, Regina (Org). **Leitura em Crise na Escola: As alternativas do professor.** 7. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

NAGAMINI, Eliana. Televisão, Publicidade e Escola. In CHIAPPINI, Lígia (org.) **Aprender e Ensinar com Textos Não Escolares**, São Paulo: Cortez, V. 3, 1997.

PERINI, Mário. **Para uma Nova Gramática do Português**. São Paulo: Ática, 1985.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) Ensinar Gramática na Escola**. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1996.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. V. 76. N. 184.

RODRIGUES, Márcia Velho. **A Ideologia nos Meios de Comunicação**. In: O Jornal do alfabetizador. Porto Alegre: Kuan P. Ano IX nº 55, 1998.

SANTAELLA, Lúcia. **Produção de Linguagem e Ideologia.** 2. ed. rev.e ampl. São Paulo: Cortez, 1996.
_____. **Cultura das Mídias**. São Paulo: Razão Social, 1992.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Elementos da Pedagogia da Leitura**. São Paulo: Martins Fontes. 1988.

TREVISAN, Eunice Maria Castegnaro. Leitura: **Coerência e Conhecimento Prévio: uma exemplificação com o frame Carnaval.** Santa Maria: ed. Da UFSM, 1992.

ZILBERMAN, Regina (org.) **A Leitura em Crise na Escola**. 7.ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.

O PROFESSOR E SUA PRÁTICA FRENTE ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA

Márcia Aparecida de Camargo Yamanaka (UFMS/CPNV) [1]
Josiane Peres Gonçalves (UFMS/ CPNV)[2]

Resumo: Este estudo tem como objetivo refletir sobre a articulação entre a dificuldade de aprendizagem dos alunos no contexto escolar, as experiências adquiridas no estágio supervisionado e o confrotamento com o tema desenvolvido no Trabalho de Conclusão do Curso (TCC). Tendo como referencial teórico estudo de autores como Campos (2015) e Leite (2008) que abordam sobre os fatores que interferem na aprendizagem com o qual se fundamenta este estudo, que foi na rede Estadual de Ensino Fundamental, na cidade de Naviraí/MS, de modo a compreender o porquê das dificuldades de aprendizagem em alguns alunos e o que poderá ser feito para sanar este problema. Percebe-se o quão importante é o papel do professor, perante a essa diversidade de fatores que influenciam direta ou indiretamente os alunos que fará o diferencial em sua vida, por esse motivo a necessidade do professor conhecer a realidade de seu aluno, para assim buscar estratégias que o ajude a desenvolver seu potencial.

Palavras-chave: Aluno. Desenvolvimento. Estágio Supervisionado.

Introdução

No início da carreira docente, os professores em exercício inicial na escola passam muitas vezes momentos de dificuldades e dúvidas, principalmente em articular a teoria e prática que são o viés desse desenvolvimento profissional.

De acordo com Huberman (1995, p. 38), "[...] o desenvolvimento de uma carreira é, um processo não uma série de acontecimentos [...]" que para cada indivíduo ocorre em diferentes segmentos, a dificuldade vista por uns pode nunca ser sentida por outros. E é neste espaço escolar que ao iniciar uma carreira o professor enfrenta o "choque de realidade" que

1 Graduada em Pedagogia Licenciatura pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Naviraí (UFMS/CPNV). Aluna especial da disciplina de "Desenvolvimento, Gênero e Educação" do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus do Pantanal (UFMS/CPAN). E-mail: marcia_sueharu@hotmail.com

2 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus do Pantanal (UFMS/CPAN). Professora dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais e Pedagogia da UFMS/CPNV. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação. E-mail: josianeperes7@hotmail.com

muitas vezes até acaba por abandonar a profissão, por não se sentir estruturado para arcar com total responsabilidade que é o aprender e o saber ensinar.

Para isso o estágio supervisionado desenvolve um papel importante, porque muitos destes conhecimentos adquiridos vêm por intermédio do estágio, do aprender com o outro, no dia a dia, é o sentido prático das ações se observamos o quanto que o contato inicial com a escola é importante, que são esses primeiros contatos entre discentes e alunos em sala de aula que adquirimos a compreensão da dinâmica do trabalho pedagógico. Mas nem sempre essa preparação inicial dará conta de uma atuação tranquila no espaço escolar apesar de toda preparação inicial enquanto estudante, principalmente quando se refere à aprendizagem dos alunos.

Este estudo busca relatar as experiências adquiridas no estágio curricular do Curso de Pedagogia da Universidade federal Mato Grosso do Sul (UFMS) com as dificuldades de aprendizagem, em uma sala de aula, em uma escola na cidade de Naviraí/MS durante estágio supervisionado no Ensino Fundamental I e a pesquisa do (TCC) referente às dificuldades dos professores no início da docência. Como referencial teórico buscamos autores como Vygotsky (1998), Campos (2015), Leite (2008), Huberman (1995), entre outros, para fundamentar esta pesquisa, que vem ser muito relevante para nossa formação enquanto discentes.

Dificuldades da aprendizagem dos alunos! Por que ocorrem?

Em caracterização da dificuldade de aprendizagem temos vários patamares, tanto biológicos, quanto psicológicos, mas por não ter um diagnóstico certo muitas vezes acaba por ser um mau funcionamento fisiológico.

A importância de o professor estar preparado frente a essas dificuldades é de fundamental importância, porque de certa forma tem a rotina da escola ele sempre de uma maneira ou outra fica em contato diário com o aluno, uma coisa que devemos evitar fazer é rotular os alunos, mas sim criar ambientes que facilitem seu aprendizado. Para esclarecermos sobre isso Campos (2015) em sua fala explana que os rótulos são sinônimos para o aluno que "não aprende".

Mas perguntamos o porquê de não aprender? Vale analisar suas causas e consequências, que esses problemas de ansiedade, agitação, falta de atenção, que geralmente

mais ocorrem podem se desenvolver por influência de conflitos familiares, como modo de vida pouco favorecido, podendo vir a interferir na aprendizagem e até mesmo em seu desenvolvimento cognitivo.

Alguns autores como Campos (2015, p. 128) também vem mencionar que "[...] distúrbio de aprendizagem é compreendido como o termo utilizado para explicar comprometimentos neurológicos que interferem na percepção e no processamento da informação pelo aluno, impedindo sua aprendizagem".

Mas Fonseca (2007, p. 140), em suas pesquisas explana que a dificuldade de aprendizagem está relacionada com o acumulo de informações envolvendo "[...] o sujeito que aprende (aluno) e a tarefa". Mas esse mesmo autor também discorre sobre a existência de várias causas e consequências de problemas psicossociais desde infância que possa gerar futuros problemas na idade escolar, como a pobreza, maus tratos, violência doméstica entre outros, como citado anteriormente a influência familiar e algumas vezes social.

Vygotsky em sua concepção argumenta que "[...] a aprendizagem é um processo puramente exterior, paralelo ao processo de desenvolvimento, mas que não participa ativamente deste nem o modifica" (VYGOTSKY, 1998, p. 104).

Percebemos então a fragilidade deste assunto que muitas vezes fogem de nosso entendimento, o que nos leva a refletir sobre a prática pedagógica, frente a essas diversidades de fatores em torno da aprendizagem e do desenvolvimento da pessoa.

Desse modo, as dificuldades de aprendizagem aparecem como fenômeno cultural, particular de cada pessoa, dentro do contexto em que esta inserida. Para Fernández (1991, p. 20), "A aprendizagem é vista como um processo que se dá no vínculo entre o ensinante e o aprendente em uma inter-relação". Nesse caso rever a prática do professor poderá ser um avanço a sanar algumas dificuldades fazendo com que seu aluno desenvolva.

A prática pedagógica e suas articulações

Atualmente muitos são os desafios encontrados pelos professores em sala de aula e, dessa forma, torna-se relevante ter o conhecimento necessário para atuar nesse espaço escolar e talvez o maior problema ainda de muitos profissionais da educação seja em articular a teoria e a prática.

Tardif (2002, p.16) defende que "[...] o saber não se reduz, exclusiva ou principalmente, a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas é também um saber social que se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos". Percebemos que é nas experiências vivenciadas com o outro, no seu dia a dia, nas ações e descobertas, auxiliando o aprendizado, buscando estratégias é que as respostas para superar as dificuldades em sala de aula possam ser amenizadas.

Para caracterizar a prática pedagógica Marcelo Garcia (1999, p. 52) explana:

> A aprendizagem direta, os estudos de processamento de informação e comparação entre especialistas e principiantes. A aprendizagem mediada (observação) o desenvolvimento dos conhecimentos durante os estágios de ensino. Aprendizagem tácita (experiência própria) [...] os elementos dos conhecimentos práticos são: imagens, regras, princípios da prática, filosofia pessoal e metáforas.

Percebe-se que a experiência prática está em todo nosso percurso enquanto educadores, em comparar, em observar e é assim que adquirimos conhecimentos necessários para uma boa atuação. Se analisarmos, tudo faz parte de nosso cotidiano, muitas vezes defrontamos com várias situações onde percebemos que em todos os espaços existem dificuldades.

Mas em se tratando da aprendizagem dos alunos, os professores devem procurar uma maior interação entre si, sendo necessária talvez uma formação que auxilia o desenvolvimento dos conhecimentos adquiridos a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano, rever sua metodologia de ensino, sem contar os fatores sociais, econômicos e políticos que envolvem a sociedade, que esses profissionais trazem em suas trajetórias de como conceder a educação. Nesse sentido Fonseca (1995, p. 72-73) destaca:

> A falta de uma teoria sólida e coesa nos seus paradigmas e pressupostos e de uma taxonomia pormenorizada e compreensível é, assim, uma das razões que explicam a ambiguidade e a legitimidade das dificuldades de aprendizagem, daí que a criação e promulgação de serviços educacionais sejam, presentemente, muito restritas e ineficazes, porque não surge, nem se vislumbra um critério ou uma definição fidedigna e aquiescente. As dificuldades de aprendizagem representam um assunto conceitualmente confuso, decorrente de uma investigação teórico-prática ainda incipiente, contraditória e demasiado complexa nas suas variáveis e nos seus pressupostos.

Assim, tudo que nos cerca possui um determinado valor em relação ao desenvolvimento do nosso aprendizado, podendo influenciar positivamente ou negativamente, que tudo vai depender da forma como vemos o que esta ao nosso redor, ocasionando a não aprendizagem de alguns alunos, que mesmo sem laudos são desatentos, desorganizados, muitas vezes demonstrando o mínimo interesse em querer aprender.

As dificuldades na aprendizagem em sala de aula

O estágio supervisionado com observação e coparticipação, que serviu de base para analisar a questão das dificuldades de aprendizagem em sala de aula, ocorreu durante três dias, em uma escola Estadual no município de Naviraí/MS. O estágio foi na sala do terceiro ano B no Ensino Fundamental I. Ao chegarmos, após cumprimentar a professora e os alunos, nos oferecemos para auxiliar a professora, mas ela logo deixou claro que é só para observarmos mesmo, fomos para o fundo da sala e nos acomodamos.

A sala no começo era bastante tumultuada, mas logo os alunos se acalmaram menos um menino, era inquieto, desatento, não parava no lugar, sempre sendo chamada sua atenção o tempo todo, tinha hora que subia em cima da carteira e sempre atraia as atenções toda para ele, a professora chamava sua atenção, dizia que ia levar ele para direção, algumas vezes nos apontava e dizia talvez fosse nossa presença que o deixava assim.

O aluno tinha hora que ele se aquietava, mas minutos depois ele aprontava tudo de novo. Durante o estágio perdi a conta de quantas vezes ele foi apontar o lápis, ele não copiava quase nada, até que chegou uma hora em que a professora não se importou mais e pediu para que o aluno se retirasse da sala. Ele saiu e ficou sentado em um banco quase de frente com a porta da sala.

Na mesma turma, foi possível perceber que tinha uma professora itinerante que auxiliava uma aluna que tinha déficit de atenção, mas sua aprendizagem era de acordo com o esperado. Segundo a itinerante, tudo estava sendo feito para que ela se desenvolvesse nos estudos. Em relação a esta aluna, nota-se o conformismo da sua deficiência, como se a causa do porque, comprovasse que tudo que ela desenvolve é o bastante pelo que se espera.

A culpa sempre sendo atribuída ao aluno e sua incapacidade, tudo que se faz é suficiente. Mas sempre que possível a itinerante ajudava a professora regente com este aluno

"problema", ele não tinha laudo, mas já estava rotulado como "esse aí não tem mais jeito", lavo minhas mãos.

Segundo Campos (2015, p. 126), "[...] o rótulo de 'problema ou distúrbio' atribui a esses alunos a culpa pelo 'seu fracasso', e a deficiência passa a ser a principal causa do fracasso escolar, desconsiderando-se os inúmeros fatores envolvidos neste processo".

Mas onde fica a responsabilidade da professora frente a esse "problema"? Será que este aluno não tem mesmo mais jeito? É aí que se percebe o quão é importante o papel da professora, que deve procurar estratégias para contornar esse impasse, estimulando criando situações que faça com que seu aluno se interessasse em suas aulas.

Mas os professores também necessitam de apoio da instituição e de outros, muitas vezes isso não acontece, como explana Fontana (2000, p. 109) "[...] quem, na escola, acompanha as buscas das professoras? Quem escuta o relato de suas dúvidas e a tomada de consciência de seu não-saber, assumindo a continuidade do seu processo de formação pelo/no trabalho?" Nem sempre existe esse tipo de colaboração.

Os dados aqui analisados demonstram que para esse aluno faltava apenas um pouco mais de estímulo por parte da professora, é fato que em uma sala com trinta alunos isso é quase que impossível, mas desconsiderá-lo e evitá-lo pode ocasionar o desinteresse em querer aprender, e dessa forma não vê motivo para respeitar a autoridade da professora dentro da sala, mas se analisarmos pelo lado do aluno, será que esse comportamento não seja apenas, para ter a atenção da professora? Já que ela não se manifestava em relação a ele, para ela pouco importava se ele estava fazendo a atividade ou não, era isso que ela deixava transparecer para quem a observava. Será que de alguma forma ela sem querer não podia estar gerando um reforço negativo sobre ele?

São questões que nos leva a reflexão, pois em outro momento este mesmo aluno, mas em outra matéria teve seu comportamento totalmente diferenciado do que com a regente. Ele simplesmente fez tudo que havia sido solicitado e muito pouco saiu do lugar e mais, levou seu caderno até a professora para que ela verificasse se estava correto.

Visto por este ângulo, talvez uma mudança de estratégia pudesse colaborar para a solução desse problema se estiver direcionada a realidade do aluno e, nesse sentido, Coelho (1999, p. 12 apud SPINELLO, 2014, p. 8) deixa sua contribuição quando explana que:

> A prática do professor em sala de aula é decisiva no processo de desenvolvimento dos educandos. Esse talvez seja o momento do professor rever a metodologia utilizada para ensinar seu aluno, através de outros métodos e atividades ele poderá detectar quem realmente está com dificuldade de aprendizagem.

Por esse motivo, é importantíssimo que os profissionais da educação e todos aqueles que direta ou indiretamente estejam relacionados com o desenvolvimento do aluno, necessitam de uma formação específica para que aprendam a perceber do que realmente seu aluno precisa e que busquem práticas pedagógicas voltadas para realidade de seus alunos. Além disso, é importante que conversem entre si sobre as crianças, talvez um conhecimento melhor sobre esse aluno explicasse toda essa desatenção, essa dificuldade de manter-se focado durante as aulas, que muitas vezes pode ser simplesmente para ter a atenção do professor sobre ele.

E de certa forma, acabam sendo descriminados por não se adequar ao sistema da instituição. Leite (2008, p. 28) ressalta "[...] a questão do desempenho escolar está sempre relacionada a que a escola espera e exige do aluno". Nos estudos de Campos (2015), também se observa que "[...] as mais diversas deficiências ou dificuldades têm sido atribuídas ao aluno, através da utilização excessiva e indiscriminada de rótulos". O autor acredita que a utilização dos rótulos na escola dificulta a aprendizagem dos alunos e contribuem para o seu rendimento insatisfatório. Assim Campos (2015, p. 126) explana:

> O rótulo de "problema ou distúrbio" atribui a esses alunos a culpa pelo "seu fracasso", e a deficiência passa a ser a principal causa do fracasso escolar, desconsiderando-se os inúmeros fatores envolvidos neste processo. Ao atribuirmos deficiências - emocionais, cognitivas, motoras, perceptuais - aos alunos, transferimos a responsabilidade pelo desempenho escolar ao próprio aluno, retirando da sociedade, da escola e do professor a responsabilidade pelo sucesso dos alunos.

Nesse caso percebe-se claramente a incompetência do fracasso escolar é toda atribuída ao aluno, e os rótulos acabam sendo constantemente utilizados, sem se dar conta de quão prejudicial ele é para o ser humano que o recebe, refletimos como será que fica a cabeça de um aluno quando ouve que ele não tem mais jeito!

De acordo com Campos (2015, p.129), "O processo diagnóstico do aluno 'distúrbio de aprendizagem' não é algo simples". No entanto, muitas vezes, o (a) professor (a) em sala de

aula suspeita de que algo não está bem com um aluno e o rotula de 'distúrbio de aprendizagem'.

Esse tipo de reforço negativo que muitos colocam ate mesmo sem se dar conta disso é algo desnecessário, que não deveria ser permitido em espaço algum, muito menos dentro de uma instituição de ensino, onde deveria ser passados valores, respeito, onde estão formando cidadãos como diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) no seu Art.2° que: "A educação, dever da família e do Estado, inspirado 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" (BRASIL, 1996).

O aluno deve ser educado dentro destes princípios na escola, e para que isso ocorra deve haver articulação com a família do aluno, procurar saber as causas, o diagnóstico não deve ser simples, mas quando perceber que algo não esta bem o melhor, é procurar soluções para o problema.

Com base nesse estudo, compreendemos o quão é importante o processo formativo do professor, porque é na escola que o aluno tende a desenvolver situações de aprendizagem, mesmo na ausência de um transtorno específico e para isso "[...] do ponto de vista do "aprender a ensinar", os professores passam por diferentes etapas, as quais representam exigências pessoais, organizacionais, psicológicas, específicas e diferenciadas" (MARCELO GARCIA, 1999, p.112). Assim o importante não é só saber os sintomas, mas saber trabalhar com a realidade.

Dessa forma, percebemos que as dificuldades de aprendizagens existem por vários fatores, que devem ser analisados rigorosamente, porque para um professor a melhor coisa que possa existir é ver seus alunos desenvolvendo. Assim, ele deveria ser um dos primeiros a tentar identificar o problema, procurando articulações com os pais, com os outros educadores e a necessidade de se conhecer bem a realidade de seu aluno, para saber se ele passa por dificuldades financeiras, problemas em família, como é sua socialização com os colegas na sala de aula, fazendo um diagnóstico envolvendo várias situações como vemos que são causas. De acordo Ciasca (1991), citado por Campos:

> [...] identificadas, de um modo geral, algumas comuns, como déficit de atenção, falhas no desenvolvimento e nas estratégias cognitivas para a

> aprendizagem, dificuldades na habilidade motora, dificuldade perceptual problemas no processamento da informação recebida, dificuldade na linguagem oral e escrita, dificuldade na leitura, dificuldade em raciocínio matemático e comportamento social inapropriado (CIASCA, 1991 *apud* CAMPOS, 2015 p. 129).

Perante a essa diversidade de fatores que influenciam direta ou indiretamente os alunos e é justamente o tipo de conhecimento que recebe essa sua interação com o meio que está inserida, com os outros alunos e com o professor que fará o diferencial de sua vida, a forma como ele irá se relacionar futuramente, ou seja, o seu conhecimento de mundo.

Considerações Finais

Com base em tudo que foi estudado a respeito das dificuldades de aprendizagem, dos fatores a ela associada e como é importante o papel do professor frente às inúmeras dificuldades que interferem o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, podemos perceber que o incentivo do professor pode fazer com que seu aluno avance as barreiras que o impede de aprender.

E que o estágio supervisionado é de fundamental importância para nosso aprendizado, que nos faz refletir sobre nossa formação e nos ajuda a uma melhor compreensão a respeito da realidade de uma sala de aula. São muitos os desafios dentro de uma sala e para que aconteça o aprendizado do aluno depende muito mais do professor, porque parte dele buscar um planejamento voltado para a realidade de seu aluno, procurar uma forma concreta de apresentar a eles o resultado do que está sendo passado, fazer com que o aluno pense. É necessário ensinar a pensar, mostrar todos os caminhos possíveis para que ocorra a compreensão e que eles passem a interessar cada vez mais pelas aulas e busquem cada vez mais querer aprender.

Para que isso ocorra com sucesso ou de alguma forma possa ter um resultado positivo, deve haver muito empenho e a colaboração uns dos outros, procurando novos meios para transmitir os conteúdos de uma maneira estratégica, procurar conhecer a realidade do aluno, do porque de seu comportamento, talvez trabalhando com sua realidade, buscando não tratá-lo de maneira diferenciada, seja um passo para mudar essa realidade.

Isso pode ser o diferencial na vida do aluno, que vai se sentir aceito, acolhido e estimulado a aprender. É muito importante essa articulação entre os pais e todos os demais envolvidos na escola, porque a sociedade, de uma maneira geral, acaba muitas vezes empurrando o jovem para caminhos que pode não ter volta, afastando-os da escola. Assim, esses alunos evadidos acabem, em diversas situações, se envolvendo com problemas ainda maiores, aumentando ainda mais o fluxo de alunos desistentes e por consequência o aumento do fracasso escolar.

Por esse motivo o melhor que cada um de nos podemos fazer é procurar cada vez se aperfeiçoar para transmitir com segurança tudo que for preciso para que ocorra o aprendizado.

É essencial destacar que o professor desempenha um papel muito relevante, por mediar os conhecimentos e mostrar que nem todos aprendem do mesmo modo, mas que todos têm seu potencial a desenvolver. Dessa forma, é possível afirmar que ser professor é um desafio a cada dia, e ele tem que se manter firme sendo a ponte que levará o aluno a vencer as barreiras que o faz diferente, tudo é possível na educação desde que conhecemos a realidade do que está sendo proposto e para quem, refletir sobre o outro é refletir sobre a si mesmo.

Referências

CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. **Rotulação de Alunos Como Portadores de "Distúrbios ou Dificuldades de Aprendizagem"**: Uma Questão a ser Refletida Depto. de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp - Marilia. SP. 2015. Disponível em:<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p125-140_c.pdf>. Acesso em: 21 Out. 2015.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. 261p.

FONSECA, Vitor. **Dificuldade de Aprendizagem**: Na Busca de Alguns Axiomas. Rev. Psicopedagogia. Universidade Técnica de Lisboa. Portugal, 2007. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/download/74.pdf>. Acesso em: 21 Out. 2015.

FONSECA, Vitor. **Dificuldades de aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FONTANA, Roseli Cação. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 50, abril 2002.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. São Paulo: Porto Editora, 2000.

LEITE, Vânia Aparecida Marques. **Dimensões da não Aprendizagem.** Editora: IESDE - Edição: 1. 2008. 96 p.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. (Coleção Ciência da Educação – século XXI). Porto: Porto Editora, 1999.

MIRANDOLA, Sônia Maria Machado. O aprendizado e o desenvolvimento intelectual do aluno nos estudos literários. **Revista Nucleus**, v.3, n.1, out./abr. 2004/2005, p. 143.

SPINELLO, Maiara Carla. As Dificuldades de Aprendizagem Encontradas na Educação Infantil. REI- **Revista de educação do IDEAU.** Vol.9. nº 20. Julho-Dezembro 2014. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/dificuldadeaprendizagem >.Acesso em: 21 Out. 2015

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação social da mente**. 6. ed. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 161.

PRÁTICA PEDAGÓGICA SERVIÇO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL (SEI): A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR ATRAVÉS DAS FOTOGRAFIAS (1980-1995)

Samara Grativol[1] *(UFGD)*
Eliana Maria Ferreira[2] *(UFGD)*

Resumo: O presente trabalho é recorte de uma pesquisa maior em andamento em que se pesquisa a prática pedagógica na educação pré-escolar de uma escola particular localizada na cidade de Dourados – Mato Grosso do Sul, a escola Serviço de Educação Integral - SEI. O recorte temporal se justifica pelo ano em que se origina a instituição (1980), e o ano que antecede a atual Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/1996) é determinado como limite do nosso estudo. Neste texto abordaremos as práticas pedagógicas adotadas pela instituição na educação pré-escolar para crianças a partir de 1 (um) ano de idade. Nossas fontes parte de documentos originais da escola como: atas, diários de classe, livros de matrículas, registros internos em geral e fotografias, esses últimos em especial atenção com análise iconográfica indicada por Kossoy (1989) a luz da metodologia da Nova História Cultural, conforme Pesavento (2005). Visamos com esse estudo compreender as práticas pedagógicas para a educação pré-escolar desenvolvidas pela escola SEI em seus 15 primeiros anos de atuação e identificar atividades centradas nas crianças a partir de práticas concretas e sensoriais. Com isso identificamos duas atividades que correspondem a essas experiências, chamadas de "Parede Mágica" e "Piscina" entre outras atividades lúdicas.

Introdução

No presente trabalho, inicialmente abordaremos de modo breve a escola Serviço de Educação Integral – SEI, de modo a compreendermos o contexto em que essa escola surgiu na cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul. Após essa etapa, as prática pedagógicas desenvolvidas pela instituição serão abordadas.

Na década de 1980, segundo autoras como Kishimoto (1988) e Campos, Rosemberg e Ferreira (1995), diversos movimentos em prol da educação para a criança pequena estavam surgindo. É em meio a esse contexto que nasce a escola SEI, fundada pela educadora e psicóloga Ezir Bomfim Estremera Gutierre juntamente com seu esposo Jesus Estremera

[1] Pedagoga, mestranda em educação pelo Programa de Pós - Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGD) com apoio financeiro Fundect. samara_grativolneves@hotmail.com
[2] Mestre em educação pelo PPGEdu/UFGD e doutoranda em educação pela mesma instituição. eliana.anaeli@gmail.com.

Gutierre. Devido a experiências de infância, dona Ezir cultivava dentro de si o desejo de construir uma escola, buscando por em prática atividades diferentes de seu tempo de aluna.

Tais concepções fomentam a proposta da escola que faz parte de um projeto coletivo e familiar. Inicialmente, sem prédio próprio, a primeira alternativa foi alugar um espaço que pudesse ser adaptado para uma escola. O primeiro endereço da escola foi na Rua Ciro Melo, nº 2.236, na cidade de Dourados-MS, conforme registros do Regimento Interno da Escola (1980), e que ficou conhecida como "Escola das Mãozinhas", pois a fachada da escola foi decorada com o carimbo das mãos de cada criança matriculada.

O aspecto do prédio adaptado é uma realidade em instituições para crianças pequenas ao longo da história do atendimento da mesma no Brasil, destacando que a educação destinadas a ela não era um direito e sim "uma doação" por parte de filantropia, entidades religiosas, comunitárias ou até mesmo pelo poder público. Sendo assim os recursos destinados a esse atendimento era o suficiente para o básico como alimentação, materiais didáticos e higiênicos, ficando a infra-estrutura do local somente com adaptações superficiais. (BRASIL, 2006)

Fotografia 1: Fachada do primeiro prédio da escola SEI, 1981.

Fonte: Arquivo da Escola Serviço de Educação Integral

Posteriormente em 1988, a Escola se mudou para um segundo prédio na Rua Monte Alegre, 2180 na mesma cidade e, a partir ano de 1989, iniciou a construção de um espaço próprio onde seria localizada a escola. As imagens da fachada do segundo prédio não foram possíveis encontrar na documentação apresentada.

Assim o evento da inauguração de prédio próprio se concretizou em 1993 e a escola passou a ser sediada no seu endereço definitivo Rua Balbina de Matos, n° 1895, Jardim Universitário, no mesmo município. Foi nessa instituição que a pesquisa foi realizada e destacaremos posteriormente.

Fotografia 2: Fachada da escola própria SEI, anos 1990.

Fonte: Arquivo da Escola Serviço de Educação Integral

Neste novo prédio destaca-se a questão do espaço para a educação das crianças, pois foi construído priorizando um atendimento das necessidades de espaço físico para crianças pequenas. O espaço externo é amplo, compreende quadra de esportes, um parque coberto, um espaço arborizado, onde existem algumas espécies de animais, conhecido como "fazendinha". Além das piscinas da escola (2) uma mais profunda e outra mais rasa. O Espaço da escola foi idealizado para receber crianças de todas as idades.

Nos documentos administrativos, percebe – se a princípio, a denominação da instituição traria o que a escola gostaria de propor. Tal conjunto de ideias levaria ao nome Serviço de Educação Integral para Pré - Escolar e I Grau – e que hoje se denomina Serviço de Educação Integral - SEI. É importante salientar que o termo **integral** não está relacionado a carga horária de trabalho escolar e sim às atividades desenvolvidas para a formação da criança.

Como descrito em alguns documentos, o serviço oferecido deveria ser total. A educação deveria ser ofertada de forma interdisciplinar. Mesmo a escola não sendo confessional, a concepção cristã estaria presente em todos os momentos e com disciplinas de ensino religioso inserida em sua proposta educacional (destaco aqui que Dona Ezir pertence a confissão

protestante batista). Ainda segundo os documentos, as atividades propostas pela instituição eram elaboradas a fim de desenvolver integralmente a criança, com conteúdo de música, arte, meio ambiente, brincadeiras e outras envolvendo a ludicidade. Estas práticas prescritas nos documentos indicam atividades centradas na educação da criança, em especial, a criança menor de seis anos. Interessante destacar que no período citado, algumas práticas propostas pela instituição são inovadoras no contexto regional, considerando que a oferta de educação para as crianças menores era muito pequena, e representam uma época em que o atendimento educacional a criança começa a figurar nas discussões de políticas de atendimento, mas ainda não era efetivado na prática cotidiana escolar. A LDB em vigor no período era a Lei nº 5.692/1971 que estabelecia a educação para crianças com idade inferior a sete anos, como recomendação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes, de acordo com a norma de cada sistema de ensino. Quando a Escola SEI é fundada, ainda ao final do regime de ditadura militar brasileiro, a educação voltada para as crianças pequenas, não era prioridade do governo nem dos sistemas de ensino. A legislação do país apontava de forma vaga e sem obrigatoriedade de atendimento e sem destinação de recursos específicos. A educação dos pequenos ainda estava regulada pelas secretarias de assistência social. Embora pelo país houvesse muitas experiências bem-sucedidas de educação pré-escolar.

A Escola SEI começou suas atividades no dia 16 de fevereiro de 1981. No primeiro ano de funcionamento as atenções eram voltadas especificamente ao pré – escolar, atendendo crianças de 1 a 6 anos de idade, sendo essas as únicas turmas atendidas naquele ano pela escola. A partir do ano seguinte iniciava-se a 1ª série do I Grau, séries que foram aumentando gradualmente até oferecer toda essa etapa.

Tabela 01 - Crianças atendidas pela Escola SEI em 1981

Total	Maternal	Jardim	Pré – Escolar I	Pré – Escolar II	Mini - Maternal
159	46	46	20	26	21

Fonte: Livro de matrícula SEI, 1981. Elaboração nossa.

Com um total de 159 matrículas, percebemos a demanda para esse atendimento na região já no primeiro ano de funcionamento da escola. Destacamos ainda a necessidade de se ofertar vagas para essas turmas nesse período, pois como dito acima a educação pré-escolar estava, a passos lentos, se expandindo sendo oferecida pela iniciativa privada e filantrópica, ainda assim muitas crianças não tiveram a oportunidade de frequentar esse tipo de atendimento, que com a promulgação da Constituição Federal de 1988 foi possível aumentar o número de vagas em todo país.

Fotografia 3: Crianças do pré-escolar, 1981.

Fonte: Arquivo da Escola Serviço de Educação Integral

Acima podemos ter uma ideia das crianças matriculadas na escola no ano de 1981, pois nessa fotografia estão compreende todas as turmas do pré-escolar. A escola sempre buscou preservar sua história por meio das imagens. Há registros da primeira turma (acima), dos primeiros professores, a primeira criança matriculada na escola, a primeira formatura do pré-escolar, a primeira reunião de professores, todos com registros preservados dentre outros registros não fotográficos

As Práticas Pedagógicas na Educação Pré-Escolar

Ao abordar as práticas pedagógicas estamos falando de algo que está imbuído em um contexto mais amplo, nas práticas sociais, pois envolve o contexto educativo além da esfera

escolar se constituindo a partir das relações sociais. As práticas pedagógicas segundo Souza (2005) são atividades rotineiras, que são desenvolvidas dentro da escola, podendo se constituir de duas formas: a primeira de depósito de conteúdo, ou a bancária conforme diz Paulo Freire como também pode ser planejada visando a transformação da criança/aluno.

Veiga (1992, p. 16) afirma que a prática pedagógica é "[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social [...]".

Como um reforço das práticas desenvolvidas em sociedade, a escola trás esse aspecto formador, não só intelectualmente, mas também tem a função de formar o cidadão almejado pelo social, que atenda aos comportamentos pré-estabelecidos por ele, a escola como instituição formadora reafirma isso no desenvolvimento de seus ritos e práticas pedagógicas.

Pensando na prática pedagógica como possibilidade de transformação e reflexo da prática social que acontece fora dos muros da escola, nos reportamos às atividades desenvolvidas na escola SEI para as crianças da pré-escola.

Como reflexos das discussões que vinham se repercutindo no país acerca da educação para a criança menor de sete anos, as propostas de atividades da instituição pesquisada, pelo que podemos perceber nas fontes, tinham o propósito de proporcionar aprendizagem através de experiências, tanto sensitivas, exploratórias, quanto imaginárias e lúdicas. Essas práticas eram rotineiras e desenvolvidas para as crianças do pré-escolar.

Percebemos que as atividades mostram o aspecto da ludicidade como uma característica importante a ser cultivado. A bibliografia até o momento, não indicavam na cidade instituições educativas de pré-escolar com atividades que abordassem essas questões para a pequena infância, no qual se valorizava as questões do faz de conta, fantasias, texturas, experiências múltiplas para o desenvolvimento infantil, o que ia ao encontro da proposta de educação integral visado pela instituição. Algumas atividades como "Parede mágica", "Piscina", Arte, Música (como descrito acima), e outras relacionadas ao meio ambiente, tinham esse propósito.

Fotografia 04: Crianças após brincar na Parede Mágica, 1981.

Fonte: Arquivo da Escola Serviço de Educação Integral

A "Parede Mágica" era (e é) uma atividade que contemplava bem essas questões. Elaborada com uma tinta especial, vinda de São Paulo - SP permitia às crianças do pré-escolar se expressar de forma livre, executando diversos movimentos com a tinta em uma parede de azulejos. Essa atividade era destinada exclusivamente às crianças do pré – escolar, ou seja, todas as turmas participavam desde o Maternal à Pré – Escola. A tinta era especialmente desenvolvida para as crianças, segundo funcionários da escola, era lavável e antitóxica e ao que nos parece, devia ter um gosto agradável, pois nos registros fotográficos da escola, várias crianças aparecem degustando seus dedos e seus lábios, todos cobertos com tinta, com semblante de quem apreciava algo, e os professores pareciam não impedir, dando a entender ser algo seguro. Garantindo além de segurança, a possibilidade de novas experiências.

Essas brincadeiras elaboradas na parede mágica estão retratadas em diversas fotografias da instituição. Professores também faziam parte das brincadeiras de forma ativa, quando percebemos suas roupas e várias partes do corpo tomados pela pintura. A princípio identificamos apenas uma cor de tinta, mas não podemos afirmar ser a única, já que era de tom escuro, podendo ser uma mescla de vários tons juntos.

Fotografia 05: Crianças brincando na Parede Mágica, década de 1990.

Fonte: Arquivo da Escola Serviço de Educação Integral

Fotografia 06: Crianças na Piscina do primeiro prédio em que a Escola funcionou, outubro de 1981.

Fonte: Arquivo da Escola Serviço de Educação Integral

As atividades desenvolvidas na piscina foram planejadas já na elaboração dos documentos para autorizar o funcionamento da Escola SEI. Com esse documento percebemos que havia o interesse da escola em proporcionar tal experiência em relação às crianças. Segundo relatos de funcionários da instituição, o espaço da piscina era um diferencial da escola, pois naquele momento apenas ela oferecia. A imagem nos revela uma relação de intimidade, igualdade e diversão para ambas as partes. O espaço em que se localiza a piscina

tem um gramado ao fundo, a piscina mais a frente com calçadas. O Espaço é todo cercado, o que podemos concluir fazer parte da segurança das crianças.

A princípio, no primeiro prédio onde a escola funcionou, a piscina foi adaptada ao ambiente, ou seja, aproveitaram um espaço "vazio" no pátio. Apesar de estar em um local relativamente pequeno, ainda assim podemos considerar que as experiências vividas/desenvolvidas naquele espaço eram consideradas tão importantes quanto às outras nos demais espaços. Como podemos observar na fotografia acima.

Fotografia 08: Brincadeira na caixa de areia, década de 1980.

Fonte: Acervo Escola SEI

Na fotografia acima, percebemos em primeiro plano duas crianças olhando diretamente para a câmera, uma está sentada com um brinquedo verde em sua mão, o que parece ser um prato, a outra criança esta em pé, derramando areia de um brinquedo. Mais atrás, percebemos duas crianças sentadas na areia, uma também com um brinquedo nas mãos e a outra parece atender a um gesto da professora que parece apontar para a câmera, o que faz as duas crianças juntamente as duas primeiras olhar para mesma. Os pequenos atendem ao seu pedido, mas não deixam de fazer a atividade devido ao acontecimento, alguém os fotografando. Em segundo plano podemos perceber um grupo de crianças, três no total, que parecem não ter se

importado com a movimentação do momento. A professora aparece sentada juntamente com as crianças na areia, a colocando em uma mesma posição, ou seja, uma posição igualitária onde a balança de poder se equilibra, fala diretamente com elas, olhando nos olhos na mesma altura. Percebemos que esse posicionamento da professora, respeita o processo de desenvolvimento da aprendizagem, da autonomia e protagonismo no qual envolve as crianças quando ocorre o registro, elas desenvolvem atividades não somente de forma livre mas também lúdica. É interessante pensar que a professora não só elabora a atividade como também dela participa O espaço é coberto e cercado, que se percebe pela sobra no local e pelos muros ao redor.

Fotografia 3: Brincadeira no parque.

Fonte: Acervo Escola SEI

No parque podemos perceber ser um local amplo, onde está acontecendo diversas atividades aleatórias. Em primeiro plano observamos 5 crianças no brinquedo balanço, 2 delas em um mesmo balanço que tem em torno de 2 anos de idade. Atrás delas a professora os embala, os segurando para não cair. Na estremidade da fotografia percebemos mais um adulto, que pode ser outra professora, pois no local pode se perceber crianças mais velhas. Apenas uma criança do balanço olha diretamente para a câmera com um sorriso, demonstrando estar gostando da brincadeira. Ao fundo em segundo plano, há um grupo de três crianças brincando sobre grandes pneus. Ao olhar atentamente a fotografia, podemos concluir que as crianças havia saido de uma outra atividade. A criança que a professora apoia, outras duas no lado direito da fotografia e uma criança ao fudo de costas parecem estar

vestindo uma espécie de capa, como de um super – herói. Um ponto interessante é que as crianças que estão com esse adorno são meninos e de diferentes idades, o que pode ter sido uma atividade em conjunto com outras turmas. Há uma menina brincando no balanço na extremidade direita da fotografia, ao que parece também utilizar um adorno, nesse caso uma "coroa de princesa", reforçando um esterióipo que até os dias atuais tentamos desconstruir. A professora que apoia uma das criança, está utilizando um vestido claro e calçado baixo. O que pode ter impedido de participar mais ativamente na brincaeira. Uma outra pessoa que acreditamos ser uma professora parece estar usando roupas mais confortáveis, mas ao que tudo indica é devido sua condição de gestante

Algumas Considerações

Após perceber algumas atividades da instituição que podemos classificar como comuns às outras instituições, como comemorações do dias das mães, páscoa, dia do índio, atividades no pátio e trabalhos decorrentes dessas festividades destinados às crianças, destacamos duas que nos chamou a atenção por ter caráter lúdico educativo: A atividade denominada "parede mágica" e "piscina".

A primeira envolve uma série de movimentos e sentidos onde se leva em conta, que tem importância de primeira instância, a fantasia, o lúdico, o faz de conta, a imaginação em si. Pelas fotografias pudemos perceber o grau de envolvimento das crianças durante essa prática. Através dessa atividade, percebemos que a escola demonstra preocupação com o aprendizado da criança de acredita no lúdico e no sensorial como ferramentas importantes no processo de aprendizagem da criança pequena.

A segunda prática revela-se uma experiência diferenciada, que visava além de lazer uma atividade de socialização entre as crianças, algo previsto na proposta de implementação da escola SEI. Nessa atividade o professor permitia às crianças o contato direto com ele e o mesmo participa de maneira ativa da brincadeira na piscina. As imagens nos revela uma relação de intimidade, igualdade e diversão para ambas as partes.

Sendo assim, compreendemos como se davam algumas das atividades elaboradas pela escola SEI, e uma incidência a priorizar as múltiplas experiências a ser vividas pelas crianças no espaço escolar, onde os aspectos sensoriais, presentes nas brincadeiras da parede mágica,

como outras, comumente não apresentadas às crianças pequenas em instituições escolares como a piscina, ocorriam.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 5.692/1971. Brasília: 1971.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/1996. Brasília: 1996.

_____. **Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia e FERREIRA, Isabel M. **Creches e Pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cotez, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo**. São Paulo: Loyola, 1988.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História & história cultural. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, Maria Antônia. Prática Pedagógica: conceito, características e inquietações.. In: *IV* **Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que fazem investigação na sua escola**. 2005, Lajeado. IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que fazem investigação na sua escola.. Lajeado: UNIVATES, 2005. v. 1. p. 1-7.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. Ed. Campinas: Papirus, 1992

TECNOLOGIAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A CONSTRUÇÃO DE SABERES PARA A DOCÊNCIA

Célia Regina de Carvalho[1]

RESUMO

O presente texto apresenta uma reflexão referente à construção de saberes docentes voltados para o uso das tecnologias digitais e móveis na escola e tem como objetivo estabelecer uma aproximação entre os temas estudados durante a disciplina "Tendências e Perspectivas de Formação de professores" e a temática da nossa tese de doutoramento que consiste em analisar e avaliar a implementação de uma proposta de formação continuada envolvendo professores do ensino fundamental de escolas da rede pública do município de Naviraí - MS sobre o uso de tecnologias móveis na escola. Apresenta uma síntese de alguns textos abordados na disciplina que abordam a) a escola pública e o trabalho docente na atualidade: um breve panorama da escola pública no Brasil e a democratização do ensino; b) a formação de professores no contexto da cibercultura e a necessidade de formar um professor crítico-reflexivo capaz de construir de novos saberes docentes, com ênfase para a importância da formação inicial e continuada que abranja saberes relacionados às tecnologias digitais e móveis em situações pedagógicas. Deste modo, defendemos a implementação de ações de formação em serviço que favoreçam o conhecimento dos professores acerca do potencial das tecnologias móveis no sentido de promoverem novas formas de ensino que excedam o espaço da sala de aula e se aproximem da cultura das crianças e jovens da atualidade. Nestes momentos, os professores poderiam refletir sobre suas práticas e saberes construídos/mobilizados em seu trabalho e sobre as condições que favorecem este processo.

Palavras-chave: formação docente, tecnologias, saberes

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo procuramos refletir sobre a questão da construção de saberes docentes relacionados com o uso das tecnologias digitais e móveis na escola. Apresenta uma síntese de alguns textos abordados na disciplina "Tendências e Perspectivas de Formação de professores" e tem como objetivo fazer uma correlação entre os textos estudados e a temática da tese para o doutorado que consiste em analisar e avaliar a implementação de uma proposta de formação continuada envolvendo professores do ensino fundamental de escolas da rede pública do município de Naviraí - MS sobre o uso de tecnologias móveis na escola.

[1] Aluna do Programa de Pós-Graduação- Doutorado em Educação – Universidade Estadual Paulista – Câmpus de Presidente Prudente. Professora Adjunta da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – câmpus de Naviraí – MS.

Neste contexto, os temas propostos durante a disciplina se constituíram em momentos profícuos para uma melhor compreensão acerca da formação de professores, em especial em uma sociedade cada vez mais complexa, marcada por grandes transformações, pelo desenvolvimento tecnológico e pela ampliação quase infinita da informação. Essa realidade carece da existência de indivíduos críticos, autônomos, com capacidade de escolher entre inúmeras fontes de informações e conhecimentos, sabendo tomar decisões tanto no aspecto pessoal quanto profissional. Todas essas transformações repercutem diretamente na educação, em especial no trabalho docente (CARVALHO, 2008). Por esse motivo, a formação de professores deve voltar-se para atender às necessidades que recaem sobre o trabalho docente, envolvendo, especialmente o uso das tecnologias digitais e móveis, tão presentes no cotidiano das pessoas atualmente.

Com o objetivo de fazer uma reflexão sobre esta questão, o texto possui as seguintes partes: a) escola pública e o trabalho docente na atualidade: um breve panorama da escola pública no Brasil e a democratização do ensino; b) a formação de professores no contexto da cibercultura e a necessidade de formar um professor crítico-reflexivo capaz de construir de novos saberes docentes.

2. A ESCOLA PÚBLICA E O TRABALHO DOCENTE NA ATUALIDADE

2.1 Breve panorama da escola pública no Brasil

Foi durante o período colonial que se iniciou a educação no Brasil. Sob a responsabilidade dos jesuítas o trabalho educativo consistia em catequizar os indígenas. O trabalho dos jesuítas orientou-se primeiramente para o “ensino de primeiras letras, a catequese, a música e alguma iniciação profissional” e posteriormente voltou-se para o “ensino de humanidades, filosofia e teologia” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 35).

Em 1759, após a expulsão dos jesuítas teve início no Brasil a “primeira tentativa portuguesa de promover a educação pública estatal” em contraposição à educação pública religiosa ministrada pelos jesuítas. Essa proposta não alcançou seus objetivos, uma vez que rompeu completamente com a organização do ensino instalada no Brasil colonial, sem

provocar novas iniciativas de instrução pública durante esse período (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 38).

Na época do Império, a educação conseguiu poucos avanços. O Ato Adicional de 1834 propôs a descentralização do ensino elementar, passando aos Conselhos Provinciais a competência de legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios para promovê-la. Segundo Di Giorgi e Leite (2010, p. 308) essa lei "propiciou uma atitude de isenção de responsabilidade por parte do Governo Central em relação ao ensino elementar, atribuindo às províncias, que, carentes de recursos, pouco puderam realizar em favor da educação popular, que se desenvolveu precariamente durante todo o Império".

Com a passagem do regime monárquico para a República ocorreram muitas mudanças nas estruturas e composição da sociedade brasileira. Houve um choque de interesses entre a economia mais tradicional baseada na cultura de açúcar, algodão e mineração e o setor de atividade mais moderno baseado na industrialização. Não se percebeu neste período, mudanças significativas na educação, pois havia altas taxas de analfabetismo. Para Vieira e Farias (2007, p. 81) esse fato refletia a "permanência do elitismo gerado pelas condições que propiciaram o afastamento das camadas populares do acesso à escola".

Segundo Di Giorgi e Leite (2010, p. 310) a partir da I Guerra Mundial e das suas consequências na vida do Brasil surgiram algumas discussões em torno dos problemas da educação brasileira. Passou, então, a haver uma campanha contra o analfabetismo buscando favorecer a educação popular. Esse movimento veio acompanhado de um "fortalecimento do grupo industrial-urbano, da ampliação dos setores médios e do proletariado, o sentimento de nacionalismo provocado pela guerra e a consequente pressão para recompor o poder político conforme os padrões da democracia liberal republicana".

A abolição da escravatura provocou uma mudança na estrutura social, o início da proletarização, a implantação das relações sociais capitalistas no país e a entrada dos imigrantes no Brasil. As mudanças mais significativas do período da República foram observadas na década de 1930 como consequência de reformas deflagradas nos Estados em torno da descentralização do sistema educacional e pela atuação de educadores que abriram espaços propícios para o debate pedagógico.

Vieira e Farias (2007, p. 112) afirmam que com a Constituição Federal de 1946 a educação ressurgiu como um "direito de todos". Essa constituição forneceu as bases para a

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4024/1961), uma lei própria da educação que procurou aglutinar todos os níveis e modalidades de ensino. Nesse período o "fortalecimento das camadas médias e do proletariado nos centros urbanos, o início do processo de industrialização e o crescimento de um setor de serviços apontam para um modelo que espera da educação um novo papel" (DI GIORGI; LEITE, 2010, p. 313).

No Regime Militar foram promulgadas duas leis no campo da educação. A primeira, Lei 5540/1968 previa uma reforma universitária e instituía os princípios para a organização e o funcionamento do ensino superior. Essa reforma pretendeu responder "às demandas crescentes da população por ensino superior". A segunda lei, a 5692/1971 fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e "visava conter de um lado, a crescente demanda pelo ensino superior e, por outro, promover a profissionalização de nível médio" (DI GIORGI; LEITE, 2010, p. 314).

A Constituição de 1988 possibilitou a "presença e a valorização da cidadania e da soberania popular". Iniciou-se um debate em torno de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Porém essa lei somente se concretizou em 1996 (LDB 9394/1996). Essa legislação causou grandes transformações no sistema escolar, tais como a definição da política educacional pelo governo federal e a sua descentralização atribuindo responsabilidades aos Estados e Municípios. Porém, o controle do sistema escolar passou a ser exercido por uma política de avaliação englobando os seguintes sistemas: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional de Cursos (Provão/ENADE) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Tais instrumentos impuseram inúmeras reformas e reestruturações em todos os níveis de ensino que passaram a reformular seus currículos com base nessas avaliações oficiais.

2.2 O processo de democratização do ensino

O Parecer CNE/CP 009/2001 (BRASIL, 2001) afirma que nas décadas de 1980 e 1990 houve um grande avanço na educação brasileira a partir do momento em que o Brasil universalizou o acesso ao ensino fundamental e passou a investir neste nível de ensino. Por conseguinte, ocorreu o

> aumento da oferta de ensino médio e de educação infantil nos sistemas públicos, bem como o estabelecimento de diretrizes nacionais para os diferentes níveis da Educação Básica, considerando as características do debate nacional e internacional a respeito da educação (BRASIL, 2001, p. 3).

Diante desse processo de democratização do ensino surgiu a necessidade de o sistema escolar oferecer serviços cada vez mais diversificados a alunos com características cada vez mais diferenciadas. Por esse motivo, a democratização escolar constituiu-se numa das modalidades da realização do indivíduo na modernidade avançada, a fim de oferecer-lhe os "serviços acadêmicos, educacionais, pessoais e psicológicos que a escola pode oferecer ao maior número de alunos" (TARDIF, 2005, p. 90).

Alguns autores (BEISIEGEL, 2005; DI GIORGI; LEITE, 2010) propõem que se repense a função da escola, pois com a sua democratização a população que a frequenta é composta de alunos provenientes de segmentos que em outros tempos eram excluídos. O grande desafio diante dessa massificação do ensino reside no fato de que houve uma ampliação quantitativa da escolarização, sem haver, no entanto, a garantia da qualidade do ensino.

Segundo Di Giorgi e Leite (2010, p. 317) "é preciso difundir a ideia de que o investimento em educação deve se basear, sobretudo, nas necessidades reais para se alcançar uma educação de qualidade, e não nas considerações advindas da política econômica, em geral ligada ao ajuste macroeconômico neo-liberal". Corroborando esse pensamento Beisiegel (2005, p. 112) diz que a democratização do ensino trouxe consigo uma situação de crise, na medida em que "o ensino cresceu em grande parte mediante a improvisação de prédios, de salas de aula; multiplicaram-se os períodos de funcionamento dos prédios existentes, improvisaram-se os professores". Além disso, ocorreu uma quebra nos padrões de adequação entre os conteúdos transmitidos pela escola, as expectativas e as necessidades dos alunos. Por esse motivo, é preciso "reconquistar os padrões de qualidade que essa escola já teve no passado" voltando aos "padrões de excelência que a escola tinha e perdeu" (BEISIEGEL, ibid, p. 113).

A expansão do ensino provocou mudanças na composição tanto dos alunos quanto do corpo docente e das instituições escolares. Pode-se dizer que o professor, é tido como um "tipo social diverso, mais complexo", ao ver a perda do prestígio do seu trabalho, a sua baixa

remuneração, tendo que dividir o seu tempo em buscar desenvolver bem o seu trabalho e em lutar na defesa de melhores condições materiais e pedagógicas (BEISIEGEL, ibid, p. 119).

Leite e Di Giorgi (2004, p.141) apresentam três pontos fundamentais a serem considerados com relação ao papel do professor no século XXI, sendo que o primeiro está vinculado à necessidade do trabalho coletivo na escola. Dessa forma, torna-se indispensável que as "instituições formadoras de professores repensem as suas práticas para atuar de forma positiva na formação de educadores convencidos da necessidade do trabalho coletivo na escola". O segundo ponto refere-se à superação de uma dicotomia entre as visões externas e internas sobre a escola, isto porque muitas vezes tais visões são contraditórias e impedem que haja uma imagem positiva com relação à escola e que, por conseguinte, os professores consigam desenvolver seu trabalho com qualidade. Assim, Leite e Di Giorgi (ibid, p. 143) recomendam que haja uma "convivência rica e reflexiva com o cotidiano da escola e com a perspectiva de seus agentes" para que o futuro professor tenha "contato teórico e prático com o que os atores externos à escola pensam sobre ela".

O terceiro ponto nos remete à relação da escola com a comunidade. Este ponto é essencial, pois na medida em que a escola se abre para interagir e dialogar tanto com a comunidade quanto com outros setores para articular o trabalho docente com outros setores da sociedade estabelece uma relação de corresponsabilidade (LEITE, DI GIORGI, 2004, p. 143).

3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DIANTE DO CONTEXTO ATUAL

3.1 A formação de professores sob a perspectiva do professor crítico reflexivo

A discussão em torno da formação de professores adquire cada vez mais importância, principalmente, perante as constantes transformações da sociedade e da escola. Tanto a formação inicial quanto a continuada deve ser pensada como um projeto único, composto por um duplo processo. Para Pimenta (1999, p. 30) o primeiro processo envolve a autoformação dos professores por meio da "reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática" e da troca de experiências nos contextos escolares e o segundo compreende a formação nas instituições escolares onde atuam. Assim, a escola é vista como um "espaço de trabalho e formação" (PIMENTA, 1999, p. 30). É preciso, portanto, que haja uma "gestão democrática e

práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua cujo primeiro nível é a formação inicial" (PIMENTA, 1999, p. 30).

Por esse viés, torna-se imprescindível a formação de um professor capaz de se manter em formação permanente, de gerir sua própria prática e superar as limitações de uma formação inicial insuficiente. O professor nesta perspectiva é um profissional crítico-reflexivo (SCHON, 1997; ZEICHNER, 1992) e/ou pesquisador/ "investigador na sala" (STENHOUSE, 1987) com maiores possibilidades de construir e/ou reelaborar os saberes adquiridos na formação inicial e na continuada.

Segundo Zeichner (1992, p. 45) o conceito de professor como profissional reflexivo reconhece a riqueza de conhecimento que inclui a prática de bons professores, isto é, os professores são considerados como "autônomos" na medida em que podem aprender com outros professores, não dependendo exclusivamente do conhecimento de especialistas para definir o seu trabalho. Porém são necessárias três atitudes dos docentes para efetivar esta ação reflexiva, a saber: a abertura intelectual, a responsabilidade e a sinceridade

A abertura intelectual requer, por parte do professor, uma abertura a novas possibilidades, reconhecendo seus próprios erros, encontrando novas alternativas para melhorar o seu trabalho em sala de aula. A atitude de responsabilidade envolve uma reflexão acerca das consequências pessoais, acadêmicas, políticas e sociais do trabalho docente. A sinceridade diz respeito ao professor saber reconhecer seus pontos fortes e fracos e olhar seu próprio trabalho com um olhar crítico. Dessa forma, o professor toma consciência de sua própria ação (ZEICHNER, 1992).

Assim, a reflexão sobre a prática "constitui o questionamento da prática e um questionamento efetivo inclui intervenções e mudanças". Esta ação, porém, não acontece de modo individual e/ou isolado, mas é "resultado de um amplo processo de procura que se dá no constante questionamento entre o que se pensa (como teoria que orienta uma determinada prática) e o que se faz". Então, considera-se que a reflexão deve ser tomada como uma atitude que envolve toda a escola e não somente o professor individualmente, uma vez que, pensando junto com outros professores pode provocar mudanças significativas na qualidade da educação (GHEDIN, 2005, p. 132).

Para Ghedin (2005, p. 135) a partir do momento em que o professor procura "refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos,

frente ao sistema social, político, econômico, cultural" apto a produzir um conhecimento proveniente de sua experiência profissional, se tornando, assim um "especialista do fazer (teórico-prático-teórico).

Prado e Silva (2009, p. 65) afirmam que "a abordagem reflexiva tem como cerne a prática pedagógica, isto significa contemplar no processo de formação a dimensão do dia a dia do educador". Torna-se necessário desencadear no professor diferentes níveis de reflexão sobre a sua prática que lhe permitam o distanciamento da ação a fim de "reconstituí-la mentalmente a partir da observação, da descrição e da análise sobre os fatos ocorridos". Tais níveis de reflexão possibilitam a "tomada de consciência, a compreensão e a reconstrução da sua prática pedagógica". Com relação ao uso das tecnologias digitais o processo de formação requer do professor uma atitude reflexiva que envolve "a compreensão sobre a própria prática e a construção de novos referenciais baseados na interpretação articulada entre teorias e práticas" (PRADO; SILVA, ibid, p. 68).

3.2 A formação de professores no contexto da cibercultura

O atual momento da sociedade configura-se pela presença e constante modernização das tecnologias digitais. A escola tem sentido cada vez mais os efeitos provocados pelo uso frequente de tecnologias móveis por parte dos alunos e professores. Por esse motivo, alguns autores concordam quanto à necessidade de formar um professor que promova a interação aluno-tecnologia decorrentes de um domínio técnico das tecnologias digitais em consonância com as soluções pedagógicas que favoreçam uma melhoria do processo de ensino e aprendizagem (ALMEIDA, 2000; BELLONI, 2008; MORAN, MASETTO, BEHRENS, 2006).

Com o objetivo de formar um professor capaz de pensar a sua prática de modo a assumir novas atitudes diante do seu trabalho é fundamental que receba uma formação que lhe possibilite o contato com conhecimentos ligados à área da Tecnologia Educacional. De acordo com as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) o futuro professor necessita adquirir conhecimentos relacionados a três grandes núcleos envolvendo três níveis: 1) estudos básicos; 2) aprofundamento e diversificação de estudos; 3) estudos integradores.

O primeiro nível engloba os fundamentos teóricos da educação contemplando disciplinas que oferecem uma base teórica ao estudante. O segundo nível está relacionado com os conhecimentos relativos aos sistemas educacionais e incluem disciplinas de conhecimento pedagógico que visam dar uma formação ampla da área de atuação do professor e de outros profissionais da educação. Já o terceiro nível abrange os conhecimentos ligados à formação profissional específica, composto por disciplinas que fornecem conhecimentos mais específicos para a atuação do futuro professor. É neste nível que estão incluídos os "saberes relacionados à tecnologia: gestão de mídias educacionais, informática aplicada à educação, e recursos tecnológicos para a educação, que focalizam a sua utilização" (BRASIL, ibid, p. 119).

Segundo Gatti e Barreto (2009) há uma insuficiência na formação inicial nesta área, pois os currículos dos cursos de licenciatura apresentam poucas disciplinas que deem ao professor "possibilidades de desenvolver, no cotidiano do curso, os conteúdos curriculares das diferentes áreas e disciplinas, por meio das diferentes tecnologias" (GATTI; BARRETO, 2009; BRASIL, 2001, p.24). Desse modo, "os cursos raramente preparam os professores para atuarem como fonte e referência dos significados que seus alunos precisam imprimir ao conteúdo da mídia" (ibid, p. 25). Para tanto, torna-se necessário que ao longo do exercício da docência o professor adquira novos saberes que lhe dê condições de fazer uso das tecnologias digitais de modo a melhorar o seu trabalho.

Verificamos situação semelhante no curso de Pedagogia da UFMS/câmpus de Naviraí – MS. A estrutura curricular do referido curso contempla uma disciplina obrigatória na área da Tecnologia Educacional, com carga horária de 68 horas (um semestre) destinada a propiciar aos futuros professores, conhecimentos referentes às tecnologias na educação, de modo a se apropriarem dos mesmos e pensá-los em situações pedagógicas. Este tempo não é suficiente para que estes adquiram conhecimentos que lhes permitam se apropriem das tecnologias de modo a empregá-las em sua prática em situações que extrapolem o ensino tradicional (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, UFMS, 2014). Vale destacar que estão previstas outras duas disciplinas que se aproximam desta temática: Infância, Múltiplas Linguagens e Mídia e Educação a Distância (ambas com carga horária de 68 horas) (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, UFMS, 2014).

Assim sendo, a formação para o uso das tecnologias digitais no Brasil ocorre após os professores terminarem a graduação, por meio de programas de inserção das tecnologias nas escolas voltados para a formação de professores (BONILLA, 2012). As iniciativas de formação acontecem pelos próprios professores (autoformação) ao se "mobilizarem para se aproximar da cultura digital e integrá-la a sua prática" por não haver articulação por parte das escolas quanto à formação continuada de professores e nem mesmo formação inicial suficiente, bem como políticas públicas que invistam neste tipo de formação (BONILLA, 2012, p. 74).

Nesta direção, o saber profissional do professor encontra-se na "confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros saberes educacionais, das universidades" (TARDIF, 2005, p. 19). Dentre os saberes de que o professor dispõe, Tardif (ibid) confere maior ênfase ao saber da experiência.

O saber da experiência é resultante da experiência profissional do professor e se refere ao conjunto de saberes adquiridos por meio da prática da profissão docente e serve de referencial para sua orientação profissional. Assim, "os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais" uma vez que a experiência consiste para o professor na "condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais" (TARDIF, 2005, p. 21).

No que se refere aos saberes ligados à Tecnologia Educacional, Valente (2005) afirma que o professor deve possuir o domínio do técnico e do pedagógico com relação ao uso das tecnologias digitais. Porém, "o domínio do técnico e do pedagógico não deve acontecer de modo estanque, um separado do outro", pois "o educador deve conhecer o que cada uma destas facilidades tecnológicas tem a oferecer e como podem ser exploradas em diferentes situações educacionais" (VALENTE, 2005, p.1). Dessa forma, "a experiência pedagógica do professor é fundamental" e quanto mais conhecer as técnicas de informática para a realização dessas atividades mais poderá desenvolver uma prática pedagógica ligada ao contexto da cibercultura (VALENTE, ibid, p. 1).

O uso adequado das tecnologias está condicionado aos saberes e competências do professor. Tomamos o conceito de competência de Rios (2003, p. 46) ao dizer que competência significa "saber fazer bem". Essa expressão assume uma dupla dimensão: a técnica e a política. A dimensão técnica do saber fazer bem se refere "ao domínio dos

conteúdos de que o sujeito necessita para desempenhar o seu papel, aquilo que se requer dele socialmente, articulado com o domínio das técnicas, das estratégias" que lhe permitam desenvolver bem o seu trabalho. Já a dimensão política está vinculada ao fazer bem o trabalho em consonância com aquilo que é desejável e ao que se encontra estabelecido com relação à atuação do professor (RIOS, ibid, p. 47).

Nesta perspectiva, Mercado (2009) afirma que o uso adequado das tecnologias por parte dos professores pressupõe uma formação que contemple

> conhecimentos sólidos da didática e dos conteúdos, com desenvolvimento de práticas pedagógicas que utilizem a educação *on-line* e as TIC[2] como ferramentas que atendam às necessidades individuais e coletivas, que estimulem a construção criativa e a capacidade de reflexão e favoreçam o desenvolvimento da capacidade intelectual e afetiva, levando à autonomia e à democracia participativa e responsável (MERCADO, 2009, p. 17).

Ao falar sobre a presença das tecnologias móveis na sociedade há de se considerar a utilização desses recursos na escola, com finalidades também pedagógicas. Surge, assim, uma necessidade emergente quanto à elaboração de novas propostas de formação inicial e continuada, que considerem a mudança de paradigma com relação ao papel da escola, ao trabalho docente e ao próprio conceito de aprendizagem.

Alguns estudos nesta área remetem ao atual estágio da cibercultura e às novas possibilidades de comunicação e interação propiciadas pelas tecnologias móveis e mídias locativas, à crescente presença das tecnologias móveis em rede na vida social, assim como as mudanças ocasionadas na interação entre as pessoas e destas com a informação (LEMOS, 2009; 2010). Há também uma discussão em torno da forma como as tecnologias móveis se relacionam com a escola, no cotidiano do trabalho docente, das práticas pedagógicas e da aprendizagem ubíqua (SANTAELLA, 2008; 2010; FERREIRA, 2012; ALMEIDA; BORGES; FRANÇA, 2012).

Valente (2011) enfatiza que a formação de professor para o trabalho com as tecnologias móveis envolva

> concepção de rede, exploração pedagógica da mobilidade, formação de comunidade de aprendizagem, potencialização de letramentos, integração do *laptop* com os programas curriculares, apropriação dos recursos informacionais, e escolha e qualificação da informação (VALENTE, 2011, p. 125).

[2] Tecnologias de Informação e Comunicação.

Na medida em que se efetivarem, tais ações podem conduzir o professor a conhecer os potenciais das tecnologias digitais e móveis que podem ser utilizados em atividades em diferentes espaços a fim de explorá-los nos diversos conteúdos curriculares.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das leituras e discussões feitas no decorrer da disciplina Perspectivas e Tendências de Formação de Professores foi possível compreender melhor a formação de professores em suas diferentes dimensões, tomando como ponto de partida o percurso histórico da educação no Brasil, pois para melhor entender o presente da educação brasileira, é preciso compreender como se deu seu início e sua evolução. Vale reiterar as ideias de Leite e Di Giorgi (2004, p. 139) quando afirmam que a formação de professores deve ser vista como um processo de formação contínua que "propicie o avanço a outras formas de trabalho com os alunos e que busque estimular o trabalho coletivo e interdisciplinar", levando em conta a realidade na qual os professores estão inseridos.

Com relação aos saberes necessários para a docência permeada pelas tecnologias torna-se indispensável que os cursos de formação de professores possibilitem o aprendizado quanto ao uso adequado dos recursos tecnológicos presentes não somente nas escolas, mas que de algum modo repercutem no trabalho docente, em especial os dispositivos móveis, como celulares, *tablets*, *laptops* e demais aparelhos que têm causado uma verdadeira ampliação e diversificação das formas de interação e compartilhamento da informação, alterando a forma de ver o tempo e o espaço.

Assim, seria oportuno que as escolas, por meio de uma gestão mais democrática e comprometida mais com os aspectos pedagógicos do que com os burocráticos, criassem oportunidades para que os professores pudessem discutir os problemas e, procurassem

> elaborar tanto a crítica das condições de trabalho quanto uma linguagem de possibilidades que se abrissem à construção de uma sociedade mais democrática e mais justa, educando seus alunos como cidadãos críticos e ativos, compromissados com a construção de uma vida individual e pública digna de ser vivida, guiados pelos princípios de solidariedade e de esperança (CONTRERAS, 2002, p. 16).

Para tanto, faz-se mister investir na implementação de ações de formação em serviço que favoreçam o conhecimento dos professores acerca do potencial das tecnologias móveis no

sentido de promoverem novas formas de ensino que excedam o espaço da sala de aula e aproximem o ensino da cultura das crianças e jovens da atualidade. Nestes momentos, os professores poderiam refletir sobre suas práticas e saberes construídos/mobilizados em seu trabalho e sobre as condições que favorecem este processo.

5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. **Prolnfo: Informática e formação de professores I**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed. 2000. 192 p.

ALMEIDA, M. E.; BORGES, M. A. F.; FRANÇA. G. **O uso das tecnologias móveis na escola:** uma nova forma de Organização do trabalho pedagógico. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

BEISIEGEL, C. R. **A qualidade do ensino na escola pública.** Brasília Líber Livro, 2005.

BELLONI, M, L. GOMES, G. N. **Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 104 - p. 717-746, out. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/CP. **Parecer nº 09, de 08 de maio de 2001**.

_____ Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**, licenciatura. Brasília: MEC/CNE, 2006.

CARVALHO, C. R. **A aquisição de saberes profissionais no exercício da docência por professoras das séries iniciais do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

DI GIORGI, C. A. G.; LEITE, Y. U. F. **A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática popular**. Série-Estudos. nº 30, p. 305-323, jul/dez.2010.

FERREIRA, H. M. C. **Cultura da mobilidade**: como ela aparece na escola? 35ª Reunião Anual da Anped. 21 a 24/out.2012.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

LEITE, Y. U. F.; DI GIORGI, C. A. G. **Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor: alguns apontamentos**. Educação 29. n. 2, 2004, p. 135-146.

LEMOS, A. **O que é a cultura digital ou a cibercultura?** In Cultura digital. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009. 312p.

_____ **Celulares, Funções pós-midiáticas, Cidade e Mobilidade**. Urbe: Revista Brasileira de Gestão Urbana, 2010, Vol.2(2), p.155

MERCADO, L. P. L. **Integração de mídias nos espaços de aprendizagem.** Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 79, p. 17-44, jan. 2009.

MORAN, J. M; MASETTO, M; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** São Paulo, Papirus, 2006.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica in PIMENTA, S. G; GHEDIN, E (orgs) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005, 224 p.

PIMENTA, S. G. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.** São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-79.

PRADO, M, E. B. B.; SILVA, M. G.M. **Formação de educadores em ambientes virtuais de aprendizagem**. Em aberto, Brasília, v. 22. n. 79, p. 61-74, jan. 2009.

RIOS, T. **Ética e Competência**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTAELLA, L. **Mídias locativas**: a internet móvel de lugares e coisas. Revista FAMECOS Porto Alegre. nº 35. abril de 2008.

_____ **A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?** Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP — Departamento de Computação/FCET/PUC-SP, 2010.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos in: Nóvoa, Antonio (coord). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997, p.77-91.
STENHOUSE, L. ***Investigación y desarrollo del curriculum*.** Madrid, Morata, 1987.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 5 ed. 2005.

UFMS. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia do Câmpus de Naviraí**. BS N° 5942. 22/12/2014.

VALENTE, J. A. **O papel do computador no processo ensino-aprendizagem**. Integração das Tecnologias na Educação/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2005.

_____.; MARTINS, M. C. **O Programa Um Computador por Aluno e a Formação de Professores das Escolas Vinculadas à Unicamp**. Revista Geminis. Ano 2. n. 1. 2011. p. 116-136.

VIEIRA, S.; FARIAS, I. M. S. **Política Educacional no Brasil**: Introdução Histórica. Brasília: Líber Livro, 2007.

ZEICHNER, K. **El Maestro como profissional reflexivo.** Cuadernos de Pedagogía. 220, 44-49.

INCLUSÃO DIGITAL: UM NOVO DESAFIO PARA A ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Luana Almeida Ayala[1] *(UFGD)*

Resumo: A discussão sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na educação está em pauta no país, políticas públicas estão sendo criadas a fim de amenizar as desigualdades sociais que o não conhecimento de como manusear as TIC tem causado, diante desse contexto o termo Inclusão Digital tem sido incorporado, para nomear tais ações. Nesse sentido, este estudo visa apresentar um panorama da Inclusão Digital, averiguando por meio de estudos de pesquisadores da área, como estas têm sido pensadas e efetivadas. Espera-se por meio desse estudo conhecer como este assunto tão recente e polêmico, já que é defendido como imprescindível para o desenvolvimento da inclusão social, tem sido proposto e articulado, visto que já não é possível vislumbrar uma sociedade desenvolvida sem que seus cidadãos tenham domínio das novas tecnologias.

Palavras-chave: Inclusão Digital. Tecnologias da Informação e Comunicação. Escola contemporânea

1. Introdução

Este estudo tem por objetivo apresentar a temática inclusão digital, abordando por meio de estudo já realizados, de autores e estudiosos da área, como a sociedade e principalmente a escola tem se organizado para possibilitar e utilizar os recursos tecnológicos. As tecnologias estão cada vez mais tornando-se indispensáveis para a vida moderna e a sociedade em geral está sendo compelida a se adaptar a essa nova cultura. Assim a temática Inclusão Digital tem cada vez mais ganhando espaço para discussão

O estudo aqui desenvolvido originou-se das reflexões promovidas pela disciplina Tópicos em Educação Inclusiva, ofertada no segundo semestre de 2015, pelo programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Esta que tinha por objetivo discutir o tema Inclusão na educação. Nesse sentido esse trabalho visa promover um

[1] Mestranda em Educação, pelo Programa de Pós - graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Email: luhanaayala@hotmail.com

olhar mais denso e sistemático no que se refere à inclusão, porém com o foco na inclusão Digital.

A escolha do tema Inclusão Digital deve se aos estudos já realizados sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, diante das reflexões possibilitadas pela disciplina, surgiu o interesse de desenvolver um estudo que possibilitasse investigar como tem se dado a inclusão digital no âmbito educacional. Dessa forma este trabalho se configura como mais um instrumento sistematizado de reflexão, pois ao longo da disciplina momentos de discussão e ponderação foram promovidos.

Dessa forma esse estudo encontra-se organizado da seguinte forma primeiramente é apresentada brevemente a contextualização do que é a inclusão Digital e como esta vem sendo pensada e discutida, por estudiosos e pesquisadores da área. Posteriormente é explanada sobre a introdução das tecnologias no âmbito educacional, e como tem contribuído para o desenvolvimento da inclusão digital. Por fim é feito as considerações finais do estudo, relacionando tudo que foi discorrido ao longo do trabalho.

2. Breve contextualização sobre a Inclusão digital

A sociedade contemporânea passa por grandes transformações políticas, econômicas e sociais que se desenvolvem em um processo acelerado característico de um momento histórico em que as relações se formam a partir da informação e da comunicação, isto é, a cibercultura, um novo espaço de interação criado a partir de uma cultura informática e virtual. Derivada de uma série de fatores e criações tecnológicas e científicas a cibercultura consiste em um movimento intrigante que envolve a sociedade com as tecnologias desenvolvidas no ciberespaço, transformando a forma de aprender e de se comunicar (LÈVY, 1999).

Diante dessa tecnologia tão intrínseca a vida moderna, quais medidas estão sendo tomadas para aqueles que não têm oportunidade e nem recursos suficientes para participar significativamente da Cibercultura? Assim a temática Inclusão digital tem cada vez mais ganhado espaço para discussão, pois tem sido vista como uma forma de amenizar as desigualdades não só tecnológicas como sociais, uma vez que é tangível as dificuldades que uma pessoas enfrenta por não ter o conhecimento de como manusear certos recursos

tecnológicos, já que as tecnologias estão cada vez mais fazendo parte do cotidiano e do mundo do trabalho.

Silveira (2008) salienta que a exclusão digital está diretamente ligada a exclusão social uma vez que esta impede a participação efetiva do sujeito em vários âmbitos da sociedade, já que cada vez mais as principais atividades econômicas, governamentais e boa parte da produção cultural da sociedade vão migrando para a rede, sendo praticadas e divulgadas por meio da comunicação informacional.

Diante desse exposto, o que vem a ser a exclusão digital? Segundo Silveira (2008) a exclusão digital acontece quando uma pessoa é privada de utilizar três instrumentos básicos: o computador, a linha telefônica e o provedor de acesso. Ainda de acordo com o autor não basta disponibilizar o recurso, é preciso propiciar o conhecimento de como utilizar significativamente o recurso.

> Deve-se compreender que os esforços empreendidos para que cada vez mais cidadãos possam utilizar os recursos das TIC, não devem se restringir ao provimento apenas de acesso a máquinas e a redes. Deve-se estimular, além dessas aquisições básicas de máquinas, softwares e acesso às redes, a apropriação criativa, a capacitação educacional e o estímulo à produção de conteúdo inovador. O desafio, assim, não pára no acesso material às TICS, mas deve ser perseguido no aprendizado crítico e criativo com o objetivo de melhorar as condições materiais e simbólicas de vida da população brasileira. (SILVEIRA, 2008, p.18).

Bonilla e Pretto (2007) afirmam que há dois tipos de Inclusão Digital: a espontânea e a induzida. A primeira acontece com a inserção dos indivíduos na sociedade da informação, de forma que se vêem compelidos, a aprender e a lidar com sistemas de informação de diversos tipos, como maquinas bancarias, cartões de débito e crédito, votação eletrônica em eleições, smart card em ônibus, envio de imposto de renda entre outros. Já inclusão induzida, acontece por meio de um trabalho educativo em conjunto com políticas públicas, que visam propiciar a população excluída do uso das TIC, o saber e os benefícios da sociedade da informação.

Ainda de acordo com Bonilla e Pretto (2007) geralmente as pessoas que estão configuradas na inclusão espontânea, são os chamados Interagidos, pois utilizam as TIC de forma cotidiana e rudimentar, sem saber realmente as potencialidades de determinados aparelhos, assim acabam por não utilizar forma que realmente extraia os benefícios culturais, sociais e econômicos que tem a oferecer.

> Estes são, por assim dizer, mais "agidos" pelo sistema do que "agentes" no sistema. Para os "interagidos", os projetos de inclusão digital devem ser induzidos e fortalecidos pela dimensão cidadã e educacional. Esse é o desafio, não apenas brasileiro, mas mundial. A inclusão é um problema cultural e não apenas econômico ou cognitivo. (BONILLA; PRETTO, 2007, p.17).

No Brasil, o tema inclusão esta em plena discussão, políticas públicas tem sido pensadas e efetivadas. De acordo com Brasil (2000) "a toda a população deve ser garantido o direito de acesso ao mundo digital, tanto no âmbito técnico/físico (sensibilização, contato e uso básico) quanto intelectual (educação, formação, geração de conhecimento, participação e criação)". (BRASIL, 2000, p.52).

Contudo Lemos (2005) levanta a seguinte problemática, como lidar com a exclusão digital em um país, com altos índices de pobreza e analfabetismo. Apesar dos problemas de analfabetismo e pobreza serem urgentes, não é possível ver a inclusão digital como segundo plano, pois o domínio das tecnologias deve ser encarado como um direito cidadão, partindo do pressuposto de que por meio delas serão oportunizado melhores chances no mercado de trabalho, desenvolvimento de habilidades, criatividade e um melhor exercício de cidadania.

Bonilla e Pretto (2007) afirmam que o tema Inclusão Digital está presente em políticas brasileiras desde 1999, quando o governo federal criou o Programa Sociedade da Informação pelo decreto 3.294 em 15 de dezembro. A mais ressente aposta do governo se refere ao Plano Nacional de Banda Larga (PNBL) que visa oferecer "internet de alta velocidade a toda a população a baixos custos, tendo como pressuposto a idéia de que o acesso à internet configura- se como um valor fundamental para o desenvolvimento social, econômico e cultural do país". (BONILLA; PRETTO, 2007, p.17)

Ainda de acordo com Bonilla e Pretto (2007) O PNBL foi criado como uma forma de reduzir o atraso brasileiro em relação aos países centrais onde essa política já existe, contudo as empresas de telecomunicações e operadoras de internet do país têm criado barreiras para o sucesso do projeto, devido à disponibilização de Mbps. O custo sugerido pelo governo é R$ 35,00/m para uma velocidade de 1Mbps, mas a mesma vai diminuindo quando o consumo passa de 300Mb a 500Mb, a depender da operadora, dessa forma o usuário se vê obrigado a pagar mais ou usar a internet com velocidade reduzida, esta que impossibilita ações simples como ver um

vídeo ou filme. Assim a crítica que se instaura parte do principio de que na verdade o que está acontecendo é a criação de uma falsa ilusão de participação.

Silveira (2008) destaca que discutir inclusão, faz com que impreterivelmente sejam discutidas políticas públicas, estas que visam o acesso às novas tecnologias de informação e comunicação como elemento de inclusão social. Contudo a inclusão digital não é alcançada apenas disponibilizando computadores ou acesso a internet, mais sim quando possibilita ao sujeito o exercício pleno da cidadania.

De acordo com Lemos (2005) os programas de inclusão digital devem ser pensados de forma a enriquecer quatro capitais básicos: social, cultural, intelectual e técnico, esse capitais devem ser priorizados, por meio da educação de qualidade, pela facilidade de acesso aos computadores e à rede mundial de computadores, pela geração de empregos, pela mudança das condições de existência. Esse seria o sentido da inclusão de um sujeito na sociedade, não só na sociedade informação, mais da inclusão como um todo, pensando na formação global do cidadão.

3. Inclusão Digital e Educação

As instituições de ensino se veem diante de um novo desafio, ensinar e proporcionar a utilização das novas tecnologias de informação comunicação. Diante desse contexto à inclusão digital tem se feito cada vez mais presente no cenário educacional.

De acordo com Pretto (2002) nas últimas décadas as tecnologias tem se apresentado de tal forma que criou-se o termo analfabeto digital para nomear os que não possuem conhecimentos algum de como interagir com as tecnologias. Diante desta analogia com a incapacidade de ler e escrever, os educadores e pesquisadores estão convencidos que a escola contemporânea, não pode ficar indiferente a essa nova realidade e as possibilidades que as tecnologias proporcionam para o campo pedagógico.

Sancho e Hernández (2006) afirmam que as crianças e os jovens de hoje estão entrando na escola com um saber que pais e professores não tiverem contato. As TIC, de forma geral, atraem o interesse dos mais jovens que tendem a terem mais facilidades no manuseio dos recursos tecnológicos. Contudo Bonilla (2009) destaca que geralmente projetos de inclusão digital, vinculados a educação resumem-se a pesquisas de atividades escolares.

Para os alunos que não tem oportunidades de interação com as TIC, já é algo positivo, contudo continua sendo apenas um consumo de informação.

Segundo Bonilla (2009) as escolas públicas têm enfrentado muitas dificuldades de ordem estrutural, pedagógica e tecnológica. São poucos as escolas que oferece o contato significativo com as tecnologias e menor ainda é o número de professores que propõem atividades articuladas com as TIC e quando isso acontece são realizadas de forma básica, pesquisas ou utilização de software e dessa forma não há uma mudança na dinâmica já instituída, outro ponto de crítica devesse que geralmente essas atividades são coordenadas pelo Professor Gerenciador dos Recursos Midiáticos conhecidos como o responsável do laboratório de informática, e não pelo professor regente, pois em muitos casos não possuem formação suficiente para propor atividades além das tradicionais.

De acordo com Warschauer (2006, p. 21), "para proporcionar o acesso significativo às novas tecnologias, o conteúdo, a língua, o letramento, a educação e as estruturas comunitária institucionais devem ser levados em consideração".

> Em vista disso, consideramos a escola como locus primeiro e natural dos processos de "inclusão digital", aqui entendida como formação da cultura digital, uma vez que se constitui ela em espaço de inserção dos jovens na cultura de seu tempo – e o tempo contemporâneo está marcado pelos processos digitais. Como a escola deve ser espaço tempo de crítica dos saberes, valores e práticas da sociedade em que está inserida, é da sua competência, hoje, oportunizar aos jovens a vivência plena e crítica das redes digitais. Logo, é responsabilidade do professor, profissional dessa instituição, a formação dos jovens para a vivência desses novos espaços de comunicação e produção. No entanto, um professor "excluído" digitalmente não terá a mínima condição de articulação e argumentação no mundo virtual, e, por conseguinte, suas práticas não contemplarão as dinâmicas do ciberespaço. (WARSCHAUER ,2006, p. 21).

Diante desse cenário, políticas públicas voltadas para a inclusão no âmbito educacional têm sido desenvolvidas ao longo dos anos. Bonilla (2009) discorre que até o momento o principal programa que oportuniza e desenvolve ações de inclusão digital voltadas para o âmbito educacional é o Proinfo (Programa Nacional de Tecnologia Educacional), criado em abril de 1997.

O PROINFO é uma iniciativa do MEC, em conjunto com a Secretaria de Educação a Distância, esse programa foi criado pela portaria n° 522, de 9 de abril de 1997, desenvolvido

em parceria com governos Estaduais e Municipais. Bettega (2004) expõe que este programa educacional objetiva a introdução das TIC na escola pública visando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Este programa teve duas etapas à primeira ocorreu entre 1997 e 2007, posteriormente houve mudanças no PROINFO, uma nova fase do programa, com grandes mudanças

O PROINFO foi dividido em três grandes áreas de atuação

> instalação de ambientes tecnológicos nas escolas (laboratórios de informática com computadores, impressoras e outros equipamentos e acesso à *Internet* banda larga); formação continuada dos professores e outros agentes educacionais para o uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); disponibilização de conteúdos e recursos educacionais multimídia e digitais, soluções e sistemas de informação disponibilizados pelo MEC nos próprios computadores, por meio do Portal do Professor, da TV/DVD Escola etc (BRASIL, 2000, p.12)

Bettega (2004) descreve que o ProInfo integrado tem na preparação de recursos humanos o seu sucesso, capacitando profissionais em dois níveis: os multiplicadores e como professores da escola. O multiplicador é um professor especialista em capacitação de professores de escola para o uso das tecnologias em salas de aula. Os multiplicadores capacitam os professores com base no PROINFO integrado, nos Estados, os NTE (estruturas descentralizadas de apoio ao processo de informatização) auxiliam no processo de informatização das escolas, no planejamento e processo de incorporação das TIC, no suporte técnico, na formação continuada de professores e das equipes administrativas.

Bonilla (2009) nesse sentido discorre que apesar dos objetivos amplos do Proinfo, as suas estratégias sempre foram limitadas, principalmente no que se refere a articulação entre tecnologias e educação, realmente como trabalhar com as TIC na escola. Tendo em vista que um dos objetivos do programa era conectar as escolas a internet, mas que até o momento não foi atingido, restava, então formar professores numa perspectiva técnica, com o foco em cursos básicos sobre como utilizar determinados softwares "visando animar as dinâmicas pedagógicas e torná-las mais atraentes aos alunos, mas sem questionar o modelo instituído; ao contrário, reforçando-o". (BONILLA, 2009, p.12)

Nesse viés Bonilla (2009) discute que apesar de começar a aparecer nos projetos do governo federal a perspectiva de inclusão digital nas instituições de ensino, é visível que ainda

continua a idéia de que inclusão digital está em uma dimensão e a educação em outra. Ainda nesse sentido a autora destaque que a inclusão digital nos projetos apresenta se ora como objetivo principal ora como um subproduto da fluência das crianças, como é o caso do projeto Um computador por aluno, que propõe, como uma de suas premissas, a posse do laptop pelo aluno, "a fim de garantir que ele (e sua família) possa levar o laptop para casa e se beneficiar de um maior tempo de uso" (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2008, p.44). Na verdade a principal meta deveria ser a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, sendo o letramento digital uma causa natural da utilização. .

Diante desse contexto Pretto (1996) afirma que ao utilizar as TIC como mera reprodutora de conteúdo ou ferramentas de pesquisa acaba por reduzir suas possibilidades e esvaziando suas características fundamentais, transformando-as em animadoras da velha educação. Para que a escola realmente se torne um "lócus" de inclusão digital não basta o acesso as TIC, embora seja fundamental e que seja de qualidade, é preciso ainda investir na democratização do uso e na formação dos sujeitos sociais, tanto dos alunos quanto dos professores, já que estes são os principais transmissores de conhecimento, ou seja, a escola precisa de um investimento significativo, com estratégias realmente significativas para que assim possa ser um espaço estratégico para promoção da inclusão digital.

4. Considerações finais

Como foi visto ao longo desse estudo a inclusão digital, tem sido debatida e vista como imprescindível para que aconteça a inclusão social, uma vez que a cibercultura tem se apresentado como intrínseca a realidade atual. A sociedade esta cada vez mais exigente e requer pessoas qualificadas e preparadas para lidar com tecnologias. Diante desse contexto tem ficado cada vez mais difícil uma pessoa conseguir atuar nessa sociedade, seja no mercado de trabalho ou na vida social, sem ter um conhecimento básico de como manusear certos recursos tecnológicos.

Nesse cenário a escola, esta diante de um novo desafio, ensinar por meio das tecnologias e promover seu uso de forma significativa. Entende se que as tecnologias têm um potencial muito expressivo e que os jovens têm maiores facilidades de interagir com os vários tipos de recursos, contudo a escola deve agir não só como propiciadora de como utilizar os

recursos mais de forma que ensine a terem posicionamento crítico sobre as informações acessadas, para que a construção da personalidade não seja afetada, por informações impróprias que levam a um direcionamento errôneo, que os prepare para lidar com as TIC na vida social e profissional.

Varias são as recomendações de como deve ser feita a inclusão digital, mas a maioria se resume a investimento, pois como foi possível vislumbrar os projetos e programas vinculados a inclusão digital, na maioria das vezes deixa a desejar em algum aspecto, estes que muitas vezes são imprescindíveis para que seja desenvolvida a inclusão digital, seja na escola, seja na sociedade.

Esse estudo possibilitou um olhar diferente para o uso das tecnologias, pois antes não as tinha como algo vinculado a inclusão, principalmente a inclusão social, mas ao longo desse estudo ficou clara a ponte que existe entre inclusão digital e inclusão social.

Acredita se que por incrível que parece, as tecnologias tem caminhado de uma forma que podem ser a chave para amenizar as desigualdades existentes, se forem oportunizadas de forma significativa, apesar de ainda não estarem disponíveis a todos, é possível vislumbrar um futuro em que todos poderão ter acesso as TIC.

5. Referências

BETTEGA, Maria. Helena. **Educação continuada na era digital**. São Paulo: Cortez, 2004.

BONILLA, Maria Helena; PRETTO, Nelson De Luca. Formação de Professores: as TIC estruturando dinâmicas curriculares horizontais. In: ARAÚJO, Bohumila; FREITAS, Katia S. (coords.). **Educação a Distância no contexto brasileiro:** experiências em formação inicial e formação continuada. Salvador: ISP/UFBA, 2007. p.73-92.

BONILLA, Maria Helena. Inclusão digital nas escolas. In: PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; ANANIAS, Mauricéia (Org.). **Educação, direitos humanos e inclusão social:** histórias, memórias e políticas educacionais. João Pessoa: Editora universitária da UFPB, 2009, p. 183-200. (v. 2)

BRASIL. **Sociedade da Informação no Brasil. Livro Verde**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Conselho de Altos Estudos e Avaliação Tecnológica. **Um Computador por aluno:** a experiência brasileira. Brasília: Câmara dos Deputados, Série Avaliação de Políticas Públicas, Brasília/DF, n.1, 2008.

HERNANDEZ, Fernando; SANCHO, J. M. (Org.). Tecnologias da Informação e Comunicação a Recursos Educativos. In: _____. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.17-39.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999;

LEMOS, André (org). Cibercidade II. Ciberurbe. **A cidade na sociedade da informação**. Rio de Janeiro: Editora E-Papers Serviços Editoriais, 2005.

PRETTO, Nelson. Formação de professores exige rede. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, maio/ago. 2002. p. 121-131

PRETTO, Nelson De Luca. **Uma escola com/sem futuro**. Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico Campinas: Papirus, 1996.

SILVEIRA, Sergio Amadeu (Orgs). **Além da redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder.** Salvador:EDUFBA, 2008. p. 51-68.

WARSCHAUER, Mark. **Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate.** Trad: Carlos Szlak. São Paulo: Editora Senac, 2006.

A PEDAGOGIA NA ERA DIGITAL: NARRATIVAS E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO NA MODALIDADE EAD

Edna Silva Galiza (UFMS – CPNV)
Telma Romilda Duarte Vaz (UFMS – CPNV)

Resumo: Este estudo tem como objetivo analisar como se dá a formação de docentes nos cursos de Pedagogia na modalidade à distância, bem como, identificar as atuais condições de oferta, tendências e características da formação em Instituições de Ensino Superior (IES) no município de Naviraí/MS. A abordagem é de caráter qualitativo, e o método adotado são as entrevistas narrativas com alunos e Coordenadores das IES que ofertam o curso de Pedagogia na modalidade EAD no município. A análise dos dados será feita por meio da análise de narrativas. O estudo é parte de um Trabalho de Conclusão de Curso, em andamento, e os dados apresentados são parciais e indicam que a formação de licenciados em pedagogia exige esforço e disciplina de alunos e docentes das IES nas atividades de ensino, entretanto, parece haver necessidade de maior investimento em atividades de pesquisa e extensão.

Palavras-Chave: Formação de Professores. Curso de Pedagogia. Educação a distancia.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa parte do pressuposto de que a formação de professores é um tema de grande relevância na atualidade, especialmente no que tange à constituição do conhecimento docente, que coloca em destaque discussões entre a modalidade de Educação a Distância (EAD) e a modalidade de Educação Presencial (EP). Neste estudo, o foco principal é a modalidade de ensino à distância. Atualmente no Brasil, o número de cursos a distância tem crescido substancialmente e já supera o de cursos presenciais. Destaca-se, conforme aponta o censo da educação no período de 2009 a 2012, um elevado crescimento no número de ingressos em cursos de EAD, cerca de 63,2% com um aumento anual de 17,7% em média, diferentemente dos cursos presenciais de graduação que obtiveram uma variação de 8,4% ao ano em suas matrículas (BRASIL, 2012).

Ao mesmo tempo em que constata um expressivo aumento dos cursos de EAD, observamos também o aumento de procura por cursos de Licenciatura. A questão que se coloca em xeque é que a formação de professores é um processo que demanda uma série de desafios apontados constantemente por inúmeros estudiosos, que lutam pela superação da fragmentação do conhecimento, pelo desenvolvimento de um espírito investigativo, pela

educação integral, pelo fortalecimento da relação entre a universidade e a escola, entre outras questões. Dessa forma, entendemos que a assimilação de um conjunto de conhecimentos que proporciona ao futuro professor exercer a complexa tarefa de ensinar, não é algo fácil e não se dá de maneira aleatória, ao contrário, implicam em trabalho árduo de leituras, discussões, reflexões, exercícios, observações, práticas, pesquisas, entre outros esforços. Faz-se, portanto, necessário, sem incorrer em mero erro do julgamento, melhor avaliar o modelo de EAD a fim de compreender como essa modalidade de ensino se estrutura, bem como refletir sobre o projeto de formação de professor que é oferecido aos acadêmicos.

A educação à distância, sob a égide dos discursos governamentais regidos pelo neoliberalismo, surge no Brasil como uma modalidade eficiente, cuja promessa é a de contribuir para melhoria do acesso à formação superior de forma mais ágil e fácil. Na última década identifica-se um crescimento significativo na oferta de cursos à distância, especialmente, os de Licenciatura em Pedagogia, abarcando uma quantidade razoável de estudantes em formação.

A cidade de Naviraí, localizada no interior do Estado de Mato Grosso do Sul, não foge à regra, e apesar de contar com uma população de aproximadamente 50.600 habitantes (IBGE, 2014), e três Instituições de Ensino Públicas – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Instituto Federal de Educação e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul –, além de uma Faculdade privada, que oferecem cursos presenciais, ainda conta com três Instituições locais que ofertam cursos especificamente na modalidade a distancia. Partindo desse contexto, a questão de pesquisa deste estudo apresenta a seguinte indagação: Que tipo de proposta de formação de professores tem sido instituído pelos estabelecimentos de educação à distância no município de Naviraí?

Esta é uma questão importante, pois remete-nos a uma série de conjecturas, tendo em vista o crescimento desta modalidade de ensino, bem como a procura desta, em grande parte, ofertados por IES privadas, em detrimento de cursos presenciais gratuitos. Diante deste contexto, o objetivo da pesquisa foi analisar as características do processo de formação de professores em cursos de pedagogia na modalidade de EAD, em IES privadas no município de Naviraí/MS.

2. EAD – DEFINIÇÕES E CARACTERÍSITICAS

Para melhor compreensão do atual cenário da Educação a Distância, se faz necessário que consideremos, primeiramente, o seu processo histórico de constituição e desenvolvimento.

A educação a distância não é uma modalidade de ensino recente, pois surgiu na sociedade moderna e seus primeiros registros datam do final do século XIX, embora somente no final da década de 1960, na Grã-Bretanha, tenha se consolidado como modelo de educação à distância. Já no Brasil, essa modalidade de ensino surge a partir das políticas públicas, e está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei nº 9.394/69.

Essa nomenclatura denominada de EAD está habitualmente relacionada à Educação ou o Ensino ofertado na modalidade a Distância, utilizando-se de diversos meios tecnológicos de informação e comunicação, que visam oportunizar uma crescente influência entre as pessoas envolvidas. Sendo assim é relevante salientar que este tipo de modalidade existiu de diferentes formas, sendo por meio de gerações ou ciclo, tudo isso de acordo com o parecer que cada autor tem colocado, no decorrer da história da educação. Segundo Gomes (2009) a educação à distância se deu por meio de cinco gerações, isso de acordo com a tecnologia que era utilizada. Moore e Kearsley (2007, p.47) também relata uma evolução da educação a distância em cinco gerações:

> A primeira geração de estudo por correspondência/em casa/independente proporcionou o fundamento para a educação individualizada a distância. A segunda geração, de transmissão por rádio e televisão, teve pouca ou nenhuma interação de professores com alunos, exceto quando relacionada a um curso por correspondência; porém, agregou as dimensões oral e visual à apresentação de informações aos alunos a distância. A terceira geração – as universidades abertas – surgiu de experiências norte-americanas que integravam áudio/vídeo e correspondência com orientação face a face, usando equipes de cursos e um método prático para a criação e veiculação de instrução em uma abordagem sistêmica. A quarta geração utilizou a teleconferência por áudio, vídeo e computador, proporcionando a primeira interação em tempo real de alunos com alunos e instrutores a distância. O método era apreciado especialmente para treinamento corporativo. A quinta geração, a de classes virtuais on-line com base na internet, tem resultado em enorme interesse e atividade em escala mundial pela educação a distância, com métodos construtivistas de aprendizado em colaboração, e na convergência entre texto, áudio e vídeo em uma única plataforma de comunicação. (MOORE; KEARSLEY, 2007, p.47)

Da primeira etapa a última, conforme podemos perceber o fator primordial para o desenvolvimento da EAD é também o desenvolvimento da tecnologia, que dá suporte para o

seu crescimento, ao mesmo tempo em que aprimora a qualidade dessa modalidade de educação. É possível constituir alguns marcos históricos que concretizaram a Educação a Distância no mundo, a partir do século XVIII.

Segundo Vidal e Maia (2010) registros de 1856 descreveram algumas práticas de educação à distância, quando foi instituído por Charles Toussaint e Gustav Langenscheit a primeira escola de línguas por correspondência. Logo em 1892, por meio de um curso ofertado pela Universidade de Chicago, foi realizado, em fase inicial, a formação de professores para as escolas paroquiais por correspondência. Ao mesmo tempo outras experiências foram concebidas em outros países, tendo o material impresso como prioridade no meio de transmissão de saberes.

Assim, por meio das Epístolas de São Paulo se encontraram as primeiras experiências de educação à distância. Entretanto é com a invenção da imprensa, como meio tecnológico, que se teve a origem da educação à distância. Gomes (2009,) relata que no dia 20 de março de 1728, na Gazeta de Boston por meio de um anuncio feito pelo professor Cauleb Phillips quando disse que: "Toda pessoa da região, desejosa de aprender esta arte, pode receber em sua casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as pessoas que vivem em Boston". Deste modo, foi a partir deste contexto que se teve o primeiro indicio de educação à distância.

Com isso é possível perceber que no século XIX, houve uma grande concentração na Europa das primeiras experiências com educação a distância, com a oferta de cursos por correspondência em países como a Suécia, Reino Unido e Espanha, além dos Estados Unidos. No início do século XX, alguns países começaram a experienciar essa modalidade de ensino, como Austrália, Alemanha, Noruega, Canadá, França e África do Sul. Mas, é somente na segunda metade do século XX que a EAD começou a se consolidar significativamente como uma modalidade de ensino. (LOPES; et al., 2011)

A educação a distância atingiu diversos países com diversificados níveis educacionais, assim como de desenvolvimento socioeconômico como por exemplo a China, Coréia, Finlândia, Noruega, Austrália, África do Sul, Portugal, Estados Unidos, Costa Rica, Venezuela, Palestina, Argélia, Líbia, Índia e Brasil. Os países como Reino Unido, Canadá, Alemanha e Espanha, além da Turquia, ofertavam o ensino superior, na maior universidade a distância do mundo. (VIDAL; MAIA, 2010)

Já no Brasil, o desenvolvimento da educação à distância no Brasil se deu a partir do século XX, consequente da proximidade do processo de industrialização gerada por uma demanda educacional que formasse indivíduos para o mercado industrial. É em meio a este cenário que a educação à distância se inicia como forma de alternativa para satisfazer a esta demanda, por meio dos meios radiofônicos.

Segundo Vasconcelos (2010) e Saraiva (1996) os primeiros experimentos em EAD no Brasil ficaram sem registro, porém existem algumas informações sobre o seu histórico em nosso país, a partir do ano de 1923. Mugnol (2009) nos relata que a educação a distância teve ampla força com o aparecimento do rádio, do telégrafo e do telefone. Caracterizando assim, por meio desses equipamentos, o início da era dos meios modernos de comunicação.

De acordo com Andrade e Lopes (2012) apud Litto (2009) com o aparecimento da EAD e sua flexibilidade, a internet veio conceder uma proximidade cada vez maior entre os espaços corporativos e a aprendizagem acadêmica. Deste modo, o aumento dos veículos que orientam a educação, em caráter unânime, tem feito com que os alcances entre disciplinas, instituições e locais geográficos se transformem cada vez menos percebíveis. Todos os progressos científicos e tecnológicos estão cada vez mais nos possibilitando veicular conhecimentos em diversas instituições.

A Lei nº 10.172/2001 que sancionou o Plano Nacional de Educação repetiu a importância da EAD nas políticas de educação e institui diretrizes, objetivos e metas para a sua implantação. Para auxiliar, com as demandas instituídas na área, o plano dá destaque à política de EAD para a formação de professores, sugerindo entre seus objetivos o acréscimo da oferta de Cursos de Pedagogia EAD e a contribuição financeira à pesquisa sobre EAD. (ROTTA, et al., 2014)

Ao final da década de 90, diferentes Instituições Superiores de Ensino começaram a oferecer cursos e disciplinas na modalidade a Distância. Além do mais, em 2001, por meio da Portaria n. 2.253, de 18/10/2001, revogada pela Portaria nº. 4.059, de 10 de dezembro de 2004, o governo federal regularizou o artigo nº 81 da LDB 9.394/96, consentindo dessa forma a sistematização de disciplinas, cursos e instituições de ensino experimentais na modalidade a distância, desde que obedecidas as disposições legais da área. (ORTH et. al, 2012)

Com o Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, instituiu-se o Sistema UAB (UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL) para "o desenvolvimento da modalidade de

educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". Estabelecendo alguns objetivos:

> I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
> II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
> III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
> IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
> V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
> VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
> VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2006)

Além do mais, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas. A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação à distância. (BRASIL, [s/d])

Os progressos tecnológicos no sistema educacional têm estimulado o poder público a aprimorar políticas públicas direcionadas a programas de educação à distância. Visto que as tecnologias instituíram recentes circunstâncias de produção e recepção de conhecimentos (...). (GOMES, 2009)

Depois de constituída a Lei, uma porção de decretos despachados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ainda impediram a implementação das iniciativas atualmente designada modalidade de ensino EAD. Porém o decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005 veio a auxiliar uma recente definição para a mesma, dentre outras vantagens por meio das quais se integrou mais fluente o processo de disposição de novos cursos nesta modalidade educacional. O art. 1º do decreto 5.622 dispõem a educação a distância como:

> [...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

O art. 2º do mesmo decreto delibera os níveis e modalidades educacionais que poderão ser ofertados a distância, destacando se aqui em desempenho dos interesses deste artigo, o parágrafo quinto, que se refere à educação superior, compreendendo os seguintes cursos e programas: sequenciais, graduação, especialização, mestrado e doutorado. (TALAMONI, 2015)

De acordo com Brasil (2007, p. 02) no contexto da política existente de ampliação da educação superior no País, implementada pelo MEC, a EAD se dispõe como uma modalidade importante no seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, é fundamental a significação de princípios, diretrizes e critérios que sejam Referenciais de Qualidade para as instituições que ofertam cursos nessa modalidade. Por isto, a SEED/ MEC proporciona, para oportunizar debates e reflexões, um documento com a acepção desses Referenciais de Qualidade para a modalidade de educação superior à distância no País.

Os Referenciais de Qualidade se delimitam no ordenamento legal vigente em complemento às determinações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005, do Decreto 5.773 de junho de 2006 e das Portarias Normativas 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007.

Assim, no ano de 2007 foi difundido o sistema Rede e-Tec, com o objetivo de oferecer uma educação profissional e tecnológica à distância, ampliando e democratizando o ingresso a cursos técnicos de nível médio, que sejam públicos e também gratuitos, sendo estes formados em um sistema de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, em que sejam aplicados pelas instituições públicas. A elaboração desses cursos era totalmente do MEC, em se tratando da assistência financeira, para os estados, Distrito federal e municípios incumbia-se o provimento da estrutura, equipamentos, recursos humanos, sustentação das atividades e alguns componentes indispensáveis para o estabelecimento dos cursos. Tinha como meta constituir mil polos e dar atendimento a cerca de 200 mil alunos até 2010.

Na perspectiva da formação de professores, essas políticas públicas passam a ser colocadas em prática em 1995 por meio:

> (...) do despacho de verbas federais as escolas, sem transpor pelos estados e municípios; da criação do Sistema Nacional de Educação a Distância, principalmente com a instalação de uma TV em cada escola; da melhora e do envio de livros didáticos as escolas; dos Parâmetros Curriculares Nacionais para cada nível e modalidade de ensino; a prática das avaliações escolares e da premiação das melhores escolas. (ORTH et.al, 2012, p.06)

Deste modo é possível perceber que algumas ações somente se concretizaram a partir do ano de 1995, sendo algo muito recente, entre elas a própria criação do Sistema Nacional de Educação a Distância.

3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PEDAGOGIA EM CURSO DE EAD

Para falarmos de formação de professores se faz necessário expor algumas diferenças entre os modelos de ensino presentes na atualidade. Identificam-se duas modalidades de ensino no curso em nível superior, o presencial e o a distância. Segundo Andrade (2010) a modalidade de ensino presencial, é aquela tradicionalmente utilizada, que se realiza mediante a presença do aluno, do professor entre outros agentes integrantes do processo de ensino e aprendizagem. Já a modalidade a distância, objeto deste estudo, é aquela que agrega os meios tecnológicos da informação e comunicação, em que os alunos e os professores se encontram em lugares diferentes, sem interação imediata, ou seja, não acontece num mesmo espaço e tempo. (ALVES, 2011). Em ambas as formas de ensino ocorre o aprendizado, mas de maneira diferente, tendo em vista que cada uma expõe seu conteúdo diferentemente uma da outra ao aluno e que este deve adequar-se para adquirir o conhecimento.

A metodologia da educação a distância implica em uma construção do ensino e aprendizagem que se desenvolvem de maneiras diferenciadas, na qual se adequam as diferentes tecnologias, visto que a educação a distância tem como característica primordial o ensino por meio dos meios tecnológicos de multimídia. (POSSOLLI, 2012).

Segundo Gomes (2009) os alunos do contexto de educação a distância conseguem interagir em diferentes ambientes, longe uns dos outros e da própria instituição que oferta o curso. O ambiente escolhido pelo aluno para estudar o material do curso em que proporcione o seu aprendizado se difere de aluno para aluno. Sendo que cada lugar desempenha um determinado resultado. Ressaltando que este ambiente de aprendizagem pode ser desenvolvido no trabalho, no domicílio, na sala de aula, no hotel e até mesmo num avião. Deste modo, é relevante salientar que a educação a distância tem um amplo espaço tanto no tempo como na questão do ambiente em que o aluno faz jus do seu processo de aprendizagem.

Uns dos recursos mais utilizados tanto na educação à distância, assim como na presencial é o material didático, sendo este essencial para o processo de ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva, Possolli (2012) a educação a distância se integra e complementa, por meio dos materiais didáticos, a relação do aluno com o conhecimento, mas não substitui os professores que prosseguem atuando de maneira expressa. Desta forma o material didático se integra como meio de apoio pedagógico do professor, pois depois do primeiro contato com o conteúdo surgem as dúvidas referentes a ele, sendo o professor o responsável em esclarecê-lo.

Ao elencarmos a educação a distância como uma modalidade de ensino diversificada que integra um conjunto de desafios e inovações, pontuamos que esta deva ser avaliada de um modo contínuo, sistemático e abrangente. Neste sentido o Referencial de Qualidade da EAD destaca que a avaliação nos sistemas contempla duas dimensões como propostas de avaliação de um projeto de educação à distância, como o processo de aprendizagem e aquela que se refere à avaliação institucional. (BRASIL, 2007).

Talvez pareça simples estudar a distância, porém é preciso que o aluno assuma uma postura diferenciada, diante desse novo contexto educacional, em que predomina a autonomia, disciplina, organização do tempo, automotivação, interpretação e domínio de leitura nas diferentes linguagens e conhecimentos tecnológicos.

Para tanto, o educando deve assimilar a união de várias habilidades, sendo que esta realidade deve estar expressa nas informações dadas ao aluno quando contrata uma instituição de ensino superior. Assim, tanto a publicidade como o edital dos cursos a distância têm a função de deixarem claro ao público os documentos que permitem o exercício do curso, estabelecendo os direitos e deveres exigidos, os prés- requisitos para o ingresso, o tempo de dedicação aos estudos que o aluno deve ter durante o dia e/ou semana, o limite de tempo para completar o curso, o deslocamento para locais em que se realizarão provas, estágios ou laboratórios, valores e formas de pagamento, a cobertura de custos que a mensalidade arca durante o programa, os recursos e os materiais e os meios de comunicação que estarão disponíveis aos alunos, indicar as mínimas características que o equipamento do aluno deve ter, em caso de curso on line, os meios de contato com o professor orientador ou tutor, informações de interromper os estudos mesmo que temporariamente, condições a respeito de como diminuir a duração do curso por meio do aproveitamento nos estudos. (NEVES, 2003, apud POSSOLI2012).

A atual configuração de formação inicial expõe uma importante necessidade de estudos relacionados a modalidade a distância. Freitas (2007) refere-se as críticas à EAD,

normalmente relacionadas à compreensão de educação e de formação que indicam os cursos e programas de educação a distância, e que atribuem ações conservadoras para a formação de professores por meio de encontros presenciais de 4 horas semanais não obrigatórios, que contestam a atuação de tutores, bem como a inconsistência dos trabalhos de formação superior, tanto quanto a metodologia de preparação dos materiais didáticos, até o financiamento e demais mecanismos necessários à formação superior.

Para Bahia (2012), a crescente procura por esse tipo de formação também provoca discussões a respeito da luta pela identidade do curso de pedagogia, em que se coloca em questão a própria identidade do curso, no sentido de que prevaleça uma formação sólida de um professor pesquisador e ao mesmo tempo reflexivo sobre a sua práxis, que consiga relacionar os saberes científicos e pedagógicos, em especial, a análise crítica e a amplificada do contexto educacional a que está inserido. É importante discutir e refletir sobre a efetividade da formação do pedagogo em cursos a distancia, pois são profissionais que atuantes no cenário educacional e deles depende em muito, a qualidade da educação que se deseja para o país.

4. MÉTODOS E TÉCNICAS DA PESQUISA

Os critérios para Classificação dessa pesquisa quanto as formas de Abordagem serão norteadas pela pesquisa qualitativa. Segundo Marconi e Lakatos (2011) por meio da pesquisa qualitativa é possível ter um contato direto e ao mesmo tempo prolongado com o objeto de estudo, permitindo uma proximidade imediata com o indivíduo ou grupos de pessoas, assim como com o ambiente e a situação investigada. Considerando a ampla oferta de cursos de Pedagogia no ensino à distância no município de Naviraí a natureza qualitativa justifica essa escolha. O método adotado foi a entrevista narrativa, realizada com sete acadêmicos e dois Coordenadores pertencentes a duas IES de EAD do município de Naviraí/MS.

A escolha da narrativa se deu por considerar que, de acordo com Souza (2014, p. 40), “(...) remete tanto para pesquisadores, quanto para sujeitos em processo de formação narrarem suas experiências e explicitarem, através de suas narrativas orais e/ou escritas, diferentes marcas que possibilitam construções de identidades pessoais e coletivas”.

A análise dos dados obtidos será realizada a partir da análise de narrativa, e pode, de acordo com Chizzoti (2006), ter uma variedade de formas em pesquisa, com duas orientações

fundamentais: o formalismo estruturalista, que pressupõe que a coerência do texto pode ser encontrada nos códigos, sintaxe e formas e as experiências vividas, cuja orientação analisa a narrativa das experiências vividas, produzidas nas interações sociais, sendo esta orientação, adotada para a análise do presente estudo.

5. RESULTADOS PARCIAIS

Esta pesquisa, como já mencionado, encontra-se em andamento, de forma que os dados apresentados aqui são parciais e não conclusivos.

Foi possível levantar o número total de alunos matriculados nas três IES na modalidade à distância, sendo de 218, desse total, 50 alunos estão nos últimos anos da graduação. Os dados parciais da pesquisa indicam que grande parte dos alunos busca por meio do estágio remunerado uma maneira de interiorizar conhecimentos obtidos pela prática, o que parece evidenciar uma lacuna na formação destes.

Outra questão importante, referem-se a formação dos alunos de pedagogia das IES em EAD que apresentam, em número substancial, uma busca constante por autonomia, sendo essa uma exigência específica da modalidade de ensino a que pertencem. Entretanto, ainda é preciso concluir a pesquisa para confirmar esses e demais resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa é analisar as características do processo de formação de professores em um curso de pedagogia na modalidade de EAD. Para esse fim, foi realizado um levantamento nas três instituições de EAD do município de Naviraí/MS, e que ofertam o curso de Pedagogia. Considerando que a pesquisa está em andamento, as conclusões parciais indicam que é necessário repensar o ensino à distância, considerando sua história e suas especificidades, e que seja avaliado para além de suas características mercadológicas, ou como cursos de baixa qualidade, de forma generalizada, pois cada IES possui características próprias, assim como aqueles que as frequentam. É preciso um estudo cuidadoso, isento de preconceitos, mas que vise um ensino de qualidade, voltado para o comprometimento de profissionais conscientes e capazes de questionar sua própria realidade, independente da

modalidade de ensino a que se propõe, pois entendemos que a ética deve permear todo e qualquer processo educacional.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lucineia. **Educação a Distância**: conceitos e história no Brasil e no mundo. Associação Brasileira de Educação a Distância. 2011. p. 83-92.

BAHIA, Norinês Panicacci. Curso de Pedagogia presencial e a distância: marcas históricas e tendências atuais. **International Studies on Law and Education**, v. 10, 2012.
BRASIL, Sistema Universidade Aberta do Brasil. Disponível em <http://uab.capes.gov.br/index.php/sobre-a-uab/o-que-e > Acesso em 10 nov. 2015

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Censo da educação superior:** 2012 – resumo técnico. Brasília: INEP/MEC, 2014.

BRASIL, Sistema Universidade Aberta do Brasil. Disponível em <http://uab.capes.gov.br/index.php/sobre-a-uab/o-que-e > Acesso em 10 nov. 2015

BRASIL. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. **Regulamenta o artigo 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 2005.

CHIZZOTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (NOVA) Política de Formação de Professores**: A prioridade Postergada. Edu. Soc., Campinas, vol.28, n.100-Especial, p. 1203- 1230, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 07 nov. 2015

GOMES, Silvane Guimarães Silva. **Tópicos em EAD**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ. 2009. Disponível em: <http://ftp.comprasnet.se.gov.br/sead/licitacoes/Pregoes2011/PE091/Anexos/Eventos_modulo_I/topico_ead/ >Acesso em 07 nov. 2015

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: < http://docplayer.com.br/3059931-Ministerio-da-educacao-censo-da-educacao-superior-2012.html> Acesso em: 10 mar. 2012.

LOPES, Maria Cristina L. P.; et. al. **O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**. 2011. p. 1-

20.Disponível em:<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_...> Acesso em: 10 de jul. 2016.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva de Maria. **Metodologia Científica**: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis, metodologia jurídica. 6. ed. São Paulo: Atlas. 2011.

MUGNOL, M. A Educação **A Distância No Brasil**: conceitos e fundamentos. Revista Diálogo Educacional, vol. 9, n. 27, p.335-349. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná, Brasil, 2009.

ORTH, Miguel Alfredo; MANGAN, Patrícia Kayser Vargas; NEVES, Marcus Freitas. **ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL:** UM OLHAR SOBRE O ENSINO SUPERIOR**.** IX ANPED SUL: Seminário de Pesquisa na Região Sul. 2012.

ROTTA, Mariza. et. al. **Uma análise sobre a educação à distância como instrumento de políticas educacionais voltadas para formação de professores**. Revista Electrónica Actualidades Investigativas em Educación.vol.14 fasc.1.2014. p.1 -20. Disponível em: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/675/732> Acesso em 14 nov. 2015

SARAIVA, Terezinha. **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL**: lições da história. Em Aberto, Brasília, ano 16, n.70, abr.- jun.1996.

SEGURADO, Valquiria Santos; MARTINS, Cynthia Neves Blasques; VALENTE, Vânia Cristina Pires. **A TV digital Interativa na Educação à Distância:** Novas Possibilidades. Formação de professores: compromissos e desafios da educação da educação pública. In:(Org.) Vera Lucia Messias Fialho Capellini; [et al.].1 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.p.99-106.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez. 2007.

TALAMONI, Ana Carolina Biscalquini. **O ESTADO DA ARTE DAS PESQUISAS EM EAD NA ÁREA DE CONCENTRAÇÃO DE ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**. UNISANTA Humanitas. Vol. 4 nº 1, 2015.p. 58 – 71.

VASCONCELOS, S. P. G. **Educação a Distância**: histórico e perspectivas. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Disponível em:<www.filologia.org.br/viiifelin/19. htm.> Acesso em: 01 nov. 2015

VIDAL, Eloísa Maia; MAIA, José Everaldo Bessa. **Introdução à Educação a Distância**. Educação a Distância: rompendo fronteiras. 2010. p. 9-24

DOS BANCOS UNIVERSITÁRIOS AO PALCO DA DOCÊNCIA: RITOS DA INICIAÇÃO PROFISSIONAL DE UMA PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cássia Soares dos Santos[1]
Klinger Teodoro Ciríaco[2]

Resumo: O presente trabalho busca discutir a socialização profissional de uma professora iniciante e as relações de poder no âmbito escolar, especificamente na Educação Infantil. O objetivo concerne em caracterizar a fase de inserção na carreira docente tendo em vista a socialização profissional e, para tano, trata-se de um estudo qualitativo de caráter descritivo-analítico, desenvolvido na modalidade de trabalho de conclusão de curso (TCC), a partir de experiências iniciação profissional da docente em uma creche pública pertencente à rede municipal de Naviraí/MS. O referencial teórico contempla questões ligadas socialização na carreira docente e aos desafios do professor iniciante. Os resultados apontam que a professora iniciante, no âmbito da Educação Infantil, sofre algumas situações de preconceito por parte dos professores com maior experiência no campo da docência.

Palavras-chave: Socialização Profissional. Professor Iniciante. Educação Infantil.

1 Introdução

Este texto busca a partir de dados de uma entrevista semiestruturada, compreender o processo de socialização profissional de uma professora iniciante com base em sua narrativa sobre as primeiras experiências no âmbito da Educação Infantil. Recorremos a um recorte temático de uma pesquisa mais alargada, em nível de conclusão de curso de licenciatura plena em Pedagogia, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Câmpus Naviraí.

Estudos e pesquisas (NONO; MIZUKAMI, 2006), revelam aspectos relativos à etapa de iniciação à docência. Todavia, apesar do aumento da produção do conhecimento nesta área, são poucos os trabalhos que têm sido desenvolvidos a respeito do início da docência e, especialmente, sobre a socialização dos professores novatos.

[1] Acadêmica do 8º semestre do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, Câmpus de Naviraí.
[2] Professor Adjunto do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/UFMS, Câmpus de Naviraí; Doutor em Educação (Educação Matemática) pela FCT/UNESP, Presidente Prudente/SP. (klingerufms@hotmail.com)

Os professores iniciantes têm dificuldades em desempenhar suas funções, por determinadas situações-problemas que se fazem presentes na atuação pedagógica, circunstâncias essas que estão diretamente ligadas à inserção no âmbito escolar.

Nesse cenário de investigação, o tema tratado no artigo apresenta-se como uma possibilidade rica e promissora a ser explorada, uma vez que, é importante aprofundar estudos e pesquisas que busquem compreender melhor como os professores se desenvolvem nos primeiros anos de carreira, bem como se socializam no ambiente escolar.

Essa temática de estudos surge com base na necessidade de discutir a inserção na carreira docente, tendo em vista a socialização dos professores a partir da interação com professores experientes e a hierarquia das relações de poder postas no meio escolar.

Assim, a justificativa pessoal para a abordagem aqui destacada refere-se a experiências da primeira autora em ações de estágio obrigatório na Educação Infantil, momento este em que se percebeu a existência de certa tensão entre os professores no que diz respeito interação e colaboração entre os pares.

O clima de trabalho observado, nas instituições em que o estágio desenvolveu-se, demonstrou que as relações interpessoais entre os sujeitos parece ser mediada por uma hierarquização em que, de um lado temos os professores com maior tempo de carreira, elegidos pela cultura escolar como sendo os atores dominantes neste espaço e, de outro, os professores iniciantes, encarados como os menos “espertos” e aptos para determinadas atribuições e ações.

A experiência no estágio e o contato com a literatura especializada na temática da socialização profissional nos levaram a eleger como objeto de investigação esse tema, pois com leituras e discussões, notamos que pela cultura escolar, os professores com mais experiência têm privilégios para escolher qual faixa etária de crianças querem trabalhar, optam primeiro sobre as turmas para lecionar a cada novo ano letivo, parecem ter mais liberdade e autonomia no desenvolvimento de suas ações e ainda são encarados por seus gestores como sendo àqueles profissionais mais confiáveis para determinadas atividades.

Esses denominadores reduzem a participação mais ativa do professor iniciante na escola e acabam por gerar conflitos nas relações entre os professores. Isso resulta numa relação de poder em que o mais experiente é visto como o *estabelecido* neste espaço e, os mais novos, como sendo aquele sujeito *outsiders* (ELIAS, 1994).

Em síntese, do ponto de vista teórico, este texto tem o objetivo de tentar abrir uma agenda reflexiva sobre o começo da carreira docente de uma professora e as relações de poder percebidas em sua experiência profissional nos primeiros anos de docência. Dessa forma, a contribuição reside em apontar alguns elementos que possam oferecer um melhor entendimento dessas questões.

2 Notas sobre a iniciação à docência e as dificuldades dos professores

Marcelo García (2010, p.30) afirma que a socialização "[...] é o processo mediante o qual um indivíduo adquire o conhecimento e as destrezas sociais necessários para assumir um papel na organização". Nessa direção, é necessário um movimento que encare, no local de trabalho, o professor novato como alguém que está a aprender os ofícios da carreira e, portanto, um sujeito que necessita de uma maior colaboração no ambiente escolar. Caberia, então, aos professores mais experientes o papel de contribuir com seu aprendizado e sua formação a partir de uma interação e com práticas de colaboração que visem à melhoria da prática pedagogia.

Caso esta assertiva não ocorra e se desenvolva, no interior das escolas, os iniciantes podem ficar à mercê da sorte (SOUZA, 2009), como também subordinados a seguirem os ideais impostos pelos profissionais com mais experiência, situação esta que pode levar a um entendimento de que estão na parte mais baixa da hierarquia escolar, quando na verdade neste espaço todos precisam ser encarados como membros de uma mesma comunidade (docente) e, portanto, têm (ou ao menos deveriam ter) os mesmos direitos e deveres.

Para muitos autores, da literatura especializada na área de entrada na carreira como, por exemplo, Lima (1996), Guarnieri (1996), Freitas (2000) e Mariano (2012), a fase de iniciação à docência pode ser encarada como sendo um momento importante porque, é neste instante, que ocorre o processo de socialização profissional. Na visão destes pesquisadores, é na interação com os demais professores, já atuantes na escola, que o professor iniciante precisa encontrar seu espaço e, com isso, entendem que a socialização precisa ser contínua, visando à promoção do desenvolvimento profissional.

De acordo com Marcelo García (2010), início da carreira é um período de tensões e aprendizagens, no qual o professor começa a estabelecer sua identidade docente.

Partindo deste contexto, indagamos como se dá o processo de socialização de professores iniciantes e quais são as influências das relações de poder no espaço escolar?

A necessidade de aprofundar reflexões sobre esta questão-problema reside na tentativa de caracterizar, a partir de um estudo detalhado, como a socialização vem ocorrendo no contexto de atuação de professores da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. O início da docência é uma etapa tão importante quanto difícil na carreira profissional, pois os professores iniciantes quando vão para as instituições passam por um período de adaptações a nova cultura que lhes é apresentada.

O novato enfrenta o "choque de realidade". Veenman (1984) refere-se a esse choque, sobretudo, à diferença entre aquilo que é aprendido durante os cursos de formação inicial e aquilo que é encontrado no cotidiano das escolas. Portanto, os professores percebem que a formação inicial pouco ou em nada corresponde com a realidade que encontram em seus postos de trabalho.

Huberman (1995) descreveu as seguintes etapas da carreira docente: entrada na carreira (0 a 3 anos); fase de estabilização (4 a 6 anos); diversificação (7 a 25 anos); pôr-se em questão; serenidade e distanciamento afetivo (25 a 35); conservadorismo e lamentações; e a fase do desinvestimento. Embora alguns autores Silva (2000) consideram que o começo da carreira pode ser enquadrado, em termos de experiência profissional, até cinco anos de docência, estamos entendendo, nesta pesquisa, a fase de iniciação em concordância com os pressupostos de Huberman (1995).

Em estudos sobre a necessidade formativa de professores iniciantes, evidenciamos que a fase denominada "entrada na carreira" refere-se ao momento de iniciação à docência e caracteriza-se por ser um período de "sobrevivência" e "descoberta". O aspecto da sobrevivência está relacionado ao "choque do real" quando, entre tantas experiências, o professor percebe a distância entre os seus ideais educacionais e a vida cotidiana na escola onde começa a atuar.

A "descoberta", por sua vez, refere-se ao entusiasmo inicial do professor iniciante por ser responsável por uma turma e pertencer a um grupo profissional; experiências estas que, associadas à experimentação e aos sentimentos de alegria e de tranquilidade, permitiriam ao professor suportar o "choque com a realidade", contribuindo, dessa forma, para a sua permanência na docência.

Veenman (1984), ao retratar problemas vivenciados nesta fase, destaca que um dos principais problemas a ser enfrentado é a indisciplina dos seus alunos. Na sequência, para o referido autor, aparecem outros obstáculos colocados pela profissão, tais como: motivar seus alunos para a aprendizagem, lidar com as diferenças individuais deles, avaliar o trabalho, lidar com os pais, entre outros.

Marcelo García (2010) expõe que a fase de iniciação pode ser considerada uma etapa fundamental na constituição do professor. Esse período apresenta-se ainda como sendo repleto de tensões e aprendizagens que, somadas às primeiras experiências na carreira, contribuem para a construção da identidade docente. No que se refere a essa necessidade de mostrar capacidade, Tardif (2002) argumenta que uma grande frustração do novato é perceber que momentos para reuniões de orientação pedagógica ou para discussão de princípios educacionais parecem não ser importantes na sala dos professores, desta forma os professores iniciantes sentem insegurança e falta de confiança em si próprios.

Silveira (2002) descreve que a situação inicial de sobrevivência na profissão é marcada por um conjunto de dificuldades que, muitas vezes, vivida na solidão e no isolamento, tem levado professores a abandonar a carreia docente. Ainda na visão da autora, à falta de investimento nas questões da profissão podem levar á descrença e até mesmo ao abandono do magistério nesse período de Mesmo com todos empasses do início a docência, os professores buscam realizar um trabalho de qualidade.

Em síntese, consideramos que para a compreensão da socialização profissional de professores iniciantes e as relações de poder no espaço escolar, é necessário levar em conta às questões (vivências) pautadas nas práticas de colaboração e/ou inexistência delas na Educação Infantil, razão pela qual destacaremos na seção de análise a visão de uma professora iniciante sobre como ocorreu sua integração no ambiente de trabalho.

2 Metodologia de investigação

A experiência de pesquisa descrita neste artigo enquadra-se no campo dos estudos qualitativos, de caráter descritivo-analítico, uma vez que, descrevemos os dados para o entendimento da realidade, possibilitando desenvolver estratégias de interferências na realidade.

Como referem Ludke e André (1986), investigar é um esforço de elaborar conhecimento sobre aspectos da realidade na busca de soluções para os problemas expostos. A pesquisa qualitativa pode ser definida como um instrumento de estudos que usamos para entender a realidade de determinados sujeitos e suas vivências, não sendo quantificadas.

Bogdan e Biklen (1994, p. 47) afirmam que a investigação qualitativa possui cinco características, sendo elas:

> 1-[...] a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. [...] 2. A investigação qualitativa é descritiva [...] 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...] 4. Investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva [...] 5. O significado é de importância vista na abordagem qualitativa.

Segundo os autores, o pesquisador é a ferramenta desse processo investigativo e o ambiente natural se caracteriza como sendo fonte principal de dados, pois o investigador se preocupa com o conjunto dos elementos reunidos no trabalho de campo.

O objetivo da pesquisa qualitativa é compreender o que os sujeitos experimentam, vivenciam, estruturam, como interpretam as suas vivências. Nesse tipo de pesquisa usamos dados como entrevistas, questionários, fotografias, vídeos. Dessa forma, os dados coletados servem como fonte de informações sobre a realidade/situação do fenômeno estudado.

O direcionamento das ações se fez no intuito de responder aos seguintes objetivos específicos:

QUADRO 01 – Indicadores de pesquisa

OBJETIVOS	INDICADORES DA PESQUISA
OBJETIVO GERAL	
Caracterizar a fase de inserção na carreira docente tendo em vista a socialização profissional de professores iniciantes e a hierarquia das relações de poder postas a partir da interação com professores experientes.	• A acolhida e apoio pedagógico das instituições referente aos professores iniciantes; • Socialização de professores novatos com relação aos professores experientes; • As dificuldades encontradas pelos professores iniciantes pela hierarquia da instituição.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
Caracterizar e descrever a trajetória de iniciação profissional;	• O percurso profissional dos docentes iniciantes.
Identificar e descrever os sentimentos, anseios e expectativas característicos da iniciação à carreira;	• Detectar emoções e entusiasmos com a profissão; • Expectativas em relação à inserção na carreira docente.
Caracterizar as relações existentes entre professores experientes e iniciantes durante os primeiros momentos no espaço escolar;	• Identificar se há dificuldades e quais são elas com relação aos primeiros períodos no âmbito escolar; • Qual a visão da professora com relação as suas dificuldades e como ela se prepara para esse enfrentamento.
Analisar a relação existente entre as dificuldades apresentadas pelos docentes e o processo de socialização no espaço escolar.	• Sondar as adversidades encontradas pelos docentes iniciantes; • Identificar a relação da professora com os demais professores.

FONTE: Os autores, 2016.

Para atingir o objetivo de caracterizar o processo de socialização profissional da professora, elaboramos um roteiro de entrevista semiestruturado que visou compreender melhor como foram as primeiras experiências da docente no ambiente escolar.

Segundo Manzini (2003) a entrevista semiestruturada por meio de roteiros tem como especificidade a formulação de perguntas básicas e objetivas que podem ser respondidas de forma mais livre, sendo que o entrevistador poderá acrescentar perguntas ao longo do processo, logo que surgirem indagações, pois neste tipo de entrevista o entrevistador e o entrevistado estão frente a frente.

Em suma, as questões que nortearam esse momento da coleta de dados estiveram ligadas à inserção na carreira docente e como se deu a socialização da docente em relação à interação com os professores experientes, tais como:

- O processo de recepção na instituição de Educação Infantil;
- A hierarquia e as relações de poder declaradas nas instituições;
- Relação entre conteúdos do curso de formação inicial (Pedagogia) com a realidade da profissão (saberes da docência);
- Sentimentos da fase transitória entre o fim do curso de Pedagogia e o início de sua carreira;

- O início da prática docente influência na decisão de permanência na profissão;
- Expectativas em relação à profissão e os medos;
- Dificuldades vivenciadas na carreira e percepções de como estas poderiam ser sanadas com o auxílio dos demais colegas experientes.

Caracterização da professora colaboradora do estudo

A professora iniciante atua como docente aproximadamente há 3 anos na Educação infantil, berçário II com crianças de 1 a 2 anos de idade, trabalha no Ensino Fundamental e Médio há 6 meses, em 2015 atuou no normal médio dando continuidade em 2016, Este ano esta trabalhando no curso preparatório Enem 2016.

Possui formação em Ciências Biológica concluiu o curso em 2004, graduada em Pedagogia terminou o curso em 2014/2015, Em 2014 concluiu a pós-graduação em Neuropedagogia e Educação Infantil e Seres Iniciais, este ano concluirá pós em Psicopedagogia Institucional e Clínica.

3 Alguns problemas vivenciados pela professora iniciante

Ao longo da entrevista, quando questionamos a professora iniciante sobre como foi sua inserção/socialização no âmbito escolar em resposta a docente relatou que não houve uma acolhida por parte dos professores experientes e nem uma apresentação dela para os demais professores, contudo, as experiências iniciais, parecem ter características positivas por parte da gestão escolar, como podemos observar em sua fala.

> (...) fui bem recepcionada muito bem pela coordenação e direção... Na época sanando meus medos, não houve apresentação minha para com os demais professores, eu mesma tive de me apresentar para os profissionais que me questionava quem eu era, e quanto tempo iria ficar... Eu mesma me apresentei para as mães das crianças, explicando que estava assumindo aquela sala por um determinado tempo substituindo a outra professora.

Em estudos sobre a socialização profissional, autores como Zeichner (1999), concluíram que as diferentes pesquisas apontam para três níveis de influência sobre a socialização dos professores: a influência da educação anterior ao processo de formação de

professores, a influência do próprio curso do próprio curso de formação inicial e a influência das relações estabelecidas no local de trabalho após o ingresso a profissão. Sendo assim, os professores iniciantes buscam compreender a relação entre formação inicial e as características do local de trabalho no processo de construção da docência.

Durante a fala da professora iniciante, podemos perceber que sua inserção no âmbito escolar começa por meio da substituição, característica esta muito recorrente e decorrente do processo de iniciação profissional de muitos docentes.

No caso pesquisado, ocorreu ainda a falta de apoio dos professores experientes, uma vez que, a docente relatou a inexistência de auxílio no desenvolvimento de suas atividades. Como tentativa de solucionar esse problema, ela procurou apoio em outras professoras na mesma condição que a dela: iniciante.

> (...) Não houve ajuda por parte dos professores experientes... As professoras iniciantes se reuniram e fomos à busca... Você não sabe eu também não então vamos aprender juntas. Ajuda somente de professoras não experientes.

Marcelo García (2010), em estudos sobre o período inicial da docência, aborda que este período é marcado por repletas tensões e aprendizagens intensas que contribuem essencialmente para a construção da identidade docente. Os dados coletados permitiram percebermos ainda que houve dificuldades no registro durante a organização de seu trabalho pedagógico na Educação infantil. Sobre isso a professora rela: "*Uma grande dificuldade foi com questão aos registros... Como trabalhar o lúdico sem usar o papel como registrar?*

Na Educação Infantil, o registro feito pelo professor sobre os processos de aprendizagem do grupo como um todo e de cada criança, em particular, é a fonte de informações que norteará a avaliação. Diante da importância do registro no ambiente escolar e sua relação com o docente, Ostetto (2008, p. 13), tece suas considerações de modo a corroborar com o propósito deste trabalho.

> Por meio do registro travamos um diálogo com nossa prática, entremeando perguntas, percebendo idas e vindas, buscando respostas que vão sendo elaboradas no encadeamento da escrita, na medida em que o vivido vai se tornando explícito, traduzido e, portanto passível de reflexão.

Portanto, os registros pedagógicos se convertem em uma ação/apoio para o docente com o objetivo de apresentar elementos importantes para a melhoria do trabalho, o que contribui, sobremaneira, para seu desenvolvimento na carreia, dado este que, pela falta de interação com os demais professores, fez com que a docente iniciante, colaboradora de nossa pesquisa, se refugiassem em seu espaço, acabando por se isolar na fase de iniciação.

4 Considerações finais

Os dados apresentados neste resumo expandido procuraram apresentar, de modo sucinto, alguns elementos da socialização profissional de uma professora da Educação Infantil. Para este fim, recorremos a dados de uma entrevista semiestruturada que, ao longo da investigação, buscou-se compreender como se deu suas primeiras experiências no ambiente de trabalho. Ao que tudo indica, a docente acabou vivenciando momentos de solidão em que teve de aprender (sozinha) a como "sobreviver" os ritos da iniciação.

Pretendemos, ainda para finalizar a pesquisa, relacionar suas falas com a de uma professora experiente, no sentido de confrontar as percepções sobre o prisma da socialização na/da docência de professores iniciantes em atuação.

Referências

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. - Características da investigação qualitativa. In: Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

ELIAS, N. **O processo civilizador:** uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FREITAS, M.N.C. **O professor iniciante e suas estratégias de socialização profissional.** Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ, 2000.

GUARNIERI, M. R. **Tornando-se professor:** o início na carreira docente e a consolidação da profissão. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos: UFSCar, 1996.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores.** Porto, Portugal: Porto, 1995.

LIMA, E. F. **Começando a ensinar:** começando a aprender? Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos: UFSCar, 1996.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial.** Londrina: eduel, 2003. p.11-25.

MARCELO GARCÍA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista brasileira de pesquisa sobre a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MARCELO GARCÍA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Belo Horizonte**, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: < http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/8/18/1>, Acesso em: 25, abr. 2016.

MARIANO, A. L. S. A aprendizagem da docência no início da carreira: Qual política? Quais problemas? **Revista Exitus.** Volume 02. Nº 01, Jan./Jun. 2012. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/revistaexitus/revistas/volume-ii/artigos/a-aprendizagem-da-docencia-no-inicio-da-carreira-qual-politica-quais-problemas/view, Acesso em: 03, abr. 2016.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. da G. N. Professoras iniciantes e ensino de conteúdos matemáticos. **Contrapontos** - volume 6 - Itajaí, mai/ago 2006. Disponível em: http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/869, Acesso em: 08, jun. 2016.

OSTETTO, L. E. Observação, registro, documentação: nomear e significara experiências. In: OSTETTO, L. E. (org). **Educação infantil:** saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papirus, 2008, pp 13-32.

SILVEIRA, M.F.L. **Trabalhando pelo sucesso escolar:** as vivências de uma professora em seu primeiro ano de atuação na escola pública. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, 2002.

SOUZA, D. B. de. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação. **Revista Multidisciplinar da Uniesp Saber Acadêmico** - n º 08 - Dez. 2009. Disponível em: < http://www.uniesp.edu.br/revista/revista8/pdf/artigos/04.pdf>, Acesso em: 05, mar. 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8ª edição Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEENMAN, S. Problemas percebidos de professores iniciantes. **Review of educatinal Research**, v. 54, n.2. 1984.

ZEICHNER, K. The new scholarship In teacher educacion. **Educational Researcher**, v. 28, n. 9, p. 4 - 15, 1999.

ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E O ENSINO DE HISTÓRIA: PERCEPÇÃO DOCENTE E EFETIVAÇÃO DO ENSINO.

Daiane Bueno de Souza[1] *(UFMS/CPNV)*
Fabiana Rodrigues dos Santos[2] *(UFMS/CPNV)*

Resumo: A produção do conhecimento científico histórico volta-se para o estudo da história dos serem humanos, tendo em vista as histórias contadas pela população da época/período e os grandes acontecimentos, nomes, datas, bem como o contexto e pensamento que tende a influenciar os fatos da época. Este estudo teve como objetivo analisar e relacionar a prática de uma professora no ensino de história numa turma do ensino fundamental. Tendo como procedimento a realização de questionário e pesquisa bibliográfica na área do estudo. Nessa perspectiva constatou-se que além de lançar mão de estratégias que facilitam o contato com os fatos históricos, a professora viabiliza reflexões durante as aulas sobre ações e seus reflexos no contexto escolar, proporcionando ao aluno que se situe no contexto atual.

Palavras- chave: Ensino de História. Visão Docente. Prática Docente.

Introdução

A escola é uma instituição de ensino que tem como função transmitir o conjunto de conhecimentos que são valorizados e sistematizados pela sociedade, e para nortear esse trabalho os dispostos legais procuram dar uma base comum de ensino para toda a educação. Nos estabelecimentos de ensino há várias disciplinas, que são áreas responsáveis por um tipo de conhecimento específico em que por meio das mesmas efetiva-se o processo ensino-aprendizagem, sendo que nos anos iniciais do Ensino Fundamental a maior parte desse processo é efetivada pelo pedagogo. Os professores nessa etapa da educação muitas vezes trabalham com os alunos a alfabetização e o ensino da matemática em detrimento de outras matérias, e dentre essas se encontra o ensino de história.

A disciplina de história para ser reconhecida como um conteúdo de relevância e ser incluída no âmbito escolar passou por um processo de várias discussões e debates. Porém, após aportes teóricos solidificados na sociologia e antropologia estudos apontam que a disciplina de história ainda é tida como uma matéria condicionada a decorar datas, nomes e estudar conhecimentos antigos, que são necessários, porém muitas vezes não os correlaciona

[1] Acadêmica do 8º semestre do Curso de Pedagogia e Bolsista do Programa de Educação Tutorial- PET. E-mail: daiane_bueno26@hotmail.com.
[2] Orientadora. Mestre em Educação. Professora do Curso de Pedagogia. E-mail farodriguesbressa@hotmail.com

com a realidade atual para que o aluno compreenda os processos de evolução, uma vez que a humanidade está em um processo constante de construção histórica e todos somos seres históricos.

Nesse sentido, o trabalho surgiu por meio da disciplinada de Fundamentos e Metodologia do Ensino de História, na qual buscou-se compreender a concepção e o trabalho do professor dos anos iniciais no que se referente ao ensino de história, bem como as estratégias utilizadas em prol da promoção da mesma.

Para isso, realizou-se uma pesquisa de cunho qualitativo, pois fez-se a coleta de dados no 5º Ano do Ensino Fundamental com a utilização de questionário semiestruturado, bem como a observação de duas aulas de história que ocorreu durante o estágio do ensino fundamental II, sendo que para alicerçar o estudo recorreu-se aos aportes teóricos Dorotéio (2015), Azevedo (2010), Lei de Diretrizes e Bases (1996) entre outros autores utilizados no decorrer da disciplina.

A estrutura textual encontra-se da seguinte forma: Breve explanação da educação escolar e o ensino de história, dando enfoque nos anos iniciais, no qual contempla a visão docente quanto o ensino de história, na sequência explana-se a metodologia utilizada para alicerçar o referido trabalho, no momento posterior encontra-se as considerações finais, na qual contém as grandes ideias do trabalho e por fim tem-se as referências, em que consta todo aporte teórico em consonância com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas-ABNT.

As concepções do estudo da disciplina de história, de um modo geral no sistema escolar é concebida de maneira mecânica e pragmática. Nesse sentido, esse estudo faz-se de suma importância uma vez que a disciplina de história deve levar em conta que as dimensões históricas vão além de datas, grandes acontecimentos e nomes do passado, pois está relacionada a conscientização do indivíduo de que suas ações repercutem reflexos na sociedade, podendo transformar seu ambiente, pensamentos entre outros aspectos no âmbito político, social e cívico ou seja, que são serem históricos.

Educação Escolar e o Ensino de História.

A função da escola para Dias (2016) é organizar de forma sistemática o conjunto de conhecimentos que foram produzidos e partilhados ao longo da história pela sociedade, tendo em vista disseminação do conhecimento por meio do processo educacional, ademais, conforme a autora essa socialização cultural deve ocorrer de forma dinâmica.

Contemporaneamente o sistema escolar é norteado pela Lei de Diretrizes e Bases-LDB (1996), que é um dispositivo legal que estabelece uma base comum, para a educação nacional brasileira, seja ela de cunho privado ou público. Conforme o primeiro artigo da referida lei explicita que

> A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL,1996, p.1)

Diante do exposto, a disciplina de história faz-se de suma importância uma vez que a produção do conhecimento científico histórico tem como ponto de partida as composições narradas, sendo valorizadas as memórias dos fatos e os acontecimentos contados por indivíduos e grupos da sociedade. (BRASIL, 2010), ou seja, o cunho desse ensino volta-se para o estudo da história dos serem humanos, tendo em vista as histórias contadas pela população da época/período e os grandes acontecimentos, nomes, datas, bem como o contexto e pensamento que tende a influenciar os fatos da época.

Prost (2008, p. 13) vem em consonância afirmando que, em diversos estudos de alguns períodos visam que a história "antes de ser uma disciplina científica – segundo sua pretensão e, até certo ponto, conforme ela o é efetivamente –, a história é uma prática social".

De acordo com Bittencourt (2011) na década de 1980 é perceptível à influência da Antropologia e Sociologia nos estudos dos historiadores da época, em que refletiu nas fontes históricas aproximando-se mais dos sujeitos e objetos investigados.

> [...] A narrativa histórica, centrada nos fatos, datas e grandes nomes estava às voltas com um processo de renovação que buscava a articulação da macro estrutura com o micro: a História do cotidiano e os diversos sujeitos históricos. (BITTENCOURT, 2011, APUD DOROTÉIO, 2015, p.3).

Diante do exposto, nessa mesma década ocorreu várias discussões e embates que permearam entorno das renovações metodológicas, temas e problemas, que após a ditadura militar ocasionou a reforma curricular, em que as disciplinas de História e Geografia voltam a ser reconhecidas como áreas do conhecimento. (DOROTÉIO, 2015).

Nesse sentido, Dorotéio (2015) vem salientar que os objetivos da disciplina de história conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs deve estar atrelado a formação do cidadão para exercer cidadania de maneira plena.

Na mesma direção Dorotéio (2015) vem reforça que

> [...] a disciplina está imbricada em uma profunda relação com as práticas sociopolíticas e culturais da sociedade, além de ser comum reconhecer nos profissionais dessa disciplina um compromisso afirmado e vivenciado com uma formação para a cidadania. (DOROTÉIO, 2015, p.7).

De modo geral, percebe-se que a disciplina de história está intimamente relacionada com a função do sistema escolar, que é disseminar os bens culturais, os conhecimentos produzidos socialmente de maneira formalizada na escola, tendo como foco promover ao corpo discente apropriação desses conhecimentos que foram historicamente construídos pelo ser humano, tendo como foco formar cidadãos conscientes sujeitos históricos e atuantes ao mesmo tempo.

Anos Iniciais e a visão Docente em História

Segundo o Parâmetro Nacional Curricular de História (1998) do ensino fundamental expõe que esse ensino deve contribuir com o indivíduo quanto a sua compreensão da realidade, bem como outros paradigmas sociais. Para isso, a disciplina de história tem como objetivos:

> Identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços;
> Situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos;
> Reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar;

> Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais;
> Questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação;
> Dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais;
> Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos;
> Valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito ás diferenças e a luta contra as desigualdades; (BRASIL,1998, p. 43).

Nos anos inicias do ensino fundamental é explicita a focalização na alfabetização, porém esse ciclo deve visualizar todas as dimensões que permeiam e envolvem todo o processo "[...], pois, como nos ensinou Paulo Freire, ler é ler o mundo: não podemos aprender a ler as palavras sem a busca da compreensão do mundo, da História, da Geografia, das experiências humanas, construídas nos diversos tempos e lugares". (SILVA; FONSECA, 2010, p.60 apud DOROTÉIO, 2015, p.8).

A função docente nos anos iniciais do ensino fundamental é marcada por uma poli-valência, em que se tem a incumbência de mediar o processo de ensino-aprendizagem de várias disciplinas. Nesse sentido, enfatiza-se a tendência de originar equivoco conceituais em algumas disciplinas, "configurando um dos grandes desafios da formação docente na contemporaneidade." (DOROTÉIO, 2015, p.6). Ademais, salienta-se que:

> [...], portanto, uma formação polivalente que contempla todos os componentes curriculares. Considerando o reduzido número de carga horária destinada às disciplinas de Metodologia do Ensino de História e/ou Didática da História nesses cursos (entre 60 e 180 horas), pode se considerar que o conhecimento histórico de que o professor dispõe para ensinar aos alunos está circunscrito, não raras vezes, àquilo que aprendeu na sua própria escolarização básica e/ou na disseminação da tradição cultural operada em seu meio social. (BRASIL, 2010, p. 70).

Nessa ótica, cabe destacar a pesquisa de Azevedo (2010) que aborda a formação docente e os conceitos desses futuros profissionais dos anos iniciais no que diz a respeito ao ensino de História, na qual aponta que esse ensino ainda tem uma perspectiva de conhecimentos espontâneos, sendo concebida como uma disciplina de cunho decorativo, centrando em datas patrióticas e grandes nomes, ou seja, tem o foco no nacionalismo. Nesse sentido para Dorotéio (2015, p.5) salienta que "a persistência nessa visão da História como uma disciplina cuja tradição escolar obriga a decorar, sendo tal tarefa algumas vezes auxiliada pelos feriados nacionais."

Diante do exposto, fez-se um levantamento de dados no intuito de perceber como está ocorrendo o processo de ensino aprendizagem da disciplina de história, para isso, recorreu-se a questionários semiestruturados, além de contemplar a observação da aula de história para obter dados mais sólidos quanto à efetivação do mesmo.

Nesse sentido, a primeira questão remete-se a compreender qual a concepção da professora acerca do ensino de história para as crianças, ela salienta a importância das crianças ao acesso aos conhecimentos da sociedade tanto do passado como do presente.

Durante a observação percebe-se que na aula de história a mesma procura fazer com que os alunos reflitam os atos e os reflexos daqueles atos no contexto histórico, além de fazer comparações com os dias atuais e as ações que contribuem para os acontecimentos históricos, assim, pode constatar-se que a mencionada professora de forma implícita considera e trabalha levando os alunos a se verem como sujeitos históricos.

Quando questionada sobre as dificuldades encontradas para ensinar história para as crianças à professora responde que não tem nenhum, fato observado durante a aula, uma vez que a professora demonstra o domínio do conteúdo abordado, bem como a forma dinâmica de relacionar o contexto durante as explicações.

Para entender como a docente viabiliza a consolidação do processo de ensino aprendizagem de história a mesma foi questionada quanto aos tipos de estratégias utilizadas na referida disciplina, respondeu que utiliza "livros, vídeos, Xerox e etc". Nesse sentido, cabe destacar que no decorrer da aula de história a referida professora explicou que não utilizou o conteúdo do livro, porque estava muito complexo, sendo salientado pela mesma que esse texto era usado no Ensino Médio, por isso, havia levado outro, que além de ter uma escrita

mais clara o texto estava mais completo. Diante dos fatos e da resposta nota-se a flexibilidade para promover a aprendizagem.

Na quarta questão a professora foi questionada sobre como são trabalhadas as datas comemorativas, ela explicita que trabalha "conforme o calendário", sem nenhum detalhamento específico.

Por fim, mas não menos importante a professora foi questionada acerca de se trabalha com os conteúdos relacionados a história dos afrodescendentes e indígenas a mesma afirma que sim. Nessa perspectiva, o trabalho da professora vem ao encontro com o disposto legal de número 11.645 sancionada em 2008 que altera a Lei de Diretrizes e Bases dispondo a obrigatoriedade do ensino da história da cultura africana; afrobrasileira e indígena na Educação Básica. Nesse sentido, faz-se importante salientar que os dois parágrafos do artigo 26 A estabelece que:

> § 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
> § 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 1996, p.).

Face ao exposto, pode-se perceber a valorização de todas as etnias que contribuíram para a construção da sociedade, tendo como princípios norteadores a "consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações educativas de combate ao racismo e a discriminação" (BRASIL, 2010, p.134).

De modo geral, contando com o subsidio das respostas e da observação constata-se que o trabalho da mencionada professora vem em consonância com os textos uma vez que busca relacionar com os contextos, ademais, o que se refere quanto à seleção de conteúdo mais apropriado para o processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2010), sendo também trabalhado conforme o estabelecido legalmente.

Metodologia

O presente trabalho originou-se da disciplina de Fundamentos e Metodologia do Ensino de História, na qual buscou-se compreender a concepção e o trabalho do professor dos anos iniciais no que se referente à disciplina de história, bem como as estratégias utilizadas em prol da promoção da mesma.

O estudo tem um cunho qualitativo, pois os dados só vem refletir a subjetividade conceitual do docente que está à frente ministrando essa disciplina, ou seja, há uma mútua influência que dependerá de todo um contexto social. Nesse sentido, faz-se importante ressaltar a colocação Demo (1998, p.92) que "Todo fenômeno qualitativo, pelo fato de ser histórico, existe em contexto também material, temporal, espacial." Também pode ser caracterizada como uma pesquisa bibliográfica exploratória, pois

> [...] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. (GIL, 2002, p. 41).

Para alicerçar o referido estudo contou-se aos aportes teóricos de Dorotéio (2015), Azevedo (2010), Lei de Diretrizes e Bases (1996) entre outros autores utilizados no durante as discussões e na avaliação da referida disciplina, são bases teóricas que discutem a importância do ensino da história na formação do ser humano enquanto um ser social, como está se dando, qual a concepção de alguns professores e como essa concepção influência na efetivação do trabalho em sala de aula, além da utilização do documento legal que direciona a educação nacional, focalizando o que explicita sobre a disciplina de história.

Nesse sentido, para dar suporta as teorias estudadas durante a disciplina Fundamentos e Metodologia do Ensino de História, utilizou-se como instrumentos de apoio a coleta de dados por meio de as observação participante que é uma metodologia "advinda dos estudos antropológicos, consistiria na participação ativa do observador na realidade estudada, isto é, o observador atua como um dos elementos componentes do grupo, comunidade ou situação de

estudo"(SALAMUNES,2016,p.2), no intuito de relacionar a prática e a teoria de como se efetiva dentro da sala de aula.

Essa observação ocorreu durante o estágio do ensino fundamental II, em que fez-se a observação participante no decorrer das aulas, sendo que durante o mesmo foi contemplada duas aulas de história.

Ademais, também utilizou-se de questionário semiestruturado, que é "o conjunto de questões sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudos" (SEVERINO, 2007, p.125), na qual foi entregue a duas professoras, tendo como critério de escolha em que se deu a realização do mencionado estágio, porém só obtive retorno de um só, então, é por esse motivo que consta só os dados referentes ao no 5º Ano do Ensino Fundamental.

De modo geral, o trabalho apresenta a análise de dados articulada com a discussão teórica com intuito de analisar a prática de uma professora do ensino fundamental frente a condução da disciplina de história, bem como relacionar essa prática com a teoria por meio do observação, questionário e dos aportes teóricos.

Considerações Finais

Essa breve abordagem da disciplina de história buscou relacionar a relação entre a função escolar; os documentos legais que dão suporte para o campo educacional; autores renomados que discutem sobre a temática abordada neste trabalho, sem perder de vista que as representações históricas e suas influencias no contexto contemporâneo, bem como a valorização subjetiva de cada indivíduo na constituição da própria história, no qual surte efeitos no contexto social.

Desse modo, cabe salientar também que o estudo histórico é importante em toda etapa escolar, pois perpassa por todo contexto da vida do ser humano, nesse sentido, o ensino de história faz-se relevante para séries iniciais, pois possibilita capacitar a criança a aprendizagem do pensamento histórico, em que o potencializa a articular seu pensamento narrativo de forma mais clara dos acontecimentos/fatos, além de promover estratégias de argumentação. (BRASIL, 2010).

De modo geral, percebeu-se que a professora que colaborou com a pesquisa trabalha em consonância com os textos estudados para elaboração do presente trabalho, na qual a suas respostas do questionário foram relacionada com a forma de se trabalhar a disciplinada de história. Nessa perspectiva constatou-se que além de lançar mão de estratégias que facilitam esse contato com os fatos históricos, também trabalha com muitas relações, sendo, além de viabilizar reflexões durante as aulas sobre ações e seus reflexos no contexto escolar, no qual faça se perceba como sujeito atuante daquele contexto.

Referências

AZEVEDO, Patrícia Bastos. **O Desafio do Ensino de História nas Séries Iniciais:** a questão do nacionalismo. Atos de Pesquisa em Educação. v. 5, n. 3, p. 338-355, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.ufrrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo5.pdf>.Acesso em: 28 ago.2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN**. Lei nº9. 394 de 20 de dezembro de1996. Brasília, DF. Disponível em<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 ago.2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **História:** ensino fundamental. Coleção Explorando o Ensino. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** História. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf >. Acesso em: 30 nov.2016.

DEMO, Pedro. Pesquisa qualitativa: busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. **Revista Latinoameriacana de Enfermagem.** Ribeirão Preto, v.6, n.2, p.89-104, abril 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v6n2/13912.pdf>.Acesso em: 26 nov. 2016.

DIAS, Adelaide Alves. **A Escola como Espaço de Socialização da Cultura em Direitos Humanos**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4_3_adelaide.pdf>. Acesso em: 20 ago.2016.

DOROTÉIO, Patrícia Karla Soares Santos. O professor pedagogo e o ensino de história para crianças: métodos, conteúdos e concepções. In: Simpósio Nacional de Pesquisa em Educação: Os desafios da formação docente na contemporaneidade, 9., 2015, Minas Gerais. **Anais...** Minas Gerais: PUC, 2015, p.1-16.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SALAMUNES, Nara Luz Chierighini. **Observação na Pesquisa e na Intervenção Educacional:** A Busca da Coerência Operacional. Disponível em:< http://www.sepq.org.br/IIsipeq/anais/pdf/gt2/03.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2016.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. Teoria e pratica cientifica, 23 ed. Ver. E atualizada – São Paulo: Cortez 2007.

O MODELO FORMATIVO PRESENTE EM UM PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DE PEDAGOGIA

Cristiana Mariano[1] *(UFMS)*
Klinger Teodoro Ciríaco[2] *(UFMS)*

Resumo

Este trabalho pretende debater algumas das particularidades do modelo formativo proposto por um programa de iniciação à docência, vinculado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Naviraí. Para tanto, recorremos a dados provenientes tanto de bases teóricas sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – quanto de uma análise prévia de documentos que subsidiam as suas ações formativas. Desse modo, apresentamos neste texto encaminhamentos de um estudo desenvolvido, na modalidade de trabalho de conclusão de curso, em que objetiva-se identificar qual o modelo formativo proposto no âmbito deste programa.

Palavras-chave: Formação de professores. PIBID. Iniciação à docência.

1 Introdução

Este artigo pretende discutir algumas das características do modelo formativo proposto por um programa de iniciação à docência, vinculado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Câmpus de Naviraí. Para tanto, recorremos a dados provenientes tanto de bases teóricas sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – quanto de uma análise prévia de documentos que subsidiam as suas ações formativas.

Desse modo, apresentamos neste texto encaminhamentos de um estudo desenvolvido, na modalidade de trabalho de conclusão de curso, em que objetiva-se identificar qual o modelo formativo proposto no âmbito deste programa.

A formação do grupo PIBID do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, câmpus de Naviraí, consiste em um professor coordenador, uma professora

[1] Acadêmica do 8º semestre do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Câmpus Naviraí; Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES/UFMS.
[2] Professor Adjunto do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Câmpus Naviraí; Doutor em Educação pela UNESP, Presidente Prudente/SP; Coordenador de Área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES/UFMS.

supervisora e oito acadêmicas/bolsistas. As atividades de intervenção na realidade escolar ocorrem em uma instituição pública pertencente à rede municipal de educação local.

De forma geral, a dinâmica do programa consiste em reuniões em periodicidade semanal, na universidade para avaliar o encaminhamento das atividades planejadas e desenvolvidas pelo grupo.

A necessidade de compreensão das contribuições do PIBID para a formação de professores que atuam nos anos inicias do Ensino Fundamental encontra respaldo em duas questões emergentes e constitutivas deste projeto de investigação: **a)** a participação da primeira autora como bolsista integrante nesse processo de formação inicial e; b) a necessidade de avaliar em que medida o programa contribui para a construção do início da docência.

Elegeu-se a seguinte questão de pesquisa: **qual a influência do modelo formativo proposto pelo PIBID para a superação das dificuldades de professores iniciantes egressos da licenciatura em Pedagogia?**

Com vista a atender a indagação geradora do estudo, estamos a desenvolver as possíveis análises das distinções entre as ações de relação teoria e prática presentes na formação inicial e no programa de iniciação à docência a partir do discurso de duas docentes novatas, sendo estas uma egressa do PIBID e outra da licenciatura.

2 Problemas e perspectivas da formação inicial de professores

Pesquisas (PEREIRA, 1999; PIMENTA, 2002; LEITE, 2007; VICENTE, 2016) têm mostrado que um dos principais problemas da formação de professores reside na ausência de se relacionar a teoria e a prática, resultado da falta de oportunidades, ao longo do curso de licenciatura, e da aproximação do futuro professor com o seu lugar de trabalho no decorrer das ações formativas das quais participa enquanto aluno.

Nessa perspectiva, o lugar da prática pedagógica, em muitos cursos de licenciatura, parece ficar a cargo, especificamente, dos estágios obrigatórios, normalmente desenvolvimentos nos últimos semestres da graduação. Visto que, esses saberes pedagógicos não são únicos e suficientes para compor uma associação de conhecimento, elencando que a tomada de decisões nesse campo é complexa e singular. Assim, a formação do professor é

contínua, um exercício constante de reflexão sobre a sua prática, resignificando sua identidade e seus saberes docentes (PIMENTA, 1997).

Assim, são postos em investigação as formas de ensinar, formas de dirigir uma sala de aula, relacionamento entre professor e aluno, condições sociais da vida dos professores (GATTI, 2003).

Para Vicente (2016), a função principal da instituição formadora é proporcionar suportes necessários para a efetivação da docência para que o licenciado possa articular as disciplinas práticas com as pedagógicas, ou seja, na visão da autora, seria preciso um movimento, nos programas de formação inicial, que articulassem os conhecimentos teórico-didáticos de ensino com os conhecimentos específicos dos saberes da docência.

Em nosso país, nos anos 50 a 70 na área da educação surgiram pesquisas abordando as relações de professor aluno, por meio de planilhas nos estudos de rendimento escolar e suas associações com diferentes variáveis, muitas vezes o uso inapropriado, superficial e até equivocado desses modelos estatísticos de análise para mensurar resultados (GATTI, 2003).

Nos anos 80, surgem as abordagens qualitativas, propondo novas perspectivas na constituição do conhecimento. Essa metodologia busca apoio na fenomenologia, na dialética histórica e em uma perspectiva naturalística, assim trocando os estudos de abordagens quantitativas para a predominância da qualitativa (GATTI, 2003).

Nos anos 90, ocorre certa tendência a pontificar sobre um dever ser, como também certo tipo de proselitismo, trazendo afirmações de ideias pela forma de expressão, se quer difundir, mas, que não encontram suporte direto ou indireto nos dados apresentados (mal ou bem) (GATTI, 2003).

Assim, "[...] as licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial" (GATTI, 2010, p. 05).

> Lembremos também que, historicamente, nos cursos formadores de professores esteve desde sempre colocada a separação formativa entre professor polivalente – educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental – e professor especialista de disciplina, como também para estes ficou consagrado o seu confinamento e dependência aos bacharelados disciplinares. Essa diferenciação, que criou um valor social – menor/maior – para o professor polivalente, para as primeiras séries de ensino, e o professor "especialista", para as demais séries, ficou histórica e

> socialmente instaurada pelas primeiras legislações no século XXI, e é vigente até nossos dias, tanto nos cursos, como na carreira e salários e, sobretudo, nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica (GATTI, 2010, p. 05).

Mesmo acontecendo inovações no campo da educação, essa se depara com as barreiras tradicionalistas, que ainda são vigentes até os dias atuais, dificultando uma reestruturação de modo mais integrado em novas bases.

Pode-se assim dizer que, os currículos de formação de professores se baseiam no modelo de professor técnico, ou seja, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e outro de disciplinas pedagógicas, sem uma articulação entre si, para fornecer bases para sua ação. Essa vertente de formação, declarada em muitos programas de formação, são considerados inadequados, por desconsiderarem a realidade da prática profissional docente (PEREIRA, 1999; VICENTE, 2016).

É importante destacar outra questão que enfatiza a fragilidade desse modelo de formação de professores, sendo esta a concepção de que para ser professor basta somente dominar a área do conhecimento que ensina, desprezando assim, os conhecimentos pedagógicos (PEREIRA, 1999).

Gatti (2010, p. 21) acrescenta ainda que, no que compreende a formação de professores, "[...] é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo". Nessa perspectiva, a formação de professores poderia ser pensada a partir da função social própria à escolarização e ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado ao longo da história da humanidade.

Contudo, convém ponderar que a maneira de pensar a formação deve ultrapassar a visão do senso comum. Mudanças estas necessárias por meio de inovações imediatas nos cursos de licenciatura, para que possam contribuir com os conhecimentos base para a docência, caminho este ainda em processo de vivência no contexto brasileiro e que sabemos ter muitos desafios presentes e que ainda iremos enfrentar no campo formativo do professorado.

3 O PIBID enquanto política pública de formação docente

O Governo Federal instituiu, em 2009, pela portaria normativa Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nº 16, de 23 de dezembro, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com a função inicial de suprir uma lacuna de professores nas disciplinas de exatas, notou-se que essa lacuna se aplicava também nos outros cursos de licenciatura e, assim, ampliou-se sua extensão para todos os cursos de formação.

A gerência e financiamento deste programa está centralizam-se na CAPES, e suas ações são previstas a partir do Ministério da Educação (MEC) do Brasil. O objetivo consiste em promover aproximações entre as instituições formadoras e as escolas de Educação Básica, bem como inserir os estudantes das licenciaturas no campo de sua futura atuação. O programa tem como palavra-chave: iniciação à docência.

De acordo com Silveira (2015. p. 03), o PIBID, "[...] iniciou-se em 2007, por meio de publicação de Portaria do Ministério da Educação. Esse programa, cujo idealizador foi o então Presidente da Capes, Jorge Almeida Guimarães".

Ainda na perspectiva deste autor, "[...] o programa PIBID contribui para que as licenciaturas possam aproximar-se mais da escola, promover a interação entre os formadores e melhorar as concepções dos estudantes dos cursos de formação inicial sobre a escola e suas práticas" (SILVEIRA, 2015, p. 05).

De acordo com a Portaria 96, de 18 de julho de 2013, no Art. 4º são objetivos do PIBID:

> I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
> II – contribuir para a valorização do magistério;
> III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
> IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
> V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
> VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;

> VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (CAPES, 2013, p. 2-3).

Esses objetivos demonstram a natureza do programa e definem as metas a serem alcançadas ao longo do desenvolvimento dos projetos institucionais durante o período da formação inicial dos acadêmicos.

Nesse sentido, o PIBID caminha na direção de garantir que os estudantes das licenciaturas se aproximem da escola, conheçam neste espaço de atuação algumas práticas e a cultura do campo profissional, como também que sejam capazes de produzir reflexões sobre a realidade vivenciada, fundamentando os saberes adquiridos no processo de iniciação à docência durante sua formação.

> O Pibid, ou melhor, a iniciação à docência que o programa possibilita é mais que inserir os estudantes no cotidiano da escola. Antes de tudo é fazer com que, a partir de sua participação nas atividades escolares, seja possível se estabelecer uma crise de concepções. O enfrentamento a esta crise ajudaria o sujeito a buscar novos elementos não postos no cotidiano escolar e, num sentido mais desejável, a buscar novos paradigmas que possam superar os problemas presentes nas práticas da profissão, num movimento dialógico em que apropriar-se da cultura e da linguagem que lhe é peculiar é, ao mesmo tempo, produzi-las (SILVEIRA, 2015, p. 13).

Por tais razões, esse programa não se caracteriza como um estágio somente, ele vai muito além, inserindo o acadêmico no cotidiano escolar, que será campo de sua futura atuação, proporcionando vivências significativas nesse âmbito e levando o educando a refletir sobre sua prática, na tentativa de contribuir, de forma mais efetiva, para a articulação do hiato teoria/prática.

4 Metodologia

A presente pesquisa insere-se no campo dos estudos qualitativos em educação a partir de uma abordagem descritivo-analítica (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Com isso, para atingir o objetivo geral que consiste em compreender as contribuições de um Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – para a formação de professores no que tange ao modelo formativo proposto, bem como identificar as contribuições para a superação das dificuldades no início da carreira, direcionamos nossos esforços para tematizar o assunto.

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica foi uma forte aliada no processo de caracterização dos elementos que compõem o quadro interpretativo da produção do conhecimento sobre formação de professores, iniciação à docência e as políticas que regem a implantação e implementação do PIBID em cursos de licenciatura.

Segundo Severino (2007, p. 122) a pesquisa bibliográfica é realizada:

> A partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados.

Para tanto, adotamos bases de dados que envolveram leitura e fichamento de textos disponível em periódicos, anais de eventos e estudos desenvolvidos em nível de mestrado e doutorado a partir da contribuição de suas respectivas dissertações e teses para a ampliação do referencial teórico da temática em questão. Nesta fase deste estudo, englobamos pesquisas que envolveram, de certa forma, os três eixos teóricos abordados por nós: formação inicial de professores, iniciação à docência e práticas profissionais de professores iniciantes.

Em seguida, recorremos à análise documental como fonte essencial para compreensão dos princípios que regem a normatização e implantação do PIBID enquanto eixo articular da prática em cursos de licenciatura no Brasil.

Lüdke e André (1986) consideram que, este tipo de análise, contribui no sentido de identificar informações verdadeiras e precisas em documentos, constituem uma fonte rica e estável, dando mais estabilidade aos resultados obtidos.

Para as autoras, dos documentos, podem ser retiradas evidências que fundamentam ou esclareçam as afirmações do pesquisador. “Como uma técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos. Além disso, ela pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coletas” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Os documentos analisados, quando do momento da escrita deste texto, foram:

1) Da grade curricular do curso de Pedagogia com o objetivo de identificar no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) as ações que envolvem a prática como componente curricular e;

2) Dos que regulamentam o PIBID enquanto política pública federal de um projeto de formação docente, bem como os do subprojeto do curso de Pedagogia da UFMS, Câmpus Naviraí.

Neste artigo, nos deteremos em apresentar, brevemente, uma síntese da explanação do que prevê o subprojeto em que este estudo vem sendo desenvolvido, conforme se pode verificar na seção próxima.

5 O programa de iniciação à docência no Curso de Pedagogia da UFMS em Naviraí

O programa PIBID segue em consonância de assegurar aos estudantes dos cursos de licenciaturas se acerquem da escola, e reconheçam práticas do campo profissional, quanto produzir reflexões sobre essas práticas, fundamentando os saberes adquiridos.

Nesse panorama, a Coordenação de Pessoal de Nível Superior – CAPES –, em ações conjuntas com o governo federal, executou propostas que intensificaram o financiamento de programas de valorização da docência como, por exemplo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES –, regulamentado pela Portaria Normativa n. 16, de 23 de dezembro de 2009, e pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.

O PIBID é uma ação para o aprimoramento da formação de professores para a educação básica, e tem como intenção contribuir com a formação inicial de professores aproximando-os na docência ainda durante o curso de licenciatura. Esse programa vem se ampliando como uma das mais importantes iniciativas do governo federal, em relação à formação inicial de professores no país. Oportunizando aos acadêmicos dos cursos de licenciatura a atuação em novas experiências metodológicas no decorrer de sua graduação ao ser inserido no contato direto com as escolas públicas.

De acordo com Soares e Ciríaco (2015), esse contato dos discentes com a realidade escolar, desde os primeiros períodos de sua formação é realizado sob um aspecto de ação inovadora, permitindo um aperfeiçoamento da docência para atuarem como professores.

Convém ressaltar que os bolsistas têm a oportunidade de vivenciar momentos de dificuldades que todo profissional docente passa no início da carreira, fazendo-o refletir sobre a complexidade dessa profissão. Dispondo do auxílio e a participação de professores supervisores atuantes na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio gerando a efetiva

interação entre os acadêmicos e a escola numa perspectiva de relacionar teoria estudada e prática vivenciada.

Oportuno se torna dizer que as ações desse programa compreende a formação inicial, assim, os acadêmicos participantes dessa experiência têm a chance de conhecer a vida escolar com uma configuração diferente do que lhes é proporcionado no estágio obrigatório. Tendo foco a dimensão das prováveis contribuições das ações delineadas para a concretização dos conhecimentos profissionais desses futuros professores.

Nessa perspectiva, podemos destacar que o PIBID com o intuito minimizar a ausência à importância da profissão docente e a desarticulação entre a teoria e a prática escolar. A proposta incentiva o acesso e a permanência de estudantes em cursos de licenciatura, capacitando para a realidade e para os desafios que os esperam quando entrarem na carreira docente, diminuindo as influências negativas que esse período de vida do professor pode apresentar.

O subprojeto do PIBID do curso de Pedagogia em que essa investigação centra-se buscou incentivar as acadêmicas para atuarem como profissionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, proporcionando vivencias significativas com a realidade escolar, estabelecido pelo planejamento quadrimestral do plano de intervenção na escola parceira (SOARES; CIRÍACO, 2015).

Para tal, o programa de iniciação à docência pesquisado conta com a participação de oito acadêmicas que estão entre os 2º, 6º e 8º semestres da licenciatura, o que possibilita uma interação entre os sujeitos na perspectiva da colaboração. Além disso, o subprojeto tem uma supervisora que é professora regente do 3º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de educação local, como também de um coordenador de área que é professor formador na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS/CPNV.

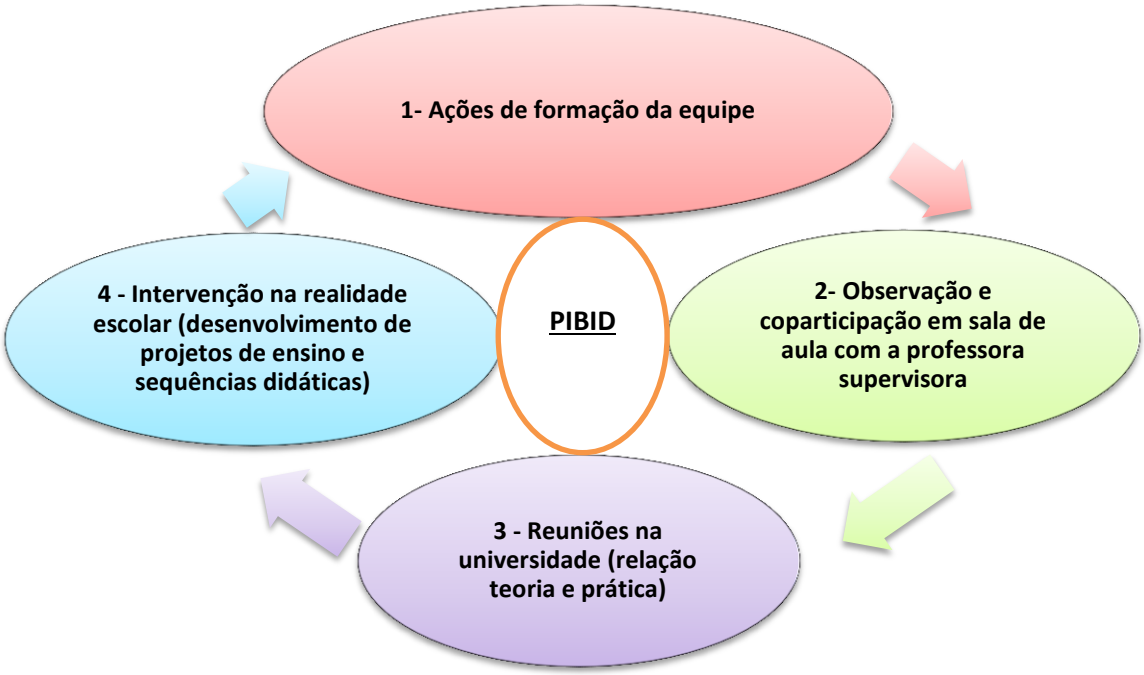
A sala de aula em que as acadêmicas/bolsistas desenvolvem experiências de início à carreira, em março de 2014[3] possuía 31 alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática.

[3] Nos anos de 2014 e 2015 as propostas desenvolvidas foram realizadas em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental. A partir de 2016, a professora supervisora foi substituída e, assim, passamos a realizar as práticas de iniciação à docência no 3º ano, na mesma escola parceira do programa.

No ano de 2015, a turma apresentava alguns alunos repetentes e com dificuldade de aprendizagem decorrente, muitas vezes, das transferências de escolas ocorridas durante o ano todo. Em 2016, quando do momento da coleta de dados para esta pesquisa, a realidade da sala se apresentou diversificada em relação às aprendizagens, uma vez que, os alunos apresentavam mais predispostos a participação nas atividades propostas pelas bolsistas e ainda com a vivência prática no programa, podemos afirmar que esta turma do 3º ano, aparentemente, acompanha o desenvolvimento das aulas sem grandes dificuldades.

A **figura 01** ilustra a dinâmica proposta para o gerenciamento das atividades previstas por este grupo:

Figura 01 – Dinâmica formativa do PIBID do curso de Pedagogia/UFMS/CPNV



Fonte: Os autores, 2016.

A dinâmica de trabalho adotada pelo grupo acontece forma cíclica em espiral. A ação de formação da equipe ocorre a cada início do plano de trabalho quadrimestral, momento este em que é eleito um tema de discussão de acordo com a necessidade dos integrantes. Essas discussões se desenvolvem focadas na visão de entender melhor a prática de alfabetização na

perspectiva do letramento tanto em língua materna quanto em Matemática, a partir de diferentes abordagens teórico-conceituais.

Paralelamente a essas ações, ocorrem às observações e coparticipação em sala de aula com a professora supervisora na escola parceira, como também reuniões periódicas na universidade com o objetivo de apresentar e discutir, de forma colaborativa, os textos elencados pelo grupo, sempre relacionando a teoria com a prática vivenciada no ambiente escolar.

Nesse contexto, as intervenções em sala de aula têm se realizado por meio do desenvolvimento do projeto de ensino e sequências didáticas, elaborados pelas bolsistas, partido do planejamento da professora supervisora e das contribuições do momento de reflexão sobre a prática, oportunizados no espaço das reuniões em colaboração com grupo.

Esse movimento de organização e atuação do grupo, na perspectiva espiral, retoma a fase inicial com uma visão amplia do processo educacional a cada novo ano letivo, pois as situações vão acontecendo e fazendo com que o professor esteja em constante mudança, uma vez que, a práxis educativa exige uma constante reflexão sobre a ação no sentido de ressignificação dos saberes e fazeres.

O resultado da proposta deste programa de iniciação à docência vem contribuindo ainda para uma formação de professores pautada na prática da reflexão sobre a ação, uma vez que, a partir do compartilhamento dos saberes e fazeres dos membros do grupo, são elaborados relatos de experiência, em coautoria de todos, e estes acabam por serem publicados em anais de ventos locais, regionais e nacionais.

Essa realidade marca um processo de formação, ao que os dados indicam, vão além do modelo técnico, pois oportuniza, ao futuro professor, o pensar sistemático sobre sua ação e o leva a refletir sobre como organizar o ensino de modo que inclua e contribua para garantir os direitos de aprendizagem de seus alunos.

A exemplo da relevância destes trabalhos, podemos ilustrar, a partir da leitura de um destes textos publicados no 3º Fórum Nacional de Currículos de Matemática, em Ilha Solteira/SP, realizado na Universidade Estadual Paulista – UNESP, o relato dos integrantes deste grupo sobre as aprendizagens do PIBID, momento em que afirmam o quanto as práticas de iniciação à docência oportunizaram "[...] também a compreensão de processos de início da vida docente em que, de acordo com a literatura, passamos por inúmeros sentimentos quando

estamos *aprendendo* a *ensinar* que são marcados por conflitos e inseguranças" (CIRÍACO, *et al*, 2015, p. 296-297).

Essa afirmação, decorrente da prática reflexiva dos integrantes deste programa levantam a importância do movimento de aprender a ensinar no processo complexo da docência, no sentido de tentar possibilitar uma formação de um profissional consciente, crítico e reflexivo sobre sua prática profissional. Assim, com o exercício da reflexão, acredita-se que o futuro professor avançará sobre a tradição formativa ao romper com o modelo de racionalidade técnica, ainda fortemente presente nos currículos da formação inicial na licenciatura.

Ademais, tendo em vista os dados descritos nesta seção de análise, a proposta mais adequada em relação à formação, seria a disponibilidade do programa para todos os acadêmicos da licenciatura, oportunizando a ampliação de seus conhecimentos teóricos em relação às práticas vivenciadas nas escolas.

Contudo, temos consciência de que existe um longo caminho a ser percorrido e essa realidade, ainda utópica, torna-se difícil perante as ações governamentais e incumbe a nós, professores e pesquisadores, contribuir com práticas que visem articular a dimensão teórico/prática da docência desde a formação inicial.

6 Considerações finais

A presente pesquisa, ainda em desenvolvimento, buscou investigar qual é o modelo de formação de professores implícito nas ações de um programa de iniciação à docência, ou seja, quais as características diferenciais declaradas nos documentos que respaldam a política de sua implementação nos cursos de licenciatura de forma geral e, especificamente, no curso de Pedagogia da UFMS de Naviraí.

Os dados analisados até o momento evidenciam que, o PIBID visa o incentivo a formação de docentes, em nível superior, para a Educação Básica no sentido de elevar a qualidade do processo formativo e contribuir para a construção da identidade docente. Como observamos, no caso pesquisado, a dinâmica do grupo acontece de forma dialética em um movimento cíclico, constituindo-se em uma proposta formativa baseada em práticas colaborativas, o que acaba por contribuir para a formação da identidade do futuro professor.

Por fim, em virtude dessas considerações, concluímos que a inserção desse programa no decorrer da formação inicial de professores vem oportunizando o acesso aos conhecimentos-base para a docência. Desse modo, alguns elementos da prática de gerenciamento das ações do programa poderiam ser incorporados na grade curricular de Pedagogia em disciplinas de metodologias de ensino, como também na configuração do próprio estágio obrigatório para que os futuros professores assumam seu papel de protagonistas de sua aprendizagem.

Referências

BRASIL. (Ministério da Educação - Secretaria de Educação Fundamental). **Referenciais para Formação de Professores**. 2. ed. Brasília: A Secretaria, 2002.177 p.

BRASIL. (Ministério da Educação). **Portaria Normativa CAPES** nº 122, de 16 de setembro de 2009. Brasília. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/PortariaNormativa122_PIBID.pdf . Acesso em: 27, set. 2016.

CIRÍACO, Klinger Teodoro; MUNIZ, Bruna Mendes; SILVA, Maiara da Rocha; MARIANO, Cristiana; SILVA, Jessica Tais de Oliveira; LEITE, Marlene Gomes. **Aprendendo a ser professora:** experiências com a matemática nos primeiros anos de escolarização. In: 3º FÓRUM NACIONAL SOBRE CURRÍCULOS DE MATEMÁTICA: INVESTIGAÇÕES POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES. 2015. Ilha Solteira. *Anais*...Ilha Solteira. p. 291-298.

LIMA, Emília Freitas de; CORSI, Adriana Maria; MARIANO, André Luiz Sena; MONTEIRO, Hilda Maria; PIZZO, Silvia Vilhena; ROCHA, Gisele Antunes; SILVEIRA, Maria de Fátima Lopes da. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação & Linguagem**. n. 15, ano 10, jan/jun. 2007, p. 138-160. Disponível em: < https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/161>, Acesso em: 18, jan. 2016.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, out/dez. 2010. p. 1355 a 1379. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 26, jan. 2016.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, pesquisa e problemas metodológicos. **Contrapontos.** Itajaí, v. 3, n. 3, set/dez. 2003. p. 381 a 392. Disponível em: <file:///D:/Meus%20%20%20%20%20Documentosn/Downloads/734-1288-1-PB.pdf >, Acesso em: 13, fev. 2016.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVEIRA, Hélder eterno da. Mas, afinal: o que é iniciação à docência?. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 10, n.2, p.354-368, mai./ago. 2015. Disponível em: < http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4704 >, Acesso em: 17, abr. 2016

SIMÕES. Mara Adriana Fazenda. **Início da carreira docente**: desafios e dificuldades. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional). Universidade Aberta, Lisboa, set. 2008.

SOARES, Cristiane Maria Gonçalves. **O professor iniciante na organização escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2004.

SOARES, Rosiclér Gomes; CIRÍACO, Klinger Teodoro. **Formação de professores que ensinam matemática:** contribuições de um programa de iniciação à docência. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/CPNV, Naviraí, 2015.

VICENTE, Marcelina Ferreira. **Programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) e a formação inicial de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho' – FCT/UNESP, Presidente Prudente. 2016.

A COLABORAÇÃO ENQUANTO PERSPECTIVA METODOLÓGICA DE PESQUISA COM PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA

Klinger Teodoro Ciríaco[1]
Bruna Mendes Muniz[2]

Resumo: Este artigo discute as ideias que envolvem grupos colaborativos e baseia-se em estudos teóricos e empíricos/experimental. Nos últimos tempos o processo de ensino e aprendizagem de conceitos e a formação do professor que ensina Matemática tem ganhado destaque no cenário mundial e de forma especial no Brasil, isso se dá em grande medida pelos resultados alcançados pelos nossos alunos nos exames nacionais, e pelo fato de que é atribuída a Matemática grande responsabilidade pela repetência e evasão escolar. Diante desse panorama, é necessário pensarmos em alternativas, e uma delas tem sido o investimento na formação de professores inicial e continuada. Os grupos colaborativos aparecem como um apoio importante para a formação inicial e continuada e, neste texto, nossas discussões se baseiam em explicitar estas colaborações indicadas pela literatura.

Palavras-chave: Educação Matemática. Formação de Professores. Grupos Colaborativos.

1 Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar uma discussão das principais ideias envolvidas no percurso de construção metodológica da pesquisa na perspectiva da colaboração, bem como o trabalho realizado em grupos colaborativos no que tange a formação continuada e baseia-se em estudos teóricos e empíricos/experimental. Para tal, fundamentamos a proposta de discussão em um estudo exploratório que teve como abordagem teórico-metodológica a pesquisa qualitativa em educação de cunho descritivo-analítica (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

A problemática central que move a questão de pesquisa deste texto refere-se a seguinte indagação: De que forma a abordagem colaborativa, promovida pelos grupos, vem apoiando o trabalho docente no contexto da comunidade dos professores que ensinam Matemática?

A necessidade de compreensão das contribuições de processos colaborativos para a formação permanente do professorado nos mobilizou a realização desse estudo exploratório tendo vista ainda que os autores desse artigo vivenciam práticas do trabalho colaborativo em seus estudos, como também nas práticas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à

[1] Professor Adjunto do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Câmpus Naviraí; Pós-doutorando em Psicologia da Educação Matemática pelo Programa de Pós-graduação em Educação para Ciência da UNESP, Bauru/SP. E-mail: klingerufms@hotmail.com
[2] Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Câmpus Naviraí; Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES/UFMS. E-mail: brunamendes.ufms@gmail.com

Docência (PIBID/CAPES) do curso de Pedagogia, o qual o primeiro autor é coordenador e, a segunda, bolsista da formação inicial.

Nesse contexto, vale destacar que nos últimos tempos o processo de ensino e aprendizagem de conceitos e a formação do professor que ensina Matemática tem ganhado destaque no cenário mundial e de forma especial no Brasil, isso se dá em grande medida pelos resultados alcançados pelos nossos alunos nos exames internacionais e nacionais, e pelo fato de que é atribuída a Matemática grande responsabilidade pela repetência e evasão escolar, bem como é atribuída também a Matemática uma grande aversão por parte de muitos alunos.

Diante desse panorama é necessário pensarmos em alternativas, e uma delas tem sido o investimento na formação de professores seja ela inicial ou continuada. Diversos programas e projetos têm sido desenvolvidos em nível federal, estadual e municipal.

Mas não é só isto, temos visto diversas iniciativas no que tange a formação continuada e nesse aspecto a literatura vigente tem dado grande destaque ao trabalho realizado com e em grupos colaborativos. No que se refere à formação permanente, estudos vêm demonstrando (FULLAN; HARGREAVES, 2000; FERREIRA, 2003; FIORENTINI, 2004; GAMA, 2007; CRISTOVÃO, 2009) em seus resultados que a perspectiva de colaboração contribui para a mudança de concepção do processo de ensino e aprendizagem da Matemática escolar na medida em que oportuniza aos integrantes do grupo um movimento reflexivo sobre a prática pedagógica.

Além disso, o fato de estarem inseridos em um trabalho colaborativo auxilia os professores em atuação a ampliarem as possibilidades de abordagem dos conteúdos matemáticos a partir do compartilhamento de suas experiências profissionais, o que, sem dúvidas, acaba por interferir de modo significativo no desenvolvimento profissional docente.

2 Metodologia do estudo exploratório

A abordagem utilizada para constituição do quadro teórico-metodológico do papel de grupos colaborativos para a comunidade de professores que ensinam Matemática presente nesse texto teve como fundamento um estudo exploratório de caráter descritivo do tipo estado da arte. Tal abordagem metodológica fez-se necessária, uma vez que, ao tomarmos contato

com a literatura especializada da área de colaboração em processos educacionais temos várias vertentes de trabalho no direcionamento dos grupos colaborativos.

Outro fator relevante que nos direcionou a essa metodologia encontra respaldo ainda no fato de que o percurso formativo que temos vivenciado nas ações do PIBID do curso de Pedagogia, ao qual estamos vinculados como docente e estudante da licenciatura. A colaboração foi um caminho encontrado pelo grupo para que ocorressem mudanças significativas e duradouras no processo ensino aprendizagem, uma vez que, todas as acadêmicas-bolsistas assumiram um comprometimento ao compartilhar saberes e fazeres no campo da Educação Matemática em parceria com a professora supervisora da escola e o professor coordenador de área do PIBID na universidade.

A vivência neste ambiente, durante a formação inicial na licenciatura em Pedagogia, possibilitou construir diálogos, rever pontos de vista e resolver problemas ligados tanto aos conflitos de situações da prática profissional quanto de ordem pessoal, no sentido de identificação com a carreira docente e mudança de concepção em relação à Matemática.

O resultado da vinculação e participação ativa no grupo tem auxiliado ainda na construção de um repertório de saberes e conhecimentos que vem se constituindo em bases para a docência. Nesse sentido, criaram-se possibilidades não somente de aprendizagem, mas também de pesquisa, pautadas numa reflexão permanente sobre a prática pedagógica no espaço do PIBID.

Cabe ressaltar, que essa união resultou em um trabalho colaborativo reunindo futuras professoras dos mais variados níveis da licenciatura, porém, motivadas pelo mesmo intuito: relacionar teoria e prática com o objetivo de aprender a ensinar.

> O trabalho colaborativo de co-produção de conhecimentos no âmbito da pesquisa em educação e para a educação representa a possibilidades de compreensão da prática docente, elemento essencial para o processo de pesquisa, o que supõe que o pesquisador trabalhe nos dois campos, o da pesquisa e o da formação ... a habilidade do pesquisador consiste em propor aos professores atividade reflexiva que permita, de um lado, satisfazer as necessidades de desenvolvimento profissional e, de outro lado, atender as necessidades de avanço do conhecimento no domínio da pesquisa no qual ele se inscreve (IBIAPINA, 2008, p. 32- 33).

Hargreaves (1998, p. 277) esclarece que “[...] um dos paradigmas mais prometedores que surgiram na idade pós-moderna é o da colaboração, enquanto princípio articulador e

integrador da ação, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação".

Assim, encontramos respaldo na pesquisa colaborativa como forma de desenvolvimento profissional dos professores que ensinam Matemática a partir do contexto de pesquisas que, particularmente, tomamos contato para o diálogo construído neste texto. Logo, entendemos a relevância da incorporação da colaboração na formação docente como uma forma de desenvolver uma postura investigativa da prática escolar.

Desse modo, realizamos um breve levantamento de algumas contribuições da colaboração para o processo de ressignificação das práticas de ensino de Matemática em pesquisas brasileiras recorreram à constituição de grupos colaborativos como forma de contribuição para o desenvolvimento na docência.

A relação desses estudos será mais bem detalhada no próximo tópico, momento esse em que recorreremos aos dados e conclusões dos trabalhos investigativos como forma de levantar algumas possibilidades do trabalho coletivo, no sentido de apontar possíveis contribuições dessa abordagem metodológica para a formação de professores.

3 Grupos Colaborativos: algumas considerações apontadas nas pesquisas

Algumas pesquisas, recentemente defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Matemática, têm proposto a discussão sobre colaboração e formação de professores para o ensino de Matemática, como também alertado, para a necessária articulação entre a formação inicial e continuada do professor a partir de seu ambiente de trabalho.

Trabalhos como os de Ciríaco (2016), Crecci (2016), Azevedo (2013) e Gama (2007) refletem sobre a importância e o papel que grupos colaborativos parecem exercer na formação e atuação do professor que ensina Matemática, nos mais variados níveis de ensino e fases da carreira.

A título de contextualização da necessidade de compreender práticas de desenvolvimento do trabalho colaborativo, Ciríaco (2016, p. 285-286) afirma que ao término de sua pesquisa de doutorado, em que acompanhou um grupo colaborativo de professoras iniciantes por dois anos, ainda é preciso prosseguir com as ações, pois é preciso verificar "[...] o alcance das contribuições do grupo na mudança de atitude destas professoras num estudo

longitudinal, uma vez que o tempo foi um elemento dificultador do processo de metareflexão da experiência proposta e que consideramos, nessa altura, ainda embrionária".

Azevedo (2013) evidencia ser possível construir práticas de colaboração com professores que ensinam Matemática, contudo, a autora sinaliza para o fato de que é necessário criar mecanismos que busquem instituir estas experiências como sendo a base do trabalho docente e não apenas em momentos pontuais. Com o término do estudo da autora, fica em aberto responder o que falta aos professores para colaborarem mais.

A literatura nos aponta que os grupos colaborativos consistem em propiciar espaços de reflexão e criar contextos de aprendizagens compartilhadas de episódios de aulas, bem como se constituem em momentos ricos e promissores de trocas de experiências e relatos de vivências em que todos os participantes buscam seu desenvolvimento profissional a partir da interação com o outro e pode ser um apoio importante para e na formação inicial e continuada do professor.

Boavida e Ponte (2002, p. 45), ao escreverem sobre as potencialidades e problemas da investigação colaborativa, discorrem que:

> [...] o simples fato de diversas pessoas atuarem em conjunto não significa que se esteja, necessariamente, perante uma situação de colaboração. Na nossa perspectiva, a utilização do termo colaboração é adequada nos casos em que os diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objetivos que a todos beneficiem.

A partir desse entendimento, é possível dizer que os benefícios do trabalho colaborativo residem na possibilidade dos envolvidos na proposta atuarem em prol de objetivos comuns como, por exemplo, obterem um melhor desenvolvimento nas ações em sala de aula e, consequentemente, uma melhoria da aprendizagem matemática de seus alunos, no caso dos professores. Sem dúvida, atingir os níveis de colaboração propostos pela literatura especializada (HARGREAVES, 1998) na área implica um árduo trabalho por parte do pesquisador e de seus colaboradores ao longo da jornada dos grupos.

Essa vertente de investigação pode ser considerada relativamente recente no contexto brasileiro, pois de acordo com Crecci e Fiorentini (2013, p. 10) os grupos colaborativos surgiram a partir da "[...] parceria entre professores universitários e professores da escola

básica, tendo como foco de análise as práticas de ensinar e aprender na educação básica, é um fenômeno que surgiu a partir da década de 1990".

Na visão destes autores, as práticas de formação contínuas dos professores sofreram uma mudança de concepção em decorrência do entendimento de que a prática profissional "[...] é complexa e que não pode ser concebida como um campo de aplicação das teorias e estudos acadêmicos [...]" (CRECCI; FIORENTINI, 2013, p. 10).

Além disso, outro elemento importante na constituição dos grupos em nosso país reafirma-se no fato dos professores da Educação Básica produzirem conhecimentos e saberes práticos da profissão e esse processo apresenta-se como um eixo catalisador de aprendizagens dos sujeitos mediante a colaboração entre professores formadores (universitários) e a participação ativa de docentes vinculados a estes espaços de reflexão.

A autora Gama (2007) enriquece nosso entendimento, quando explica que a essência do trabalho colaborativo é a "[...] prática coletiva centrada no estudo, na investigação e na reflexão sobre a prática (...) nas escolas, objetivando a construção de conhecimentos voltados ao desenvolvimento profissional e pessoal dos professores" (p. 146, grifo nosso).

Diante disso, podemos destacar que o trabalho colaborativo tem sido nas últimas décadas, o foco central de estudos e pesquisas que buscam apoiar a prática profissional de professores que ensinam Matemática e revelam indícios da potencialidade dos grupos para superação das dificuldades e dilemas enfrentados na carreira docente e vem se mostrando como um espaço importante para a construção da identidade do professor em relação à matéria de ensino (GAMA, 2007).

Nesse espaço de colaboração, oportunizado pelos grupos, Fiorentini (2004) afirma que o sentimento de auxílio mútuo é possível na medida em que "[...] os participantes compartilham significados acerca do que estão fazendo e aprendendo e o que isso significa para suas vidas e prática profissional [...]".

> [...] a colaboração pode se mostrar um rico contexto de aprendizagem para o profissional envolvido – tanto sobre si mesmo como profissional quanto sobre como melhorar os processos de ensino e de aprendizagem (...) Uma outra característica do trabalho colaborativo no desenvolvimento profissional de professores é que ele tem a ação docente como centro; o grupo se reúne para resolver problemas da prática docente, criar alternativas e alcançar metas compartilhadas (FERREIRA, 2003, p. 83).

Ferreira (2003), em sua tese de doutorado, afirma ainda que "[...] o apoio pessoal construído em relacionamentos de confiança e metas compartilhadas, com maior probabilidade, provoca mudanças e reformas, que quando os indivíduos trabalham isoladamente [...]" (FERREIRA, 2003, p. 83). Nessa perspectiva, corroboramos com a autora e defendemos a tese de que o espaço coletivo de trabalho em grupo pode possibilitar a aprendizagem da docência por ter como referência o processo de ensino e aprendizagem como objetivo de reflexão.

Cristovão (2009) considera que quando o professor começa a vivenciar a prática colaborativa ele passa também a trabalhar em conjunto com seus alunos, caso observado na interação entre os professores frequentemente no contexto dos grupos colaborativos (CIRÍACO, 2014).

Nesse entendimento, podemos entender que o processo de reflexão é uma ação inerente à atividade humana. Contudo, a reflexão no sentido de transformação da prática social pedagógica não será possível com base na individualidade. "A presença do outro é fundamental" (NACARATO, 2013, p. 26).

Hall e Wallace (1993, p. 105) afirmam que "[...] os motivos para colaborar podem ser mais ou menos abertos, variando do prazer intrínseco pelo apoio mútuo para trabalhar junto a meios de favorecer as carreiras dos indivíduos [...]".

Little (1990) pontua que os padrões de interação que visam apoiar e dar assistência mútua, assim como partilha pode contribuir para a manutenção e estabilidade profissional no trabalho dos professores (CIRÍACO, 2014).

E ainda nesta direção, segundo Nacarato (2013), o trabalho colaborativo tem ganhado espaço no cenário da formação dos professores e, nesse sentido, a constituição de grupos de estudos que visam o olhar e a reflexão sobre a atuação docente é cada vez mais frequente no seio escolar. É, em espaços pequenos como o grupo, que professores sentem-se seguros e respeitados, sabem que podem expor suas dúvidas, que serão ouvidos e compreendidos pelo grupo (NACARATO, 2013).

A literatura tem mostrado e acreditamos que ao se estabelecer uma relação entre o espaço formativo de reflexão que um grupo em processo de colaboração pode oportunizar não podemos "temer o debate", conforme os dizeres de Freire no livro '*Educação como prática de liberdade*'. "A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de uma

farsa" (FREIRE, 1967, p. 97), em outras palavras, é preciso discutir ideias, falar e ouvir, enfim é dialogar com o outro.

Embora, neste trabalho destaquemos as pesquisas que envolvam os grupos colaborativos especificamente com professores de Matemática é salutar destacar que o grupo colaborativo é também utilizado com outras disciplinas.

4 Algumas Considerações

Diante do que discutimos, podemos concluir que a base reflexiva oportunizada por esses grupos visa contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, sendo que no grupo encontram o apoio de que necessitam para enfrentarem e superarem as dificuldades decorrentes da docência em Matemática.

E essas atitudes são, frequentemente, observadas em espaços de discussões coletivas sobre o fazer docente, como é o caso dos grupos colaborativos em comunidades de professores que ensinam Matemática que são cada vez mais frequentes em estudos, pesquisas e iniciativas brasileiras que compõem o cenário atual da educação em nosso país.

Nessa perspectiva, acreditamos que é preciso, cada vez mais, aprofundar as investigações sobre como tais práticas colaborativas, envolvendo a troca de experiências entre os profissionais da educação, se incorporam e se concretizam na prática do professor, seja ele em início de carreira ou em formação contínua buscando compreender melhor como essa interação contribui para o processo de ensino e aprendizagem de Matemática na escola a partir do desenvolvimento profissional docente.

Referências

AZEVEDO, P. D. de. O conhecimento matemático na Educação Infantil: o processo de formação continuada de um grupo de professoras. In: **36ª Reunião Anual da ANPED**, Goiânia – GO, 2013. Disponível em: < http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt19_trabalhos_pdfs/gt19_3376_texto.pdf>, Acesso em: 30, mar. 2016.

BOAVIDA, A. M; PONTE, J. P. Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org), **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM. 2002. (pp. 43-55).

CIRÍACO, K. T. **Desenvolvimento profissional de professoras iniciantes:** a aprendizagem colaborativa da docência em Matemática. 2014. Relatório de Qualificação de Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, FCT/UNESP.

CIRÍACO, K. T. **Professoras iniciantes e o aprender a ensinar Matemática em um grupo colaborativo**. Presidente Prudente, SP, 2016, 334 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Faculdade de Ciências e Tecnologia.

CRECCI, V. M. **Desenvolvimento profissional e profissionalidade docente em comunidades investigativas.** Campinas, SP, 2016. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Faculdade de Educação.

CRECCI, V. M.; FIORENTINI, D. Desenvolvimento Profissional de Professores em Comunidades com Postura Investigativa. **Acta Scientiae.** Canoas v. 15 n. 01. p.9-23. jan./abr. 2013. Disponível em: < www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/download/346/362>, Acesso em: 07, jun. 2016.

CRISTOVÃO, E. M. O papel da colaboração na construção de uma postura investigativa do professor de Matemática. In: CARVALHO, D. L.; CONTI, K. C. (Orgs.). **Histórias de colaboração e investigação na prática pedagógica em Matemática:** ultrapassando os limites da sala de aula. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

FERREIRA, A. C. **Metacognição e desenvolvimento profissional de professores de matemática:** uma experiência de trabalho colaborativo. 2003. 390 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas , 2003.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente:** buscando uma educação de qualidade. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Editora Paz e Terra. 1ª ed. 1967.

GAMA, R.P.. **Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos:** o caso de professores de matemática em início de carreira. 2007. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP.

HALL, V.; WALLACE, M. **Collaboration as a subversive activity:** a professional response to externally imposed competition between schools? School Organisation, vol. 13, n. 2, 1993, p. 101-117.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança:** o trabalho e a cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna. Lisboa: Mc Graw-Hill. (1998).

IBIAPINA, I. L. de M. **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção deconhecimento. Brasília: Líber livro, 2008. 136 p.

LITTLE, J. W. **The persistence of privacy:** Autonomy and initiative in teachers' professional relations. Teachers College Press, 91 (4), 1990, p. 509-536.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U, 1986.

NACARATO, A.M. O grupo como espaço para aprendizagem docente e compartilhamento de práticas de ensino de Matemática. In: NACARATO, Adair Mendes (org.). **Práticas docentes em Educação Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** 1ª ed. Curitiba: Editora Appris, 2013.

O PAPEL DA PESQUISA NA MUDANÇA DE ATITUDE DE FUTURAS PROFESSORAS EM RELAÇÃO À MATEMÁTICA[1]

Klinger Teodoro Ciríaco (UFMS/CPNV)[2]
Nelson Antonio Pirola (UNESP/FC)[3]

Resumo: Este projeto de investigação refere-se a uma proposta de estudo, em nível de pós-doutorado, na área da Psicologia da Educação Matemática, que tem como objetivo compreender a mudança de atitude em relação à Matemática durante o processo de formação inicial de estudantes da licenciatura em Pedagogia a partir do contato com a pesquisa em Educação Matemática, objeto de análise de seus respectivos trabalhos de conclusão de curso (TCC´S). O enquadramento teórico adotado aborda questões ligadas ao papel da pesquisa na formação do professor, crenças e atitudes, como também a aprendizagem da Matemática. A metodologia da pesquisa se inscreve no campo qualitativo em que será adotada a observação participante durante as orientações com as alunas da licenciatura e a narrativa como elemento estruturante da coleta e análise de dados. Com a conclusão do estudo, estima-se perceber em que medida a aproximação com as recomendações da literatura especializada da área, contribui para o desenvolvimento da autoeficácia, de atitudes positivas e da confiança em relação à Matemática, visando à construção da futura prática pedagógica.
Palavras-chave: Pedagogia. Pesquisa em Educação Matemática. Atitudes, Autoeficácia e Formação de Professores.

1 Introdução/justificativa

Ao defender minha[4] tese de doutoramento, intitulada "*Professoras iniciantes e o aprender a ensinar Matemática em um grupo colaborativo*[5]", algumas novas perguntas começaram a despontar mesmo antes da conclusão do estudo.

---

[1] Este artigo é fruto de uma investigação, em desenvolvimento, num Estágio de Pós-doutorado em Educação para Ciência, Psicologia da Educação Matemática, vinculado à Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho' – Faculdade de Ciências de Bauru/SP sob a supervisão do segundo autor.
[2] Professor Adjunto do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/Câmpus de Naviraí; Pós-doutorando em Psicologia da Educação Matemática pela Faculdade de Ciências de Bauru/SP da Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho' (UNESP/FC).
[3] Professor Adjunto do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho' (UNESP/FC); Atua no Programa de Pós-graduação em Educação para Ciência orientando trabalhos no campo da Psicologia da Educação Matemática.
[4] Trecho redigido em primeira pessoa por se tratar de experiências pessoais/profissionais do primeiro autor.
[5] Defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – FCT/UNESP, Presidente Prudente/SP.

Concluir um trabalho investigativo responde algumas questões, mas, sem dúvida, levanta novas inquietações e desafios face a complexidade do fenômeno educacional e das questões ligadas a formação de professores para os primeiros anos escolares.

Na pesquisa desenvolvida no doutorado, constatou-se que muitas das dificuldades vivenciadas pelas professoras iniciantes decorriam, em certa medida, da atitude negativa em relação à Matemática frente suas filosofias e crenças pessoais (CIRÍACO, 2016). Ainda consegui identificar que esse sentimento parece estar atrelado às experiências adquiridas com a disciplina ao longo do processo de escolarização básica, como também durante a própria formação inicial no curso de Pedagogia.

A vivência enquanto formador, atuando diretamente com o futuro professor que ensinará Matemática, fez-me perceber que as estudantes chegam aos cursos de Pedagogia com sentimentos que possuem características aversivas quando o assunto envolve a mobilização de habilidades matemáticas. Tal fato tem uma explicação diretamente ligada à forma como a disciplina é apresentada para o aluno, ou seja, as experiências do sujeito são marcadas por um ensino instrumental que se baseia, pela tradição escolar, na repetição de modelos e reprodução de determinadas propriedades matemáticas, sem instituir uma cultura formativa de compreensão relacional dos conteúdos, fazendo com que o futuro professor chegue ao curso de Pedagogia para "fugir" da área de Exatas[6].

Com meu ingresso na Carreira do Magistério do Ensino Superior, passei a atuar, desde 2011, com perspectivas que buscam colocar o professor em formação inicial com tendências e recomendações da Educação Matemática em ações de ensino, pesquisa e extensão universitária. Nesse sentido, venho trabalhando nos últimos anos com referenciais teórico-metodológicos que procuram articular a vivência da teoria estudada na universidade com a prática do ensino dos conteúdos matemáticos presente no âmbito da Educação Básica.

As atividades do grupo de pesquisa[7] e do programa de iniciação à docência que coordeno, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS, Câmpus Naviraí), visam aproximar as estudantes da licenciatura com a pesquisa sobre o ensino de Matemática na perspectiva de romper com as atitudes negativas declaradas pelas alunas.

[6] Justificativa essa fortemente presente na apresentação dos ingressantes no curso de Pedagogia na universidade em que atuo.
[7] Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Início da Docência e Ensino de Matemática (GEPIDEM/UFMS/CNPq).

O resultado desse processo formativo, instituído a partir da prática enquanto professor formador, tem gerado avanços importantes como, por exemplo, o interesse de uma parcela significativa das envolvidas nestas ações em pesquisar temáticas do ensino e da aprendizagem matemática nos trabalhos de finalização do curso.

Esse movimento de interesse do futuro professor em eleger a Matemática como objeto de estudos para trabalhos de conclusão de curso (TCC´s) leva a crença, enquanto professor-pesquisador, de que o contato com a literatura da área, a partir da pesquisa, pode contribuir para a mudança de atitude do sujeito, como também auxiliar na construção de seus conhecimentos profissionais para a futura prática de ensino.

Assim, esta proposta procura responder a seguinte questão: *Que contribuições a pesquisa em Educação Matemática traz para a mudança de atitudes e de crenças de autoeficácia de um grupo de alunas de cursos de Pedagogia?*

Nessa perspectiva, buscarei, a partir da vinculação no Estágio de Pós-Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da UNESP, Câmpus Bauru, junto ao GPPEM (Grupo de Pesquisa em Psicologia da Educação Matemática) refletir de forma mais sistemática sobre os fundamentos e modelos psico-pedagógicos destinados à aprendizagem do adulto, futuro professor, com base nas possíveis contribuições do papel da pesquisa em Educação Matemática no curso de Pedagogia.

2 Enquadramento teórico/problematização

A aprendizagem da Matemática, assim como de qualquer outra disciplina escolar, é um processo complexo que envolve múltiplos fatores, além do cognitivo. Um deles diz respeito ao sentimento e crenças que as pessoas têm em relação à Matemática. Muitos alunos têm dificuldades nessa disciplina por apresentarem um comportamento de evitamento, resultado do desenvolvimento de pré-disposições negativas (atitudes) e de baixa crença em suas capacidades de aprender Matemática (autoeficácia).

De acordo com Dobarro (2007), o campo da aprendizagem das Atitudes refere-se a uma vertente investigativa que busca compreender processos psicológicos, estrutura do indivíduo, bem como seu contexto social formativo e sua mudança de atitudes a partir da Psicologia da Influência Social.

De acordo com a autora, as atitudes dos sujeitos "[...] são processos psicológicos individuais, porém inseridas em um contexto de influência social. Em outras palavras, as atitudes são formadas por meio de processos psicológicos e sociais, na díade individual-coletivo" (DOBARRO, 2007, p. 23).

Brito (1996, p. 11) conceitua atitude como sendo uma "[...] disposição pessoal, idiossincrática, presente em todos os indivíduos, dirigida a objetos, eventos ou pessoas, que assume diferente direção e intensidade de acordo com as experiências do indivíduo". Para a autora, a atitude ainda apresente componentes afetivos, cognitivos e motores (BRITO, 1996). A pesquisadora considera que as atitudes não são inatas, ou seja, elas são adquiridas "[...] embora algumas atitudes sejam mais duradouras e persistentes que outras, elas não são estáveis e variam ao longo da vida dos indivíduos, de acordo com circunstâncias ambientais" (BRITO, 1996, p. 12).

Brito (1996) aponta ainda que as atitudes podem ser suscetíveis às questões culturais, ou seja, o indivíduo pode ser influenciado pelo meio em que está imerso. Assim, atitudes podem ser aprendidas (BRITO, 1996).

Aiken (1970, p. 551) define atitude como "[...] predisposição ou tendência de um indivíduo a responder positivamente ou negativamente a algum objeto, situação, conceito ou outra pessoa". Nessa direção, é desejável que a formação inicial no curso de Pedagogia leve em consideração a necessidade de contribuir para a aquisição de atitudes favoráveis em relação à Matemática, uma vez que, de acordo com Brito (1996, p. 146) "[...] para desenvolver atividades docentes adequadas, o indivíduo necessita apresentar atitudes positivas com relação ao ensino, à disciplina que vai ensinar, aos alunos e à própria escola".

Seguindo esse raciocínio, cumpre salientar que a atividade do docente, por se tratar de uma dimensão também afetiva, gera influências na formação dos alunos, apresentando-se como um elemento relevante da sua prática (TORTORA; SANDER; PIROLA, 2013).

Pesquisas no campo da Psicologia da Educação Matemática (GONÇALEZ, 1995; ARDILES, 2007), apresentaram em suas conclusões que as atitudes dos professores em relação ao conhecimento matemático foram favoráveis, diferentemente do que se acreditava, isso porque a confiança dos sujeitos e a crença na própria capacidade de constituição de uma prática pedagógica diferenciada oportunizou um melhor desempenho profissional.

Além das atitudes, outro componente que possui forte influência na aprendizagem é a autoeficácia.

A autoeficácia (BANDURA, 1986) dos professores contribuiu para a mudança de atitudes. O conceito de autoeficácia pode ser compreendido como "[...] um julgamento pessoal de capacidade relativa a um determinado domínio, e não se refere especificamente à capacidade de um indivíduo, mas sim ao que o mesmo acredita ser capaz de realizar, em uma variedade de circunstâncias" (SOUZA; BRITO, 2008, p. 195).

Estudos na área da Psicologia da Educação Matemática têm reforçado a premissa (DOBARRO; BRITO, 2010) de que as crenças de autoeficácia contribuem para a forma de sentir, pensar, motivar e de se comportar das pessoas.

> A auto-eficácia produz esses efeitos diversos por meio de quatro processos principais: *processos cognitivos*, vinculados à antecipação de conseqüência das próprias ações, *processos motivacionais*, afetando a quantidade de esforço e de tempo que uma pessoa emprega em uma determinada atividade, *processos afetivos*, relacionados às reações emocionais dos indivíduos, stress e ansiedade que as pessoas experimentam em situações que consideram difíceis ou ameaçadoras, e os *processos de seleção*, visto que as pessoas escolhem o que vão fazer de acordo com aquilo que sentem ser capazes de executar com sucesso de acordo com o modelo sócio-cognitivo, a auto-eficácia exerce um papel na determinação do comportamento e do pensamento (SOUZA; BRITO, 2008, p. 195-196).

A autoeficácia pode ainda ser entendida como sendo uma avaliação das competências para o desempenho de uma atividade determinada dentro de um contexto específico, como é o caso da abordagem conceitual da Matemática na formação inicial de professores.

Diferentes autores têm discutido sobre a influência que os acadêmicos recebem em suas vidas durante a escolarização básica por terem passado por experiências negativas com a Matemática (MOURA, 2005). Para Nacarato, Mengali e Passos (2009, p. 23) as futuras professoras "[...] trazem marcas profundas de sentimentos negativos em relação à disciplina, as quais implicam, muitas vezes, bloqueios para aprender e ensinar [...]" e é papel da formação inicial tentar desmistificar essa crença arraigada ao longo do processo formativo delas.

Thompson (1992) afirma que as crenças e preferências dos docentes sobre o conteúdo matemático e seu processo de ensino influenciam muito no padrão de estilo de docência adotado nas aulas. Nessa perspectiva, oportunizar o acesso à Matemática de forma menos traumática pode contribuir para a constituição de uma futura prática pedagógica que preza

pela exploração das áreas de forma diferente com a que conviveram durante sua formação básica na escola enquanto alunos.

Moura (2005) acredita ser importante o processo de desmistificação das crenças por que:

> [...] esses alunos são ou serão professores de Matemática e que, portanto, precisa estabelecer um relacionamento com essa área do conhecimento que os satisfaça. Sem que isto ocorra, é provável que estarão desenvolvendo nas crianças os mesmos bloqueios que tiveram quando aprenderam Matemática (p. 20).

Estudos como os de Serrazina (2001) e Monteiro (2001) discutem essa questão destacando a formação de professores como sendo um ciclo inicial da escolaridade básica que, para os autores, corresponde aos anos inicias vivenciados na escola enquanto alunos. Com isso, destacam que o conhecimento necessário para ensinar Matemática inclui a compreensão de ideias fundamentais dos conceitos e seu papel no mundo atual.

> […] a formação de professores não deve consistir no treino de receitas e métodos que são diretamente aplicáveis na sala de aula, mas deve, em primeiro lugar e acima de tudo, ajudar os futuros professores a desenvolver sua autonomia (SERRAZINA, 2001, p. 12).

Em um projeto de formação docente que incorpora princípios da autonomia, a relação teoria e prática e o processo de reflexão permanente sobre as ações são, necessariamente, elementos importantes no período inicial.

Com base na literatura especializada, pode-se afirmar que, a formação de atitudes positivas em relação à Matemática, tem influência dos processos formativos vivenciados pelos futuros professores no curso de licenciatura. Por essa razão, se o professor formador desenvolve uma prática na perspectiva de promoção do desenvolvimento de atitudes favoráveis frente à disciplina, as estudantes responderão aos estímulos por meio de experiências agradáveis, oportunizadas ainda pela aproximação do futuro professor com a pesquisa sobre o ensino de Matemática.

Dobarro (2007) defende esse ponto de vista ao afirmar que:

> A formação das atitudes em relação à Matemática por um indivíduo depende, dentre outros fatores, das crenças que esse sujeito desenvolve durante sua vida escolar, seja por meio da sua experiência, seja por meio da transmissão de crenças por outros que

> convivam com ele e que de alguma forma representem um papel de "autoridade", como os pais e professores. (DOBARRO, 2007, p. 25)

Frente à "fragilidade" da formação inicial para o ensino de Matemática, tão recorrente nos cursos dos quais professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental são egressos, tornam-se relevantes práticas de pesquisas que busquem caracterizar, de modo abrangente, quais implicações do contato com as recomendações da comunidade de educadores matemáticos para a mudança de atitudes e autoeficácia dos estudantes da licenciatura.

Nacarato, Mengali e Passos (2009), em estudos sobre a formação dos professores para o ensino de Matemática, consideram que seria ideal a promoção da construção de um repertório de saberes necessários para a prática docente durante o curso de Pedagogia.

Moura (2005) denuncia a falta de especificidade da formação matemática dos professores polivalente e nos explica que historicamente esse perfil reside no fato de que os cursos desde o magistério (2º Grau) tem um enfoque nos processos metodológicos "[...] onde a Matemática, é via de regra, abordada do ponto de vista da didática dos conceitos aritméticos elementares, deixando a desejar um maior aprofundamento dos conceitos fundamentais da Matemática e de sua relação com outras áreas" (MOURA, 2005, p. 18).

Tortora, Sander e Pirola (2013), ao discutirem as atitudes de alunos do curso de Pedagogia frente à Matemática, consideram que é papel da universidade contribuir para a mudança da atitude negativa da disciplina, uma vez que, esse futuro professor trabalhará com distintas disciplinas nos primeiros anos. Para os autores, "[...] quando nos referimos ao ensino da Matemática, o professor pode buscar formas de estruturar os objetivos de sua aula para favorecer o desenvolvimento de atitudes positivas em seu aluno" (TORTORA; SANDER; PIROLA, 2013, p. 03), e no caso da licenciatura, a promoção de estratégias e aproximação das alunas com recomendações da Educação Matemática, a partir da prática investigativa, pode favorecer uma mudança de concepção sobre essa área do conhecimento, tese essa defendida nesta intenção de estudo.

De maneira genérica, os cursos de formação de professores para os diferentes segmentos da Educação Básica têm sido realizados, muitas vezes, em instituições que não valorizam a prática investigativa, além de não manterem nenhum tipo de pesquisa, não

estimulam o contato e não vislumbram o consumo dos produtos da investigação sistemática (CURI, 2004).

A título da importância da pesquisa para a mudança de atitude dos sujeitos, Bittar e Freitas (2005), ao escreverem sobre o ensino de Matemática nos anos iniciais, esclarecem que a ação investigativa contribui para a formação do aluno. Com isso, concordo com os autores, quando afirmam que:

> Nossa sociedade necessita de cidadãos críticos e criativos, capazes de produzir conhecimento e um dos principais papéis da escola é contribuir com essa formação do cidadão. Para tanto, o aluno deve ser estimulado a realizar pesquisa, analisar os dados colhidos e interpretá-los desde a mais tenra idade, inclusive desde a primeira série do Ensino Fundamental (BITTAR; FREITAS, 2005, p. 20).

Essa afirmativa nos faz refletir o quanto se torna importante que o futuro professor reflita sobre a prática docente ao reconhecer a importância da pesquisa em Educação Matemática no processo educativo, ao apropriar-se das recomendações dos resultados para aprimorar a sua atividade, principalmente no início da atuação.

Para que haja uma mudança de concepção do sujeito em relação a sua atuação, uma das alternativas promissoras é o desenvolvimento de uma postura investigativa sobre o objeto de ensino, nesse caso a Matemática. Para que esse pressuposto ocorra, acreditamos e defendemos a tese de que é por meio da pesquisa que o professor torna-se crítico-reflexivo, haja vista que ao ter a experiência de pesquisar, ele pode torna-se mais instintivo e autônomo em suas ações, pois passará a perceber o processo de ensino e aprendizagem numa em diferentes perspectivas, em que uma delas diz respeito às tarefas investigativas.

Assim, a prática de pesquisar desde a formação inicial contribui para a compreensão de que a postura investigativa é um dos pilares da docência, como também para favorecer o desenvolvimento de atitudes positivas e a crença de autoeficácia.

Perante o exposto, é importante que o futuro professor tenha uma base sólida de orientações de como se produzir pesquisa durante sua trajetória acadêmico/profissional permitindo compreender e relacioná-la à sua formação inicial. Por essa razão, um trabalho de campo que busca compreender as percepções de acadêmicos sobre o papel da pesquisa em sua formação parece ser um caminho relevante para adoção de medidas que relacionem a postura investigativa em Matemática com a docência.

Rausch (2008), ao abordar em seus estudos a pesquisa na formação inicial de professores dando enfoque ao processo de reflexividade promovido pela mesma, destaca a proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (2001), elaborada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que defende a pesquisa como elemento essencial na formação do profissional da educação.

A maior perspectiva da pesquisa na formação inicial de professores é que o professor se encontre como professor-pesquisador, que reflita sobre sua prática, que encare a tarefa investigativa como um instrumento de mudança e coprodutora de seu conhecimento profissional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006) destacam, no art. 3º parágrafo único inciso II, que é central para formação "[...] a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional". O documento ainda destaca ser importante que o desenvolvimento da postura investigativa, na formação inicial, esteja voltada para o trabalho educativo e a prática pedagógica.

Ghedin, Almeida e Leite (2008) esclarecem que a dialética possibilitada pela pesquisa é um pressuposto básico para o avanço no campo da formação docente pelo fato de promover uma reflexão sobre determinadas situações do cotidiano educacional.

Portanto, para que isso ocorra, é preciso que a investigação e a prática da pesquisa no campo da Educação Matemática ocorram como eixo formativo nos cursos de licenciatura e que essa atividade não se restrinja apenas aos trabalhos esporádicos em disciplinas isoladas, mas, sim por meio do acompanhamento sistemático em estudos de iniciação científica, monografia e trabalhos de finalização de curso.

É compreendendo o papel da pesquisa no processo de formação e mudança de atitude das futuras professoras, que considero relevante uma prática de estudo que procura articular a aquisição do conhecimento "de" e "sobre" o ensino de Matemática na escola a partir do movimento de produção científica dos TCC´s das estudantes de Pedagogia.

3 Metodologia da investigação

Elegeu-se, para a realização deste trabalho de pós-doutorado, uma metodologia de estudo qualitativa, de caráter descritivo-analítico, em que a utilização de narrativas orais e

escritas serão elementos centrais tanto da coleta quanto da análise de dados, por acreditarmos na possibilidade formativa/reflexiva que tal prática tem gerado no contexto da formação do professor (MARQUESIN; NACARATO, 2011). Para tanto, as colaboradoras receberão um diário de bordo em que terão de narrar suas aprendizagens durante a realização do trabalho de conclusão de curso.

Estudos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; BOGDAN; BIKLEN, 1994) demonstram que a pesquisa qualitativa é considerada uma abordagem metodológica de grande relevância para o meio educacional porque permite ao pesquisador discutir os dados de forma abrangente com base em um diálogo qualitativo com os autores, o que promove a ampliação do horizonte da situação investigada.

Lüdke e André (1986), ao tratarem das abordagens qualitativas na pesquisa em educação, afirmam que a pesquisa com esse viés possui cinco características básicas:

> [...] a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e e) a análise dos dados tende seguir um processo indutivo (p. 44).

Podemos dizer que estas são características gerais dos estudos com abordagem qualitativa. Assim, esse tipo de abordagem pode assumir diversas formas, cabendo ao pesquisador adequá-la a sua investigação.

O trabalho de campo envolverá um mapeamento de estudantes da licenciatura em Pedagogia que estejam desenvolvendo seus respectivos trabalhos de conclusão de curso (TCC´s) no campo da Educação Matemática em duas universidades públicas, sendo uma do estado de São Paulo e outra do Mato Grosso do Sul, a saber: Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências – em Bauru/SP e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Câmpus Naviraí.

Na tentativa de compreender a mudança de atitudes das futuras professoras e a crença de autoeficácia em relação à Matemática, serão utilizados dados obtidos por meio da

aplicação de escalas de atitudes e de autoeficácia[8]. As escalas serão aplicadas no início da pesquisa e ao final, em que os scores serão comparados para análise das possíveis mudanças de atitudes e autoeficácia. Também será utilizada a narrativa oral durante sessões de entrevistas semiestruturadas a partir do movimento da orientação no processo de realização das pesquisas das alunas, uma vez que, parte destas serão minhas orientandas na UFMS, e as demais de meu professor supervisor/orientador do estágio de Pós-Doutorado na UNESP.

Assim, as narrativas das estudantes sobre o percurso da pesquisa de seus TCC´s serão direcionadas a partir da experiência de escrita sobre como organizam os procedimentos de estudos, as formas de compreensão das recomendações da literatura da área, entre outros fatores que julgarem pertinente e que serão descritos em seus diários de bordo.

Nacarato (2008, p. 145) afirma que "[...] a narrativa constitui-se numa forma de validação desses saberes, pois passam a ser (com)partilhados, refletidos, rejeitados, apropriados pelos pares. Narrar pressupõe, assim, o outro. O outro, leitor; o outro, ouvinte. O outro, cujas vozes constituem a minha voz".

Fiorentini e Carvalho (2015, p. 31) consideram que "[...] é importante abrir mais espaço para discutir e tratar a prática pedagógica em matemática como um fenômeno narrativo, carregado de múltiplos sentidos, conceitos, procedimentos, prescrições, significações...".

As narrativas são elementos que constituem a identidade do professor-narrador, uma vez que "[...] permitem adentrar num campo subjetivo das representações de professores sobre as relações ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional, os ciclos de vida, e por fim, buscam entender os sujeitos e os sentidos das situações do/no contexto escolar" (SOUZA, 2006, p. 136).

A experiência da pesquisa deste projeto ocorrerá a partir alguns passos descritos com a intenção de atingir os objetivos inicialmente propostos:

1) Aprofundamento em referenciais teóricos da Psicologia da Educação Matemática;
2) A intervenção com as alunas dos cursos de Pedagogia mencionados;
3) A necessidade de diálogo com um referencial teórico e:

[8] Esse instrumento de pesquisa ainda será elaborado a partir de estudos, discussões e aprimoramento de escalas do mesmo gênero utilizadas em pesquisas realizadas anteriormente no âmbito da Psicologia da Educação Matemática.

4) A produção de conhecimentos com a finalização do estágio pós-doutoral a partir da divulgação dos resultados por meio da escrita e submissão de artigos em periódicos qualificados da área e/ou capítulos de livros.

Ao final, os dados serão cruzados e triangulados na perspectiva da análise de conteúdo (BARDIN, 2009).

4 Considerações finais e resultados esperados

Com a realização desta intenção de estudos, busca-se conhecer princípios subjacentes ao processo de mudança de atitudes de estudantes de cursos de Pedagogia e a crença de autoeficácia em relação à Matemática, tendo em vista a construção da futura prática profissional.

Por meio da aproximação do contato com recomendações da pesquisa, no campo da Educação Matemática, acredita-se que as alunas possam modificar suas atitudes, uma vez que, estas não são inatas e podem sofrer modificações a partir do contexto em que o sujeito vivencia experiências significativas com o objeto. A proposta explicitada neste projeto, ainda traz à tona a necessidade de explorar possibilidades de desmistificar crenças em relação à Matemática na medida em que a proximidade com a prática investigativa, na formação inicial de professores, aponta para um avanço teórico-metodológico das pesquisas da área e revela a originalidade da temática.

Estima-se que com a conclusão do trabalho, será possível reunir elementos que sinalizem para a ressignificação dos processos do aprender e ensinar no curso de Pedagogia, como também apontar questões de relevância tanto para os estudos da Psicologia da Educação Matemática quanto para o avanço da formação do professor polivalente, haja vista que este estudo se localiza na fronteira do conhecimento entre estas áreas.

Referências

AIKEN, L. R. Attitudes toward Mathematics. **Review of Educacional Research**, vol. 40, n.4, p. 551-596, 1970.

ARDILES, R. N. de. **Um estudo sobre concepções, crenças e atitudes dos professores em relação à Matemática.** 2007. 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. Campinas: SP.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action:** a social cognitive theory. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall. 1996.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994. p.47-51.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2006.** Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2015.

BITTAR, M.; FREITAS, J. L. M. de. **Fundamentos e metodologia de matemática para os ciclos iniciais do Ensino Fundamental.** 2. ed. Campo Grande, MS, Ed. MS, 2005.

BRITO, M. R. F. de. **Um estudo sobre as atitudes em relação à Matemática em estudantes de 1º e 2º graus.** 1996. 383 f. Tese (Livre Docência). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. Campinas: SP, 1996.

CIRÍACO, K. T. **Professoras iniciantes e o aprender a ensinar Matemática em um grupo colaborativo.** 2016. 331 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". FCT/UNESP. Presidente Prudente: SP.

CURI, E. **Formação de professores polivalentes:** uma análise de conhecimentos para ensinar Matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos. 2004. 278 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP. São Paulo: SP.

DOBARRO, V. R. **Solução de problemas e tipos de mente matemática:** relações com as atitudes e crenças de autoeficácia. 2007. 229 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. Campinas: SP. 2007.

DOBARRO, V. R.; BRITO, M. R. F. Atitude e crença de autoeficácia: relações com o desempenho em Matemática. **Educação Matemática Pesquisa**, v.12, n. 2, p. 199-220, 2010. Disponível em: < http://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/viewFile/2180/3303>, Acesso em: 04, jun. 2016.

FIORENTINI, D.; CARVALHO, D. L. de. O GdS como lócus de experiências de formação e aprendizagem docente. In: FIORENTINI, D.; FERNANDES, F. L. P.; CARVALHO, D. L. de. (Orgs.). **Narrativas de práticas e de aprendizagem docente em Matemática.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de; LEITE, Y. U. F. **Formação de professores:** caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

GONÇALEZ, M. H. C. de C. **Atitudes (des)favoráveis com relação à Matemática**. 1995. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. Campinas: SP.

MARQUESIN, D. F. B.; NACARATO, A. M. Narrar a experiência e (trans)formar-se: o caso de uma professora diante do desafio de aprender a ensinar geometria. **Interacções** N. 18, PP. 54-75 (2011). Disponível em: < http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/459/413>, Acesso em: 30, mai. 2016.

MONTEIRO, C.A. formação para o ensino da Matemática na perspectiva da ESE de Lisboa. In: SERRAZINA, L. (org.). **A formação para o ensino da matemática na Educação Pré-Escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico.** Lisboa/Porto, Inafop. 2001.

MOURA, A. R. L. de. Conhecimento matemático de professores polivalentes. **Revista de Educação PUC** – Campinas, n. 18, pp. 17–23, jun. 2005. Disponível em: < http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/243/226>, Acesso em: 02, jun. 2016.

NACARATO, A. M. Narrar a experiência docente... em processo de (auto)formação. In: GRANDO, R. C.; TORICELLI, L.; NACARATO, A. M. (Orgs.). **De professora para professora:** conversas sobre iniciação matemática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008, pg. 143- 159.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. da S.; PASSOS, C. L. B. **A matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental:** tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

RAUSCH, R. B. **O processo de reflexividade promovido pela pesquisa na formação inicial de professores**. 2008. 326 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. Campinas: SP.

SERRAZINA, L. A formação para o ensino de matemática: perspectivas futuras. In: SERRAZINA, L. (org.). **A formação para o ensino da matemática na Educação Pré-Escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico.** Lisboa/Porto, Inafop. 2001.

SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção de si, Porto Alegre: Edipucrs, 2006, pg. 135-147.

SOUZA, L. F. N. I.; BRITO, M. R. F. Crenças de autoeficácia, autoconceito e desempenho em matemática. **Estudos de Psicologia**, v. 25, n. 2, Campinas, 2008. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n2/a04v25n2.pdf>, Acesso em: 05, jun. 2016.

THOMPSON, A. G. Teachers' beliefs and conceptions: a synthesis of the research. **Handbook of research in mathematics teaching and learning.** D. A. Grows, pp127-146. New York: Macmillan, 1992.

TORTORA, E.; SANDER, G. P.; PIROLA, N. A. Um estudo sobre as atividades em relação à Matemática com alunos do curso de Pedagogia. In: **XI Encontro Nacional de Educação Matemática** – XI ENEM – Educação Matemática: retrospectivas e perspectivas, Curitiba, PR – 18 a 21 de julho de 2013. Disponível em: < http://sbem.web1471.kinghost.net/anais/XIENEM/pdf/2462_1708_ID.pdf>, Acesso em: 06, jun. 2016.

GT 5

EDUCAÇÃO ESPECIAL

Profa. Roseli Maria Rosa de Almeida

LISTA DE TRABALHOS APRESENTADOS

GT 05 – Educação Especial – Profa. Roseli Maria Rosa de Almeida

RESUMOS SIMPLES

Trabalho: **SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA ESPECIAL: PANORAMA HISTÓRICO E PONTO DE VISTA FAMILIAR..... 405**
Autores: Cíntia Raquel Ferreira Mercado, Cristiane Paganardi Chagas, Francieli Aparecida Prates dos Santos e Yandra Karla dos Santos

RESUMOS EXPANDIDOS

Trabalho: **OS DESAFIOS PEDAGÓGICOS E FAMILIARES PARA QUE HAJA UMA INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL..... 406**
Autores: Juliana Aparecida Venturine, Michely Tadeu Arias

Trabalho: **ALTERAÇÃO DE TERMINOLOGIAS E ESTIGMA SOBRE A DEFICIÊNCIA NO AMBIENTE EMPRESARIAL..... 412**
Autores: Lucry Marcos Mathias da Silva

ARTIGOS COMPLETOS

Trabalho: **OS DIREITOS E GARANTIAS DOS DEFICIENTES VISUAIS NO ENSINO SUPERIOR: UM NOVO OLHAR..... 418**
Autores: Fabrícia Emanueli Moreira Dias, José Aparecido Pereira dos Santos

Trabalho: **O INDIVÍDUO COM DIFICULDADE INTELECTUAL, UM MUNDO DE SIGNIFICADOS INVISÍVEIS: REFLEXÕES SOBRE LINGUAGEM A PARTIR DE UM CASO..... 429**
Autores: Jaqueline Teodoro Comin, Thiago Moessa Alves

Trabalho: **EDUCAÇÃO ESPECIAL: INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NA ESCOLA..... 438**
Autores: Daiane Cazini De Almeida, Gisele Carrara Cruz, Sandra Aparecida Lima Paz

Trabalho: **MEDIAÇÃO VERBAL PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DESENVOLVIMENTO INTELECTIVO ATRAVÉS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA..... 463**
Autores: Erica Daviana Pereira Ferrari, Mirella Villa de Araújo Tucunduva da Fonseca

SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA ESPECIAL: PANORAMA HISTÓRICO E PONTO DE VISTA FAMILIAR

Cíntia Raquel Ferreira Mercado (UFMS/CPNV)[1]
Cristiane Paganardi Chagas (UFMS/CPNV)[2]
Francieli Ap.Prates dos Santos (UFMS/CPNV)[3]
Yandra Karla dos Santos (UFMS/CPNV)[4]

Resumo: O estudo apresentado trata da inserção da criança especial na sociedade, não visando apenas a inserção em si, mas todo o processo que começa desde cedo, em que deve haver um incentivo por parte da família, para que as crianças com especificidades participem ativamente da sociedade. Tem por objetivo analisar os relatos de familiares sobre a socialização das crianças com deficiência na atualidade, estabelecendo um paralelo com contextos históricos anteriores. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se em autores como Amaral (1995), Montoan (1997) e Silva (1987) que apresentam um panorama histórico sobre as relações sociais predominantes em crianças com deficiência e como elas eram tratadas no decorrer dos tempos. Assim, percebemos que no início as crianças eram sacrificadas ou ocultadas por serem "diferentes" e vistas pela igreja como algo maligno. Outro momento marcante foi quando a deficiência não era mais considerada como um problema religioso e sim médico. A pesquisa de campo, de natureza qualitativa, foi realizada por meio da gravação de entrevistas semiestruturadas com cinco mães de crianças especiais, sendo que: a M1 tem um filho de 6 anos com cromossopatia e deficiência intelectual; a M2 tem um filho de 5 anos com síndrome de Down e autismo; a M3 tem uma filha de 10 anos com paralisia cerebral; a M4 tem uma filha de 9 anos com paralisia cerebral; ae M5 tem uma filha com 8 anos com paralisia cerebral. Os resultados evidenciam que, de forma semelhante ao que acontecia ou outros contextos históricos, em que as pessoas com deficiência não eram expostas à vida pública, ainda hoje as famílias, por medo do preconceito, acabam superprotegendo seus filhos, preferem ir a lugares onde as pessoas conhecem a criança, evitando aglomerações de pessoas desconhecidas, por medo dos possíveis julgamentos. Assim, o convívio social das crianças especiais tornam-se limitados na atualidade.

Palavras-chave: Criança, Deficiência, Sociedade.

[1] Graduanda do 3º Semestre de Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí (UFMS/CPNV). E-mail: cintiarfm@gmail.com
[2] Graduanda do 3º Semestre de Pedagogia pela UFMS/CPNV. E-mail: crisufms2015@gmail.com
[3] Graduanda do 3º Semestre de Pedagogia pela UFMS/CPNV. E-mail: francieli.prates.fp@gmail.com
[4] Graduanda do 3º Semestre de Pedagogia pela UFMS/CPNV. E-mail: yandra.familia24@gmail.com

OS DESAFIOS PEDAGÓGICOS E FAMILIARES PARA QUE HAJA UMA INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Juliana Aparecida Venturine[1]
Michely Tadeu Arias[2]

Resumo: Este trabalho aborda a dificuldade de professores em incluir um aluno com deficiência intelectual, no contexto escolar público, e aos seus pais em aceitarem a intervenção de especialistas que atendem na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), na tentativa de diminuir os traumas causados pelo preconceito e promover o desenvolvimento cognitivo e social, para que esta criança consiga se tornar independente e inclusa no processo educativo. O objetivo é descrever entrevistas realizadas com os pais de um aluno com deficiência intelectual, regulamente matriculado na rede pública de ensino e que frequenta atualmente o primeiro ano do ensino fundamental, apesar de estar matriculado no terceiro ano, pois "se acredita" que o aluno sofreria preconceito dos demais colegas, se continuasse frequentando a série correta, por não reconhecer as letras e os números. Para tanto, recorreu-se, como procedimento metodológico, às atividades e recursos diferenciados, tais como, a sala de recursos, natação, capoeira, psicóloga e fonoaudióloga, a fim de contribuir com o desenvolvimento intelectual e motor do aluno. Mediante os dados coletados, foi possível focalizar a dificuldade dos professores em buscar recursos diferenciados para ensinar e muitas vezes não saber como agir diante de uma criança com deficiência intelectual, que no caso, foi pesquisada.

Palavras – chaves: Educação Inclusiva. Preconceito. Prática docente.

Introdução

Este trabalho aborda a inclusão escolar de um aluno com deficiência intelectual, tendo como eixo principal a concepção de educação de qualidade para todos, fundamentada no respeito à diversidade, igualdade e permanência para os educandos na rede pública de ensino. Neste contexto abordaremos uma entrevista realizada com os pais de um aluno de oito anos, diagnosticado por neurologista, aos quatro anos, tendo deficiência intelectual leve.

Inclusão de uma criança com deficiência intelectual, no contexto escolar

Por meio da entrevista os pais relataram a contradição do que deveria ser a inclusão escolar, sendo seu filho matriculado no terceiro ano do ensino fundamental, participando, na realidade, das atividades de ensino do primeiro ano, uma vez que a gestora da escola acredita

que o educando "sentiria o preconceito" por não conhecer números e poucas letras do alfabeto, fazendo com que os pais aceitem esta situação, relatando ser o melhor para seu filho. Desta forma, os pais afirmam sentir dificuldade de incluir seu filho em uma escola de ensino público, pois a escola apenas disponibilizou uma professora de reforço, duas vezes por semana, não sendo especialista em educação especial.

Em contrapartida, o programa de educação inclusiva, implementado pelo MEC em 2003, discorre sobre o direito à diversidade, direcionado no âmbito escolar, apoiando uma transformação no sistema para que haja uma verdadeira inclusão no sistema educacional, dando impulso a um vasto processo de formação de docentes, para que se possa assegurar a acessibilidade e um Atendimento Educacional Especializado. Segundo o que é preceituado no artigo 12 da Resolução os docentes que fazem esse atendimento especializado devem ter formação específica em Educação Especial e no artigo 13 estão estabelecidas oito atribuições para esse corpo docente, que são:

> I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, s/p).

Neste sentido, a inclusão não é apenas receber o aluno com deficiência em uma sala de aula comum, mas atender a todas as necessidades educacionais que este aluno possa ter, fazendo com que o educando se sinta incluso no contexto escolar, participando de todas as atividades e eventos propostos pela escola. Desta forma:

> Uma proposta educativa que não esteja atenta a tais questões apenas cristaliza a diferença do aluno com deficiência dentro da sala regular e reforça a sua exclusão, ainda que compartilhe o mesmo espaço físico que os outros. (BRASIL, 2005, p.11).

Na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), o aluno pesquisado, participa de atividades curriculares e extracurriculares, tais como: natação, capoeira, atendimento com fonoaudióloga e psicóloga. O educando participa duas vezes por semana da APAE, sendo uma reclamação constante dos profissionais que atendem diariamente nesta instituição, pois diante da necessidade do aluno, este deveria participar mais dias por semana, porém é difícil para os pais, pois possuem mais duas filhas, sendo uma recém-nascida, que segundo relatos da mãe "fica com as duas filhas na praça pública esperando o término da aula da APAE", pois residem em zona rural, não recebendo nenhum benefício do governo ou município, nem apoio, porque a renda familiar está acima de dois salários mínimos. É importante salientar que:

> Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

Segundo os entrevistados, o grande desafio é aceitar que seu filho possui uma deficiência e que necessita de participar da APAE, pois relataram que o preconceito teve que ser vencido primeiramente por eles próprios. Porém, com o tempo perceberam a valorosa importância da APAE para o desenvolvendo intelectual do seu filho, pois as metodologias pedagógicas são diferenciadas, incentivando – o a participar das atividades propostas.

Neste sentido, a formação dos professores não é o único desafio para a inclusão, não descartando a necessidade de buscar conhecimento sobre a educação especial, porém a infraestrutura escolar, os recursos disponibilizados pela instituição como, por exemplo, a fonoaudióloga é disponibilizada pelo SUS (Sistemas Único de Saúde), pois a escola não possui este tipo de serviço, e este atendimento influencia na aprendizagem do educando e no desenvolvimento da linguagem, que interfere nas relações sociais.

A inclusão é um tema muito debatido nas universidades e nas instituições de ensino e como a família pode contribuir para que se torne uma realidade, sendo um tema amplo, pois

enfatiza pessoas com diferentes necessidades educacionais, considerando o contexto social e econômico que a pessoa está inserida.

METODOLOGIA

A proposta foi baseada em entrevista, pesquisando-se um caso específico, procurando aprimorar e adaptar ideias sobre as dificuldades em conseguir incluir no contexto escolar uma criança com deficiência intelectual. A coleta de informações para o resumo expandido foi feito por meio dos seguintes procedimentos técnicos: Fontes bibliográficas: livros, documentos, legislação brasileira, dicionários enciclopédias e publicações periódicas; Visitas às instituições de ensino em que o aluno com deficiência intelectual está matriculado, sendo em uma rede pública de ensino e na APAE; Entrevista com os pais do aluno.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por meio das entrevistas podemos analisar a importância da inclusão e os desafios para atender às necessidades específicas dos educandos. Neste sentido, o professor não deveria "desistir de ensinar", mas buscar meios para que os objetivos sejam alcançados, colaborando para o desenvolvimento do aluno dentro e fora do contexto escolar.

As discussões também são feitas em torno da revelação dos pais, por meio da entrevista, que seu filho é matriculado regulamente em uma turma do terceiro ano e frequenta outra turma, contradizendo os documentos escolares, porém será que este é o caminho da inclusão? Respeitar o tempo da criança ou 'mascarar' um currículo que não inclui, fazendo com que seja mais um a compor a turma? Esta é a questão polêmica, pois para alguns autores como Piaget (1987), a base biológica tem grande importância no desenvolvimento infantil, ela não o determina. A maturação biológica, no entanto, nunca aparece independente de certo "exercício funcional". Ou seja, não é possível que haja maturação, se não houver estimulação do ambiente. (PIAGET, 1987).

Neste contexto, surge a necessidade de se pensar num currículo para a escola inclusiva, em que estejam explicitadas as adaptações curriculares, que sejam consideradas

estratégias e critérios de atuação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às necessidades particulares de cada um dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste sentido podemos compreender alguns desafios sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual e o preconceito por parte dos demais alunos, que no caso do educando pesquisado, apresenta dificuldade em aprender o básico, que é o ler e escrever e por também apresentar movimentos estereotipados quanto fica ansioso ou feliz.

A pesquisa mostra a importância da motivação do professor que mesmo passando por desafios não desiste de buscar meios para que o aluno alcance o conhecimento, como por exemplo, o professor de capoeira do aluno pesquisado, que com a permissão dos pais, competiu em um campeonato com crianças ditas "normais". Os pais relataram que se preveniram levando uma medalha comprada por eles, porém a confiança que o aluno teve pelo seu professor "venceu em primeiro lugar", sem que os juízes soubessem que se tratava de uma criança com deficiência intelectual. Neste contexto, podemos acreditar em uma inclusão social e escolar.

Assim, refletimos como futuros pedagogos, um pouco de como funciona a inclusão na realidade. Mesmo tendo leis e documentos norteadores da prática docente, o queremos para o futuro é contribuir para uma verdadeira inclusão, que possamos nos orgulhar de ver os objetivos alcançados, tendo em vista que todo conhecimento oferecido para as pessoas com deficiência intelectual pode contribuir para sua vida social e particular.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -** LDBEN. Lei n°9.994, de 20 de Dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação na Educação Básica.** Secretaria de Educação Especial-MEC/SEESP. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.** Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão.** MEC, 2005.

BRASIL. **Documento Subsidiário à política de Inclusão**/ Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. – Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. 2005.
BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiênci**a – Protocolo Facultativo à convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: Set. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Atendimento Educacional Especializado-AEE**. Resolução CNE/CEB nº4, Out. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação do Brasil. **Educação Especial**. Sistema Educativo Nacional de Brasil, 2014. Disponível em <http://www.oei.es/quipu/brasil/educ_especial.pdf/>. Acesso 10 nov. 2016.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do "deficiente mental" no Brasil.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

ALTERAÇÃO DE TERMINOLOGIAS E ESTIGMA SOBRE A DEFICIÊNCIA NO AMBIENTE EMPRESARIAL

Lucry Marcos Mathias da Silva (UFMS/CPNV)[1]

Resumo: O presente trabalho objetiva responder a seguinte questão: a alteração da terminologia PNE (Portadores de Necessidades Especiais) para PCD (Pessoa Com Deficiência) reduz o estigma sobre estes indivíduos nas empresas? As análises realizadas demonstram que somente a alteração de terminologias não foi suficiente para combater o estigma sofrido pelas Pessoas Com Deficiência nas empresas. Demonstra ainda que as corporações preocupam-se tão somente com numerários e metas a serem cumpridas muitas delas sustentadas por legislações vigentes.

Palavras- Chaves: Pessoa Com Deficiência, estigma, corporações.

INTRODUÇÃO

Durante todo o percurso da sociedade se buscou um molde ideal para o ser humano, ainda persiste esta busca a todo custo de um modelo perfeito a se seguir, busca de certa maneira uma padronização direcionada à perfeição do homem, não longe disso, ou melhor, junto a este contexto estão as Pessoas Com Deficiência. Outrora conhecidas em nossa sociedade como Portadoras de Necessidades Especiais, percebendo-se aqui que estes indivíduos dentro desta terminologia não eram sequer reconhecidos como pessoas e sim conhecidos ou comparados a um volume que portava algo ruim.

Dentro das instituições empresariais esta busca não se difere, no entanto trata-se de uma busca pela perfeição de receitas, o bem comum, por mais que se desenhe não está direcionada a pessoa e sim nos resultados positivos, os lucros. Contudo o organismo destas instituições é composto por pessoas, e torna-se notório ao passo que convivemos dentro deste ambiente que: o estigma imputado aos PNEs (Portadores de Necessidades Especiais) dentro destas corporações não deixou de existir com a alteração para a terminologia PCDs (Pessoas Com Deficiência). Dentro deste enunciado este trabalho procura refletir sobre as trocas de terminologias, se estas significam necessariamente uma

[1] Acadêmico do 8º semestre do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Mato grosso do Sul, Campus de Navirai; lucry.marcos@hotmail.com. Trabalho corrigido pelo Prof. Thiago Moessa Alves

evolução dentro de um contexto essencialmente capitalista e a social, onde estes personagens constituem, ou melhor, preenchem um requisito normativo imposto pelo Estado do qual as corporações devem cumprir.

Senão vejamos, o Estado apresenta como uma obrigação a toda corporação com o efetivo acima de 100 funcionários a preencher seu quadro funcional dentro de uma margem percentual de dois a cinco por cento com Pessoas Com Deficiência, em uma disputa com beneficiários reabilitados. No entanto, não percebe que se trata de pessoas e não somente números ou volume, da mesma forma se comporta a corporação. Então temos um individuo que é estigmatizado em seu ciclo social comum, mas que por força de lei consegue ou entende conseguir uma inclusão no mercado de trabalho buscando ampliar sua conjuntura social e se mostrar útil.

Contudo as pessoas que compõe as corporações, indiferente de escalão, em sua maioria estigmatizam essas pessoas, os percebem ainda como Portadores de Necessidades Especiais, alguém que precisa de ajuda, um coitado e não alguém pertencente à sociedade os repelem de maneira velada e os expurgam de maneira indireta da sociedade local, criando assim uma sociedade paralela, muitas das vezes direcionando estas pessoas a cargos ou setores de pouca evidência dentro da empresa, sem uma prévia consulta de suas capacidades reais, levando assim a um esforço ainda maior no sentido de se tornar apresentável profissionalmente e ser identificado como capaz de atuar como qualquer outro indivíduo dentro da corporação. Neste sentido Goffman (1963, p. 94) aponta:

> A pessoa estigmatizada é quase sempre prevenida contra uma tentativa de encobrimento completo. (apesar de tudo , a não ser pelo confessor anônimo, pode ser difícil que uma pessoa defenda essa posição publicamente na imprensa.) em geral, também, ela é prevenida contra o fato de aceitar completamente como suas as atitudes negativas que outros tem para com ela. É provável que ela seja prevenida contra a "desmenestrelização"por mei o da qual a pessoa estigmatizada deseja conquistar a graça dos normais exibindo o repertorio completo de qualidades negativas imputadas a seus iguais [...].

É oportuno salientar que a evolução social ou aceitação dessas pessoas dentro das empresas não se restringe somente a uma normativa, ela deve ir além de um arcabouço numérico e legislativo, deve atingir de maneira ampla a sociedade, inclusive a classe

trabalhadora e aos burocratas que atuam nas corporações, por meio de planos de ações indiretos, não se deve reter ou se ater a este evento somente em situações extemporâneas a exemplo, auditoria do Ministério do Trabalho e Emprego; Auditoria Ministério Público do Trabalho entre outros. As Pessoas Com Deficiência ainda que vistas como número pelas corporações não devem ser comparadas a uma fração. O que deve ser entendido aqui é que estes personagens são tão importantes quanto a norma ou terminologia direcionada a eles e que muito embora as instituições Estado e Iniciativa Privada tentem demonstrar que não, o estigma continua ao mesmo toque ou com índice ainda mais elevado, sobre estas pessoas.

METODOLOGIA

A metodologia aplicada nesta pesquisa centrou-se em uma entrevista com uma gerente de Recursos Humanos de uma corporação, em análise bibliográfica que aborda o conceito sobre estigma. Ainda explora parte das legislações de contratação de deficientes nas empresas, a saber, a Lei 8213/91 e Estatuto da Pessoa Com Deficiência.

RESULTADO E DISCUÇÃO

Dentro das corporações existe o departamento de Recursos Humanos, o qual está incumbido de apresentar diagnósticos para todos os aspectos correlacionados aos colaboradores sejam eles Pessoas Com Deficiência ou não, no entanto não existe por parte deste setor, uma sensibilidade ou um monitoramento específico de aspecto comportamental direcionado. A existência de uma barreira burocrática quando se trata de uma meta a cumprir uma cota a se preencher, com isso veda a percepção ou até mesmo naturaliza eventos como: no momento das refeições algumas Pessoas Com Deficiência sempre almoçarem sozinhas, sentarem na área de descanso sozinho, dentro do ônibus sentarem na janela e permanecer calado durante todo o trajeto buscando uma invisibilidade devido o estigma que lhe recai. Neste sentido Goffman (1963, p. 99) aponta:

> [...] já que o seu mal não é nada em si mesmo, ele não deveria envergonhar- se dele ou de outros que o tem; nem se comprometer ao tentar oculta-lo. Por outro lado por meio de um esforço árduo e de um alto treinamento persistente, ele deveria preencher os padrões

> comuns tão completamente quanto possível, detendo-se apenas quando surge a questão da normificação; ou seja , quando os seus esforços podem dar a impressão que ele esta querendo negar a sua diferença [...]

A legislação que proporciona de maneira obrigatória as corporações com um quadro acima de cem colaboradores um modelo de inclusão por meio de cotas para Deficientes e Pessoa Com Deficiência ao mercado de trabalho, não atinge de maneira objetiva o conceito de aceitação social plena para com estes indivíduos. Tendo em vista que esta lei em especial se apresenta de maneira fria e seletiva, com isso muito embora aparenta, o seu foco principal está na normatização padronizada e não no bem estar da Pessoa Com Deficiência tão pouco dirimir qualquer princípio de estigma. Assim o artigo 93 da lei 8213/1991 que dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências à contratação de Pessoas Com Deficiência (BRASIL, 1991) aponta que:

> A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção: I-até200 empregados 2%;II - de 201 a 5003%; III- de501 a 1.000 4%;IV - de 1.001 em diante. 5%.

O Estatuto da Pessoa Com Deficiência procura sob maneira outro modelo de acessibilidade por partes destes indivíduos ao mercado de trabalho, muito embora não se aplique uma proporção numérica comparativa, encontra-se uma lacuna em sua composição no tocante à competitividade e seletividade em seu texto, fatores que propiciam a qualquer modelo de corporação ceifar o acesso ao mercado de trabalho por uma Pessoa Com Deficiência, tendo em vista que em suma maioria será avaliada a identidade virtual do indivíduo. Entendamos melhor acompanhado a letra da lei representada aqui pelo Estatuto da Pessoa Com Deficiência (BRAIL, 2013) onde dispõe em seu artigo 53:

> Constituem-se modos de inserção da pessoa com deficiência no trabalho: I – competitiva: processo de contratação regular, nos termos da legislação trabalhista e previdenciária, no qual devem ser atendidas as regras de acessibilidade e adaptação razoável no ambiente de trabalho; II – seletiva: emprego apoiado, nos termos da legislação trabalhista e previdenciária, realizado por meio de processo de contratação regular que depende da adoção de tecnologia assistiva.

Senão vejamos como constituir um modelo de inserção por meio da competitividade e seletividade, tendo em vista que a Pessoa Com Deficiência trava uma batalha constante contra o estigma a ela imputado, sendo seletivo à corporação escolher o que melhor se enquadrar, não sob a ótica da capacidade e sim pela aparência. Pondo a perder uma pessoa de intelecto ou grau operacional avançado, por utilizar um aparelho para audição, ou muletas. Com a devida vênia, muito embora as legislações direcionadas ao campo de trabalho se desenhem com o melhor das intenções, ainda falta um salto para além da letra fria da lei ou terminologias, entre as relações que colocam de um lado as corporações e de outro as Pessoas Com Deficiência. Este salto de ir momentaneamente até as supostas ações que encabeçam os estigmas direcionados a estes indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contar com o atributo legislativo para a inclusão de Pessoas Com Deficiência ao mercado de trabalho provoca de certa maneira, um modelo de desenvolvimento globalizado, contudo ações que representam uma transformação positiva no âmbito social, visto que buscam atingir atitudes que expurgam as Pessoas Com Deficiência do seio da sociedade, contemplando características e necessidades especiais, tentando a todo custo a transformação do cenário existente no âmbito empresarial.

Algumas legislações em nosso país fomentam a inclusão de Pessoas Com Deficiência no mercado de trabalho, buscando constituir uma questão social emergente. Com isso torna-se necessário uma adaptação por parte das corporações no que tange ao ser social em si. Apesar do consenso existente quanto à integração de Pessoas Com Deficiência no mercado de trabalho, existe certa omissão por parte das corporações quanto ao modelo de inclusão, em outros termos o foco das corporações está direcionado momentaneamente em atingir uma meta, preencher um requisito legal. Desta forma indefere a terminologia ou sua alternância o modelo a ser aplicado pela empresa, não depende ainda das terminologias PNE (Portador de Necessidades Especiais) ou PCDs (Pessoas com Deficiências). Observando que para as corporações estes indivíduos ainda estão sendo estigmatizados, ao ponto de serem comparados a frações numéricas.

A barreira comportamental existente poderá ser ultrapassada, por meio da composição interna de setores ou subsetores conciliando Estado e Corporação. Tendo como fator principal, o alcance de uma inclusão no mínimo justa, de Pessoas Com Deficiência ao mercado de trabalho, poderá ser atingido quando voltar o olhar para a pessoa como pessoa buscando quebrar esta barreira comportamental. Extraindo os indivíduos que estão entrincheirados entre um Estado provedor de normas e as corporações atentas somente aos números ou frações que devem cumprir. E os colocando em situação de Pessoas Com Deficiência e não como seres a serem estigmatizados.

REFERÊNCIAS

BRASIL.**Constituição da Republica Federativa do Brasil.** Disponível em: <http:/planalto.gov.br/ccivil_03/contituicao/contituicaocompilado.htm>. Acesso em 28 jul.2016.

BRASIL.**Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_93.pdf. Acesso em 28 jul. 2016.

BRASIL. **Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm. Acesso em 28 jul. 2016.

GOFFMAN,Erving.**Estigma- Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada.**Rio de Janeiro:LTC,1988.

OS DIREITOS E GARANTIAS DOS DEFICIENTES VISUAIS NO ENSINO SUPERIOR: UM NOVO OLHAR.

Fabrícia Emanueli Moreira Dias (UEMS e UNIASSELVI)[1]
Jose Aparecido Pereira dos Santos (UNIASSELVI)[2]

Resumo: O presente trabalho traz em seu bojo uma abordagem acerca da trajetória dos direitos e garantias das pessoas com deficiência, bem como faz alguns apontamentos acerca de como os profissionais da educação no ensino superior têm recebido as pessoas com deficiência, em especial as pessoas cegas e com baixa visão. Desta forma elenca-se como objetivo principal desta produção dar notoriedade a situação atual a qual se encontram estas pessoas e como seus direitos estão sendo preservados pela sociedade, destaca-se que, em especial, abordaremos as formas como estão sendo disponibilizadas as legislações que conferem aos cidadãos não somente medidas para garantir sua participação efetiva na vida política e social, mas também quais as perspectivas almejadas no tocante à exequibilidade das ações que se desenvolvem possibilitando que haja a manifestação e escolha dos deficientes.

Palavras-Chave: Inclusão. Educação Especial. Garantias efetivas.

INTRODUÇÃO

Primeiramente é necessário que antes de trazermos ao conhecimento dos leitores um debate no que tange à trajetória, conquistas, dificuldades e barreiras quanto à educação das pessoas com deficiência, elencarmos alguns apontamentos acerca do que é ser pessoa com deficiência.

É importante salientar que todas as vezes que o individuo se sente incapaz de realizar e produzir alguma atividade, não tem seus direitos respeitados ou está limitado na execução de suas pretensões por uma determinada condição, este se encontra em condição de deficiência, seja esta emocional, financeira, material, etc., não significando que a deficiência é apenas física e intelectual.

[1] Tecnóloga em Alimentos (UEMS), Graduanda do curso de Licenciatura em Química (UEMS) e Especializanda de Metodologia de Ensino de Ciências Biológicas (UNIASSELVI). E-mail: manu.md@hotmail.com.
[2] Especialista em Direitos Humanos e Cidadania (UFGD), Bacharel em Ciências e Práticas Jurídicas (UEMS), Licenciado em Ciências Sociais (UFMS/CPNV) e Especializando em Direito Penal (UNIASSELVI). E-mail: cidoufms@hotmail.com

Segundo o dicionário online Priberam, em suas definições este caracteriza a palavra deficiência como sendo na Medicina – "Deformação física ou insuficiência de uma função física ou mental", entretanto esta também é descrita como sendo relacionada à "Imperfeição, falta e lacuna", ou seja, muito mais que considerar, na condição de deficiente, aqueles que apresentam características que podem ser vislumbradas mais facilmente ou por meio de equipamentos e exames, se encontram nesta qualidade todos aqueles que apresentam algum tipo de limitação ou supressão como as citadas anteriormente.

Conhecidamente enfrentamos enquanto profissionais e futuros profissionais da educação dificuldades acerca do entendimento que se deve obter quanto aos direitos que foram conquistados pelas pessoas com deficiência, especificamente trataremos com um maior esmero, nesta produção, as questões relacionadas aos deficientes visuais ou pessoas com baixa visão.

Destaca-se que o ensino superior para a grande maioria dos estudantes é uma etapa crucial em seu desenvolvimento acadêmico, este faz com que o discente reflita durante a graduação sobre várias questões sociais, políticas, sobre o seu papel na sociedade e qual o futuro que este almeja para si.

Bem mais que graduar, a inserção de um aluno, principalmente da rede pública de ensino, nas fileiras da academia transforma a vida do indivíduo, pois este tem inúmeras barreiras a serem transpostas, como a adaptação a um nível mais elevado de conhecimento e de dedicação aos estudos, bem como ao enfrentamento de novo mundo que pode ser muito mais cruel e devastador do que as catástrofes naturais que assolam nosso planeta, pois infelizmente ainda temos alguns medíocres que acreditam que merecem mais do que outros por terem nascido num ambiente com maiores recursos financeiros, o que expõe os alunos com menores recursos ou advindos de famílias sem instrução ao preconceito, à discriminação e humilhação gratuita.

Ao abordarmos estas questões não estamos criando uma situação que seja geradora de caridade ou piedade, até porque estas formas de opressão e falta de humanidade sempre existiram e não se encerrarão do dia para a noite, o que se pretende com estas inferências é evidenciar o quão difícil pode ser a rotina universitária para um discente típico, que enfrenta todos os dias estes paradigmas, agora vamos inserir no contexto deste estudante algum tipo de

limitação física, como por exemplo, a deficiência auditiva, a deficiência de deslocamento ou locomoção ou a deficiência visual.

Em relação aos problemas encontrados por pessoas que apresentam limitações físicas, podemos destacar inúmeros, porém na maioria das vezes em que estes questionamentos são realizados a resposta é obtida por pessoas que não possuem as limitações em pauta, ou seja, como nós podemos debater sobre o cotidiano dos refugiados da Síria e falar sobre sua rotina se não estamos vivenciando esta experiência.

Desta forma serão abordados durante esta obra a história dos direitos e garantias dos deficientes, em especial os visuais, bem como traremos à baila como os profissionais da educação atuam quando em suas instituições ingressam pessoas com deficiência e as perspectivas de cumprimento efetivo destes direitos, não somente sobre a ótica dos indivíduos típicos, mas com o olhar crítico daqueles que vivenciam as experiências mencionadas durante boa parte de sua vida ou desde de seu nascimento.

I. História dos direitos e garantias das pessoas com deficiência.

Desde a antiguidade as pessoas com deficiência não eram vistas pela sociedade como totalmente humanas, eram castigos recebidos pelos pais através das crianças e estas eram indignas da vida que receberam, não sendo consideradas como práticas ilegais a morte e o abandono destas crianças, para os povos antigos o modelo que servia de base para a organização da sociedade eram crianças sadias, fortes e que não apresentassem nenhum tipo de imperfeição, sendo as que eram consideradas fora dos padrões ideais descartadas, como se fossem peças quebradas que não gerariam nada de positivo para a sociedade.

> Em Esparta e Atenas crianças com deficiências física, sensorial e mental eram consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação e abandono. Tal prática era coerente com os ideais atléticos, de beleza e classistas que serviam de base à organização sócio-cultural desses dois locais. Em Esparta eram lançados do alto dos rochedos e em Atenas eram rejeitados e abandonados nas praças públicas ou nos campos. (RODRIGUES e MARANHE, p. 7, 2008).

No que tange a legislação, a primeira dispôs sobre as pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência mental e os cuidados que deveriam ser tomados para sua sobrevivência e a

proteção de seus bens, sendo o rei responsável pela administração dos mesmos, com a aplicação desta norma passou-se a existir uma diferenciação entre os tipos e graus de deficiência.

Levando em consideração o ordenamento jurídico atual pode-se imaginar que esta legislação que foi a pioneira nas abordagens relacionadas aos direitos dos deficientes se encontra numa classe retrógrada, porém há que se pensar que para o período em que foi promulgada, esta constituiu um grande marco para a inserção e reflexão de novas políticas para a proteção das pessoas com deficiência.

> No século XIV, surge a primeira legislação sobre os cuidados com a sobrevivência e com os bens das pessoas com deficiência mental (Da *praerogativa regis*, baixada por Eduardo II, da Inglaterra). O rei era responsável por esses cuidados e recebia a herança como pagamento. Nessa lei surge a distinção entre a pessoa com deficiência mental e com doença mental; a primeira, "loucura natural", pessoas que sofriam de idiotia permanente e, a segunda, "lunática", aquelas que sofriam de alterações psiquiátricas transitórias. O doente mental tinha direito aos cuidados sem perder os bens. A lei não deixou de marcar a diferença entre eles. (RODRIGUES e MARANHE, p. 9, 2008).

II. Desmitificando o termo "Deficiência".

O legado consolidado acerca das inferências, que os autores apresentaram, aperfeiçoaram os nossos entendimentos quanto ao tema proposto, nos remetendo a uma retrospectiva a qual sem estes não será possível trazermos uma concepção mais ampla do termo, tendo em vista que se analisarmos o contexto atual faz-se necessário uma ruptura com a construção e o emprego exacerbado de algumas expressões acerca da abordagem.

O conceito padronizado ainda requer um diagnóstico técnico, onde seu objetivo não seja apenas apresentar novos conceitos, mas que se caracterize como necessidade de reavaliação dos termos propostos, que se permita que a sociedade contemple não apenas de maneira informativa, mas que a esta se assegure a execragem e a readaptação de linguagem, dinamizando o que se elenca como padrão, utilizando-o como adorno da expressão linguística.

Segundo Bueno (1993),

> É interessante notar que, para explicar o uso do termo, os autores não conseguem (e nem poderiam) deixar de usar denominações como diminuídos, deficientes, retardados ou incapacitados, quando se referem aos que se situam abaixo da média, o que coloca em dúvida tanto a substituição de termos inadequados por outro mais aceitável, bem como que o último carregue maior precisão. (BUENO, p. 30, 1993).

A proposta de reavaliação social não consiste apenas em desconsiderar o termo utilizado, mas fazer uma análise minuciosa quanto à aplicabilidade dos mesmos, requer ainda que se apresentem sugestões antes de se buscar uma definição, no que tange a padronização de um termo especifico, quanto a isso se avalia com primor todos os aspectos relacionados ao surgimento de termos que integram a estrutura atual e que se analisados sistematicamente não corroboram com as mudanças, que sendo consolidadas, resultariam em benefícios para a sociedade.

A sociedade em nenhum momento foi convidada a participar desse universo de regras que se estabelece desrespeitosamente contra os interesses da coletividade, as filas dos hospitais estão estupefatas de enfermos e estes quando foram examinados pelo especialista, não ouvirão por parte deste, informações concernentes ao seu problema de saúde e a gravidade do mesmo.

No momento do atendimento não se externaram por meio de expressões verbais termos técnicos, mostrando a eficácia do profissional, tão pouco elementos rudimentares que deixassem no ar a pobreza das palavras por meio de seus fragmentos. O que permite aos autores desta produção entender que as definições que compõem as obras dos pesquisadores desta temática, sendo as mesmas definidas por meio de frases, expressões ou termos técnicos, não se coadunam com os ajustes verificados pela sociedade no ato da aplicação dos mesmos, tornando-se estes inverídicos e desnecessários quanto a sua utilização.

A importância de se buscar definições presentes na estrutura de obras, de autores importantes, esbarra na necessidade de entendimento da busca de reformulação referente aos meios empregados, que quando ostentam visibilidade, fogem da política que deve ser sedimentada com a abertura de possibilidade avaliativa, por parte da sociedade, antes de se considerar notória e indispensável a utilização dos referidos termos.

Também não se almeja uma alternativa mecanicista para justificar a necessidade da utilização dos termos, o que se pretende é vislumbrar o ápice da estrutura, em que dentro dela seja compactada, inserida e visualizada a prática de compromisso social, contextualizada nas composições estruturais das obras.

A procura de elementos deve assegurar a remoção de frases ou palavras cujo sua composição resulte em morosidade no entendimento dos ouvintes, leitores e até dos ministrantes de disciplinas.

Os mecanismos referidos nos parágrafos anteriores são aqueles que adornam o texto, no entanto, foge da concretude almejada pela sociedade. A academia, no ato das avaliações, acerca do contexto de todas as produções, deve evitar o uso de expressões que fogem dos aspectos relevantes quanto à necessidade de contribuir com os esclarecimentos que a coletividade busca para concatenar livremente acerca destes termos.

Ademais, é preciso que fiquem definidos com clareza a que se propõe a produção deste artigo, tendo em vista que das muitas obras que são evidenciadas, o leitor quando tem acesso às mesmas, acaba enfrentando uma situação desagradável, uma vez que a leitura efetuada não traz prazer à sociedade, dado a falta de simplificação no contexto da produção.

É necessário salientar que esta temática não foi definida objetivando criticar ou apresentar as dificuldades que os leitores de obras de renome enfrentam nas leituras dos textos.

Segundo Bueno (1993),

> Embora os autores que se dedicam ao estudo da educação especial e da excepcionalidade estabeleçam relações entre o uso de determinada terminologia e a sociedade, mantêm dicotomizados o desenvolvimento do pensamento e o das relações sociais historicamente construídas. Assim é que, a substituição terminológica é usualmente encarada como reflexo de posições mais democráticas ou de crença nos valores humanitários ou, mais ainda, que respondem unicamente ao desenvolvimento científico sem que se leve em conta que o conhecimento do homem sobre ele mesmo é construído sobre fenômenos em que este mesmo homem é também seu produtor. (BUENO, p. 30, 1993).

Quanto à definição dos autores, relacionando a construção e fatores ou especificando fenômenos, vale ressaltar que não se admite dentro de um sistema ou não deve ser admitida a construção de um padrão específico para cada grupo.

A função específica da norma é de estabelecer medidas eficazes que possam regulamentar as razões sem desordenar o sistema.

As cadeias interdisciplinares não devem consistir em uma distância ao qual possa ser referida como um abismo, que interfere na construção e ao mesmo tempo em um enriquecimento de valores, que ao ser consolidado não sobrecarrega o sistema, evitando que seja mantida a insistência de uma declaração devoradora que quando se ecoa da notoriedade apenas aos elementos rudimentares que enfraquecem o sistema.

Estas ações tentam apresentar uma concepção de que sua manutenção seja impossível, tendo em vista que os moldes relacionados aos aspectos que se interligam aos fatores devem sofrer um controle rígido, não com sentido de impedir as manifestações da sociedade, mas de permitir a aplicação de um direcionamento para um tratamento aperfeiçoado quanto ao acolhimento das informações e o grau de intensidade das mesmas.

Quanto aos aspectos geradores de conteúdos, que ao chegarem ao conhecimento da sociedade tenham sua compreensão e aceitação dado ao volume de complexidade, que se reduz com tratamento equânime, que se aplica por meio da norma reguladora respeitando a dimensão social.

III. Construindo caminhos: O ingresso das pessoas cegas no ensino superior

Antes de se iniciar debates e pontuações acerca do espaço conquistado pelos deficientes às fileiras da academia, é necessário trazer à baila que apesar das lutas enfrentadas pelas pessoas com deficiência no que tange a educação e a busca pelo tratamento igualitário, sem descriminação por parte da sociedade e dos profissionais de ensino, novos caminhos só puderam ser vislumbrados por estas pessoas com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Acerca das conquistas alcançadas no tocante a inserção das pessoas com deficiência na sociedade, a CF de 1988 inseriu em seu artigo 5 que todos são iguais perante a lei, e garante-se a estes o direitos à igualdade, sem distinção de qualquer natureza, ou seja, a partir deste momento a legislação vigente passa a vedar todas as formas de discriminação que assolam e aprisionam a capacidade e os direitos da pessoas com e sem deficiência.

Quanto ao ingresso de pessoas cegas no ensino superior esta ação somente foi efetuada mediante os dispositivos elencados na Carta Magna que assegurou que o dever do Estado é fornecer educação de qualidade e que esta deve ser disponibilizada não somente contando com as ações do Estado, mas também tendo sua manutenção e controle executados pela família e pela sociedade.

> **Art. 208.** O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
> IV - acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.
> **Art. 227.** É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Vale ressaltar que esta legislação abriu os caminhos e oportunizou que pessoas antes excluídas e sem voz recebessem por parte do Estado a oportunidade de se inserir no ambiente escolar, tendo ciência que estas tinham o direito e ninguém podia lhes negar o acesso a este, entretanto ainda procede-se de forma discriminatória quando se nega a efetividade de ações que podem reduzir as barreiras enfrentadas no tocante ao aperfeiçoamento técnico que as pessoas com deficiência buscam quando se inserem em cursos superiores.

Considerando os relatos observados pelos cegos do município de Naviraí, bem como pelas abordagens trazidas ao conhecimento dos autores desta produção pelas pessoas com baixa visão, destaca-se a necessidade de que haja um treinamento e ampliação do conhecimento jurídico por parte dos profissionais que atuam na área da educação, haja vista que os mesmo ainda têm muitas dificuldades quanto à garantia dos direitos conferidos as pessoas com deficiência.

É notório que após o ingresso de pessoas cegas no ensino superior estas são tratadas por parte dos gestores como se fossem pessoas que gostam de chamar a atenção para si, ou que reclamam por qualquer ação, todavia é necessário salientar que todas as vezes que nossos direitos não são respeitados cabe a quem se sentir lesado procurar a efetivação de suas

garantias, sejam estas obtidas de forma amigável, que sempre é a primeira opção, ou quando esgotadas as possibilidades de conciliação apelar para a aplicação da norma vigente.

Muito se fala em inclusão, porém pouco se aborda em efetivar as garantias já conquistadas, os profissionais que lidam diariamente ou casualmente com pessoas cegas ou com outros tipos de deficiência devem se atentar, não somente para seu parecer individual, quanto à concessão de direitos que "acha" serem pertinentes, mas para tratar com urbanismo todos os cidadãos, sem cercearem suas garantias por simplesmente desconhecerem a legislação em vigor.

IV. Um novo Olhar: Direitos e garantias na ultramodernidade.

Os direitos conquistados com árduos debates e sobre a intensa pressão do governo por parte dos pesquisadores, juristas e defensores das causas relacionadas às pessoas com deficiência, trouxeram a estas a oportunidade de se inserirem nas fileiras da academia e em vários outros setores da sociedade, porém a conquista de direitos não garante a efetividade dos mesmos.

Vale ressaltar que presente em nosso ordenamento jurídico há uma variedade de leis e decretos a qual foram promulgadas para que as pessoas com deficiência pudessem ser respeitadas em todos os níveis e tivessem a oportunidade de se manifestarem de forma igualitária.

Um grande marco que destacaremos neste artigo é a promulgação da Lei Nº 13.146/2015, esta dentre todas as demais pode ser considerada como a mais especial, aquela que quebrou todas as correntes e que libertou os que ainda se encontravam como reféns da sociedade, o que esta legislação que foi apelidada de **Lei Brasileira de Inclusão** dispõe em seus artigos demostram a preocupação dos legisladores com o direito de escolha dos deficientes.

O artigo 121 desta lei dispõe que o deficiente tem o direito de escolher a lei mais benéfica para si, não podendo ter seus direitos negados ou negligenciados sob a alegação de haver outras normas jurídicas que abordam as mesmas tratativas. Não somente neste artigo, mas em toda a estrutura e definições apresentadas nos artigos desta lei evidencia-se a

abrangência que a mesma possui, haja vista que todas as garantias foram preservadas levando em conta o ponto de vista dos deficientes e não somente dos promulgadores da lei.

Ademais, é necessário salientar que a lei mencionada anteriormente se coaduna ao que dispõe a Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiências, bem como de acordo com os tratados ratificados pelo Brasil no que tange a proteção dos direitos dos deficientes.

V. Dando voz aos deficientes visuais: Perspectivas de um futuro promissor

Quando elencamos neste artigo o histórico do tratamento recebido pelas pessoas com deficiência, bem como as legislações que a estas são asseguradas para a efetivação de seus direitos, não estamos tentando fazer com que os profissionais da educação, mencionados nesta abordagem, ao entrarem em contato com alunos cegos ou que apresentem outro tipo de deficiência e estes conseguirem ingressar no ensino superior, adotem medidas que evidenciem seu temor quanto à tratativa que deve ser dispensada a estas pessoas.

Tendo em vista que muitas vezes quando se fala em leis e regulamentos, há muito espanto e estranheza por parte das instituições de ensino e as mesmas por não terem conhecimento da norma vigente acabam tratando de maneira equivocada aqueles que pleiteiam a efetividade de suas garantias.

O que se almeja por parte daqueles que necessitam da efetivação de seus direitos é apenas o que se encontra inserido nos artigos e incisos das leis, decretos e portarias vigentes que elencam em seu bojo que todos são iguais e devem ser tratados como tal, devendo o Estado e a sociedade fazer as adaptações necessárias para a ampla participação das pessoas com deficiência na vida pública, política e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após fazer uma análise minuciosa acerca das conquistas alcançadas pelas pessoas com deficiência, levando em considerando toda a trajetória enfrentada pelas mesmas e os desafios transpassados, podemos avaliar que na atualidade encontramos na legislação vigente inúmeras

leis e decretos que foram promulgadas com a finalidade de que se efetivassem as garantias e direitos dos deficientes, para que estes possam evidenciar e se posicionar quanto as medidas que acreditam serem mais benéficas, para a efetividade de suas ações e que garantirão aos mesmos uma melhor projeção tanto no mercado de trabalho, quanto em sua trajetória a nível acadêmico, caso estes tenham a possibilidade e o desejo de verticalizarem seu ensino de forma qualitativa. Concluindo os apontamentos efetuados nesta pesquisa, traz a baila a realidade vivida e sentida por pessoas com deficiência, não somente com um olhar leigo, mas com conhecimento de causa e casos em que por omissão, foi negado o acesso a direitos, principalmente no que tange às práticas desenvolvidas por gestores e funcionários de entidades escolares de todos os níveis de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portal de Legislação.** Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em 20 de nov. 2016.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente- São Paulo: Educ., 1993.

PRIBERAM. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. 2008-2013. Disponível em <https://www.priberam.pt/dlpo/deficiencia> Acesso 20 nov. 2016.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil**: história públicas- 6 ed. – São Paulo: Cortez, 2011

RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, E. A. Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental. In: **Educação especial**: História, etiologia, conceitos e legislação vigente. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. p. 4-35. Disponível em <http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro2.pdf> Acesso 20 nov. 2016.

O INDIVÍDUO COM DIFICULDADE INTELECTUAL, UM MUNDO DE SIGNIFICADOS INVISÍVEIS: REFLEXÕES SOBRE LINGUAGEM A PARTIR DE UM CASO

Jaqueline Teodoro Comin[1]
Thiago Moessa Alves[2]

Resumo: Este trabalho irá analisar o indivíduo que tem dificuldade intelectual e sua vida enquanto sujeito social, como se expressa, seus sentimentos, desejos, símbolos, suas interações em sociedade, suas barreiras, dificuldades, como é feita a aprendizagem, enfim, uma série de questões que irão olhar o deficiente além de suas limitações, seu potencial, o processo de desenvolvimento. O que está colocado como desafio para essas pessoas e o caso específico que analiso é a questão da linguagem, da forma que se expressam com o corpo, a baixa expectativa da escola, da família e o preconceito em sociedade. Para isso, foram utilizadas pesquisas bibliográficas acerca do assunto e foi construída uma reflexão, com relatos sobre o caso de um sujeito que possui dificuldade intelectual. Com isso, podendo refletir sobre as práticas e o meio em que esses indivíduos estão inseridos e como afetam suas relações sociais.

Palavras-chave: Dificuldade intelectual. Linguagem. Expressão corporal.

INTRODUÇÃO

O termo deficiência em si já remete à ideia de "falta" e carrega estereótipos estigmatizantes para os indivíduos que a possui, isto gera consequências na vida e no desenvolvimento dessas pessoas perante a sociedade e nas relações sociais. Neste trabalho, será tratado mais especificamente da pessoa com dificuldade intelectual, pois tem como uma das características, o atraso e a lentidão na compreensão da linguagem, a qual é o principal elemento de significação do meio sociocultural. Já não bastasse carregar a marca de um estigma por ser deficiente e em muitos casos, acarretar o comprometimento da coordenação motora, convulsões, etc., além da parte física, também há a mental, que precisa ser compreendida e entendida enquanto seres humanos pensantes, que têm sentimentos, sonhos,

[1] Estudante de graduação no curso de Ciências Sociais do Câmpus de Naviraí da Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS/CPNV. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inovação, Políticas Públicas e Educacionais – GEPIPPE/UFMS/CNPq. jaquelineteodoroc@gmail.com

[2] Mestre em Letras (UFGD/2014). Professor substituto do curso de Ciências Sociais do Câmpus de Naviraí da Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS/CPNV. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inovação, Políticas Públicas e Educacionais – GEPIPPE/UFMS/CNPq onde coordena a linha de pesquisa em Língua(gem), discurso, educação e diversidade: t_moessa@hotmail.com.

desejos, mas que em um mundo de preconceitos têm sua chance de vida reduzida, como se não fossem completamente humanos, por não se encaixar no padrão de "normalidade" social que categoriza as pessoas, onde ocupam um lugar invisível, não são compreendidas, são ditas como se tivessem a "idade mental de um ano" e tratadas como tal, crianças que não têm anseios, voz, uma história. Dessa forma, as pessoas com deficiência têm suas vidas marcadas, conforme Amaral:

> [...] porque a deficiência jamais passa em brancas nuvens, muito pelo contrário: ameaça, desorganiza, mobiliza. Representa aquilo que foge ao esperado, ao simétrico, ao belo, ao eficiente, ao perfeito... e, assim, como quase tudo que se refere à diferença, provoca a hegemonia do emocional." (AMARAL, 1995, p.112).

O interesse no aprofundamento desta questão se deu a partir da reflexão de como eu, enquanto indivíduo social, visualizo as pessoas que têm deficiência, como foram os encontros que já tive com essas pessoas, como se deu a interação, e foi então que me deparei com uma realidade cruel e dolorida, pois devido ao preconceito que está intrínseco culturalmente em nós, mesmo eu em tal situação, nunca parei para dar atenção, ou pensar naquela pessoa com deficiência, enquanto ser humano. Para falar bem a verdade, é como se as interações que tive não fossem visíveis, porque realmente tratamos como alguém que não está ali, não cumprimentamos, não olhamos. Esta lembrança remete ao que diz Amaral (1995) que "[...] estar simplesmente 'ao lado de' não propicia real e efetiva integração, assim como não estamos integrados às pessoas que conosco dividem um elevador, um ônibus, um trem, de metrô ou avião" (p.104-105). O que quero é visualizar o deficiente mental, além da sua deficiência, do corpo, da doença, da diferença, ampliando a nossa compreensão de um sujeito simbólico enquanto ser histórico, cultural, suas práticas sociais, refletindo sobre esses indivíduos que têm suas vidas apagadas, obstruídas, limitadas devido a não percepção de suas capacidades enquanto seres humanos sociais. Proponho-me a analisá-los enquanto pessoas e seus sentimentos, vontades, sensibilidade, sua interação, assim, analisando também um conjunto de elementos que depende de uma boa estrutura, de bons profissionais para amparar no desenvolvimento da criança, de uma família que encare o potencial dessas pessoas e não só suas limitações, de recursos, do papel da escola na aprendizagem, inclusão desses alunos, suas práticas e metodologias. Compreendê-los enquanto sujeitos simbólicos, conforme diz Padilha:

> [...] os deficientes mentais – sujeitos simbólicos, que mesmo com o mundo aos pedaços, continuam capazes de sonhar, imaginar, desejar, aprender e também amar. Eles esperam dos seus educadores maior compreensão de suas possibilidades e uma crença relativa nos diagnósticos médicos. Esperam poder participar do mundo cultural das pessoas consideradas normais. (PADILHA, 2007, p.43-44).

Também a significação do mundo para esses indivíduos perante a sociedade que segrega, não os visualiza, que tem o senso comum de associar a dificuldade intelectual com doença mental ou a ideia de que tem o cérebro 100% comprometido, como se não tivessem desejos, voz, entendimento das coisas e as condições socioculturais (afetiva, cognitiva, social, etc.).

Para isso, utilizei pesquisas bibliográficas acerca do tema, refletindo sobre relatos, sobre a história e cotidiano do estudo de caso de um menino que tem dificuldade intelectual, assim, podendo, visualizar as dificuldades na vida dessas pessoas.

METODOLOGIA

Para a análise da vida das pessoas que têm dificuldade intelectual, utilizei bibliografias acerca do tema, como: Padilha (2007); Goffman (1963); Vygotski (1996); Amaral (1995); Foucault (1996); Canguilhem (1995); GlatePletsch (2011); Fumegalli (2012); Silva e Coelho(2014) e relatos colhidos com pessoas da família, enfermeiras e professoras sobre a vida de Mateus, um rapaz que possuí deficiência intelectual com a fala totalmente comprometida. Seus pais morreram quando tinha 16 anos, e tem uma história de vida significativa para reflexões do assunto proposto[3].

Procurei analisar a história que envolve este sujeito e pensá-lo em sua trajetória de vida, seu desenvolvimento, com suas limitações, o meio em que vive, os recursos que dispõe, as interações sociais, os significados do mundo em que está inserido para poder entender de forma mais abrangente as dificuldades colocadas no contexto em que vive e torná-las visíveis para que possam ter possibilidades de alternativas, não só para Mateus, mas para outras pessoas que passam por uma situação parecida. Como diz Padilha:

[3] Por motivos éticos, optou-se por utilizar nomes fictícios.

> [...] mais importante do que reconhecer a deficiência, compreender o desenvolvimento humano, 'sem deter-se apenas na natureza dos processos patológicos', compreender como as pessoas enfrentam as suas dificuldades, como dominam a deficiência, como utilizam suas forças (PADILHA, 2007, p. 33).

Para poder entender como essas pessoas atribuem significado à vida, como são compreendidas, como são suas relações sociais, suas angústias e anseios esquecidos atrás da deficiência, a qual, a sociedade os limita apenas a isto, não enxergam, nem se preocupam com essas pessoas enquanto seres humanos, Leslie White (1980, p. 180) sustenta que "[...] atribuir significados é a mais importante característica do homem. Só o homem pode criar e atribuir sentidos e a faculdade orgânica de usar símbolos resultaram na gênese da ordem cultural". Para tanto, irei evidenciar a fala do irmão de Mateus que conta sobre a trajetória dele e como está atualmente:

> Então o Mateus nasceu em 1986, na maternidade Nossa Senhora de Fátima em Curitiba, teve um parto 100%, feito de Cesária, nasceu bem, perfeito, sem nenhum problema, sem nenhuma sequela. A partir daí ele foi para um berçário, lá ele engasgou com a saliva, como era uma maternidade grande o pessoal do hospital demorou para ver. Quando viram ele já estava bem roxinho, com falta de oxigenação no cérebro, daí ele foi reanimado, só que ele ficava bem bobo, meio que vegetal no comecinho, certo? Babava muito mais do que hoje, com a cabeça mole para o lado, não tinha muito equilíbrio do tronco, não tinha controle, pode ver que a coordenação dele não é perfeita, mas ele teve uma melhora muito grande. Até os 3 anos e meio de idade, minha mãe fez uma tratamento intensivo com ele no hospital Pequeno Príncipe lá em Curitiba e também no Pequeno Cotolengo. O Mateus desenvolveu, mas os médicos falavam que ele poderia andar, mas, não iria ter controle de tronco, forças nas pernas, ia andar e cair o tempo inteiro e até os 7, 8 anos de idade ele realmente caia por qualquer coisa, tinha várias convulsões e com o tempo foi melhorando, a gente fazendo o tratamento foi melhorando e ele tendo menos convulsões, e hoje em dia está quase zerado isso daí. Às vezes ele passa mais de 10 anos sem ter uma convulsão. Ele estudou na APAE dos 5 anos até aproximadamente 24, 25 anos, deve ter estudado uns 20 anos na APAE, com sessões de equoterapia, hidroginástica, fonoaudióloga, só que de um tempo pra cá não se obtinha mais resultados, nem melhora, e ele estava ficando muito irritado de ficar trancado na APAE, foi quando a gente optou por tirar ele da APAE e deixar ele em casa mais livre, podendo andar o dia todo e fazer as atividades que ele faz em casa normal, *que é só andar mesmo, toma o suquinho dele pra lá e pra cá*, só que ele melhorou muito o comportamento, porque antes ele vivia irritado, com as costas roxa dele se bater lá na APAE. E o resto é que hoje em dia ele tem um pouco de autismo, tem controle de tronco bom, reflexo um pouco comprometido, lerdo, coordenação um pouco comprometida e o desenvolvimento mental dele não teve evolução, *ele tem mais ou menos uma*

> *idade mental de uma criança de 1 ano que a gente acompanha*, com o tamanho de um adulto. Em relação às funções fisiológicas é dependente, não faz nada sozinho, precisa de um auxílio e acompanhamento o tempo inteiro. Não exerce nenhuma atividade civil normal, sempre é dependente de alguém. (Entrevista de João, irmão de Mateus, 2016.)

Para entender um pouco mais a dificuldade intelectual que estamos abordando, trago algumas considerações sobre características desta deficiência, como diz Padilha:

> As informações... Oscilam entre: QI baixo, o atraso e lentidão na compreensão e uso da linguagem; necessidade de ajuda e supervisão constantes; potencial limitado; pouco progresso em trabalhos escolares; aprendizagem lenta; desenvolvimento inadequado do sistema nervoso central. (PADILHA; 2007 p. 37).

Podemos observar na fala do irmão, o conceito de "normal, perfeito", referindo-se ao momento em que Mateus nasceu. E agora ele não é mais uma pessoa normal? Ele realmente tem uma idade mental de uma criança de um ano? Ele não entende as coisas? Mas qual a forma de compreensão que está sendo analisada nesse discurso? Utilizo aqui da fala de Canguilhem:

> O conceito de normal não é um conceito de existência susceptível, em si mesmo, de ser medido objetivamente. {...} o patológico deve ser compreendido como uma espécie do normal, já que o anormal não é aquilo não é normal, e sim aquilo que é um normal diferente. (CANGUILHEM, 1995, p. 164)

Nesta perspectiva, onde fica a interação social de Mateus, já que suas atividades se restringem a ficar em casa andando, tomando o suco dele, para lá e para cá? Qual o papel da escola nesse caso? Quais métodos estavam sendo utilizados na APAE? Como a família o encara enquanto sujeito? Quais os horizontes do seu mundo? Quais as significações que ele tem perante a sociedade? Quais interações ocorrem em seu cotidiano? Através do embasamento teórico confrontado com a vida de Mateus, poderei refletir acerca da vida dessas pessoas e significações culturais a que estão submetidas.

RESULTADOS

Observando os relatos das pessoas que estão ligadas a Mateus, vemos que não é ele que não se desenvolveu mais a partir de certa idade, como diz o irmão, e sim, os meios a que

ele estava condicionado que não estavam ofertando-lhe as condições necessárias para seu desenvolvimento, as metodologias, as pessoas algumas vezes, com uma formação incompleta para lidar com essas questões, que tinham uma visão de que a deficiência é uma condição definitiva, algo irreversível em avanços, podemos analisar isso, na fala de uma professora que trabalhou na APAE e conhecia o caso de Mateus e me relatou a opinião dela a respeito:

> [...] é complicado devido à deficiência, alguma coisa que não conecta no cérebro dele, já faz ele ter essa reação agressiva, porque ele não tem entendimento, não é talvez que ele queira, já é da doença, no caso dele, ele ter essa expressão, mesmo se ele estiver feliz, ele vai ter essa expressão porque já é da deficiência dele! Então o caso dele a APAE não conseguiu fazer um trabalho, porque mesmo com a medicação, com tudo, não tinha jeito! Ai fala assim: isso não existe! Existe sim... Ele não desenvolvia. Foi o único caso que ouvi de não conseguir, pelo fato dele estar muito agressivo e nem remédio controlar, porque temos alunos que têm que ser medicados, pois não podemos colocar a vida de outros alunos em risco. Temos outros alunos que são bem comprometidos, com a medicação controlada conseguimos ensinar algumas noções de vida para eles (Entrevista, Maria, 2016.).

Então, nesse caso, cabe pensar o papel da escola, de como essa aprendizagem estava sendo feita, dos métodos que estavam sendo utilizados, os significados que estavam sendo atribuídos nesta educação, as dificuldades. Como atesta Padilha:

> A baixa expectativa que se tem da aprendizagem dos deficientes mentais chamados de graves, diminui também o empenho da escola na utilização de recursos especiais para que aconteça o desenvolvimento das esferas do simbólico, ficando insistentemente presas às atividades práticas (2007, p. 108).

Voltamos à questão do preconceito de indivíduos que pensam que o deficiente intelectual não é capaz de se desenvolver, de trabalhar, que é agressivo, mas isso vem dos símbolos e formas com que ele foi tratado ao longo da vida. Talvez essa agitação toda seja porque as pessoas não o compreendem, por ele não ter desenvolvido uma linguagem oralizada, não entendem seus sinais, além de que como disse a enfermeira em um relato que: “tem pessoas que têm nojo, muitas vezes até a própria família despreza, não aceita. Muitas

vezes as pessoas tratam melhor um cãozinho do que ele que é um ser humano" (Entrevista, Eliza, 2016).

A esse respeito, Fumegalli sustenta que:

> Para que aconteça realmente uma 'educação para todos' é primordial que seja feita uma verdadeira revolução dos conceitos, uma transformação de mentalidades 'cheias' de preconceitos, para que se desencadeie um movimento realmente inclusivo de respeito, dignidade, integração em prol das pessoas com deficiência que só será possível quando acontecer uma mudança de postura de profissionais da educação com programas políticos responsáveis e competentes (2012, p. 155-156).

Padilha, por seu turno, atesta:

> A alma tem expressão no corpo. O corpo do deficiente mental, muitas vezes não consegue revelar ou expressar sua alma porque está caído, desarrumado, desarmônico, inexpressivo, doente; seus movimentos sem sentido não falam ao outro sobre sua alma (2007, p. 116).

A partir de uma análise da vida de Mateus, de suas interações, de como é visto, como se expressa, vemos quantas questões envolvem a aprendizagem e desenvolvimento deste sujeito que está totalmente ligado à interação social, a qual fica limitada, pois a sociedade não compreende seus sinais e símbolos, além de que vive em ambientes restritos. Mesmo assim, a partir de um dos relatos da enfermeira, de alguém que cuida com carinho e se dedica horas com Mateus, só assim é possível compreender, que ele entende, se expressa, tem emoções, que precisam ser desenvolvidas, que não foram trabalhadas e vemos o quanto isso afeta a vida dele enquanto ser social. Para exemplificar como Mateus compreende, atribui significados às coisas e seus sentimentos, ressalto algumas falas da enfermeira:

> [...] ele agora está dando sinal que está com vontade de comer, sinal mais visível, antes ele mostrava a garrafinha, agora ele fica dando sinal abrindo a boca, ele abre a geladeira para procurar comida e depois fecha a porta. Está bem mais evoluído, mas acredito que se ele tivesse alguém para trabalhar com ele melhor desde pequeno, ele era uma pessoa, eu acho que até independente, comendo sozinho, tomando banho sozinho, acho que faltou muito um acompanhamento mais sério com ele. Então, quando toca uma música sertaneja ele chora, chora que a gente tem que acabar desligando o rádio para não o ver chorando. Aí o irmão dele relatou para a gente que quando os pais eram vivos, eles ouviam muita música sertaneja, rádio alto, então ele tem lembranças do passado porque ele chora muito quando ouve

> música sertaneja, a gente acredita que seja saudade deles. (Entrevista, Eliza, 2016.)

A partir desses relatos vemos que Mateus entende as coisas, os significados, tem sentimentos, consciência, sua parte cognitiva não foi desenvolvida mais, devido a um não acompanhamento de profissionais experientes. Como assevera Vygotsky, "as funções psicológicas superiores são funções intelectualizadas e volitivas ao mesmo tempo [...] o pensamento e o afeto representam as partes de um todo único, a consciência humana" (1996, p. 223). Podemos ver também que ele se entende enquanto indivíduo histórico, pois tem lembranças da sua vida, de pessoas que estiveram nela, assim, ele não tem a mentalidade de uma criança de um ano, já que tem essa evolução, o que o prejudicou foi a não representação da linguagem cultural que utilizamos e que dificulta sua expressão e interação. A grande barreira para o deficiente está na cultura, na sociedade de preconceitos, da falta de visibilidade e de não acreditar em seu potencial, pois somente suas limitações são valorizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise da deficiência intelectual e dos relatos de vida de Mateus, pude compreender quantas barreiras são colocadas para o deficiente, muitas vezes a própria inclusão, exclui. Práticas precisam ser revistas, é necessário um olhar mais sensível para esses indivíduos marginalizados pelo preconceito em sociedade, é preciso olhar verdadeiramente, porque muitas vezes não são sequer visualizados, seja em presença, quando tentam se expressar, seus anseios, desejos, ou quando são vistos é de uma forma distorcida, como um "anjo". Como lidar com um anjo, ou com a pessoa que tem a mentalidade de uma criança de um ano?

Em todo esse processo, o mais complicado é a não compreensão, a linguagem é tudo, como diz Padilha "[...] se não há lugar para as interações e as mediações, não há lugar para a linguagem acontecer [...] a realidade humana é que a gente fala para os outros" (2007, p. 50).

O propósito deste trabalho foi analisar o deficiente intelectual enquanto indivíduo em sociedade, suas vontades, sentimentos, pensamentos, símbolos e como isso está posto e representado em suas interações, para assim, poder visualizar as barreiras impostas socialmente por nós ditos "normais", a fim, de sensibilizar um olhar voltado para o ser

humano que está atrás da deficiência, poder proporcionar um outro olhar para esses indivíduos enquanto semelhantes e que por não estarem no padrão de "normalidade" se tornam invisíveis, incompletos, apagados, perante a sociedade. Espero que este texto possa ser fomentador de mais questionamentos sobre o assunto, em mais contribuições para a vida dessas pessoas, para uma sociedade mais igual e menos preconceituosa e excludente.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assumpção. **Conhecendo a Deficiência** (em companhia de Hércules). São Paulo. Robe. 1995.

CANGUILHEM, G. **O Anormal e o Patológico**. Rio de Janeiro, Forense Universitária. 1995.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. SP. Loyola. 1996.

FUMEGALLI, R. De C. De A. **Inclusão Escolar**: O Desafio de uma educação para todos? 2012.50. Monografia. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí,2012

GLAT, R; E PLETSCH, M.D. Educação Inclusiva: pressupostos teóricos e dimensões políticas. In:____.**Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro. EdUERJ, 2011

GOFFMAN, Erving. **Estigma-** Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Publicada em 1963. Tradução: Mathias Lambert Digitalizada em 2004, pela Coletivo Sabotagem.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial**: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. 4. Ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2007.

SILVA, M.O. E; e COELHO, F. Da Deficiência Mental à Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental. **Revista Lusófona de Educação**, 28, p.163-180,2014.

VYGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo. Martins Fontes. 1996.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NA ESCOLA

Daiane Cazini De Almeida
Gisele Carrara Cruz
Sandra Aparecida Lima Paz

Resumo: A presente pesquisa teve como objetivo compreender aspectos relevantes sobre o Autismo visando o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva inclusiva. Para tanto, pauta-se numa pesquisa bibliográfica, através da análise e fichamento de livros, periódicos e banco de dados, no sentido de confrontar teorias diferentes para uma melhor compreensão do tema. O Autismo é uma das categorias do Transtorno Global do Desenvolvimento, sendo caracterizado por alterações significativas na comunicação, na interação social e no comportamento da criança. Os dados da pesquisa revelam que a criança com autismo precisa de um acompanhamento especializado, e ser inserida na sociedade.

Palavras-chave: Autismo. Inclusão. Educação Especial.

INTRODUÇÃO

.O presente trabalho trata de um tema bastante abrangente e atual. O termo Autismo está relacionado a uma desordem global do desenvolvimento neurológico, uma alteração cerebral que afeta a capacidade da pessoa a se comunicar, estabelecer relacionamentos e responder apropriadamente ao ambiente. O autismo está diretamente ligado também na capacidade de aprendizagem das crianças.

Os autistas podem apresentar um quadro de inteligência e fala intacta, mas a grande maioria possui deficiência intelectual, mutismo, retardo no desenvolvimento da linguagem, são crianças fechadas, distantes, presas a comportamentos restritos e rígidos padrões de comportamento, dificultando assim a inclusão, desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças em sala de aula. Salienta-se, pois que o papel do professor da escola e da família é essencial neste processo.

A presente pesquisa nos faz analisar o comportamento das pessoas com necessidades especiais como o autismo. Para iniciar vamos primeiramente conceituar o que é o autismo como podemos fazer o diagnóstico, a quem compete o laudo da crinaça com autismo.

Tal trabalho representa reflexões importantes acerca do autismo e da aprendizagem. Este estudo é importante devido ao fato de a inclusão, comunicação e a interação social ser

fator essencial no desenvolvimento destes indivíduos. A pesquisa a ser desenvolvida trará contribuição para minha formação, pois está cada vez maior o número de casos de crianças com algum problema de aprendizagem, e saber lidar com essas dificuldades se torna um desafio importante a ser alcançado.

Assim, a pesquisa tem como objetivo compreender aspectos relevantes sobre o Autismo visando o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva inclusiva. Para tanto, pauta-se numa pesquisa bibliográfica, através da análise e fichamento de livros, periódicos e banco de dados, no sentido de confrontar teorias diferentes para uma melhor compreensão do tema.

A pesquisa apresenta-se dividida em dois capítulos assim constituídos:

O primeiro capítulo apresenta como se dá a inclusão do aluno autista na escola, o que é o autismo, quais os sintomas e caracteristicas e transtornos que podem aparecer na criança autista.

O segundo capítulo aborda o processo de ensino aprendizagem do aluno autista, bem como as leis que proteje e assegura o aluno na escola e na sociedade.

O terceiro e último capitulo através do teórico Vigotsky, no processo de ensino aprendizagem quais as suas contribuições.

1 COMPREENDENDO O ESPECTRO AUTISTA

1.1 Conceituando o Autismo

O autismo caracteriza-se por uma tríade de anomalias comportamentais: limitação ou ausência de comunicação verbal, falta de interação social e padrões de comportamento restritos, estereotipados e ritualizados. Autismo, portanto, é um nome dado a um padrão de comportamento produzido de forma complexa, como um resultado final de uma longa sequência de causas. É uma síndrome, ou seja, um conjunto de sintomas, que agrupados, recebem a denominação de autismo.

O termo autismo costuma ser usado para se referir a um espectro de síndromes com características em comum – Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, de acordo com o DSM IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 4ª ed), ou Transtornos Globais do Desenvolvimento, como uma condição com características comportamental, uma

disfunção neurológica, que afeta principalmente a capacidade comunicação, podem apresentar problemas cognitivos, comportamentais e sociais:

> O autismo, ou transtorno autista é o transtorno invasivo do desenvolvimento mais conhecido. Caracteriza-se por um prejuízo marcado e sustentado pela interação social, por distúrbios de comunicação e por padrões restritos e estereotipados de comportamentos e interesses. Para que se conclua esse diagnóstico, anormalidades no funcionamento em cada uma dessas áreas (interação social, comunicação e comportamentos) devem estar presentes aos três anos. (MARTINS, PREUSSLER; ZAVASCHI, 2002, p. 41).

O CID 10 explica o que significa TGD (Transtorno Global do Desenvolvimento) como sendo:

> [...] grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Estas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do sujeito, em todas as ocasiões.

O aluno autista apresenta várias características como isolamento, dificuldades de interação, distanciamento das pessoas, ecolalia (repetição da fala de outras pessoas), ausência ou pobreza de linguagem verbal. Recusa-se a ouvir, não gosta da mudança de rotina, autoagressão, não há contato visual, déficit de concentração e atenção, mudanças repentinas de humor sem causa aparente, obsessão por objetos, entre outros. Vale lembrar que cada autista tem características próprias, nenhum autista apresenta as mesmas características dos outros.

A manifestação dos sintomas ocorre antes dos três anos de idade e persiste durante a vida adulta. A incidência do autismo é de cinco a cada 1.000 crianças, sendo mais comum no sexo masculino, na razão de quatro homens para cada mulher afetada.

Mahler (1972) definiu o Autismo como psicose simbiótica, atribuindo a causa da doença ao mau relacionamento entre mãe e filho. Indivíduos autistas apresentam comprometimento na interação social, que se manifesta pela inabilidade no uso de comportamentos não-verbais tais como o contato visual, a expressão facial, a disposição corporal e os gestos.

Esse comprometimento na interação social manifesta-se ainda na incapacidade do autista de desenvolver relacionamentos com seus pares e na sua falta de interesse,

participação e reciprocidade social. Há comprometimento na comunicação, que se caracteriza pelo atraso ou ausência total de desenvolvimento da fala. Em pacientes que desenvolvem uma fala adequada, permanece uma inabilidade marcante de iniciar ou manter uma conversa. O indivíduo costuma repetir palavras ou frases (ecolalia), cometer erros de reversão pronominal (troca do "você" pelo "eu") e usar as palavras de maneira própria (idiossincrática). (MAHLER, 1972)

Kanner (1943) nomeou inicialmente o Autismo como distúrbio do contato afetivo, foi concebido como um distúrbio primário semelhante ao descrito para a Esquizofrenia".

Dentre os autores desta vertente, chamada de psicodinamicista, destacam-se Melanie Klein (1955), Margareth Mahler (1989) e Francês Tustin (1990), que tomam a psicanálise como eixo central. A psicanálise tem como fundamento o determinismo psíquico, que atribui as causas do comportamento anormal à esfera psíquica e tem como objeto de estudo as representações mentais.

Para estas autoras, apesar de enfatizarem diferenças quanto às suas postulações teóricas acerca deste transtorno, o Autismo seria um quadro clínico que se constituiria como expressão de um quadro de psicose. Esta diferenciação entre organicistas e psicodinamicistas contribuiu para que as formas de tratamento também fossem distintas: para os primeiros, o tratamento deveria ser de origem mecadimentosa e comportamental, enquanto para os segundos o ideal seria indicações de psicoterapias para os pais.

Para Gauderer (1977), esta é uma desordem comportamental e emocional, devido a algum tipo de comprometimento orgânico cerebral, e não de origem psicogênica. Ele define, entre suas características, uma diminuição do ritmo do desenvolvimento psiconeurológico, social e lingüístico, bem como ouvir, ver, tocar, sentir, equilibrar e degustar. A relação com pessoas, objetos ou eventos é realizada de uma maneira não usual, levando a crer que haja um comprometimento orgânico do sistema nervoso central.

Portanto, o Autismo é uma síndrome, portanto um conjunto de sintomas, presente desde o nascimento e que se manifesta invariavelmente antes dos 3 anos de idade. Ele é caracterizado por respostas anormais a estímulos auditivos e/ou visuais e por problemas graves na compreensão da linguagem oral.

1.2 Sintomas e Características Comuns do Transtorno Autista

Segundo a ASA – AUTISM SOCIETY OF AMERICA, "Indivíduos com Autismo usualmente exibem pelo menos metade das características abaixo listadas. Estes sintomas têm âmbito do brando ao severo em intensidade de sintoma. Além disso, o comportamento habitualmente ocorre através de muito diferentes situações e é consistentemente inapropriado para sua idade".

Segundo a ASA:

- Dificuldade de relacionamento com outras crianças,
- Riso inapropriado;
- Pouco ou nenhum contato visual;
- Aparente insensibilidade à dor;
- Preferência pela solidão; Modos arredios; rotação de objetos, inapropriada fixação em objetos como apalpá-los insistentemente, mordê-los, perceptível iteratividade ou extrema inatividade;
- Ausência de resposta aos métodos normais de ensino;
- Insistência em repetição, resistência em mudança de rotina;
- Não tem real medo do perigo (consciência de situações que envolvam perigo);
- Procedimento com poses bizarras (fixar objetos ficando de cócoras; (Colocar-se de pé numa perna só; impedir a passagem por uma porta, somente liberando-a após tocar de uma determinada maneira os alisar…)
- Ecolalia (repete palavras ou frases em lugar da linguagem normal);
- Recusa colo ou afagos;
- Age como se estivesse surdo;
- Dificuldade em expressar necessidades (usa gesticular e apontar no lugar de palavras);

De acordo com Ornitz (1977, p. 50), as manifestações autistas são:

Distúrbios da relação com pessoas e objetos: Isolamento social ;Falta de contato ocular; Indiferença, enquanto bebe, ao ser levado ao colo; Hábitos de brincar estereotipados; Fixação por partes de objetos; Uso inadequado com objetos; Falta de atividade imaginativa ao

brincar; Resistência as mudanças de rotina ou local físico ocupado por objetos de seu meio ambiente;

Distúrbio da comunicação e linguagem: Ausência de intentos de comunicação verbal e não verbal; Severos atrasos ou não aquisição de linguagem; Formas desviantes e não comunicativas de linguagem com as ecolalias (imediatas, retardadas). Inversões pronominais, uso da terceira pessoa do singular para referir-se a si próprio, etc. Defeitos de modulação de impulsos sensoriais e de motricidade.

Hipo ou hiperatividade aos estímulos acústicos, visuais, ect. Por vezes uma reatividade paradoxal, reagindo pouco a estímulos sensoriais intensos e muito a estímulos débeis, aparente insensibilidade ou desatenção a estímulos dolorosos; Estereotipias do tipo "fap ping" (agitar as mãos); Balanceios corporais e movimentos de girar sobre o próprio eixo corporal como forma de geral auto estimulação.

As características das pessoas com autismo interferem muito não só no desenvolvimento como também no comportamento da criança, mas essas características não podem ser generalizadas onde todos os autistas são iguais, pois alguns apresentam um grau de comprometimento acentuado e outros são menos, não existe um fator que descreve que todos os autistas apresentam o mesmo laudo, sejam totalmente iguais e nem recebam o mesmo tipo de medicação. Mais precisamente, o DSM IV apresenta: "a) prejuízo no uso dos comportamentos não verbais; b) dificuldades nos relacionamentos; c) prejuízo na comunicação afeta as habilidades tanto verbal, quanto não verbal; d) padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesse e atividades".'

Com relação à comunicação dos autistas, na opinião de Baptista e Bosa (2002), a forma como eles comunicam suas necessidades e desejos não é imediatamente compreendida, se adotarmos um sistema de comunicação convencional. Um olhar mais cuidadoso e uma escuta atenta permitem-nos descobrir o grande esforço que essas crianças fazem para demonstrar seus desejos e necessidades.

Ainda de acordo com Baptista e Bosa (2002), os estudos de observação minuciosa de crianças autistas (utilizando filmagens) mostram que os olhares são mais frequentes do que se imagina. O que ocorre é que são breves e, por isso, muitas vezes imperceptíveis. Na verdade, a frequência do olhar muda com o contexto, e esse é mais comum e tende a ser mais longo naquelas situações em que a criança necessita da assistência do adulto do que naquelas em

que está, por exemplo, brincando com o adulto. Nesse caso, as teorias sócias cognitivas ajudam a compreender a pouca frequência do olhar: não olham porque não sabem a função comunicativa do olhar para compartilhar experiências com as pessoas – uma habilidade que se desenvolve ao longo do primeiro ano de vida do bebê. Essa suposição parece não ser muito importante, mas faz uma diferença quando aplicada em um contexto de intervenção com os pais.

1.3 O Diagnóstico

No Brasil, o diagnóstico do autismo oficial é organizado pelo CID-10, código internacional de doenças, décima edição. No entanto, é importante saber que o diagnóstico do Autismo e de outros quadros do espectro é obtido através de observação clínica e pela história referida pelos pais ou responsáveis. Assim, não existem marcadores biológicos que definam o quadro.

Os diagnósticos são formulados sempre a partir da observação de um conjunto de sintomas apresentados pela pessoa, os sintomas devem incluir: a) Anormalidades no ritmo do desenvolvimento e na aquisição de habilidades físicas, sociais e de linguagem; b) Respostas anormais aos sentidos: o autista pode ter uma combinação qualquer dos sentidos (visão, audição, olfato, equilíbrio, dor e paladar); a maneira como a criança equilibra o seu corpo pode ser também inusitada; c) Ausência ou atraso de fala ou de linguagem, embora possam se apresentar algumas capacidades específicas de pensamento; d) Modo anormal de relacionamento com pessoas, objetos, lugares ou fatos.

Os critérios aqui apresentados estão de acordo com os definidos e adotados pela AMA – Associação de Amigos Autistas Critérios de diagnóstico do autismo (CID-10): Pelo menos 8 dos 16 itens especificados devem ser satisfeitos:

A) Lesão marcante na interação social recíproca, manifestada por pelo menos três dos próximos cinco itens: Dificuldade em usar adequadamente o contato ocular, expressão facial, gestos e postura corporal para lidar com a interação social; Dificuldade no desenvolvimento de relações de companheirismo; Raramente procura conforto ou afeição em outras pessoas em tempos de tensão ou ansiedade, e/ou oferece conforto ou afeição a outras pessoas que apresentem ansiedade ou infelicidade; Ausência de compartilhamento de satisfação com relação a ter prazer com a felicidade de outras pessoas e/ou de procura

espontânea em compartilhar suas próprias satisfações através de envolvimento com outras pessoas. Falta de reciprocidade social e emocional.

B) Marcante lesão na comunicação: Ausência de uso social de quaisquer habilidades de linguagem existentes; Diminuição de ações imaginativas e de imitação social; Pouca sincronia e ausência de reciprocidade em diálogos; Pouca flexibilidade na expressão de linguagem e relativa falta de criatividade e imaginação em processos mentais; Ausência de resposta emocional a ações verbais e não-verbais de outras pessoas. Pouca utilização das variações na cadência ou ênfase para refletir a modulação comunicativa ausência de gestos para enfatizar ou facilitar a compreensão na comunicação oral.

C) Padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos dois dos próximos seis itens: Obsessão por padrões estereotipados e restritos de interesse; Apego específico a objetos incomuns; Fidelidade aparentemente compulsiva a rotinas ou rituais não funcionais específicos; Hábitos motores estereotipados e repetitivos; Obsessão por elementos não funcionais ou objetos parciais do material de recreação; Ansiedade com relação a mudanças em pequenos detalhes não funcionais do ambiente.

D) Anormalidades de desenvolvimento devem ter sido notadas nos primeiros três anos para que o diagnóstico seja feito.

Vale lembrar que as informações dadas anteriormente nos critérios de diagnóstico de autismo servem apenas como uma referência. O diagnóstico exato deve ser feito apenas por um profissional qualificado que esteja ciente da história do indivíduo.

Há crianças diagnosticadas como autistas que através de tratamentos adequados conseguem ter independência e, de certa forma, ter uma vida normal como qualquer pessoa. A hipótese de que o desenvolvimento do Autismo se deve a experiências negativas sofridas por uma criança inicialmente normal parece clara, quando são considerados os transtornos de hospitalismo (crianças que desde muito novas ou recém-nascidas permaneceram por longo período internadas em hospitais) e o estudo de Kanner (1943).

Conforme Assunpção Jr. (2007, p.295) quando fala em tratamento para autista, logo pensamos intervenção medicamentosa, mas, no entanto não podemos se prender a apenas isso. A utilização de medicamentos antes exercia um papel determinante e único, porém passou a

ter a função de amenizar os sintomas e assim possam ser realizadas ações terapêuticas, interativas e educativas na educação comum ou especial.

No que diz respeito ao tratamento, na visão de Grandin e Scariano (1999), este existe, porém não tem cura:

> Estimulação sensorial, modificação do comportamento, educação, tratamento à base de medicação, dietas, suplementos alimentares. Tudo isso já foi tentado, e cada uma dessas terapias obteve sua medida de sucesso. Certos autistas parecem responder bem a um determinado tratamento; outros, a outro. E alguns autistas requerem a internação por toda a vida, devido à falta de percepção do mundo exterior ou à violência do comportamento. (p. 20).

Se o tratamento começar cedo, e se for aplicado de forma correta, uma criança autista pode ter uma vida normal como qualquer outra pessoa. Os métodos educacionais para o autismo não podem ser específicos, por que no decorrer da atividade será necessário mudar várias vezes até que seja adequada. Como o autismo é em decorrência trans momento nem sempre se sabe como será sua reação.

2 PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL DO ALUNO AUTISTA

Os profissionais da educação precisa ter dinâmica para modificar do ambiente e o suporte de material pedagógico adequado para permitir a realização diária de tarefas que a criança é capaz de executar, diminuindo o grau de frustração e promovendo relações significativas com as atividades e com os contextos, melhorando nelas a capacidade autônoma de desempenho em contextos variados, nomeadamente na turma a que cada uma pertence, em casa com a sua família, ou noutros espaços generalizando as competências aprendidas de forma a otimizar as aprendizagens.

Às rotinas, surgem incluídas na planificação e na gestão das tarefas do dia a dia e dos materiais e permitem processar informação de forma mais eficaz facilitando a aprendizagem, pois podem ser usadas numa variedade de situações e eventualmente alteradas. A maior parte destas crianças desenvolve rotinas, no entanto, muitas vezes são pouco funcionais.

Tudo aquilo que as outras crianças aprendem espontaneamente tem de lhes ser ensinado e explicado utilizando procedimentos de intervenção que reconheçam e procurem compensar essas dificuldades muito específicas.

O envolvimento e a formação de todos os que lidam com a pessoa com autismo é essencial. A interação social e a aprendizagem tendem a melhorar a sua expressão sintomática. Serão as relações a modificar a sua evolução e o seu prognóstico. As necessidades específicas de cada um não serão apenas determinadas pelas suas dificuldades de desenvolvimento, mas principalmente na forma como estas se organizam no contexto em que a aprendizagem acontece.

Witmer (1919) relata que o conceito atual de inclusão se refere à vida social e educativa e todos os alunos devem ser incluídos nas escolas regulares e não somente colocados na "corrente principal".

O objetivo primordial da educação inclusiva é, portanto, desenvolver a atenção, escolhendo tarefas que as desenvolvam e, em seguida, cultivar a concentração, a persistência, a paciência como atributos da atenção, fazendo assim com que esta criança interaja com o mundo lá fora, dentro de uma escola normal.

O ambiente dedicado aos alunos autistas ainda não está adequado às suas necessidades, os alunos freqüentam às atividades de acordo com suas necessidades específicas.

A escola que atende desde a educação infantil até a alfabetização propicia à essas etapas da educação salas de aula com aspecto comum a qualquer outro da mesma etapa.

Dentro de suas limitações a escola oferece também aos alunos meios de reunir às partes necessárias de um treinamento para aprender e não se criar ansiedades se a criança custa a corresponder de uma etapa para a outra.

As escolas são construídas para promover educação para todos, portanto todos os indivíduos têm o direito de participação como membro ativo da sociedade na qual estas escolas estão inseridas.

Todas as crianças tem direito à uma educação de qualidade onde suas necessidades individuais possam ser atendidas e aonde elas possam desenvolver-se em um ambiente enriquecedor e estimulante do seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

2.1 Leis de Inclusão do Aluno com Necessidades Especiais

De acordo com o Censo Escolar, em 2007 eram 306.136 matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em 2008 esse número subiu para 375.772 matrículas e no último censo, no ano de 2009, este número chegou a 398.155 matrículas, ou seja, de 2007 a 2009 houve um aumento de aproximadamente 30% com relação ao número de matrículas de alunos com deficiência, realizadas em classes comuns.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n° 9.394/96, em vigência, dedica o Capítulo V à educação especial e em seu artigo 58 traz a definição de educação especial.

A educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. 1° Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. 3º A oferta de educação especial, deve ser constitucional do Estado, tem inicio na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996, Art. 58).

Para complementar as ações da educação especial, tem-se no artigo 24 do Decreto n° 3.298/99 que regulamenta a Lei n° 7.853/89, que a oferta da educação especial deve ser gratuita e obrigatória nos estabelecimentos públicos de ensino e que todo aluno com necessidades especiais têm direito aos mesmos benefícios concedidos aos demais alunos, como transporte escolar, merenda escolar e bolsa de estudos, ou seja, que eles não tenham tratamento diferenciado dos demais colegas devido a sua deficiência.

O importante é que mesmo tendo suas diferenças, sua limitações, o aluno com deficiência seja tratado igualmente perante os outros colegas, pois as pessoas deficientes possuem os mesmos direitos de um “cidadão comum”, inclusive o direito de não serem discriminados devido à deficiência, como se pode ver na Convenção de Guatemala (1999).

> [...] as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o

> direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2001, p.2).

Desta forma, para dar suporte ao aluno deficiente e promover um avanço no seu desenvolvimento "é dever do estado assegurar atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988, Art.208, Inc. III; BRASIL, 1990, Cap. IV, Art. 54, Inc. III).

2.2 Atribuições da Escola

A inclusão educacional dos alunos com autismo merece muitas reflexões. Plaisance (2004) afirma que inclusão é uma questão ética que envolve valores fundamentais, pois a obsessão pela inclusão pode representar uma forma de tornar invisíveis as diferenças, e, portanto, um profundo desrespeito à identidade. Essa é uma das questões em que se deve pensar ao planejar a educação dos autistas.

Segundo Jerusalinsky (1999, p. 132):

> Quando uma criança recebe algo da ordem de uma inscrição, as consequências do modo como isso se produz vão se estender por todo o seu futuro, consequências que podem ser mais especulares, mas graves, mais visíveis ou mais sutis, mas que vão se estender por toda a sua vida.

Vasques (2002) aponta que a inserção social é um fator diferencial no desenvolvimento global dos sujeitos. Esta afirmação redireciona o lugar e a acuidade da escola. Transforma a educação em um mecanismo a favor das crianças com graves transtornos de desenvolvimento. Acrescenta-se a isso a afirmação de Kupfer (2000, p. 97):

> Uma escola poderá ser fundamental para o desenvolvimento ou a conservação das ilhas de inteligência que as crianças já possuem. Mas poderá, ainda e, sobretudo, oferecer mais do que a chance de aprender. (...) a escola, entendida como discurso social, oferece à criança uma ordenação, oferece as leis que regem as relações entre os humanos, que regem o simbólico, para delas a criança poder tomar o que puder.

A escola não pode só promover o acesso e a permanência na escola, mas sim um aproveitamento social e escolar desse aluno. Acredita-se que o grande desafio da seja oferecer uma escola de qualidade para todos, que considere os alunos em sua diversidade e aproveite a

riqueza que as diferenças podem trazer par construir um espaço não somente de aprendizagem de conteúdos curriculares, mas também de respeito e cidadania.

A presença de alunos autistas, em uma sala de aula comum, é uma situação rara nas escolas de ensino regular, porém, as possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na educação por meio de adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes são bastante representativas. Então entendemos como educação inclusiva para autistas, uma proposta de tornar a educação acessível a todas as pessoas, ou seja, refere-se à aceitação da escola e à participação de todos, embora tenha como prioridade, a inclusão de pessoas portadoras de autismo no contexto social.

Como se pode perceber, para que a escola possa promover a inclusão do autista é necessário que os profissionais que nela atuam tenham uma formação especializada, que lhes permita conhecer as características e as possibilidades de atuação destas crianças. Tal conhecimento deveria ser efetivado no processo de formação desses profissionais, sobretudo dos professores que atuam no ensino fundamental. Então, para que haja uma aprendizagem efetiva por parte do aluno autista, é necessário que o professor esteja disposto a mudar suas concepções de ensino aprendizagem, e reconhecer que a inclusão deste no ensino regular trará a ele e aos demais alunos os benefícios de uma nova visão sobre o mundo e as pessoas.

Para fundamentar essas questões, há o Projeto de Lei Federal nº 1631/11, que diz, em seu art. 1º que:

> §1º. Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II: (N.R)
> I – deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
> II – padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.
> § 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (BRASIL, 2011).

Já em seu Art. 2º estabelece diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

> I – a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;
> II – a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;
> III – a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes;
> IV – a inclusão dos estudantes com transtorno do espectro autista nas classes comuns de ensino regular e a garantia de atendimento educacional especializado gratuito a esses educandos, quando apresentarem necessidades especiais e sempre que, em função de condições específicas, não for possível a sua inserção nas classes comuns de ensino regular, observado o disposto no Capítulo V (Da Educação Especial) do Título V da Lei n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;
> (...)

Assim, é visível que o contexto do autismo ganhou novos espaços e visões diferenciadas em relação à escolarização e ao lugar social. Neste sentido, as práticas educacionais também procuram novos caminhos e encaminhamentos para o melhor desenvolvimento da pessoa autista.

A criança com autismo pode frequentar escolas onde serão adaptadas as atividades de acordo com suas potencialidades sempre respeitando seu limite de compreensão também direcionada as suas defasagens como de socializar, comunicar-se e de coordenação motora, tendo direitos a envolver-se em atividades em que a escola participa. Utilizando-se dessas diferentes adaptações necessárias à integração e à inclusão, Serra (2004) coloca a distinção entre esses dois termos:

> A integração insere o sujeito na escola esperando uma adaptação deste ao ambiente escolar já estruturado, enquanto que a inclusão escolar implica em redimensionamento de estruturas físicas da escola, de atitudes e percepções dos educadores, adaptações curriculares, dentre outros. A inclusão num sentido mais amplo significa o direito ao exercício da cidadania (p.27).

É importante que os alunos autistas frequentem o AEE (Atendimento Educacional Especializado), como a sala de recursos multifuncionais, mas que essa oferta de ensino não

seja substituída pelo ensino regular. Para isso é necessário a presença de um professor especialista, com formação adequada, orientando e ajudando tanto os alunos com necessidades educacionais especiais quanto os seus professores para que esta inclusão não fique só no papel, mas se desenvolva de forma eficaz e não tão discriminatória como acontece dentro da maioria das escolas.

O professor especialista, segundo a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) deve apresentar os seguintes itens para se trabalhar com a educação especial: "Especialização adequada em nível médio ou superior para o atendimento individualizado; Professores capacitados para viabilizar a integração/inclusão desses educandos em classes comuns." (p. 03).;

2.3 Atribuições da Família

Freqüentemente, os pais têm a perspectiva de longo prazo; preocupam-se com o que será de seu filho ou filha com dificuldades quando adultos, pois o processo de aprendizagem das crianças com autismo, por vezes, é lento, e por isso é muito importante eleger as melhores prioridades em colaboração entre pais e a equipe que atende a criança (Nilsson, 2003).

A família pode ajudar na intervenção com aluno autista com exercícios psicomotores, esquemas corporais, localização de espaço temporal, coordenação de movimentos, ritmo, atividades com água, atividades livres que haja convivência com outras crianças, e até mesmo com animais, musicoterapia, criatividade. Isso também é afirmado por Soubiran (1986, p. 85):

> A psicomotricidade irá trabalhar no autismo, principalmente, no investimento do corpo para proporcionar a tomada de consciência dele. Com isto, será possível um maior controle dos atos motores e na coordenação gestual do cotidiano, o que facilitará uma melhor relação com o meio em que vive e com as pessoas que o cercam. No momento em que temos gestos não investidos, um corpo apenas objeto, que está a serviço de alguma coisa, mas que não se conhece, se ele não possui seu próprio esquema, trata-se de um corpo que não pode ser bem vivido e que não pode ser operacional.

Durante a gravidez, e mesmo antes, os pais sonham com aquele 'filho ideal', que será bonito, saudável, inteligente, forte e superará todos os limites; aquele filho que realizará tudo que eles não conseguiram alcançar em suas próprias vidas.

Além da decepção, o nascimento de um filho portador de deficiência implica reajustamento de expectativas, planos e a vivência de situações críticas e sentimentos difíceis de enfrentar (Nunes, Glat, Ferreira & Mendes, 1998).

Passado o período de luto simbólico, a forma como a família se posiciona frente à deficiência pode ser determinante para o desenvolvimento do filho. Muitos pais, porque não acreditam que seus filhos possuam potencialidades, deixam de ensinar coisas elementares para o auto cuidado e para o desenvolvimento da independência. Alguns optam pelo isolamento e outros por infantilizarem seus filhos por toda a vida, esquecendo que não são eternos e que o portador de necessidades especiais deve se tornar o mais autônomo possível.

Os sentimentos da família sobre a deficiência de seus filhos são cíclicos e podem transitar entre a aceitação e a negação, especialmente nas mudanças de fases da criança. Por exemplo, quando o filho entra na adolescência, é comum os pais o compararem com os demais jovens, e, na maioria das vezes, o resultado dessa comparação é negativo, enfatizando apenas o que ele não é capaz de fazer, desconsiderando o quanto já evoluiu.

Especialmente nas famílias de portadores de autismo, a ausência da troca afetiva e da comunicação costuma ser a maior dificuldade. Os autistas têm dificuldades específicas para entender vários dos sentimentos humanos. Eles aparentam não ter sentimentos, mas, na verdade, esse comportamento parece ser resultante de inabilidade cognitiva. (Peteers, 1998).

2.4 Atribuições dos Professores, Práticas de Intervenção do Professores Possíveis Métodos

Lopez (2011) atribui o papel do professor como o mediador, ela o define como aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para seus aspectos cruciais, atribuindo significado à informação concebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e princípios seja aplicada às novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo, favorecendo o desenvolvimento. É muito importante que o professor conheça todas as características e dificuldades que abrangem esse transtorno, só assim ele será capaz de planejar suas ações de modo que no vivenciar das experiências a criança não seja vítima de atos discriminatórios. Sobre isso Orrú (2003, p.1) diz,

> É imprescindível que o educador e qualquer outro profissional que trabalhe junto à pessoa com autismo seja um conhecedor da síndrome e de suas características inerentes. Porém, tais conhecimentos devem servir como sustento positivo para o planejamento das ações a serem praticadas e executadas […].

Na atualidade, o acesso ao computador e a internet está cada vez mais acessível a todas as pessoas e o uso desses e outros recursos como TV, vídeos e DVD para trabalhar com a comunicação, pode ser definido como Tecnologia Assistiva. De acordo com Damasceno e Filho (2002 *apud* GALVÃO FILHO), o objetivo da Tecnologia Assistiva consiste em proporcionar à pessoa portadora de deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação da comunicação, mobilidade, controle do seu ambiente, habilidades de seu aprendizado, competição, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade... Podem variar de um par de óculos ou uma simples bengala a um complexo sistema computadorizado.

A maioria dos trabalhos existentes sobre autismo e computadores está vinculada à comunicação. Percebemos a necessidade do professor não temer e, sim, dominar a máquina e aproveitar o potencial da tecnologia em proveito de um ensino e uma aprendizagem mais criativa, autônoma, colaborativa e interativa. Muitas pesquisas já têm sido realizadas demonstrando a importância da informática nos cursos universitários (GELLER, 1995) e alguns autores sugerem que a informática possibilita o resgate do papel social e da cidadania, a partir da rápida e eficiente disseminação da informação e conhecimento na sociedade (LAMPERT, 2000).

Um dos métodos aplicados em autistas e de grande importância é o método teacch, utilizado para facilitar como para programar a vida diária da criança, surge também como uma alternativa para sanar um pouco as dificuldades que ele apresenta de se comunicar e também tornar um hábito para que contribua na aceitação e na independência.

Ele baseia-se em maior proporção na visibilidade através de imagens principalmente do cotidiano, na qual repetitivamente faz assimilar com mais facilidade. Muitas pessoas sentem dificuldade na comunicação até mesmo os pais já estão indo em busca desse método como alternativo. O programa Teacch, nos Estados Unidos, tem recebido reconhecimento nacional e internacional, e é visto por profissionais da área como um programa de excelência pelos seus resultados (MELLO; MAQUES, 2002).

Segundo Gomes e Silva (2007):

> Neste método a programação individual de cada aluno é uma das ferramentas essenciais, pois possibilita o entendimento do que está ocorrendo, propicia confiança e segurança. As dificuldades de generalização indicam a necessidade de rotina clara e previsível. Indica visualmente ao estudante quais tarefas serão realizadas, além de instrumento de apoio para ensinar o que vem antes, o que acontece depois, proporcionando o planejamento de ações e seu encadeamento numa sequência de trabalhos (GOMES; SILVA, 2007, p.3).

Segundo Lewis e Leon (1995, p.233) "(...) é um programa que envolve as esferas de atendimento educacional e clínico em uma prática predominantemente psicopedagógico." Seu pressuposto teórico-prático se baseia na teoria comportamental e na psicolinguística. Tem como objetivos gerais, a busca de um desenvolvimento adequado que leve em conta a potencialidade e a idade do individuo; propiciar alternativas de desenvolvimento funcional da criança autista; relacionar as prioridades da família com a prática terapêutica e promover a independência da criança.

Outro método aplicado em crianças com espectro de autismo é o ABA (análise aplicada do comportamento). De acordo com Mello (2001), é um tratamento comportamental indutivo, tem por objetivo ensinar a criança habilidades, por etapas, que ela não possui. Cada habilidade é ensinada, em geral, em plano individual, de maneira associada a uma indicação ou instrução, levando a criança autista a trabalhar de forma positiva. De acordo com a autora citada acima:

> O método ABA recebe como critica a de supostamente robotizar as crianças, o que nos parece correto, já que a idéia é interferir precocemente o máximo possível, para promover o desenvolvimento da criança, de forma que ela pode ser maximamente independente o mais cedo possível. (MELLO, 2001, p. 21).

O ABA surgiu nos anos 60, desenvolvido por Lovaas e seus colaboradores. A intervenção tem de ser intensiva, vinte e cinco ou mais horas por semana durante pelo menos dois anos (TELMO, 2006). De acordo com a autora a sua principal finalidade é ajudar a criança a desenvolver competências que levam à sua independência e autonomia, ao longo da vida. Antes de se iniciar a sua aplicação, deve ser efetuada uma avaliação inicial cuidadosa e

aprofundada para determinar as competências da criança, ou seja, o que ela é capaz de fazer ou não, tal como no modelo anterior.

O método Floortime ao pé da letra "tempo no chão", foi desenvolvido em 1998, nos Estados Unidos por Greenspan e seus colaboradores (BORGES, 2000). De acordo com esta autora, este modelo apresenta novas formas de compreensão e de intervenção com crianças com Perturbação do espectro do Autismo. Este sistema tem como objetivo envolver a criança numa relação afetiva, baseada numa abordagem estruturada e na certeza que em todas as crianças existe alguma capacidade para comunicar e que essa capacidade depende do seu grau de motivação e de envolvimento afetivo.

A meta no Floortime é desenvolver a criança dentro dos seis marcos básicos para a plenitude do desenvolvimento emocional e intelectual do indivíduo. Greenspan o criador dessa idéia descreveu os seis degraus da escada do desenvolvimento emocional como: noção do próprio eu e interesse no mundo; intimidade ou um amor especial para a relação humana; a comunicação em duas vias (interação); a comunicação complexa; as idéias emocionais e o pensamento emocional. A criança autista tem dificuldades em se mover naturalmente através desses marcos, ou subir esses degraus, devido à reações sensoriais exacerbadas ou diminuídas e/ou a um controle pobre dos comandos físicos (BORGES, 2000).

No Floortime, os pais entram numa brincadeira que a criança goste ou se interesse e segue aos comandos que a própria criança lidera. A partir dessa ligação mútua, os pais ou o adulto envolvido na terapia, são instruídos em como mover a criança para atividades de interação mais complexa, um processo conhecido como " abrindo e fechando círculos de comunicação". Floortime não separa ou foca nas diferentes habilidades da fala, habilidades motoras ou cognitivas, mas guia essas habilidades propriamente, enfatizando o desenvolvimento emocional. A intervenção é chamada Floortime porque os adultos vão para o chão, para poder interagir com a criança no seu nível e olho no olho.

Nilsson (2004, p.52-53) diferencia o aprendizado de uma criança autista e a não autista em uma visão cognitiva. O autista apresenta um pensamento literal concreto, visual, fragmentado. Ocorre um tipo de estímulo sensorial por vez, enquanto que em uma criança não autista ocorre a coordenação de todas as modalidades sensoriais. "Pessoas com autismo pensam de sua própria maneira associativa, e isto torna difícil de manter uma conversação, mesmo quando eles têm a habilidade de usar a linguagem". Assim os métodos educacionais

citados acima, ABA, Floortime, Teacch, de cunho visual é de fundamental importância para a aprendizagem do autista, já que para o mesmo o pensamento é fragmentado, e pautado na previsibilidade. Usar o lado visual como dispositivo de substituição é oferecer à pessoa com autismo informação facilmente compreensível sobre o que ele fará em que ordem se dará o que vem depois de uma atividade ser terminada e onde as várias atividades deverão ocorrer

Os modelos acima descritos têm uma base comportamental e pretendem modificar comportamentos. Assentam numa intervenção direta e as tarefas são ensinadas de uma forma hierarquizada e estruturada. Prevêem uma avaliação inicial que trace o perfil individual da criança e fazem uso de programas estruturados para a promoção da comunicação. Aí a importância de um profissional capacitado, que conhece seu aluno e interage da maneira certa e quais estratégias deveram usar para facilitar a aprendizagem da pessoa com autis flexível e respeitando a maneira de pensar e aprender da pessoa com autismo.

3 CONTRIBUIÇÃO DE VIGOTSKY NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO ALUNO AUTISTA

A abordagem histórico-cultural de Vygotsky está fundamentada na participação do outro na constituição do sujeito em sua relação com o mundo, por meio da ação mediadora. Ou seja, nenhum ser humano deve ser privado de se relacionar com outras pessoas, o ambiente onde as relações sociais são privilegiadas é o melhor e o mais adequado, independente desta pessoa ter ou não alguma deficiência.

Segundo Vigotsky (1996,p.68):

> Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

Ao contrário do que é proposto pela abordagem comportamental, vista anteriormente, Vigotsky nos indica outro caminho que também pode ser percorrido junto a

criança, ao aluno com autismo. Pois, embora os sistemas suplementares ou alternativos de comunicação sejam de grande utilidade como um apoio para o trabalho junto a pessoas que apresentam déficits no desenvolvimento da linguagem, cognitivo e emocional, como nos casos de deficiência mental e autismo, é essencial a atuação de um educador que mantenha diálogo e ação mediadora constante com seus alunos.

A diferença do resultado obtido durante o processo de ensino e aprendizagem da criança com autismo está na proposta da abordagem utilizada, pois os símbolos em si mesmos não têm vida própria.

Sobre desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky (1996p. 36) diz que: "[...] são fatos distintos e relacionados, sendo preciso considerar o nível de dês envolvimento já conquistado e também o nível de desenvolvimento proximal, ligado às capacidades de resolução de problemas, a partir do auxílio de outras pessoas que se encontram mais possibilitadas, indicando que poderá ser autônoma no porvir quando o seu nível de desenvolvimento".

Nesse processo de mediação, o saber do aluno, enquanto sujeito ativo, é muito importante na formação de seu conhecimento. O ensino é compreendido como uma intervenção repleta de intencionalidade, inferindo nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno, visando à construção do conhecimento por parte do mesmo, sendo ele o centro do ensino, o sujeito do processo.

As proposições de Vygotsky (1996) acerca da pessoa com necessidades especiais e seu desenvolvimento são significativas com relação à determinação da maneira como essa condição deve ser compreendida e trabalhada no contexto da educação, conferindo-lhe o direito a seu papel ativo na construção de seu desenvolvimento, a partir de sua capacidade individual de apropriar-se e internalizar formas sociais de comportamento como participante de seu processo de conhecimento como sujeito histórico.

Neste sentido, seria a teoria sociocultural abordada por Vygotsky, uma estratégia de ensino aprendizagem adequada para as crianças que apresentam o Autista, ou apenas uma forma de distração diante de seus comportamentos e dificuldades.

É fundamental para a criança com Autismo, que ela possa desenvolver a sua aprendizagem, ao mesmo tempo em que supera as suas dificuldades de socialização, de linguagem, de comportamento entre outros. Na abordagem de Vygotsky, isto acontece aos

poucos, pois a criança vai aprender brincando, através da ludicidade, onde o professor será o mediador deste processo.

Ao verificar a importância da contribuição de Vygotsky no processo de ensino aprendizagem de crianças que apresentam Autismo, conhecer as características específicas da sindrome, permitindo um maior aprofundamento nos estudos, descobrindo como e quando aprendem; compreender o valor das brincadeiras, dos jogos, do lúdico no processo de aprendizagem, como subsídio eficaz na construção do conhecimento e conhecer os princípios teóricos que orientam a teoria de Vygotsky no desenvolvimento do processo de aprendizagem.

CONCLUSÃO

Para acontecer realmente uma educação inclusiva, juntamente com o processo de ensino aprendizagem destacando a partir dessa pesquisa, deve ocorrer a aprendizagem de ensino de forma significativa com a inclusão.

E para que haja e aconteça este processo tem que se fortalecer as formações de professores, criando uma rede de apoio com alunos, docentes, gestores escolares e principalmente as famílias para que assim se tenha um retorno de uma educação inclusiva de qualidade na instituição.

Para incluir uma criança é preciso criar possibilidades que permitam que ele se integre socialmente, a parte educacional e emocional com seus colegas e professores. Entende se a que política de inclusão, dos alunos na rede regular de ensino onde apresentam necessidades educacionais especiais, não consiste somente na permanência física desses alunos, e sim a permanência dos mesmos.

Assim, observa-se que é possível a inclusão da criança e aluno na escola e que a aprendizagem esteja contida neste processo, pois sabemos que não é só deixar a criança lá na sala assim estando feita a inclusão e aprendizagem, percebemos que, se tem um grande trabalho a ser percorrido para que este processo como falado em toda pesquisa aconteça.

REFERÊNCIAS

ABRA. **ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AUTISMO**. Disponível em: http://www.autismo.org.br/. Acesso em 30 abril 2016.

AMA**. ASSOCIAÇÃO DE AMIGOS AUTISTAS**. Disponível em: http://www.ama.org.br/html/home.php. Acesso em 30 abril 2016.

AUMA. **ASSOCIAÇÃO DOS AMIGOS DA CRIANÇA AUTISTA**. Disponível em: http://www.autista.org.br/. Acesso em 24 maio 2016.

BALDUINO, Mírian de M. M. **Inclusão escolar de alunos portadores de deficiência mental:** com a palavra os professores. 2006. 147 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.Disponívelem:http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/2027/1/2016_Míriam Maria de Moraes Balduino.pdf. Acesso em 12 fev. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12716&Item id=863. Acesso em 21 fev. 2016.

_____. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, **Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pd. Acesso em 18 fev. 2016.

_____. **Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei n° 7.853, de 24

FACION, José Raimundo**. Transtornos do desenvolvimento e do comportamento.** 3 ed. rev. Atual. Curitiba: Editora Ibpex, 2007. Edição: Clarissa Poty.

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial:** Programa se estimulação precoce -uma introdução as idéias de Feuerstein. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

GALVÃO FILHO, T.A. **O desenvolvimento de projetos pedagógicos em ambiente computacional e telemático com alunos com paralisia cerebral**. Disponível em <http://www.anped.org.br/reuniões /28/ textos/gt15/ gt15103int.doc> acesso 20/05/2014.

EISENBERG, L.; KANNER, L.. **Early infantile autism**,1943-1955. American Journal of Orthopsychiatry. xxvi (3), 556-566. GAUDERER, E. Christian. Década de 80: Autismo. São Paulo. Sarvier, 1985.

GAUDERER, E C. **Autismo e outros atrasos do Desenvolvimento–Uma atualização para os que atuam na área:** do especialista aos pais. São Paulo: Sarvier, 1985. Disponível em: http://www.fc.unesp.br/upload/pedagogia/TCC%20Viviane%20-%20Final.pdf acesso em 10 de maio de 2014.

KAPLAN, Harold I.; SADOCK, Benjamim J.; GREBB, Jack, A**. Compendio de Psiquiatria:** ciências do comportamento e psiquiatria clínica. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KANNER, Leo. (1943). Autistic **Disturbances of Affective Contact.Nervous Child.** Disponível em: http://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/DURANTE_JULIANA_CAU.pdf. Acesso em: 15/05/2014.

KUPFER, Maria Cristina. Educação: Especial? In: KUPFER, Maria Cristina (org.) **Tratamento e escolarização de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento**. Coleção. Psicanálise de Criança. Salvador: Ágalma, vol.1, n. 11, 2000.

LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin. **Utilização de variações da técnica do ensino incidental para promover o desenvolvimento da comunicação oral de uma criança diagnosticada autista**. Bauru, USC, 1992. (Cadernos de divulgação cultural)

MARCELLI, D.; COHEN, D. Autismo e psicose na criança. In: **Infância e psicopatologia**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 223-254.

MARTINS, Ana S. G; PREUSSLER, Cíntia M; ZAVASCHI, Maria L. S. A. Psiquiatria da Infância e da Adolescência e o Autismo. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice (orgs.). **Autismo e Educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MELLO, Ana Maria S. Ros de; MARQUES, Marli Bonamini. TEACCH – Treatament and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children. In: CAMARGOS Jr, Walter (coord). **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento:** 3º Milênio. Brasília: Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência /Ames/ ABRA, 2002.

MELLO, Ana Maria S. Ros. **Autismo:** guia prático. 2. ed. São Paulo, Corde, 2001.

NILSSON, Inger. **Introdução a educação especial para pessoas com transtornos de espectro autístico e dificuldades semelhantes de aprendizagem**. Em PDF. Congresso Nacional sobre a Síndrome de Autismo 2004. Disponível em <http://www.ama.org.br/download/Autismo-IntrodEducEspecial.pdf> Acesso em: 23/04/2014.

ORNITZ, E. M. Autismo. In: GAUDERER, C. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento:** uma atualização para os que atuam na área; do especialista aos pais. Brasília: Corde, 1977.

ORRÚ, S.E. **A formação de professores e a educação de autistas**. Revista Iberoamericana de Educación, 2003.

PLAISANCE, E. **Ética e Inclusão**. Centro de Pesquisas sobre Laços Sociais. Paris*:* Universidade de Paris, 2004.

SERRA, Dayse C. G**. A inclusão de uma criança com autismo na escola regular:** desafios e processos. 2004. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/DISSERTAO%20Dayse%20Carla%20G.%20Serra.pdf. Acesso em 26/04/2014.

SOUBIRAN,G**. Falando do corpo e sobre o corpo** – Plenária II. Revista do corpo e da linguagem. Rio de Janeiro, V. IV, n. 12, março 1986.

TELMO, I. Formautismo: **Manual de formação em autismo para professores e famílias.** Lisboa: APPDA-Lisboa, Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VASQUES, C. K.: **Um coelho branco sobre a neve.** Estudo sobre a escolarização de crianças com Psicose Infantil. Projeto de Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

ZACHÉ, Juliane. **Ponte para o mundo.** Isto É. São Paulo: Ed. Três,Novembro/2001.

WILLIAMS et al. "Imitation, mirror neurons and autism" in **Neuroscience and Biobehavioral Reviews**. 2001. Disponível em: <http://cogprints.org/2613/1/mn.pdf> Acesso em: 08/05/2014.

ZILBOVICIUS; MERESSE; BODDAERT. "Autismo: neuroimagem" in **Revista Brasileira de Psiquiatria**. 2006. Disponível em: <http://en.scientificcommons.org/2094 4746> Acesso em: 08/05/2014.

MEDIAÇÃO VERBAL PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DESENVOLVIMENTO INTELECTIVO ATRAVÉS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

Erica Daviana Pereira Ferrari (UFMS)[1]
Mirella Villa de Araújo Tucunduva da Fonseca (UFMS)[2]

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar a Mediação Verbal para Alunos com Deficiência Intelectual, principalmente sob seu aspecto intelectivo. Reconhece-se através desta pesquisa a importância de se incentivar a leitura e a tê-la como hábito, principalmente na idade em que todos os hábitos se formam, ou seja, na infância. A pesquisa tratará da mediação verbal entre professores e crianças com deficiência intelectual por meio da contação de histórias ocorrida na Sala de Recursos Multifuncionais pelas professoras especializadas em uma escola do município de Naviraí/MS. Buscou-se compreender o desenvolvimento da oralidade do aluno com deficiência intelectual em particular, levantando dados sobre a importância da contação da história no desenvolvimento linguístico cognitivo, através da mediação verbal.

Palavras chave: Contação de histórias; deficiência intelectual; mediação verbal

INTRODUÇÃO

O artigo apresentado é um recorte do meu trabalho de conclusão de curso que visa descobrir como a contação de história pode auxiliar no desenvolvimento cognitivo e interpessoal do aluno.

Ao longo dos anos, a educação preocupa-se em contribuir para a formação de um indivíduo crítico, responsável e atuante na sociedade. Isso porque se vive em uma sociedade onde as trocas sociais acontecem rapidamente, seja através da leitura, da escrita, da linguagem oral ou visual.

A infância é o período em que entramos em contato com experiências que farão parte do resto de nossas vidas. É pelo estímulo que a criança desenvolve hábitos que levará para a vida adulta, sejam eles bons ou ruins.

[1]Graduanda do 8º semestre do Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, e-mail: ericadaviferrari@yahoo.com.br;
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul , e-mail: mirella.tucunduva@gmail.com.

O interesse pela leitura se desenvolve durante esta fase, daí a importância de iniciar o contato com os livros durante a infância, como forma de incentivo ao hábito de ler. E o contato com os livros pela criança pode se dar de várias formas, uma delas é o conto de histórias que despertam o interesse infantil, seja em casa ou nas instituições de ensino.

No decurso de anos, o ato de contar histórias nas escolas era tido como um método de entretenimento, o qual tinha como principais objetivos distrair e relaxar as crianças. No século XXI, ressurge a figura do "Contador de Histórias", mas agora, com o papel de priorizar o âmbito educacional e emocional das crianças, com presença obrigatória em bibliotecas, feiras de livros, livrarias e escolas.

Percebe-se que este antigo costume popular vem, aos poucos, sendo resgatado pela educação que utiliza-se de estratégias para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita da criança, estimulando a formação do futuro leitor.

Mesmo com a volta desta tradição, ainda é tímido o desenvolvimento da literatura nas instituições de ensino. A contação de histórias surge como uma alternativa para que os alunos tenham uma experiência positiva com a leitura e um estímulo para que, com o tempo, ela se torne um hábito agradável e não mais uma obrigação.

Em consonância está o pensamento de Villardi (1997), ao relatar *"(...) para formar grandes leitores não basta ensinar a ler. É preciso ensinar a gostar de ler. ["...]*. Ou seja, com prazer, isto é possível e mais fácil do que parece.

Desta forma, vários estudiosos da área da educação trazem a contação de histórias como um valioso auxiliar na prática pedagógica de professores da educação infantil, especialmente nos anos inicias do ensino fundamental. As narrativas estimulam a criatividade, a oralidade e a imaginação da criança. Além disso, facilitam o aprendizado, desenvolvem as linguagens oral, escrita e visual e incentivam o prazer pela leitura.

A iniciação da leitura nas crianças trabalha o senso crítico, as brincadeiras de faz-de-conta, valores e conceitos, colaboram na formação da personalidade, propiciam o envolvimento social e afetivo e exploraram a cultura e a diversidade desde os primeiros anos de aprendizado na escola.

Apesar da grande importância que a literatura exerce na vida da criança, seja no desenvolvimento emocional ou na capacidade de expressar melhor suas ideias, em geral, de

acordo com Machado (2001), elas não gostam de ler e fazem-no por obrigação. Mas afinal, por que isso acontece? Talvez seja pela falta de exemplo dos pais ou dos professores.

O que se percebe é que a literatura, bem como toda a cultura criadora e questionadora, não está sendo explorada como deve nas escolas e isto ocorre em grande parte, pela pouca informação dos professores. A formação acadêmica, infelizmente não dá ênfase à leitura e esta é uma situação contraditória, pois segundo comentário de Machado (2001) "não se contrata um instrutor de natação que não sabe nadar, no entanto, as salas de aula brasileira estão repletas de pessoas que apesar de não ler, tentam ensinar".

Existem dois fatores que contribuem para que a criança desperte o gosto pela leitura: curiosidade e exemplo. Neste sentido, o livro deveria ter a importância de uma televisão dentro do lar. Os pais deveriam ler mais para os filhos e para si próprios.

ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Deficiência intelectual é um termo aplicado para pessoas que apresentam certas limitações no seu funcionamento cognitivo e no desempenho de tarefas simples, como as de comunicação e de relacionamento social. Estas e outras limitações apresentadas provocam uma maior lentidão na aprendizagem e no desenvolvimento dessas pessoas. As crianças nessa condição podem precisar de mais tempo para aprender a falar, caminhar e a cuidar de si. Logo,

> Na linha desses argumentos, a educação de pessoas com deficiência deve voltar-se para a construção das funções psicológicas superiores e não privilegiar as funções elementares. Essa formulação advém de um raciocínio sobre a deficiência, que pode ser assim resumido: o núcleo orgânico da deficiência não é modificável pela ação educativa; as funções elementares prejudicadas são sintomas que derivam diretamente desse núcleo e, por isso, são menos flexíveis. O funcionamento superior está secundariamente ligado ao fator orgânico e depende das possibilidades de compensação concretizadas pelo grupo social; daí mostrar mais suscetível à ação educativa. Desse modo, a educação do cego ou do surdo, por exemplo, não pode ser orientada para a falta de audição ou de visão e, sim, para o potencial de desenvolvimento das funções humanas complexas históricas. (OLIVEIRA et al., 2002, p. 153).

E, no caso dessas crianças, é esperado que enfrentem dificuldades na escola; no entanto, podem se apropriar de conhecimentos, embora necessitem de mais tempo, apoios e

mais atenção do mediador. Segundo Vygotsky (1997), a educação de pessoas com deficiência não deve ser minimalista, nem reducionista; ressaltando que:

> As teorias pedagógicas minimalistas e pessimistas (...) tentam na prática reduzir a educação da criança com atraso profundo a um adestramento, é dizer, que tratam de passar do processo de formação do homem ao adestramento de um semi animal. A obediência é a exigência fundamental A obediência é a condição fundamental que se coloca nesta criança. O cumprimento automático de hábitos úteis se considera o ideal de toda sua educação. (VYGOTSKY, 1997, p. 244)

É necessário que o mediador procure saber qual é o potencial, as habilidades e o interesse desse aluno e assim concentre todos os seus esforços no desenvolvimento dessa criança, sabendo que cada estudante possui a sua particularidade, ou seja, cada criança deve ser tratada individualmente. Desse modo, cabe ao professor planejar conteúdos flexibilizados para as crianças, planejando diversas formas de transmitir o mesmo conhecimento, visando à particularidade de cada indivíduo. No caso do professor especialista, que atua na sala de recursos multifuncionais, este profissional tem o dever de participar ativamente na elaboração e aplicação do Plano de Ensino Individualizado (PEI) do aluno com deficiência.

Pensando na necessidade de se planejar estratégias diferenciadas para o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual, em particular na sala de recursos multifuncionais, nas quais se oferta o Atendimento Educacional Especializado (AEE), mediante o PEI, este projeto busca explorar a linguagem literária com os alunos citados.

Focaliza-se aqui a importância da mediação verbal e da fala para a organização do pensamento e das funções psicológicas superiores pelo indivíduo com deficiência intelectual. Segundo ressalta Vygotsky (2003, p. 62-63),

> [...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. Basicamente, o desenvolvimento da fala interior depende de fatores externos: o desenvolvimento da lógica na criança [...] é função direta do seu discurso socializado. O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais de pensamento, isto é, da linguagem.

Por isso, recorre-se à literatura infantil como elemento mediador para desenvolver a fala e o intelecto da criança. Afinal, “Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre o meu

interlocutor" (BAKHTIN, 1995, p. 113). E é sob o pensamento de Bakhtin, que a fala é uma ponte entre mim e os outros, que se pautam as ações ora propostas, focalizando a mediação verbal entre professores especialistas na sala de recursos multifuncionais de Naviraí/MS, na rede municipal de ensino, e seus alunos com deficiência intelectual.

Mediante o exposto, como ação inicial é importante levantar dados sobre como é trabalhado a mediação verbal por meio da contação de histórias de estudantes com deficiência intelectual, verificando os incentivados que ocorrem para a ampliação do repertório verbal destes alunos, também como se engajam em práticas comunicativas, pela mediação do conteúdo literário das histórias de narrativas orais, que explorem a imaginação e outras funções psicológicas superiores. Marques (2009, p. 150), com base nas proposições de Vygotsky, cita que:

> O aluno é considerado, acima de tudo, um ser ativo, capaz de pleno desenvolvimento, desde que lhe sejam dadas condições para tal. Assim, a educação deve ser encarada como um quefazer humano, que ocorre num tempo/espaço específico e principalmente entre homens em suas relações uns com os outros.

A ênfase na contação de histórias e na comunicação verbal decorre do fato de que é comum uma criança com deficiência intelectual possuir problemas de oralidade. Por isso, visa-se nessa pesquisa, compreender a importância do conto no desenvolvimento pleno da oralidade dos alunos. Segundo a concepção de Vygotsky (2008), o início da imaginação humana ocorre a partir dos três anos de idade. A criança passa a fazer uso do faz de conta para imaginar e recriar seus desejos não satisfeitos. Daí o surgimento da linguagem simbólica, quando ela não consegue se expressar ou não encontra palavras para nomear aquilo que sente.

Ressalta-se, então, dessa perspectiva, a importância dos contadores de histórias, pois são eles que mantêm vivas as lembranças, memórias e a esperança. As histórias infantis são consideradas, então, uma forma de brincar e de se comunicar. Brincando a criança desenvolve-se para a vida: adquire independência, responsabilidade, autonomia e autoconfiança. Bettelheim (2002) aponta que a história é muito importante para as crianças, dependendo inteiramente de seu estágio psicológico de desenvolvimento e dos problemas que mais a pressionam em determinado momento. Os contos de fadas começam a exercer seu impacto benéfico por volta dos quatro a cinco anos.

> Por quê? Porque os contos de fadas estão envolvidos no maravilhoso, um universo que denota a fantasia, partindo sempre duma situação real, concreta, lidando com emoções que qualquer criança viveu. Porque se passam num lugar que é esboçado, fora dos limites do tempo e do espaço, mas onde qualquer um pode caminhar... Porque as personagens são simples e colocadas em inúmeras situações diferentes, onde têm que buscar e encontrar uma resposta de importância fundamental, chamando a criança a percorrer e a achar junto uma resposta sua para o conflito... Porque todo esse processo é vivido através das fantasias, do imaginário, com intervenção de entidades fantásticas: bruxas, fadas, duendes, animais falantes, plantas sábias. (ABRAMOVICH, 2003, p. 120-121).

De fato, a inclusão de crianças, jovens e adultos com deficiência intelectual na escola é sem dúvida um desafio para todos os profissionais da educação, principalmente ao professor e mediador que irá se encarregar de incluir e socializar o conhecimento. Esses alunos apresentam grandes dificuldades de expressão verbal, o que torna necessário um trabalho de intervenção pedagógica para promover seu desenvolvimento e aprendizagem. É preciso considerar que o desenvolvimento linguístico da criança com deficiência intelectual apresenta peculiaridades em relação à ontogênese infantil sem intercorrências, pois, nesse caso, como adverte Luria (2007, p. 118),

> A incapacidade para utilizar as informações obtidas no processo de comunicação verbal, a impossibilidade de perceber as instruções verbais de modo generalizado e de as transformar numa regra de ação, a incapacidade de usar a linguagem como meio para um pensamento autônomo, são características do débil mental e, naturalmente, isso constitui uma das suas características fundamentais

Assim, uma das atribuições do AEE para alunos com essa deficiência é justamente propiciar situações que os levem a superar ou, pelo menos, compensar tais limitações da linguagem verbal, possibilitando-lhes a participação compreensiva em práticas comunicativas, interativo-dialógicas, nas quais possam se expressar oralmente, mediados por parceiros mais experientes. Ao explicitar as diretrizes para o acompanhamento dos alunos com deficiência intelectual na sala de recursos multifuncionais, o próprio manual do MEC reconhece que:

> A capacidade de estabelecer relações entre ações vivenciadas se constitui uma fragilidade do aluno com deficiência intelectual. *A oralidade pode possibilitar o desenvolvimento dessa capacidade, permitindo-lhe transitar pelo mundo da representação, porque a palavra substitui o mundo físico dos objetos, ela permite ao sujeito planejar e organizar o pensamento, contribuindo para a compreensão da palavra oral e para a interpretação de significados*. A ampliação do vocabulário possibilita o seu uso de modo compreensivo (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010, p. 16, grifo meu).

Nesse sentido, o trabalho tem como intuito saber como a mediação verbal é trabalhada junto aos alunos com deficiência intelectual matriculados na sala de recursos multifuncionais da rede municipal de ensino de Naviraí/MS, verificando como o conto é trabalhado, de forma que possam desenvolver suas competências linguísticas, mediante a contação de histórias, a construção de narrativas orais e a proposição de atividades que explorem a função psicológica superior da imaginação, a qual colabora para o desenvolvimento linguístico-cognitivo e afetivo dos estudantes nessa condição.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Durante muito tempo, o ato de contar histórias era feito unicamente por meio da transmissão oral, passadas entre gerações, que eram histórias reais, advindas de momentos que os antepassados haviam vivido, e também histórias inventadas, inclusive lendas, respeitadas e repassadas por todos ao longo dos séculos.

Na antiguidade a contação oral de histórias era vista sob um olhar inferior à escrita, apesar disso, os povos se reuniam ao redor da fogueira e contavam suas lendas e contos, disseminando a sua cultura e os seus costumes; reunir-se para ouvir histórias era uma atividade dos simplórios, isto explica por que durante tanto tempo esta prática foi rejeitada pela sociedade.

Segundo Tahan (1966) “até os nossos dias, todos os povos civilizados ou não, tem usado a história como veículo de verdades eternas, como meio de conservação de suas tradições, ou da difusão de ideias novas.”. O homem descobriu que a história além de entreter, causava a admiração e conquistava a aprovação dos ouvintes. O contador de histórias tornou-se o centro da atenção popular pelo prazer que suas narrativas proporcionavam.

Na Idade Média, surgiu a figura dos Contadores de Histórias, também denominados trovadores, respeitados por onde passavam, os quais adentravam palácios e aldeias, fazendo sucesso contando histórias de gosto popular.

Com o aparecimento da escrita, surgem os primeiros livros direcionados ao público infantil no século XVII, materializados por meio de histórias e lendas que eram passadas oralmente através de gerações. Foi no século XVIII, porém, que autores como La

Fontaine e Charles Perrault difundiram realmente os livros infantis, ao escrever suas obras dando enfoque principalmente aos contos de fadas.

De lá pra cá, a literatura infantil foi ocupando espaço e apresentando sua relevância. Com isto, muitos autores foram surgindo, como Hans Christian Andersen, os irmãos Grimm e Monteiro Lobato, imortalizados pela grandiosidade de suas obras.

Segundo Dinorah (1995), os primeiros brasileiros a se preocuparem com a literatura infantil foram Carlos Jansen e Alberto Figueiredo Pimentel, traduzindo as mais significativas páginas dos que hoje são considerados clássicos.

Nesta época, a literatura infantil era tida como mercadoria, principalmente para a sociedade aristocrática. Com o passar do tempo, a sociedade cresceu e modernizou-se por meio da industrialização, expandindo a produção de livros.

Assim, no cenário contemporâneo, juntamente com a reprodução escrita, está a reprodução visual das histórias, as quais trazem por meio da imagem, instrumentos indispensáveis para o desenvolvimento pedagógico da criança.

A iniciação literária desde a infância, com livros de imagens com ou sem textos e o trabalho com contos podem ser uma grande alavanca na aquisição da leitura para além da simples decodificação do código linguístico. Conforme afirma Bamberger (1995) “a leitura é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade. Trabalhar com a linguagem é trabalhar com o homem”.

A didática do conto de histórias é motivadora e enriquecedora nas series inicias, mas com o cuidado de que a estrutura da narração deve ser previsível para a criança, de fácil linguagem, com imagens e possibilidade de explorá-las posteriormente de forma lúdica, as narrativas possibilitarão as crianças um melhor desenvolvimento da capacidade de produção e compreensão textual.

Diante disso, o docente precisa incluir em seu planejamento curricular períodos dedicados à leitura, formando crianças que gostem de ler e escrever, uma geração de leitores e escritores que veem na literatura infantil um meio de interação e diversão.

Segundo Abramovich (1991) o ato de escutar contos é o início para a aprendizagem de se tornar um leitor. Oferecer estas oportunidades didático-educativas significa capacitar as crianças para a vida adulta.

Além disso, a literatura oral na sala de aula pode ser trabalhada de várias formas através da interdisciplinaridade, pois, é através de uma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e ser, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo historia, geografia, filosofia, sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 1995).

Aprender sobre povos e suas culturas e sobre o mundo são possíveis na medida em que essas histórias acontecem em tempo e espaço diversificados, tornando-se um instrumental criativo de exploração a ser usado pelo educador.

Inclusive, segundo Busatto (2003), esse caminho didático permitirá ao aluno valorizar a identidade cultural e a respeitar a multiplicidade de culturas e a diversidade inerente a elas. Ou ainda, citando Tahan (1966)

> " (...) as narrativas de casos e contos podem ser aproveitadas em todas as atividades. Através dessas narrativas podem ser ministradas aulas de Linguagem, Matemática, Educação Física, com o máximo de interesse e maior eficiência. É o exemplo do escritor Monteiro Lobato, que mostrou que até a aritmética, com seus cálculos e suas frações, pode ser aprendida sob a forma de história (...)." (TAHAN, 1966, p.26).

Podemos verificar que essas assimilações possíveis, permeadas de encanto e ludicidade, tornam o ato de aprender mais interativo, instigante e estimulante porque falam ao interior de cada criança, propiciando um fazer educativo pleno de significação e envolvimento.

Outra fonte de aprendizagem pode ser apontada nos contos. Nos enredos de suas histórias, aparecem situações ligadas a valores universais como a liberdade, a verdade, a justiça, a amizade, a solidariedade, levando a criança a refletir sobre o convívio em sociedade.

Além disso, ao também expressarem a inveja, a traição, a covardia e a desigualdade, permitem a análise crítica de componentes éticos, abrindo espaço para a discussão de valores morais. deve ser compreendido e discutido com os alunos. A partir daí, o desenvolvimento do espírito crítico no aluno também pode ser provocado pelo educador ao propor questionamentos sobre as escolhas adotadas pelos personagens.

Atualmente, em meio às frentes tecnológicas, os estímulos socioculturais, visuais, auditivos, sensório motores e táteis faz com que as crianças ampliem a sua visão de mundo e a

sua capacidade neuronal, pois se encontram envolvidas num imaginário construído pelas tecnologias e produções culturais que chegam a elas mediados pelo computador, Internet e televisão.

Logo, a história para a criança da educação infantil e fundamental de hoje deve ser contada de forma interativa e dinâmica, tal qual o mundo em que ela vive. O narrador lança imagens no ar e os ouvintes as transformam na sua historia, ancorados no seu imaginário e pela sua própria história de vivências para construir personagens, situações e ações.

A recepção da história é uma ação individual, e aquelas mais procuradas pelas crianças ainda são as que possuem um narrador humano, concluindo-se que a figura do contador de histórias continua sendo a ponte entre o ouvinte e o conto, esteja este ao vivo ou na tela do computador.

Na interação com as histórias, a criança ao despertar emoções como se a vivenciasse, permite que, através da imaginação, ela exercite a capacidade de resolução de problemas que enfrenta no seu dia a dia, além disso, esta interação estimula o desenho, a musica, o pensar, o teatro, o brincar, o manuseio de livros, o escrever e a vontade de ouvir novamente.

LEITURA CONTINUADA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A leitura precisa ser estimulada nos diversos ambientes, desde o trabalho com textos voltados à Educação Infantil nas escolas, até conto de fábulas realizada pelos pais, histórias antigas contadas pelos avós sobre experiências do passado.

Conforme Jolibert (1994), não é necessário que aprendamos para que só depois possamos ler. Com a ajuda dos professores, incentivo dos pais, colegas, avós e inúmeras possibilidades da sala de aula, a criança começa o processo de aprendizado e o gosto pela leitura.

> "A ajuda lhe vem do confronto com as proposições dos colegas com quem está trabalhando, porém é ela quem desempenha a parte essencial da atividade de seu aprendizado. Nessa perspectiva, ensinar não é mais inculcar ou pré-digerir, mas, sim, ajudar alguém em seus próprios processos de aprendizado. A "parte ajudante do professor" não desaparece, longe disso, mas sua natureza é outra." (JOLIBERT, 1994, p.14).

Na visão de Jolibert (1994), o papel do professor se modifica durante o processo de aprendizagem do ato de ler, o professor deixa de ser um ajudante para exercer o papel de facilitador no processo de fazer com que a rotina da aula possibilite às crianças situações de leitura constantes e ao mesmo tempo diversificadas e estimular com que as crianças desenvolvam suas próprias estratégias de leitura.

Segundo Maria Dinorah (1995), o livro permite que a criança desenvolva a criatividade, a sensibilidade, a sociabilidade, o senso crítico e uma imaginação criadora, a leitura não deve ser feita somente em sala de aula. Sendo assim**,** os pais deveriam ter consciência da importância de contar histórias para seus filhos.

> "A voz do pai ou da mãe passando pros meninos os componentes mágicos algo tão inerente à sua própria infância supere-as de uma afetividade diária nem sempre possível na realidade brasileira, e que irá minimizar os conflitos ocasionados em seu crescimento, por falta dessa mesma atividade." (DINORAH, 1995, p.49).

Conforme Aguiar (2001), em nossa atualidade além da literatura infantil são também oferecidos diversos tipos de materiais de leitura para as crianças**,** como histórias em quadrinhos, revistinhas entre outros. "Muitos chegam a confundi-la com esses produtos e a duvidar de seu valor literário".

É importante ainda, segundo o mesmo autor, que os adultos conversem com as crianças, mesmo usando palavras que elas não conheçam e podemos fazer isso quando contamos uma história também. "Porque só ouvindo as novas palavras o falante pode se apropriar delas".

É preciso que as crianças conheçam e tenham "cultura" em suas vidas, por meio da leitura, para que suas mentes deixem de participar do progresso desumano e passem a tornar o mundo em que vivem cada vez melhor.

Toda criança deveria ter o direito de**,** desde os primeiros meses de vida, conviver com as fantasias e a magia de escutar histórias narradas pelos seus pais ou responsável, com livros adequados a fase vivida.

Para Aguiar (2001), as crianças em processo de alfabetização aprendem a simbolizar e significar o mundo com a influência dos códigos de leitura e da escrita. Conforme Piaget apud Aguiar em termos de desenvolvimento intelectual a criança passa do pensamento pré-operatório ao pensamento operatório concreto.

Este percurso é longo, portanto é importante que o educador saiba que o desenvolvimento cognitivo vai do concreto para o abstrato. No caso da leitura, isso significa passar do contato com textos cheios de ilustrações para textos que as palavras se sustentam na mente infantil.

A importância da leitura é justamente ensinar a ler, com intuito de desenvolver a imaginação e a vontade de descobrir o mundo, para os menores cabe a nós realizarmos leituras que estimulem seus sentimentos que aflorem sua vontade de adquirir conhecimento sentindo o prazer de uma boa leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o presente estudo em andamento indica quão importante é incentivar e manter o hábito de leitura, em especial com alunos com deficiência intelectual, método este que deve ser estimulado desde muito cedo e cujo interesse deve ser desenvolvido tanto em casa quanto na escola.

Pode-se dizer que é um processo constante e que envolverão diferentes fatores pessoais que irão influenciar o gosto pela leitura, no entanto, a criança que ouve histórias desde cedo e que possui contato com os livros, recebe um estímulo diferenciado, que irá influenciar positivamente em um desenvolvimento favorável da linguagem, escrita e vocabulário.

A importância da leitura é justamente ensinar a ler, com intuito de desenvolver a imaginação e a vontade de descobrir o mundo para os menores, cabe a nós realizarmos leituras, através da mediação verbal, que estimulem seus sentimentos, que aflorem sua vontade de adquirir conhecimento, sentindo o prazer de uma boa leitura.

Enfim, não se tem a intenção de discutir aqui todas as teorias e respectivas refutações sobre a mediação verbal do professor no desenvolvimento infantil e a sua influência pela leitura, mas apenas abordar o assunto a fim de entender a importância da leitura infantil no seu desenvolvimento linguístico-cognitivo, pois ela é um amplo campo de estudos que exige do professor conhecimento para saber adequar os livros às crianças, para poder gerar um momento propício de prazer e estimulação para a contação de histórias.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1991.

AGUIAR, T. Vera (org.). **Era uma... na escola formando educadores para formar leitores**. Belo Horizonte, MG: Formato Editorial, 2001.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Abril, 1995.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BUSATTO, C. **Contar e encantar**: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis: Vozes, 2003.

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI**. Petrópolis: Vozes, 2007.

DINORAH, Maria. **O livro infantil e a formação do leitor.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JOLIBERT, Josette. **Formando Crianças Leitoras.** Tradução de Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médica, 1995.

LURIA, A. R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: _____; LEONTIEV, A. N. et al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2007.

MACHADO, Ana Maria. **Ilhas no tempo.** 1 ed., São Paulo: Ed. Nova Fronteira, 2001.

MARQUES, C. A. Rompendo paradigmas: as contribuições de Vygotsky, Paulo Freire e Foucault. In: Jesus, D. M. de et al (Orgs). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetória de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

OLIVEIRA, B.O. et al. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAHAN, Malba. **A arte de ler e contar histórias.** Rio de Janeiro: Conquista, 1961.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler:** formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

VYGOTSKY, L. S. P**ensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GT 6

RELAÇÕES DE GÊNERO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

Profs. Josiane Peres Gonçalves e Thiago Moessa Alves

LISTA DE TRABALHOS APRESENTADOS

GT 06 – Relações de Gênero, Sociedade E Educação – Profs. Josiane Peres Gonçalves e Thiago Moessa Alves

RESUMOS SIMPLES

Trabalho: ***BULLYING* EM ÂMBITO ESCOLAR: AGRESSÕES PREDOMINANTES, FAIXA ETÁRIA E AÇÕES DESENVOLVIDAS PELA ESCOLA..... 480**
Autoras: Francieli Silva Leria de Almeida, Priscila Correa Dantas , Josiane Peres Gonçalves.

Trabalho: **RELIGIÃO E GÊNERO: CRISTOFOBIA, HOMOFOBIA E A ANÁLISE DO DISCURSO..... 481**
Autores: Elaine Dene Oliveira, Fláubertt Odevanir Couto e Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis

Trabalho: **IDENTIDADE MATRIMONIAL E AS RELAÇÕES DE GÊNERO: CONCEITUANDO "FAMÍLIA"..... 482**
Autores: Fabrícia Emanueli Moreira Dias e Jose Aparecido Pereira dos Santos

Trabalho: **UMA VISÃO SOCIAL SOBRE ABORTO E SEXUALIDADE NA ADOLESCÊNCIA..... 483**
Autoras: Camila Vital, Karina Fernandes, Maria Aparecida da Silva e Josiane Peres Gonçalves

Trabalho: **GRUPOS NA ADOLESCÊNCIA: RELEVÂNCIA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE..... 484**
Autores: Gabriel Pinheiro Silva, Mateus Feitosa Tel, Suelen Caroline Alves Felizardo e Welington Simões de Oliveira

Trabalho: **INFÂNCIA, VESTIMENTA E GÊNERO: IMAGENS DE MENINAS E MENINOS EM PINTURAS E FOTOS AO LONGO DOS TEMPOS..... 485**
Autoras: Adriana Ribeiro, Ana Fátima Finoto, Crislaine Goes da Costa Silva e Josiane Peres Gonçalves

Trabalho: **JOVENS INFRATORES NA SOCIEDADE ATUAL: ANÁLISES INTRODUTÓRIAS..... 486**
Autoras: Jacira Aparecida dos Santos Neves, Roseli Bonatto, Josiane Peres Gonçalves.

Trabalho: ***BIBIDI BOBIDI BOOM*: PRINCESAS PASSIVAS OU REBELDES? PERCEPÇÕES COMPORTAMENTAIS DO GÊNERO FEMININO REPRESENTADO EM FILMES INFANTIS..... 487**
Autoras: Verônica Caroline de Matos Ferreira e Josiane Peres Gonçalves

RESUMOS EXPANDIDOS

Trabalho: **HOMENS RESPONSÁVEIS POR CRIANÇAS EM AMBIENTE FAMILIAR: COMPARAÇÕES COM A REALIDADE ESCOLAR..... 488**
Autoras: Valdelice Souza Cruz e Josiane Peres Gonçalves

Trabalho: **DA ESTIGMATIZAÇÃO À ADOÇÃO: O CASO DOS CASAIS HOMOAFETIVOS..... 493**
Autora: Cleonilda Fátima Mendes Madureira

Trabalho: **REFLETINDO O SISTEMA: RELAÇÕES ENTRE TRANSEUNTES, ETILISTAS, DEPENDENTES QUÍMICOS E FUNCIONÁRIOS NO AMBIENTE PÚBLICO DE SAÚDE..... 498**
Autores: Lucas Henrique da Silva,Nadir da Silveira Souza Rocha ,Noraci da Silveira Souza,Thiago Moessa Alves

Trabalho: **TECNOLOGIAS E INFÂNCIA DO CAMPO..... 503**
Autoras: Lucia Diniz , Eliana Maria Ferreira e Magda Sarat

Trabalho: **EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE EM DEBATE: PROFESSOR HOMEM EM DOIS CONTEXTOS..... 509**
Autores: Edicleia Lima de Oliveira e Josiane Peres Gonçalves

Trabalho: **RELAÇÕES DE GÊNERO: O FANTASMA QUE BRINCA DE ESCONDE-ESCONDE NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 515**
Autoras: Daniela Soares da Costa e Larissa Wayhs Trein Montiel

Trabalho: **GÊNERO E SEXUALIDADE NAS BRINCADEIRAS E NOS BRINQUEDOS DE MENINAS E MENINOS: ESTUDO EM INDÁPOLIS/MS..... 520**
Autores: Edilaine de Mello Macedo, Míria Izabel Campos

Trabalho: **O AUMENTO DO FEMINICÍDIO NA POPULAÇÃO NEGRA: UMA ANÁLISE INICIAL A PARTIR DO CONCEITO DE INTERSECCIONALIDADE DE KIMBERLÈ CRENSHAW..... 526**
Autores: Ana Caroline Bernardi, Rayanne dos Santos Silva, Tamires Teixeira dos Santos, Prof. Me. Thiago Moessa Alves

ARTIGOS COMPLETOS

Trabalho: **OS CAMINHOS DA HISTÓRIA: UMA PERSPECTIVA NOS ESTUDOS DE GÊNERO..... 531**
Autoras: Adriana Horta de Faria, Magda Sarat

Trabalho: **LUGAR DE MULHER É...? A CONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS SOBRE GÊNEROS..... 544**
Autores: Jaqueline Teodoro Comin, Thiago Moessa Alves

Trabalho: **MATERIALISMO HISTÓRICO E RELAÇÕES DE GÊNERO: A MULHER NA SOCIEDADE CAPITALISTA..... 556**

Autoras: Joice Camila dos Santos Kochi, Míria Izabel Campos.

Trabalho: **INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO INFORMAL: O FEMININO A PARTIR DA AUTOBIOGRAFIA DE CECILIA MEIRELES..... 570**
Autora: Nubea Rodrigues Xavier

Trabalho: **COMUNIDADE ESCOLAR DE CORUMBÁ E SUAS REPRESENTAÇÕES SOBRE O TRABALHO DO PROFESSOR HOMEM COM TURMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL..... 584**
Autoras: Edicleia Lima de Oliveira e Josiane Peres Gonçalves

Trabalho: **PRESENÇA DE HOMENS NO MAGISTÉRIO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS..... 597**
Autoras: Érica Fernanda Moreira Dias e Josiane Peres Gonçalves

Trabalho: **PROFESSORES HOMENS ATUANDO COM CRIANÇA PEQUENA: PONTO DE VISTA DOS GESTORES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL..... 613**
Autoras: Valdelice Souza Cruz e Josiane Peres Gonçalves

BULLYING EM ÂMBITO ESCOLAR: AGRESSÕES PREDOMINANTES, FAIXA ETÁRIA E AÇÕES DESENVOLVIDAS PELA ESCOLA

Francieli Silva Leria de Almeida (UFMS/CPNV)[1]
Priscila Correa Dantas (UFMS/CPNV)[2]
Josiane Peres Gonçalves (UFMS/ CPNV)[3]

Resumo: O presente estudo aborda sobre atitudes agressivas e violentas adotadas por crianças e adolescentes em âmbito escolar, denominadas de *bullying*. Trata-se de um problema enfrentado pela sociedade atual, que apesar de se caracterizar como democrática, livre e sem preconceitos, ainda conta com um grande número de pessoas que são vítimas de agressões. O objetivo da pesquisa é investigar a ocorrência de *bullying* entre alunos do ensino fundamental ao médio, segundo o ponto de vista de gestores escolares, buscando identificar os tipos de agressões e em quais faixas etárias ocorrem com maior frequência. O referencial teórico baseia-se em autores como Lopes Neto (2011), Ferreira e Tavares (2009), Pinto e Branco (2011) que apresentam diferentes olhares sobre a problemática inerente ao *bullying* em ambiente escolar. Também foi realizada uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, por meio da gravação de entrevistas semiestruturadas com um diretor e um coordenador pedagógico de escolas estaduais que atendem alunos de ensino fundamental ao médio em dois municípios do interior do Estado de Mato Grosso do Sul. Ao comparar os resultados obtidos, podemos apontar fatos em comuns entre as escolas, como a frequência das práticas do *bullying* entre os alunos de 6º ao 9º ano do ensino fundamental que, segundo os gestores entrevistados, se deve às transformações corporais decorrentes da transição da infância para a puberdade. Entre os meninos há a predominância de agressões físicas e discriminações étnicas-raciais, entre as meninas as maiores agressões são verbais relacionadas aos padrões de beleza e de classe social. Práticas de *bullying* são pouco frequentes entre crianças de 1º ao 5º ano do ensino fundamental e entre adolescentes do ensino médio. De acordo com os gestores entrevistados, as instituições onde atuam possuem projetos que visam combater o *bullying* e quando acontecem, providências cabíveis são tomadas envolvendo as famílias das partes envolvidas e conversa franca que instrui o agressor a se colocar no lugar do outro. Visando prevenir e acabar com os atos violentos, as escolas desenvolvem projetos envolvendo as famílias, por acreditar que se trata de uma base aliada importante para disseminar relações de respeito entre agressores e vítimas do *bullying*.

Palavras-chave: *Bullying*, escola, ações, relações.

[1] Graduanda do 3º Semestre de Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí (UFMS/CPNV). E-mail: francieli_ccb@hotmail.com
[2] Graduanda do 3º Semestre de Pedagogia pela UFMS/CPNV. E-mail: priscila.correa.dantas@hotmail.com
[3] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus do Pantanal (UFMS/CPAN). Professora dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais e Pedagogia da UFMS/CPNV. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE). E-mail: josianeperes7@hotmail.com

RELIGIÃO E GÊNERO: CRISTOFOBIA, HOMOFOBIA E A ANÁLISE DO DISCURSO

Elaine Dene Oliveira (UFMS/CPNV)[1]
Fláubertt Odevanir Couto (UFMS/CPNV)[2]
Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis(UFMS/CPNV)[3]

Resumo: Ao analisar os discursos sobre gênero e homossexualidade de movimentos GLBT's podemos observar uma crescente onda de intolerância religiosa, que na maioria das vezes é contra o Catolicismo. Nossos objetivos são: analisar os conceitos de gênero tanto de um ponto de vista sociocultural quanto religioso (católico); evidenciar a existência da intolerância religiosa contra os cristãos; compreender porque os discursos GLBT's acusam e culpabilizam anacronicamente a Religião Cristã (de doutrina Católica) de incentivar a exclusão e violência contra os homossexuais no Brasil. Utilizamos como fontes de pesquisas bibliográficas os(as) autores(as), Beauvoir (1949) e Butler (1990) que caracterizam o gênero como construção social, ideia que geralmente é utilizada nos discursos GLBT's. Entretanto, Solano (2016) e os documentos da Igreja Católica tais como: Catecismo da Igreja Católica (1997); e a Exortação Apostólica Pós-Sinodal, *Amoris Laetitia* (2016), apontam o conceito de homem e mulher a partir da doutrina católica, e ainda como o sexo biológico (*sex*) e a função sociocultural do sexo (*gender*) distinguem-se, mas não se separam. Percebemos que os discursos são opostos, dessa forma nota-se o surgimento de uma tensão ideológica em torno da heteronormatividade. Mediante a essa tensão encontramos Neto (2012), que em seu discurso aponta a Igreja Católica como responsável pela exclusão e violência contra os homossexuais, tratando assim a heteronormatividade como uma construção histórica e social, da mesma forma que Beauvoir e Butler fazem acerca do gênero. Sobretudo, a doutrina católica afirma que os homossexuais "Devem ser acolhidos [...] e também evitar-se-á [...] todo sinal de discriminação injusta". Contrária a Neto encontramos Kuby (2014) afirmando que ao manifestar qualquer opinião contra o discurso GLBT's, os cristãos são tachados de homofóbicos e preconceituosos, tendo sua liberdade de expressão negada por não compactuarem com certos discursos e estilos de vida. Para realizarmos essa pesquisa fizemos o uso de material bibliográfico, levantando artigos científicos, livros, periódicos semanais online e documentos oficiais da Igreja Católica. Considerando que a pesquisa está em fase inicial, obtivemos uma visão parcial acerca do assunto, podendo assim perceber que a intolerância surge através da não aceitação da liberdade de expressão religiosa (católica).

Palavras-chave: Preconceito, Intolerância Religiosa, Catolicismo.

[1] Graduanda do 8º semestre de Ciencias Sociais pela UFMS/CPNV. E-mail: lainedene@hotmail.com
[2] Graduando do 6º Semestre de Pedagogia pela UFMS/CPNV. E-mail: flu_couto@yahoo.com
[3] Professora Adjunta da UFMS/CPNV. E-mail: gmgrg46@gmail.com.

IDENTIDADE MATRIMONIAL E AS RELAÇÕES DE GÊNERO: CONCEITUANDO "FAMÍLIA"

Fabrícia Emanueli Moreira Dias (UEMS e UNIASSELVI)[1]
Jose Aparecido Pereira dos Santos (UNIASSELVI)[2]

RESUMO: Primeiramente é importante ressaltar que o presente trabalho traz em seu bojo uma abordagem acerca das concepções sobre gênero e as novas modalidades de família, no tocante a identidade matrimonial esta se caracterizou por muito tempo como uma ferramenta essencial na vida de todos aqueles que buscavam a efetivação de seus direitos quanto as formas de constituição familiar. O objetivo principal desta produção é elencar alguns apontamentos sobre família e sua constituição, tanto na formação estrutural básica com a união dos indivíduos como nas relações que envolvem a instituição familiar. Desta forma, podemos trazer a baila as definições de que os conceitos de família se modificaram ao longo da historia, retirando o poder do pai que tinha o direito de decisão como artigo exclusivo, não sendo conferido aos demais membros da família a escolha ou qualquer outra forma de liberdade para eleger suas pretensões ou se contrapor as ideias apresentadas pelo chefe do lar. O termo casamento ou matrimonio designa duas realidades diversas: o negócio jurídico que os nubentes celebram (ato) e a relação jurídica que dele se origina (vínculo ou relação matrimonial), por força da qual as pessoas estão casadas e assumem recíprocos direitos e deveres. Muito mais que um contrato entre membros que pretendem formar uma família, esta é caracterizada por laços afetivos que envolvem relações de carinho e ajuda mutua entre todos os indivíduos que residem em um mesmo domicílio. Quanto a abordagem no que tange as relações de gênero presentes na entidade familiar, estas são evidenciadas pela formação de vários tipos de família e não somente o modelo tradicional em que se apresentam como elementos componentes desta organização o pai, a mãe e os filhos. Em conclusão a abrangência do termo família envolve todos os tipos de conexões existes em que os atores se encontram num mesmo ambiente, sejam estes ligados por vínculos sanguíneos ou simplesmente por lações afetivos, porém o fator preponderante para que a união de qualquer cidadão seja reconhecida com efetividade ainda é a condição de respeito em ambas as partes.

Palavras-Chave: Família. Relações de Gênero. Casamento. Vínculos.

[1] Tecnóloga em Alimentos (UEMS), Graduanda do curso de Licenciatura em Química (UEMS) e Especializanda de Metodologia de Ensino de Ciências Biológicas (UNIASSELVI). E-mail: manu.md@hotmail.com.
[2] Especialista em Direitos Humanos e Cidadania (UFGD), Bacharel em Ciências e Praticas Jurídicas (UEMS), Licenciado em Ciências Sociais (UFMS/CPNV) e Especializando em Direito Penal (UNIASSELVI). E-mail: cidoufms@hotmail.com

UMA VISÃO SOCIAL SOBRE ABORTO E SEXUALIDADE NA ADOLESCÊNCIA

Camila Vital (UFMS/CPNV)[1]
Karina Fernandes (UFMS/CPNV)[2]
Maria Aparecida (UFMS/CPNV)[3]
Josiane Peres Gonçalves (UFMS/ CPNV)[4]

Resumo: Entre alguns assuntos polêmicos relacionados à fase da adolescência na nossa sociedade, podemos destacar a sexualidade e o aborto, cujos temas são abordados nesta pesquisa, em que observamos que há tabus e mitos no momento de falar de aborto e sexualidade para adolescentes. Diante disso, nos perguntamos sobre o que leva a sociedade a reprimir estes assuntos, não permitindo que os jovens tenham uma educação sexual adequada e esclareçam suas dúvidas. Assim, este estudo tem por finalidade refletir sobre os motivos que levam esses jovens a falta de esclarecimentos sobre a sexualidade e o que os adolescentes pensam em relação a assuntos como sexualidade e aborto. Entendemos que trata-se de um fato que apresenta características especiais que consistem na maneira pela qual o conceito de sexualidade foi inserido no contexto histórico e social. Em virtude deste fator, utilizamos como base teórica deste estudo autores como Parker, Knobel e Suplicy, que apresentam o conceito de sexualidade na adolescência de forma diferenciada e não pragmática, período em que os jovens vivenciam muitas transformações. Para a pesquisa de campo, de natureza qualitativa, foi utilizado como instrumento um questionário com questões abertas, que foi respondido por 44 adolescentes na faixa etária de 14 a 18 anos, que cursavam ensino médio em uma escola estadual do município de Naviraí - MS. Os resultados indicam que os tabus sexuais ainda proliferam na sociedade atual e de acordo com a abordagem teórica investigada, um dos principais problemas é a repressão psicológica que permeia entre pais e adultos, desenvolvida ao longo das transformações sexuais que ocorreram na sociedade. Quanto às respostas dos adolescentes, constatamos que existem muitas dúvidas entre eles no que diz respeito a sexualidade e aborto, já que a maioria não soube responder com clareza o que entendia por sexualidade, evidenciando um despreparo resultante de uma má orientação. Quando questionados sobre aborto, alguns relataram ter conhecido alguém que já havia feito, por meio de medicamentos desconhecidos ou chás caseiros. No entanto, a maioria se posicionou contra o aborto.

Palavras-chave: Adolescência, sexualidade, aborto, tabu.

[1] Graduanda do 3º Semestre de Ciências Sociais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí (UFMS/CPNV). E-mail: caamilavital@outlook.com
[2] Graduanda do 3º Semestre de Ciências Sociais pela UFMS/CPNV. E-mail: karinafernandesoficial@gmail.com
[3] Graduanda do 3º Semestre de Ciências Sociais pela UFMS/CPNV. E-mail: mariahta98@gmail.com
[4] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus do Pantanal (UFMS/CPAN). Professora dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais e Pedagogia da UFMS/CPNV. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE). E-mail: josianeperes7@hotmail.com

GRUPOS NA ADOLESCÊNCIA: RELEVÂNCIA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE

Gabriel Pinheiro Silva (UFMS/CPNV)[1]
Mateus Feitosa Tel (UFMS/CPNV)[2]
Suelen Caroline Alves Felizardo (UFMS/CPNV)[3]
Welington Simões de Oliveira (UFMS/CPNV)[4]

Resumo: A inserção em um grupo é um acontecimento comum na passagem da infância para o mundo adulto. No seu grupo, o adolescente entra em contato com conceitos e valores que divergem dos transmitidos pela família. Esse processo é considerado importante para dar continuidade à construção da identidade. Nessa experiência, o jovem exercita papéis sociais, busca uniformidade, resultando em certa segurança e estima pessoal. Diante desse contexto, destaca-se que o objetivo dessa pesquisa é analisar essa fase de transição e suas características dentro de um grupo religioso do município de Mundo Novo – MS, com integrantes na faixa etária entre 14 e 19 anos, homens e mulheres, ressaltando sobre a influência do grupo no processo de formação da identidade. A abordagem teórica é embasada nos conceitos de Knobel e Aberasturi, que destacam os três lutos vivenciados pelos adolescentes que são fundamentais para a emancipação da infância para a fase adulta, evidenciando também que a tendência grupal é considerada normal nessa fase da vida. A pesquisa de campo, de natureza quantitativa, foi realizada por meio de um questionário com questões objetivas, entregue ao responsável pelo grupo, sendo respondido por 8 (oito) adolescentes. Os resultados apontam que os grupos estabelecem regras em relação ao comportamento individual. Em contrapartida, esses relacionamentos fechados e horizontais fazem com que o grupo partilhe vivências e experiências, sem distinção de poder, o que contribui muitas vezes para resolução de um determinado problema, sem que haja sanções ou punições como poderia ocorrer em uma relação com os pais. Sendo assim, podemos obter a seguinte resposta: os adolescentes nessa fase grupal procuram estabelecer uma amizade mais profunda com aquelas pessoas que possuem a mesma cultura e os mesmos gostos, ajudando a construir sua identidade. Por esse motivo, há essa passagem na vida do ser humano que necessita manter as relações grupais.

Palavras-chave: Adolescência, identidade, grupos.

[1] Graduando do 3º Semestre de Ciências Sociais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí (UFMS/CPNV). E-mail: gabriel_psilva@yahoo.com.br
[2] Graduando do 3º Semestre de Ciências Sociais pela UFMS/CPNV. E-mail: mateusftel@hotmail.com
[3] Graduanda do 3º Semestre de Ciências Sociais pela UFMS/CPNV. E-mail: suelen_g5@hotmail.com
[4] Graduando do 3º Semestre de Ciências Sociais pela UFMS/CPNV. E-mail: welington.simoes@hotmail.com

INFÂNCIA, VESTIMENTA E GÊNERO: IMAGENS DE MENINAS E MENINOS EM PINTURAS E FOTOS AO LONGO DOS TEMPOS

Adriana Ribeiro (UFMS/CPNV)[1]
Ana Fátima Finoto (UFMS/CPNV)[2]
Crislaine Goes da Costa Silva (UFMS/CPNV)[3]
Josiane Peres Gonçalves (UFMS/CPNV)[4]

Resumo: Considerando que nos dias atuais há uma explosão na moda dos trajes infantis, surge a curiosidade de entender como aconteceu a evolução das vestimentas das crianças até os dias atuais. Assim, o objetivo do estudo é investigar a evolução da vestimenta infantil ao longo dos tempos, buscando identificar quando começa a surgir diferenças entre os gêneros feminino e masculino ou entre as imagens de meninas e meninos. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se em: Jean Jacques Rousseau que alerta sobre a necessidade de ver a criança como criança e não como adulto em miniatura; Philippe Áries que, ao considerar o surgimento do sentimento de infância, evidencia que as vestimentas das crianças foram se modificando ao longo dos tempos, tornando-se diferentes das roupas dos adultos. Também foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa mediante a análise de fontes iconográficas dos séculos XII até os dias atuais, caracterizadas por pinturas e fotografias de crianças de diferentes idades. Os resultados indicam que inicialmente não havia a separação de gêneros através das roupas das crianças. A partir do século XVI as vestimentas passaram por épocas de distinção mais acentuada, oscilando: ora com a preocupação da estética, ora de forma mais despojada ou unissex. Na atualidade, a distinção do gênero inicia desde a gestação, como por exemplo, pela atribuição da cor rosa para meninas e azul para meninos, além de outras características que identificam os gêneros femininos e masculinos desde o nascimento, como fitas no cabelo, bonés, modelos de roupas, etc. É notável que as vestimentas infantis nos séculos iniciais não eram feitas para atender as necessidades infantis. Na atualidade, evidencia-se que está ocorrendo um retrocesso, de maneira tal que a criança está voltando a se vestir de forma muito parecida com os adultos.

Palavras-chave: Vestimentas, infância, gênero.

1 Graduanda do 6º Semestre de Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí (UFMS/CPNV). E-mail: adrianaribeirogk@gmail.com
2 Graduanda do 6º Semestre de Pedagogia pela UFMS/CPNV. E-mail: anfinoto@hotmail.com
3 Graduanda do 6º Semestre de Pedagogia pela UFMS/CPNV. E-mail: crislainegoes@outlook.com
4 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora Adjunta da UFMS/CPNV. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE). E-mail: josianeperes7@hotmail.com

JOVENS INFRATORES NA SOCIEDADE ATUAL: ANÁLISES INTRODUTÓRIAS

Jacira Aparecida dos Santos Neves (UFMS/CPNV)[1]
Roseli Bonatto (UFMS/CPNV)[2]
Josiane Peres Gonçalves (UFMS/CPNV)[3]

Resumo: Com base no desenvolvimento da sociedade atual pode-se observar que existem diferenças comportamentais entre os jovens da atualidade e os do século passado. Atualmente, os jovens são mais livres devido às tecnologias e a falta de tempo dos pais para acompanhar a vida dos seus filhos, inclusive na adolescência, fase da vida em que normalmente os indivíduos enfrentam as transformações físicas e psicológicas, tornando-se mais vulneráveis e propícios ao uso de entorpecentes ou contato com a criminalidade. O presente estudo tem como objetivo refletir sobre jovens que já tiveram contato direto com o crime devido a algum tipo de influência social. A pesquisa bibliográfica baseia-se na análise de artigos científicos que abordam sobre adolescentes infratores em diferentes contextos sociais, principalmente nos estudos de autores como Kodato e Siva (2000) e Inato e Neto (2009). Os resultados sugerem que um dos principais fatores que levam os jovens a este tipo de comportamento é a curiosidade devido à influência de amigos ou até mesmo dos próprios familiares. Outros motivos cruciais no envolvimento de adolescentes com o crime e/ou uso de entorpecentes referem-se às condições financeiras e baixa autoestima diante de um mundo competitivo, sendo que a maioria dos envolvidos é do sexo masculino. Percebe-se que é necessário haver um maior acompanhamento social aos jovens que encontram-se em situação de vulnerabilidade, a fim de que eles não se tornem infratores e nem vítimas do uso de entorpecentes, resultando assim em graves problemas para a própria vida, bem como para a sociedade na qual encontram-se inseridos.

Palavras-chave: Jovens. Sociedade. Adolescentes infratores.

[1] Graduanda do 4º Semestre de Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí (UFMS/CPNV). E-mail: jacira-neves 2011@live.com
[2] Graduanda do 4º Semestre de Pedagogia pela UFMS/CPNV. E-mail: roselibonatto234@gmail.com
[3] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus do Pantanal (UFMS/CPAN). Professora dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais e Pedagogia da UFMS/CPNV. Líder do GEPDGE. E-mail: josianeperes7@hotmail.com

BIBIDI BOBIDI BOOM: PRINCESAS PASSIVAS OU REBELDES? PERCEPÇÕES COMPORTAMENTAIS DO GÊNERO FEMININO REPRESENTADO EM FILMES INFANTIS

Verônica Caroline de Matos Ferreira (UFMS/CPNV)[1]
Josiane Peres Gonçalves (UFMS/ CPNV)[2]

Resumo: As representações sociais do gênero feminino em filmes infantis vêm passando por transformações, uma vez que as princesas que eram educadas para esperar o "felizes para sempre" ao lado de seu príncipe (Cinderela), agora querem expressar-se sem necessariamente almejar o matrimônio (Frozen). O presente estudo tem por finalidade analisar o conceito do gênero feminino representado em dois filmes infantis, considerando a cultura em que as protagonistas pertencem. A pesquisa bibliográfica baseia-se em autores como: a) Moscovici (2003) – considerado idealizador da teoria das representações sociais, sugere que as representações não são criadas isoladamente e que, uma vez alimentadas, ganham vida própria, atraem-se, repelem-se, dando oportunidades para que novas representações surjam enquanto outras acabam; b) Aguiar e Barros (2005) – sinalizam que as representações sociais sobre o gênero feminino em desenhos animados estão mudando, como a princesa Elsa, protagonista do filme Frozen (2013), que ultrapassa os padrões clássicos e estereotipados de que as princesas são indefesas e frágeis, atendendo a necessidade da sociedade atual. Em contrapartida, a protagonista do filme Cinderela (1950), mesmo fazendo seus afazeres domésticos, sonha em encontrar seu príncipe encantado que a liberte e a resgate, com seu amor, do seu infortúnio; c) Giroux (2004) – salienta que a cultura se caracteriza como uma construção social e relativa ao pensamento dos sujeitos e que a educação não está sujeita apenas à família, à igreja, ou as escolas, mas sim a todas as formas em que há a propagação de cultura. A pesquisa de campo, de natureza qualitativa, foi realizada mediante análise de dois filmes: "Cinderela" (1950) e "Frozen: Uma Aventura Congelante" (2013). Os resultados evidenciam que, de acordo com as representações sociais predominantes na sociedade, consequentemente será a representação presente nos filmes. Depende do olhar singular de cada pessoa, de suas vivências e do que lhe foi ensinado culturalmente, para que haja a assimilação ou a segregação do conteúdo assistido. No caso das protagonistas dos dois filmes analisados, ao considerar o ano de lançamento e a cultura em que as personagens estão inseridas, é possível entender os sonhos e objetivos tanto da Cinderela, quanto da Frozen.

Palavras-chave: Gênero feminino. Representação social. cultura.

[1] Graduanda do 6º Semestre de Pedagogia pela UFMS/CPNV. Bolsista de Iniciação Científica UFMS. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE). E-mail: veronicacarolineferrero@gmail.com

[2] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus do Pantanal (UFMS/CPAN). Professora dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais e Pedagogia da UFMS/CPNV. Líder do GEPDGE. E-mail: josianeperes7@hotmail.com

HOMENS RESPONSÁVEIS POR CRIANÇAS EM AMBIENTE FAMILIAR: COMPARAÇÕES COM A REALIDADE ESCOLAR

Valdelice Souza Cruz (UFMS/CPNV)[1]
Josiane Peres Gonçalves (UFMS/ CPNV)[2]

RESUMO: Considerando que os papéis de homem e mulheres são construídos socialmente e que notoriamente é a mulher que costumam ser incumbidas dos cuidados infantis, tanto na família quanto no espaço escolar, mas que atualmente existem casos em que os homens é que são responsáveis pelo cuidar e educar dos filhos, por meio da guarda compartilhada, para ambos os pais dividirem as responsabilidades, o que é bem recente na legislação brasileira e até mesmo pela guarda unilateral, onde o juiz aponta que o pai, dará melhores condições a criança, não mais ficando a cargo da mãe a total responsabilidade sob os filhos. Por tanto, o presente trabalho tem o objetivo de refletir sobre o convívio de homens com criança pequena no âmbito familiar e escolar. A pesquisa bibliográfica aborda sobre leis que amparam a igualdade de direitos a todos os envolvidos no que se refere a família. Também pauta-se em perspectiva de autores como Fehlauer (2009), Rabelo (2013), Ramos (2011), Scott (2008), Correia (2010), entre outros, que discutem os conflitos vivenciados por homens, que optam em realizar funções consideradas femininas. Os resultados indicam, apesar de transformações ocorridas na sociedade atual, ainda é perceptível a pouca participação do sexo masculino com os cuidados de crianças pequenas e o que foge dessa realidade, se torna alvo de preconceito.

Palavras-chave: Família. Cuidados infantis. Preconceito.

Introdução

Apesar de os homens historicamente terem se privado de cuidar de pessoas, especialmente de crianças, e nas instituições educativas o preconceito parece ser ainda maior, na sociedade tem ocorrido alguns avanços no sentido de incentivar que os homens participem do processo de educar e cuidar dos filhos, por ser entendido como um direito da criança. No Brasil recentemente foi sancionada a Lei13.257/2016, de 08 de março de 2016, sobre a ampliação da licença paternidade de 5 para 20 dias, possibilitando assim que os homens possam ficar mais tempo com os filhos logo após o nascimento. A referida lei é válida para

[1] Graduanda do 4º Semestre de Pedagogia pela UFMS/CPNV. Bolsista de Iniciação Científica CNPq. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE). E-mail: valczsouza@gmail.com
[2] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus do Pantanal (UFMS/CPAN). Professora dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais e Pedagogia da UFMS/CPNV. Líder do GEPDGE. E-mail: josianeperes7@hotmail.com

servidores públicos e para empresas que fazem parte do Programa Empresa Cidadã (BRASIL, 2016).

Outra legislação importante, que garante à criança o direito de continuar sendo cuidada e educada pela mãe e pelo pai após a separação do casal, é a Lei nº 13.058/2014, de 22 de dezembro de 2014, sobre a guarda compartilhada, que em no Art. 2º, § 2º prevê: "Na guarda compartilhada, o tempo de convívio com os filhos deve ser dividido de forma equilibrada com a mãe e com o pai, sempre tendo em vista as condições fáticas e os interesses dos filhos" (BRASIL, 2014).

Anteriormente a essa lei, o que predominava era a guarda unilateral, em que geralmente a criança ficava com a mãe. Nesse sentido Fehlauer (2009) salienta que uns dos motivos que levam os indivíduos, tanto homens quanto mulheres a se responsabilizar pelos cuidados de uma criança é a guarda unilateral e compartilhada, que ocorrem geralmente após a separação do casal. Assim, a guarda unilateral é "[...] aquela concedida a um só dos genitores ou a alguém que o substitua" (p. 40), considerando a pessoa que oferece maiores cuidados as crianças. "A guarda é concedida ao genitor, que possui melhores condições de atribuí-la, levando em consideração: o ambiente familiar, as condições financeiras, as condições de moradia, a possibilidade de assistência, saúde, educação entre outras" (FEHLAUER, 2009, p. 41). Por outro lado, a autora salienta que "Compreende-se por guarda compartilhada, o modelo de guarda fixada para ambos o genitores. Ainda que não vivam sob o mesmo teto, os genitores possuem responsabilidades conjuntas para com os filhos" (p. 41). Deste modo, acredita-se que nessas condições, a função e o compromisso dos pais em relação aos filhos não é alterada após o término do relacionamento.

A nova concepção familiar está amparada pela Constituição de 1988, que no Art. 226, parágrafo 4º enfatiza: "Entende-se também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes" (BRASIL, 1988). Essa medida foi necessária, conforme Dias (2009), para que o novo conceito de família pudesse ser reconhecida legalmente, já que faz parte da realidade atual.

> O enlaçamento dos vínculos familiares constituídos por um dos genitores com seus filhos, no âmbito da especial proteção do Estado, atende uma realidade que precisa ser arrostada. Tais entidades familiares receberam em sede doutrinária o nome de família monoparental, como forma de ressaltar a presença de somente um dos pais na titularidade do vínculo familiar (DIAS, 2009, p. 48).

A autora salienta que os motivos pelos quais se fez notório o reconhecimento e crescimento da família monoparental estão relacionados à decadência do papel do homem respeitável, do chefe de família, um modo de vida patriarcal e também pela ingressão da mulher no mercado de trabalho.

> Com o declínio do patriarcalismo e a inserção da mulher no mercado de trabalho, as famílias constituídas por um dos pais e a sua prole passaram a ter maior visibilidade. Seu expressivo número, com maciça predominância feminina, é uma forte oposição ao modelo dominante bipolaridade (DIAS, 2009, p. 197).

Nesse conceito, Correia (2010, p. 133), salienta que o número de pais solteiros é extremamente reduzido "[...] as famílias de pai-só com filhos menores, solteiros e dependentes constituem uma franja muito estreita do quadro de famílias monoparentais e uma ínfima parte da composição das famílias na nossa sociedade", o que leva a concepção de que ainda é muito forte a interpretação de que, cuidados infantis estão inteiramente ligados a figura feminina e que pouco se sabe sobre tais situações em que o pai é o responsável.

Relações de gênero do sexo masculino no âmbito escolar

De forma semelhante ao que ocorre na sociedade, no contexto escolar o cenário não muda, talvez seja ainda mais conservador porque o profissional do sexo masculino tende a sofrer preconceitos ao trabalhar com crianças. Na perspectiva de Rabelo (2013, p. 911), "[...] os professores do sexo masculino atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental sentem fortemente as questões de gênero. Nota-se uma forte ideologia de que o homem não possui habilidades para exercer tal profissão "[...] ele é homem e por isso não tem as características femininas essenciais para ser um bom professor", isto é, o homem não dispõe de dons para cuidar de outro ser, e à docência está estritamente voltada as mulheres.

Conforme Ramos (2011), geralmente o público participante na vida escolar dos filhos são as mães, reforçando ainda mais o pensamento de que quem cuida de criança é a mulher. "Os participantes de grupos de discussão de pais e parentes de crianças reprovaram a presença do homem executando ações relacionadas ao cuidado" (p. 105). Deste modo, observa-se que de fato a sociedade discrimina atividades exercidas pelo sexo masculino com as crianças

evidenciando representações sociais relativas às questões de gênero em âmbito escolar. Mas o que se entende por gênero e representações sociais?

De acordo com Scott (1998), o gênero é usado para distinguir os sexos no que se refere aos comportamentos e atitudes, uma vez que "[...] seu uso comporta um elenco tanto de posições teóricas, quanto de simples referências descritivas ás relações entre os sexos" (p. 4). Percebe-se que além da questão biológica a diferenciação entre os sexos relaciona-se com as ações dos indivíduos diante da sociedade. A autora ainda salienta que:

> [...] gênero é uma maneira de se indicar as "construções sociais" — a criação inteiramente social da idéias sobre papéis próprios aos homens e ás mulheres. É uma maneira de se referir ás origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado (SCOTT, 1998, p. 7).

Com base nessas informações, é possível perceber a influência das representações sociais, sobre o comportamento entre os sexos, isto é, a maneira em que um determinado grupo pensa e organiza suas regras, normas, condutas, um modelo a ser seguido. Nesse contexto Jodelett (2001, p. 5) analisa as representações sociais como "[...] sistemas de interpretação, que regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais". Percebe nessa perspectiva, que a questão de gênero se trata de uma construção social, dissipada pelas representações sociais. Assim, é possível entender que as representações que relacionam a educação e cuidado de crianças como sendo responsabilidade feminina.

Considerações Finais

O presente estudo teve a finalidade de analisar experiência de homens que cuidando de crianças pequenas em âmbito familiar, estabelecendo relações com os desafios do sexo masculino atuando como docentes com crianças de 0 a 6 anos nas instituições escolares. Considerou-se importante ideias de autores como Scott (1998), Ramos (2011), Rabelo (2013), Correia (2010), Fehlauer (2009e outros, que abordam em seus estudos questões de gênero, homens que são participativos na educação e cuidados com os filhos, incluindo leis que orientam os direitos e deveres dos pais sobre os filhos.

A pesquisa bibliográfica, evidenciou que tanto no âmbito escolar quanto familiar a presença de homem é mínima, o cenário é protagonizado pelo sexo feminino e mesmo com

tantas alterações ocorridas na sociedade moderna, como as mulheres tendo um papel importante na vida social e no campo do trabalho, sendo mantenedora do lar tanto quanto os homens, ainda assim, as habilidades competentes a ela é como cuidadora do lar. Com isso, os homens que optam em exercer funções consideradas femininas, acabam sendo alvo de preconceito, o que torna o assunto propício a indagações e reflexões a estudos futuros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. **Ampliação da licença paternidade para 20 dias**. Lei n°13.247/16. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 08 de mar. 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. Altera os Arts. 1.583, 1.584, 1.585 e 1.634 do Código Civil e **Estabelece o significado da expressão "guarda compartilhada" e dispõe sobre sua aplicação**. Lei n°13.058/14. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 de dez. 2014.

BRASIL. Constituição Da República Federativa Do Brasil De 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 21 out. 2016.

CORREIA, S,V. A articulação família trabalho em famílias monoparentais masculinas. *In*.: Wall, K; Aboim, S; Cunha, V. (Coord.). **A vida familiar no masculino**: Negociando velhas e novas masculinidades. Lisboa. PT. Editorial do Ministério da Educação. 2010.

DIAS, M. B. **Manual de direito das famílias**. ed. 5. São Paulo. SP. Revista dos Tribunais. 2009.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, D. (Org.), **As representações sociais**. Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Ed.UERJ, 2001.

FEHLAUER, L. **O instituto da guarda compartilhada no atual direito de família brasileiro**. SC. 2009. Universidade do Vale do Itajaí – INIVALI. 2009.

RABELO, A. O. Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, SP, v. 39, n. 4, p. 907-925, out/dez. 2013.

RAMOS, J. **Estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte** - MG. 2011, 139f. Tese (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. PUC/ MG. Minas Gerais, 2011.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 20, jul./dez. 1998.

DA ESTIGMATIZAÇÃO À ADOÇÃO: O CASO DOS CASAIS HOMOAFETIVOS[1]

Cleonilda Fátima Mendes Madureira[2]

Introdução

Em tempos em que se discute a evolução, a igualdade de direitos e o respeito às diferenças, a adoção por casais homoafetivos tornar-se um problema que contrapõe estas questões iniciais, demonstrando intransigência e preconceito. Neste sentido, a realidade social de crianças e adolescentes é deixada de lado, uma vez que, eles passam a ser abrigados a esperar que as famílias heterossexuais os aceitem.

Essa realidade presente, precisa ser revertida no sentido de que o que deveria ser considerado, em primeira instância, é o bem-estar e a oportunidade da criança/adolescente ter uma família que a ame e que possa lhe proporcionar um lar, dignidade e respeito. Entretanto, ao invés disso, temos observado um movimento de discussão que, pautado em um discurso preconceituoso e heteronormativo, coloca em xeque a capacidade de educar desses casais, como se a orientação sexual fosse um critério relevante e que definisse, predominantemente, ação do cuidado e educação de um/a filho/criança.

Diante da problemática anunciada, faz-se relevante a reflexão de se rever pontos de vistas pautados em juízos de valor proferidos por senso comum sem nenhuma preocupação com o público alvo da adoção. Enquanto caminharmos neste sentido, estas crianças, continuarão abandonadas e despidas de qualquer responsabilidade da instância familiar.

Mesmo depois de tantas lutas por respeito e igualdade de direitos, o homossexual é visto por muitos como imoral, doente e desajustado. Um estigma que leva muitos a se manter anônimos, guardando no armário seus desejos e emoções como se obrigados a se adequar ao que definem padrão social normativo, cumprem para tanto as regras sociais impostas.

A adoção por casais homoafetivos não é um procedimento que encontra barreiras legais, visto que o ECA em conformidade com a Constituição da República Federativa do

[1] Trabalho apresentado como requisito parcial à disciplina de Educação Especial e revisado, em 2016, pelo Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciríaco.
[2] Acadêmica do 7º semestre do curso de graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Naviraí.

Brasil (RICCI, 2014) expõe que "[...] não faz menção a orientação sexual do adotando, assim, não existe qualquer razão legal para que uma pessoa não seja considerada apta a adotar em razão de sua orientação sexual" (ECA, §§1º e 2º).

Dentro desse contexto, todas as discussões geradas nesse âmbito refletem o preconceito, e a própria sociedade com seus ideais retorcidos por conceitos religiosos, por concepções de estrutura familiar, as questões morais que neste caso, não deveriam ser mensuradas, pois a homoafetividade não significa imoralidade.

Neste sentido, faz-se um questionamento sobre o real sentido da adoção no contexto social brasileiro e a dificuldade enfrentada por casais homoafetivos que são estigmatizados quanto a sua orientação sexual, sendo este um critério de desqualificação para compor o cadastro nacional de adoção.

Procedimento metodológico

Utilizou-se o método dedutivo, partindo-se da análise legislativa do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da Constituição Federal da República (CF), acrescido de estudos de artigos científicos disponíveis em internet, em especial, a obra "Estigma: notas a manipulação da identidade deteriorada" de Erving Goffman.

Além disso, foi realizada a análise de casos de adoção por casais homoafetivos julgados pela suprema corte explicitando argumentos favoráveis que, a longo prazo, constitui avanço, haja vista que desconstrói a ideia de que a adoção no caso dessas novas estruturas familiares colocariam em risco o formação do caráter da criança.

Resultados

Diante das evoluções de pensamento e crescimento da sociedade contemporânea como um todo, necessita-se que haja uma maior atenção no que diz respeito à sexualidade, e novas concepções de família.

Nesse sentido, nos deparamos com alguns paradoxos que apontam um número considerável de crianças disponíveis para a adoção, ao passo que os casais heterossexuais condicionam critérios para adoção, tais como idade, sexo e cor e em contrapartida os casais homoafetivos, por terem sido sempre estigmatizados, não rotulam o ser humano como mercadoria.

Dessa forma,

> [...] a interpretação do conceito de família parece estar limitada exclusivamente aos pares binários pai e mãe, ou seja, homem e mulher, e o princípio do melhor interesse da criança quando da avaliação de sua colocação em um lar que a acolha integralmente, sem discriminação, tal como vem sendo utilizado, parece não reconhecer valor à família homoparental. O maior empecilho na adoção por casais homossexuais é, sem dúvida alguma, o preconceito ou a falta de informação sobre o assunto. (SILVA, 2014)

O preconceito existente em nossa sociedade dificulta uma leitura consciente da situação de abandono que crianças e adolescentes encontram em abrigos. Observando que todas essas crianças são frutos de relações entre casais heterossexuais, que negam o direito a estes viveram num contexto familiar.

Sendo assim, não se pode condenar a conduta de uma pessoa por sua orientação sexual, visto que,

> [...] tanto homossexuais quanto heterossexuais podem ter condutas que agridam a formação moral e psicológica do menor. Em tais casos, devem ser investigados indistintamente e comprovando-se a incapacidade, impedir a adoção (SILVA, 2010, p. 2).

A adoção de crianças por casais homossexuais tem ganhado impulso considerável com a decisão da 4ª Turma do Superior Tribunal de Justiça (STJ), que, por unanimidade, negou recurso do Ministério Público do Rio Grande do Sul contra decisão que permitiu a adoção de duas crianças por um casal de mulheres. O julgado apontou que estudos não indicam qualquer fator impeditivo para que crianças não sejam adotadas por casais homossexuais, importando mais a qualidade do vínculo e do afeto no meio familiar em que serão inseridas.

O princípio constitucional da igualdade já seria suficiente para afastar qualquer forma de discriminação quanto aos homossexuais. Toda criança tem o direito a participar de um núcleo familiar. A recusa à adoção de crianças e adolescentes por homossexuais deve estar fundamentada em motivos reais e não em meras suposições. Negar a possibilidade de adoção entre pares homossexuais é sublinhar o preconceito velado para com os diferentes.

Enfatizando as análises sociológicas, ainda que observado as condições legais que garantem a adoção por casais homoafetivos, atribui-se aos homossexuais um espécie de estigma, definido por Goffmam (1963, p. 7) como "[...] um tipo especial de relação entre

atributo e esteriótipo (...) há importantes atributos que em quase toda a nossa sociedade levam ao descrédito".

Considerações finais

Este estudo exploratório se propôs a analisar sociedade que se mostra tão contrária ao direito de adoção homoparental, razões estas pautadas em questões religiosas, morais, e até mesmo pelo simples prazer de ser contra, onde esta mesma sociedade ao se deparar com uma criança em situação de risco, fecham a janela dos olhos, situação no mínimo conflitante.

Os dados ora apresentados, serviram apenas para deixar claro o quanto essas crianças que se encontram fora do convívio familiar, são prejudicadas por esta estigmatização da adoção homoparental, sendo considerada por muitos como um risco ao adotado.

O fato é que esses casais que desejam adotar, construir uma família, representam uma nova chance para essas crianças, filhos de casais heterossexuais, de fazerem parte de uma família, e o mais importante de serem amadas e respeitadas.

Sendo assim conclui-se que, para o ator principal dessa análise, ou seja, o adotado, o que está em voga é o seu direito de ter uma família, um lar e não importa se vai ter duas mães ou dois pais, lembrando que somos iguais perante a lei, e que no Estatuto da criança e do adolescente, no código civil e em todas as fontes pesquisadas, não há nenhuma referência a opção sexual como requisito para adoção.

Em suma, não é elencado qualquer outro fator que dificulte o processo de adoção homoparental, além do estigma atribuído aos casais homossexuais, e do preconceito pautado em questões morais e na defesa de uma concepção de família que exclui e marginaliza tudo que não se enquadre em um modelo normativo pré-definido.

REFERÊNCIAS

A adoção feita por homossexuais: batalhas e vitória legais. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/noticias/Jornal/emdiscussao/adocao/relatos-reais-sobre adocao/-a-adocao-feita-por-homossexuais-batalhas-e-vitorias-legais.aspx>. Acesso em: 26 Jul. 2016.

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

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

DIAS, Maria Berenice. Manual de direito das famílias. 3. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identiade** Deteriorada. 1963.

OLIVEIRA, Angélica; CAMARGO, Heloiza. **55% dos brasileiros são contra a adoção por casais homossexuais**. Disponível em: <http://revistacrescer.globo.com/Revista/Crescer/0,,EMI252985-10477,00.html>. Acesso em: 26 Jul. 2016.

SILVA. Danielli G. L. **Direito à adoção de crianças e adolescentes por pares homossexuais.** Disponivel em: https://jus.com.br/artigos/14587/direito-a-adocao-de-criancas-e-adolescentes-por-pares-homossexuais/2. Acesso em 02 Dez. 2016.

SILVA, Katia R. M. da. Adoção Por Casais Homoafetivos - **A formação de um novo tipo familiar**. Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/direito/artigos/56438/adocao-por-casais-homoafetivos-a-formacao-de-um-novo-tipo-familiar#ixzz4FjqG9q22>. Acesso em 25 de Jul. 2016.

STJ julga pela adoção homoafetiva. Disponível em: <http://lfg.jusbrasil.com.br/noticias/2180379/stj-julga-pela-adocao-homoafetiva>. Acesso em 30 Jul. 2016.

REFLETINDO O SISTEMA: RELAÇÕES ENTRE TRANSEUNTES, ETILISTAS, DEPENDENTES QUÍMICOS E FUNCIONÁRIOS NO AMBIENTE PÚBLICO DE SAÚDE

Lucas Henrique da Silva (UFMS/CPNV)[1]
Nadir da Silveira Souza Rocha (UFMS/CPNV)[2]
Noraci da Silveira Souza (UFMS/CPNV)[3]
Thiago Moessa Alves (UFMS/CPNV)[4]

Resumo: Entender as condições do outro ou pôr-se em seu lugar é uma tarefa difícil, porém aceitar e respeitar sua situação econômica e social é o ponto crítico que mais afeta os pares quando se trata de transeuntes, etilistas e dependentes químicos no atendimento público da saúde. Para esta pesquisa, foram considerados revisão de literatura, observação *in loco* e experiência de trabalho nos estabelecimentos de saúde pública do Município de Naviraí/MS. Observando a rotina nos estabelecimentos que oferecem atendimento público, presenciamos um fluxo intenso e cheio de particularidades e especificidades. É neste contexto que aparecem os traços de estigma e preconceito. Quando adentra ao estabelecimento um indivíduo visivelmente embriagado ou com aparência que possa induzir ao jugo de uso de substâncias psicoativas ou ainda aspectos de andarilho e/ou desabrigado, este é tratado com desdém e antipatia. Situações com este perfil tornou-se comum na sociedade, tão comum que quando há uma mudança de atitude por parte do servidor gera uma estranheza por parte do indivíduo atendido, bem como aos telespectadores daquela cena "anormal". A questão pertinente aqui é: porque esta inversão de valores? Devemos aceitar o descaso como atitude natural da sociedade? Diferenciar? Na lei do SUS todos são iguais em direitos, valores e deveres. Para respondermos as questões propostas nos embasaremos em Goffman e Bourdieu. Enquanto os prestadores de serviços habituaram-se a subjugar os sujeitos, estes por sua vez se entendem como pessoas subjugadas. Muitas vezes, o indivíduo se percebe como aquilo que seu lugar na organização define que seja, nesta vertente é o sistema que define quem é o indivíduo e qual lugar deve ocupar e este simplesmente se configura de forma a encaixar-se num contexto pré-definido. Estigmatizado o indivíduo se resume a um ser inferior indigno de reconhecer seus direitos e lutar por eles. Diante das observações das ações e reações dos envolvidos neste sistema constatamos que há falta de conscientização desses sujeitos. O estigma e preconceito impregnado nestes núcleos derivam do pensamento que define o indivíduo por suas vestes ou comportamento, este precisa ser desnaturalizado de modo a melhorar a estrutura do sistema e minimizar a tensão de identidade que fere o indivíduo.

Palavras-chave: Estigma. Indivíduo. Preconceito.

---

[1] Acadêmico do 6º semestre do curso de Licenciatura em Ciências Sociais e-mail: obradooleiro@hotmail.com
[2] Acadêmica do 6º semestre do curso de Licenciatura em Ciências Sociais e-mail: nadir.silveira@hotmail.com
[3] Acadêmica do 6º semestre do curso de Licenciatura em Ciências Sociais e-mail: noracisilveira@hotmail.com
[4] Mestre em Letras (UFGD/2014). Professor substituto do curso de Ciências Sociais do Câmpus de Naviraí da Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS/CPNV. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inovação, Políticas Públicas e Educacionais – GEPIPPE/UFMS/CNPq onde coordena a linha de pesquisa em Língua(gem), discurso, educação e diversidade.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é o seguimento da análise iniciada em 2015 na disciplina de Políticas Educacionais e Organização de Educação Básica. Momento em que foi apresentado em forma de resumo simples no V colóquio Nacional de Ciências Sociais UFMS/CPNV, VII Jornada Nacional de Educação da UFMS/CPNV e IV Seminário de Educação Inclusiva da Rede Municipal de Educação de Naviraí.

Diante da inquietação causada pela observação das relações entre os indivíduos dentro do ambiente público de saúde nasce a necessidade de analisar o funcionamento deste sistema, o porquê desse modelo de relação. Um preconceito instituído? Um estigma massificado? Falta de conhecimento ou até mesmo desrespeito? Para melhor trabalhar a questão se faz necessário definir estes conceitos.

O dicionário de sociologia define preconceito como atitude social que surge em condições de conflito com finalidade de auxiliar a manutenção do status ameaçado.

De acordo com Amaral, "[...] preconceito como a própria construção da palavra indica, é um conceito que formamos aprioristicamente, anterior portanto à nossa experiência." (AMARAL, 1998, p.17). Ainda segunda a autora:

> A atitude que subjaz ao preconceito baseia-se, por sua vez, em conteúdos emocionais: atração, amor, admiração, medo, raiva, repulsa... Os preconceitos, assim constituídos, são como filtros de nossa percepção, colorindo o olhar, modulando o ouvir, modelando o tocar... – fazendo com que não percebamos a totalidade do que se encontra à nossa frente. (AMARAL p. 17, 1998).

Definir preconceito neste ato não apenas caracteriza o termo como também justifica o uso deste na situação analisada. Definir, julgar ou tratar o indivíduo de acordo com a impressão que ele deixa transparecer é uma atitude emocional defensiva para o servidor e ofensiva para o paciente. Tal como firmar este preconceito e estigmatizar o indivíduo a partir de suas características. Segundo Goffman:

> Os gregos, que tinham bastante conhecimento de recursos visuais, criaram o termo estigma para se referenciarem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de que os apresentava (GOFFAMAN p. 6, 1963).

Definir o tratamento a ser dado ao indivíduo a partir da sua caracterização aplicada. Este foi o intuito dos gregos. Não diferente a intenção inicial, o que presenciamos hoje nas repartições públicas de saúde é o tratamento aplicado ao indivíduo sob forma da sua caracterização condicional, ou seja, sua aparência ou condição em que ele se encontra.

> O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar anormalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem horroroso nem desonroso." (GOFFMAN p.6,1963).

O que observamos no cotidiano das unidades de saúde é justamente esta confusão interpretativa qual o autor se refere e mesmo que o sujeito não seja "horroroso nem desonroso", este é tratado como tal, um sistema acometido por um comportamento prejudicial naturalizado, uma consciência preconceituosa e estigmatizante. Este tipo de comportamento se faz tão comum e natural que diferente seria tratar com respeito e igualdade o indivíduo "diferente", a falta de conhecimento por parte dos pares envolvidos faz com que a situação seja "normal", natural, pois é assim que funciona o sistema social dentro da instituição de saúde pública. Sistema este definido pelo dicionário de sociologia como pluralidade de indivíduos que desenvolvem relações, segundo normas e significados culturais compartilhados.

OS PARES DO CONTEXTO E SUA INFLUÊNCIA NO SISTEMA

Para compreender melhor o cenário cabe uma apresentação descritiva dos sujeitos envolvidos e das características do ambiente analisado. O Sistema Único de Saúde (SUS) conta com várias unidades de saúde que são equipadas com estrutura física e pessoal para atender todos aqueles que dele precisar respeitando o princípio de universalidade e igualdade conforme art.196 da Constituição Federal (CF). Neste momento, a atenção será voltada às Unidades de Saúde do Município de Naviraí/MS, que apresentam relatos de ocorrências semelhantes. Os funcionários lotados nestes setores são todos de cargo remunerado, efetivos, contratados ou estagiários, todos têm conhecimento prévio do público que será por eles atendido antes de terem acesso ao serviço. Enquanto algumas unidades são responsáveis por atender os pacientes da região central, bairros e zona rural no atendimento ambulatorial, o Hospital deve atender toda a Zona Urbana, Rural e imediações no serviço de urgência e emergência.

São inúmeros os atendimentos diários nestas instituições, ambulatorial e emergencial, passam por ali crianças, adolescentes, adultos e idosos nas mais diversas situações, acompanhados ou não de um responsável, capaz ou não de responder pelos seus atos. Todos devem ser atendidos, orientados, encaminhados e ter sua saúde garantida

conforme os princípios do SUS. Entre esse público apresentam-se indivíduos transeuntes (aqueles que não têm moradia fixa e transitam de um lugar para outro, parando ou não, por um curto período em cada município), pessoas etilistas (aquelas que são acometidos pelo vício do álcool, com ou sem, agravo da doença), dependentes químicos (aqueles que fazem uso descontrolado de substâncias psicoativas), estes últimos na maioria das vezes só procuram o serviço quando desenvolvido os transtornos oriundos do uso abusivo das substâncias. Este público quando adentra o estabelecimento em busca de atendimento deveria ser recebido em igualdade com relação aos demais pacientes, porém, não é isso que observamos. Há uma diferença no atendimento, causada pelo preconceito e estigma ali incutido e naturalizado, percebemos que ambos, funcionários e pacientes se acostumaram com esta relação doente e "normal". Todos os indivíduos envolvidos nesta relação trazem sua parcela de contribuição para manter o funcionamento do sistema.

> [...] as pessoas completa e visivelmente estigmatizadas, por sua vez, devem sofrer do insulto especial de saber que demonstram abertamente a sua situação, que quase todo mundo pode ver o cerne de seus problemas). Está, então, implícito, que não é para o diferente que se deve olhar em busca da compreensão da diferença, mas sim para o comum. (GOFFMAN, p. 109, 1963).

Todos aqueles que vão ao serviço de saúde pública estão ali porque precisam de um atendimento público (estão acometidos por um mau e precisam de um atendimento sem custos). A aparência não deve ser o dispositivo de classificação, e quando assim é usado não deve ser aceito como "normal". Esse "normal" deve ser averiguado e corrigido. Percebemos que os sujeitos deste contexto se habituaram com o funcionamento do sistema.

Os próprios sujeitos são contribuintes para reprodução das cenas que de tanto se repetir naturalizou, tornou-se "normal" e é esta naturalização das ocorrências que fazem do sistema preconceituoso e estigmatizante dividindo os sujeitos em parcelas, classes distintas cada qual recebendo seu tratamento de acordo com sua posição pré-instituida na estrutura social, como vemos em Bourdieu:

> Levar a sério a noção de estrutura social supõe que cada classe social, pelo fato de ocupar uma posição social numa estrutura social historicamente definida e por ser afetada pelas relações que a unem às outras partes constitutivas das estruturas, possuem propriedades de posição relativamente independentes de propriedades intrínsecas como por exemplo um certo tipo de prática profissional ou de condições de existência. (BOURDIEU p. 3, 2009).

Nessa vertente cada indivíduo tem seu lugar no sistema e os grupos aqui analisados estão ocupando o seu, por classificação, definidos por seus trajes, comportamentos e condições entre outros fatores estgmatizantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser usuário do SUS coloca o indivíduo junto ao sistema de saúde sujeito a vivenciar todas as questões de relacionamento que ocorre ali. Tais questões deveriam inserir os indivíduos no sistema por igualdade de tratamento, porém em nossas observações não é isso que presenciamos. Inclusive há uma perspectiva negativa que sustenta a relação entre os pares. Vemos isso, por exemplo, quando um novo funcionário é inserido no ambiente e este vai sendo influenciado pelo colega e com o preconceito ali instituído ele passa a reproduzir a mesma cena. Quanto ao paciente, este é tão acostumado a ser mal tratado e não conhece seus direitos e se conhecer não buscará por eles, pois é "normal" as relações se darem assim.

Vale acrescentar aqui que esta pesquisa permanece em construção, pois, há uma necessidade de criar uma proposta de mudança, de conscientização, um modelo que promova a desnaturalização do quadro atual e promova um ambiente saudável, respeitoso e igualitário como determina a Constituição.

REFERÊNCIAS:

AMARAL, Lígia Assumpção. **Sobre Crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação.** In. AQUINO, Julio Groppa (org) Diferenças e Preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas Simbólicas: **Condição de Classee Posição de Classe**. São Paulo: Perspectiva, 2009

ANGHER, A. J. (org). **Vadem Mecum acadêmico de direito** /, 4. ed. São Paulo: Riddel, 2007. – (Coleção de Leis Riddel).

GOFFMAN, Erving. **Estigma – Notas sobre a manipulação da identidade**. Sabotagem, 1963

OSBORNE, Richard. **Dicionário de Sociologia**. s/d. Disponível em: http://chafic.com.br/chafic/moodle/file.php/1/Biblioteca_Virtual/Temas_educacionais/Dicionario_de_Sociologia.pdf. Acesso em: 24. nov. 2016.

TECNOLOGIAS E INFÂNCIA DO CAMPO

Lucia Diniz (UFGD)[1]
Eliana Maria Ferreira (UFGD)[2]
Magda Sarat (UFGD)[3]

Resumo: É inegável a importância da tecnologia para o funcionamento da sociedade, pode se afirmar que ela é indispensável e está presente no cotidiano de todos. A tecnologia atrai e desperta a atenção e a curiosidade de todos, principalmente das crianças (jogos e mídias diversas). Sendo assim o presente trabalho teve como objetivo analisar o acesso e a utilização das tecnologias de informação e comunicação por grupo de crianças de uma escola rural situada na região da Grande Dourados, averiguando quais as implicações deste uso nos comportamentos e nas relações sociais das crianças analisadas. A metodologia consistiu em questionários fechados aplicados às crianças e à professora das turmas (4° e 5° Ano) em classe multisseriada na escola rural, situada na Linha do Barreirinho. As crianças participantes da pesquisa tinham idade entre 9 a 11 anos. Após analisarmos os dados consideramos que estar na área rural não impede que as crianças estejam 'conectadas', elas interagem para conseguir conhecimentos, informação e entretenimento. Sendo assim as crianças da roça, não estão deixando de viver o tempo da infância por conta do acesso às tecnologias, mas estabelecendo novas formas de brincar e se relacionar.

Palavras Chave: Tecnologia da informação, crianças, escola rural.

INTRODUÇÃO

A escolha pelo tema do presente estudo se deu a partir de uma pesquisa apresentada à disciplina Temas Emergente em Educação no 1° semestre de 2013, no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Grande Dourados. Neste trabalho de pesquisa com o tema: Infância Rural e Mídia investigamos inicialmente uma atividade realizada em grupo, sobre acesso ou não das crianças da área rural ao computador, dos quais averiguamos qual o nível de conhecimento, contato e manutenção desses alunos ao computador e suas mídias.

---

[1] Aluna do semestre 8° semestre do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, bolsista da INICIAÇÃO CIENTÍFICA UFGD/CNPq 2015-2016, sob a orientação da professora Dra. Magda Sarat e coorientação de Eliana Maria Ferreira. E-mail: lucia1978diniz@hotmail.com.
[2] Doutoranda em Educação pelo PPGEdu, na linha de pesquisa História da educação, memória e sociedade, pesquisadora do grupo de pesquisa Educação e Processo Civilizador/GPEPEC e orientanda da professora Dr. Magda Sarat. E-mail: eliana.anaeli@gmail.com . Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Dourados/MS.
[3] Profª Associada da Faculdade de Educação da UFGD. Coord. do Grupo de pesquisa "Educação e Processo Civilizador". Coord. do Projeto Bi Nacional CAFP/CAPES/SPU/UBA/UFGD. Email: magdaoliveira@ufgd.edu.br.

Consideramos relevante o estudo sobre o acesso das crianças ao computador, pois, embora, elas fossem da área rural e demonstrassem afinidade e conhecimento, queríamos verificar qual o índice de utilização e qual influência deste recurso no cotidiano escolar das mesmas, visto que, por serem de uma localidade em que se considera o acesso às tecnologias mais restritas, em relação às áreas urbanas. Em uma pesquisa inicial, verificamos que mesmo localizando-se geograficamente distantes das regiões com melhor infraestrutura tecnológicas, as crianças pontuaram ter uma utilização constante das tecnologias.

Ao verificar sobre as problemáticas ou dificuldades de conexão de internet, ou poder aquisitivo para compra de equipamentos tecnológicos (levamos em conta a condição socioeconômica das crianças da turma em que foi realizada a pesquisa[4]), os dados apontaram que aqueles que não possuíam computador ou celular, em casa, faziam uso e recursos tecnológicos na casa de um parente, vizinho ou amigos.

Mediante os primeiros resultados obtidos, consideramos importante dar seguimento a esta pesquisa e buscaremos realizar uma investigação acerca das influências da tecnologia para a infância das crianças da área rural. Concordando com Schuch (2006, p. 11):

> O acelerado processo de desenvolvimento e incorporação das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na sociedade contribui significativamente para profundas transformações sociais. Modifica-se o modo das pessoas se comunicarem e produzirem a sua existência, tanto no espaço urbano como no rural.

Deste modo, esta pesquisa pretende contextualizar experiências de crianças incluídas na faixa etária entre nove e onze anos, vinculadas a uma escola da área rural e que utilizam as tecnologias da informação. Segundo Ramos (2008, p. 5):

> Chamamos Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) aos procedimentos, métodos e equipamentos para processar informação e comunicar que surgiram no contexto da Revolução Informática, Revolução Telemática ou Terceira Revolução Industrial, desenvolvidos gradualmente desde a segunda metade da década de 1970 e, principalmente, nos anos 90 do mesmo século.

Dentre esses equipamentos que processam a comunicação citamos: computador, celular, televisão entre outros, vale ressaltar que há um grande interesse por parte das crianças em acessá-los e mantê-los em seu cotidiano. Consideramos que a utilização dessas tecnologias

[4] Escola Municipal situada na Linha do Barreirinho / Dourados, e que atende crianças de sítios e distritos vizinhos do Pré ao 5° Ano.

se faz, essencialmente, a partir de algumas instituições sociais, como por exemplo, a família e a escola elaborando redes de interdependência[5] entre essas crianças:

> Deste modo, a escola também será o lugar de convívio com diversas normas de civilidade, de contenção das emoções, adequação de comportamento, controle e autocontrole determinando uma grande carga de aprendizagem de regras e normatizações importantes para a vida do indivíduo no grupo (SARAT; XAVIER, 2014, p. 82).

As tecnologias ou o acesso das mesmas por grupos de crianças ou jovens não ocorre de maneira simples e desvinculada das relações sociais, a possibilidade de obter acesso ou eleger ou estar inserido em redes sociais ou de entretenimento se faz a partir da interação e/ou participação de um indivíduo em determinado grupo.

Seguindo essa perspectiva, inferimos que além da família e da escola, a mídia[6] também transmita cultura e valores e interfere na construção da identidade dos indivíduos, através de informação e entretenimento acaba por estabelecer padrões de conduta, instituída pelas redes de interdependência, possibilitando diferentes experiências de vida, e as crianças são as que mais são influenciadas ao internalizarem esses padrões, ditames ou normas.

Percebemos então que os grupos sociais se adaptam as tecnologias, de acordo com o avanço e com as facilidades que ela permite, seguindo esse raciocínio, consideramos que essas transformações interferem no modo de vida dos indivíduos, tais pressupostos podem ser observados nas teorias do sociólogo Norbert Elias (1993; 2003), pois os indivíduos passam por processos de caráter civilizatório envolvendo comportamentos e posturas para se inserirem socialmente, de forma que esta sociedade transforma o indivíduo, também, pode possibilitar mudanças para se adequar aos padrões de conduta social:

> Deste modo, individualmente este processo de internalização das normas, regras e aprendizagens denominado psicogênese por Elias, será resultado de um processo de sociogênese no plano social, portanto, coletivo que vai sendo apresentado à criança e que está previamente pronto e organizado por seus pares mais velhos. Cada relação estabelecida exigirá um tipo específico de controle e um tempo específico para se constituir (SARAT; XAVIER, 2014, p. 82).

---

[5] Para Elias, as pessoas, jovens ou crianças fazem parte de uma rede de interdependências, em que ocorre um controle de instintos e uma remodelação do indivíduo, de acordo com a sua convivência em seu meio. Em suas pesquisas, analisou que desde a Idade Média, as crianças começaram a ser afastadas e isoladas do círculo dos adultos, sendo preparadas para a sociedade, ocorrendo assim, uma individualização, em que as crianças e jovens eram cada vez mais distanciadas do convívio constante dos mais velhos, tendo um período mais alongado e de preparação em instituições especializadas como a escola (XAVIER, 2010, p. 12).

[6] Mídia – entendida como o complexo de meios de comunicação que envolve mensagem e recepção, por formas diversas, cuja manipulação dos elementos simbólicos é sua característica central (EAGLETON, 1991), (FONSECA, 2011, p. 41).

Vale ressaltar que as crianças se mostram ativas na sociedade, de acordo com a sociologia da infância, elas tentam driblar as situações que limitam seus modos de ser e fazer, criando estratégias de participação de forma autônoma e culturas lúdicas, gerando critérios de participação (FERREIRA, 2012, p. 43).

Partindo desta perspectiva de modos diferentes das crianças se relacionarem na sociedade, é importante que se tenha atenção ao modo como interagem com a mídia e do jeito que se apropriam das informações, entretenimento, jogos entre outros, pois há uma intencionalidade em alcançar o público infantil através da cultura lúdica. A partir desse contexto, as crianças criam suas próprias formas de se relacionarem, através de brincadeiras ligadas a desenhos animados, videogames entre outras e estabelecem regras, e ditam as formas de comportamento, inserindo no grupo os que fazem parte do "mundo da cultura lúdica" e excluindo os que não se encaixam no perfil.

Neste ínterim, traçamos como objetivo geral analisar as relações sociais existentes entre os estudantes de escolas públicas municipais situadas em área rural e sua relação com as tecnologias de informação e comunicação nesse período da infância, desdobrados nos seguintes objetivos específicos: Contextualizar as diferentes infâncias[7] existentes, elaborando uma análise das brincadeiras vinculadas às tecnologias de informação e comunicação; Identificar as diferentes infâncias existentes na instituição pesquisada, buscando esclarecer as influências da tecnologia na vida das crianças e apresentar os resultados obtidos com a análise das brincadeiras relacionadas com as tecnologias de informação e comunicação.

METODOLOGIA

A opção metodológica deste trabalho é desenvolver uma investigação a partir de questionário fechado aplicado às crianças de uma escola da área rural da região de Dourados, Escola Municipal Dr. Camilo Hermelindo da Silva, situada na Linha do Barreirinho.

Para complementar os resultados obtidos com as respostas dos alunos, para melhor compreender o contexto das informações, aplicaremos também um questionário à professora

[7] De acordo com os autores Manuel Jacinto Sarmento e Maria Cristina Soares de Gouvea. A interação entre criança e adulto nos mostra que, em vários momentos, a infância foi posta como uma fase em "trânsito para a vida adulta" (SARMENTO; GOUVEA, 2008, p. 19), como um período que precisasse ser apressado, sem que se percebessem a criança como um sujeito que se relacionasse constantemente, fazendo parte de um processo civilizador, determinado, principalmente, pela família e pela escola.

da turma. Buscaremos dados que contribuam para o entendimento da relação das crianças com as tecnologias da informação, bem como no comportamento e no relacionamento das crianças em sala de aula no que se refere às tecnologias e suas influências.

A pesquisa será qualitativa, de cunho bibliográfico e com a pesquisa de campo, em seu processo de elaboração, o acompanhamento de todas as ações, seja de observação ou aplicação de questionários, em caderno de registros, de forma, a utilizá-las nas análises dos resultados obtidos. A observação será feita no período matutino, na turma do 4° e 5° Ano em sala de aula, pois se trata de sala multisseriada, com crianças entre nove e onze anos. A escolha por essa faixa etária se deu pela percepção do interesse das crianças pelas tecnologias e pela facilidade com que aprendem a usar.

O questionário a ser aplicado conterá questões fechadas num total de oito (8) questões, tendo como dado norteador das questões o interesse do estudante, como por exemplo: "no computador, o que você mais gosta de acessar"?

Será utilizado como fundamentação teórica a obra de Norbert Elias "O Processo Civilizador" (1993/1994) e a Sociedade do indivíduo (2003) em que o autor trata o conceito de hábitos para melhor convivência social. Com base nesses conceitos serão verificadas as seguintes unidades de análise, tais como: comportamentos e condutas sociais das crianças.

Após a obtenção dos resultados do questionário será realizado um levantamento das respostas, e analisado de acordo com as teorias eliasianas, para compreendermos quais os motivos que levam o estudante a escolher o computador ou celular ao invés de outras brincadeiras para seu entretenimento, estudo e/ou diversão.

REFERÊNCIAS

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador volume 2:** formação do estado e civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1993. Vol 1.

_____, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar: 2003.

FERREIRA, E. M. **"Você parece criança": O espaço de participação das crianças nas práticas educativas.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Dourados, MS. 2012.

FONSECA, Francisco. **Mídia, poder e democracia: teoria e práxis dos meios de comunicação.** Revista Brasileira de Ciência Política. n°6. Brasília, julho- dezembro de 2011,

pp.41-49. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n6/n6a03.pdf>. Acesso em: 04 maio 2016.

RAMOS, Sérgio**. Tecnologias da Informação e Comunicação. Conceitos Básicos.** Aveiro, Portugal, 2008, p.3 a 17. Disponível em: <http://livre.fornece.info/media/download_gallery/recursos/conceitos_basicos/TIC-Conceitos_Basicos_SR_Out_2008.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2015.

SARMENTO, M; GOUVEA, M. C. S. **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SCHUCH, A. G. **As Tecnologias Da Comunicação Digital em Escolas de Contexto Rural.** Florianópolis, 2008.

XAVIER, N. R**. Memórias de infância e de escola:** uma perspectiva literária. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal da Grande. Dourados, MS, 2010.

XAVIER, N. R.; SARAT, M.. Tempo de escolarização e civilidade da criança na literatura brasileira. **Propuesta Educativa** (Buenos Aires), v. 23, p. 81 (qualis B1)-88, 2014.

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE EM DEBATE: PROFESSOR HOMEM EM DOIS CONTEXTOS

Edicleia Lima de Oliveira (UFMS/CPNV)[1]
Josiane Peres Gonçalves (UFMS/CPNV)[2]

Resumo: As correlações entre gênero, diversidade e educação estão presentes na sociedade e consequentemente nas instituições escolares. Em geral, na educação infantil quase não existem docentes do gênero masculino por se entender que as atividades relativas à educação de crianças são mais adequadas às mulheres, no entanto na cultura indígena aparenta ser diferente, despertando assim o interesse em melhor compreender essa realidade. Deste modo, este estudo tem por objetivo refletir sobre o trabalho do professor homem em contexto de diversidade, na nossa sociedade e na cultura indígena. Sendo a pesquisa de origem bibliográfica norteada por autores como Candau e Koff (2006), Corrêa (2008), entre outros. Ao final deste estudo, evidencia-se que na nossa sociedade o homem professor atuante na educação de crianças tende a não ser bem aceito, e isso se deve ao fato de que a mulher é vista como a mais adequada para essa função, porém no caso do professor indígena essa realidade é diferente, pois nessa cultura desde pequenas as crianças vivem junto da comunidade, todos aprendem e ensinam, sendo que essa não se restringe somente ao professor e independe do gênero.

Palavras-chave: Diversidade. Gênero. Educação. Cultura indígena.

Introdução

Gênero, diversidade e educação são temas que se entrelaçam a todo tempo no momento atual, tornando essencial a discussão e reflexão sobre esses determinados assuntos, para que possamos compreender de qual forma tais pressupostos influenciam no ambiente escolar e na sociedade.

> Ao longo do tempo temos percebido que a discussão sobre diversidade no âmbito da educação vem ganhando bastante visibilidade. Tal questão é muito importante, pois perpassa por discussões que tratam sobre o respeito às diferenças de qualquer natureza. Cabe lembrar que, uma vez que cada indivíduo se caracteriza pela sua singularidade e que a escola, por sua vez, deve levar em consideração esta dimensão

[1] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus de Naviraí (CPNV). Turma de 2014. Bolsista de Iniciação Científica PIBIC - CNPq. E-mail: edicleia.oli1@gmail.com
[2] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal (UFMS/CPAN) e dos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais e Pedagogia do Campus de Naviraí (UFMS/CPNV).. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE). E-mail: josianeperes7@hotmail.com
Pesquisa financiada pelo CNPq.

> da subjetividade humana em suas tomadas de decisões e encaminhamentos burocráticos, a discussão da diversidade e alteridade vai se apresentando como essencial (TOKAIRIN; SILVA, 2012, p. 75).

É notável que em nossa cultura esses aspectos interferem no modo de agir e pensar das pessoas, no caso da educação, no que se refere a professores homens, vemos poucos docentes trabalhando com crianças principalmente na educação infantil, entretanto em outras culturas existentes na nossa sociedade esse fato aparenta ser diferente, como é o caso da educação indígena, surgindo à necessidade de se analisar quais são as diferenças nesses dois contextos. Deste modo, este estudo tem por objetivo refletir sobre o trabalho do professor homem em contexto de diversidade, na nossa sociedade e na cultura indígena. Sendo desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores como Scott (1998), Candau e Koff (2006), Corrêa (2008), Ramos e Zóia (2013), entre outros que serão apresentados na sequência.

Docência em Cenário de Diversidade

Ao abordar sobre questões relativas à diversidade, Candau e Koff (2006) explicam que a diversidade refere-se à variedade de culturas e identidades culturais, em oposto à igualdade, podendo ser entendida na atualidade como um sinônimo de diálogo e de valores compartilhados. Nessa perspectiva, acredita-se que a expressão diversidade cultural, hoje, compreende a superação tanto da negação das diferenças, efetuada pela homogeneidade, como do relativismo praticado pela absolutização das diferenças.

Com relação à diversidade e educação escolar, Corrêa (2008) salienta que dentro do conceito de diversidade cultural as chamadas minorias estão presentes, as quais por muito tempo foram caladas e omitidas do sistema escolar. Entre essas minorias destacam-se as distintas classes sociais, indivíduos com necessidades educacionais diferenciadas, orientação sexual, gênero, opção religiosa, crianças, jovens, adultos, idosos, entre outros.

No que se refere à abordagem de gênero, considerado como uma das formas de diversidade, Scott (1998, p.15) define como "[...] a organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido desta realidade". No que tange a diferença entre homens e mulheres estudos mostram que:

> Historicamente homens e mulheres desempenharam papéis sociais distintos, por se entender que a mulher deveria se encarregar das tarefas domésticas e educação dos filhos, enquanto os homens deveriam trabalhar para prover o sustento da família. Contudo, as representações sociais quanto ao papel da mulher e do homem na sociedade têm sido revolucionadas. Atualmente as mulheres executam papéis antes atribuídos aos homens, exercendo os mais diversos tipos de trabalho e da mesma forma, os homens também desempenham atividades que já foram consideradas femininas como, por exemplo, as tarefas domésticas e educação dos filhos. (GONÇALVES; CAPRISTO; FERREIRA, 2015, p. 136).

Ao analisar as relações de gênero existentes em âmbitos escolar, é notório que há uma grande influência, principalmente em relação ao homem professor, mais especificamente na educação infantil e isso se deve ao fato de que as mulheres são vistas como seres ideais para cuidar da educação das crianças. De acordo com Araujo e Hammes (2012), ainda existe uma vasta implicância no que diz respeito ao homem professor optar por trabalhar com crianças pequenas, principalmente na educação infantil, onde "Além de, enfrentarem o fato de que cuidar de crianças seja uma função específica da mulher, na maioria das vezes, ainda tem colocado sob suspeita a sua orientação sexual [...]", sem contar que em alguns casos, professores homens são contristados por pais preocupados com seus filhos, por medo de que sofram algum tipo de abuso, sendo que isso dificulta cada vez mais a presença de homens professores nesta etapa da educação (ARAUJO; HAMMES, 2012, p. 8).

Ou seja, em uma etapa importante da vida da criança, de intenso processo de desenvolvimento, os homens não têm acompanhado e auxiliado no processo de educação das novas gerações. Porém em algumas culturas indígenas este fato aparenta ser diferente, uma vez que se trata de culturas amplas e ricas em detalhes, crenças, idiomas, diversidade, etc., conforme relatam Zoia e Peripolli (2010, p. 11):

> Quando nos propomos a falar da infância indígena precisamos ter clareza de que estamos entrando num universo extremamente complexo, pois trata-se de um contexto multiétnico e composto de uma enorme diversidade cultural. Quando falamos em índios, precisamos estar cientes de que existe uma grande diversidade de povos, cada qual com sua cultura, seus costumes, suas crenças, modos de viver e de conceber o mundo. Essa diversidade nos impõem a necessidade de desconstruir a ideia do índio que encontra-se generalizada no imaginário da população brasileira, a fim de eliminar equívocos de que "índio é tudo igual".

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), define que as escolas indígenas se dispõem a serem lugares interculturais, debatendo e construindo conhecimentos e estratégias sociais, "[...]

podem ser conceituadas como escolas de fronteira - espaços públicos em que situações de ensino e aprendizagem estão relacionadas às políticas indenitárias e culturais de cada povo indígena" (BRASIL, 2007, p. 21).

> Portanto, a educação escolar indígena problematiza enfaticamente a relação entre sociedade, cultura e escola, reassociando a escola a todas as dimensões da vida social e estabelecendo novos sentidos e funções a partir de interesses e necessidades particulares a cada sociedade indígena. Assim, a escola indígena será específica a cada projeto societário e diferenciada em relação a outras escolas, sejam de outras comunidades indígenas, sejam das escolas não-indígenas (BRASIL, 2007, p. 21).

Zóia e Peripolli (2010, p. 13) ressaltam que o andamento do processo de ensino e aprendizagem em algumas culturas indígenas ocorre de maneira contínua, na qual a vida e a educação são indissociáveis. Onde nota-se que "Toda a atividade dever ser encarada como momento de realização de aprendizagens. Neste sentido, observamos que em diversos momentos importantes da história dos Terenas, as crianças sempre se fizeram presentes, auxiliando nas lutas e reivindicações dos adultos" (ZÓIA; PERIPOLLI, 2010, p. 19). Em sua pesquisa os autores assim destacaram: "Percebemos nas falas tanto das crianças quanto dos adultos que uma das principais diferenças apontadas para a vida das crianças na aldeia e nas cidades está ligada diretamente a questão da liberdade e da segurança que na aldeia disponibilizam". E isso se deve ao fato de que na aldeia todos são educadores em potencial, independente do gênero a criança de alguma forma aprende com todos.

> O contato intenso com toda a comunidade possibilita que o aprendizado das crianças indígenas vá acontecendo a todo o momento e em todas as situações sociais, fazendo de cada membro da comunidade um agente da educação indígena, mantendo vivo o princípio de que todos educam todos (ZÓIA; PERIPOLLI, 2010, p. 15).

Sendo assim fica evidente que em algumas culturas indígenas a educação acontece de maneira distinta, onde as crianças tendem a ter mais liberdade e o processo de aprendizagem não se restringe somente as mulheres, pois esse processo se abrange a todos, aparentemente não tendo problema em relação ao professor homem indígena.

> A formação de professores indígenas se torna mais importante a partir do momento que entendermos que este profissional participa do processo de constituição das escolas indígenas, da formação das crianças, bem como, a sua presença e seus ensinamentos são fundamentais na vida de toda a comunidade, tornando-se um elemento de suma importância no sistema educativo, tendo o papel de, além de cumprir com seus deveres, ser um diferencial diante de uma nova educação que

> exige mudanças, não perdendo, é claro, o caráter profissional e mantendo uma boa relação para com as pessoas a sua volta. (RAMOS; ZÓIA, 2013, p. 231).

Considerações Finais

Este estudo teve por objetivo refletir sobre o trabalho do professor homem em contexto de diversidade, na nossa sociedade e na cultura indígena, considerando os estudos de autores que discutem sobre essa temática. Após a realização da pesquisa bibliográfica, fica notável que na nossa sociedade o homem professor atuante com crianças tende a não ser bem aceito, e isso se deve ao fato de que a mulher é vista como a mais apta a essa função, no entanto, no caso do professor indígena não, porque em algumas culturas indígenas desde pequenas as crianças vivem junto da comunidade, todos aprendem e ensinam, sendo que o processo de educação não se restringe somente ao professor e independe do gênero.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, M. P.; HAMMES, C. C. A Androfobia na Educação Infantil. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.3, n.7, p.5-20, 2012.

BRASIL**,** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Cadernos Secad, Brasília, abril de 2007, 133 p.

CANDAU, V. M.; KOFF, A. M. N. S. Didática e perspectiva multi/intercultural dialogando com protagonistas do campo. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 95, maio/ago., 2006. p. 471-493.

CORRÊA, R. L. T. **Cultura e diversidade**. Curitiba: Ibepex, 2008.

GONÇALVES, J. P.; CAPRISTO Z. R. N; FERREIRA, V. C. M. Professores Homens na Educação Infantil: Aceitação e receio dos Familiares que vivenciam essa experiência. **Pesquisa em Foco**, São Luís, vol. 20, n. 2, p. 136-154. 2015. ISSN: 2176-0136.

OLIVEIRA, C. A.. O Conceito de Diversidade Cultural e suas Implicações para a Formação do Professor de Matemática n0o Interior de Mato Grosso: Estudo de caso com licenciados em matemática na UNEMAT- Barra do Bugres- MT. In: **VII Congresso Nacional de Educação- EDUCERE e III Congresso Ibero- Americano sobre Violência nas Escolas- CIAVE**, 06 a 09, 2008, Curitiba. Anais eletrônicos.

RAMOS; Vanessa Nunes, ZÓIA; Alceu. A Formação do Professor Indígena. Revista **Eventos Pedagógicos**, Sinop, v.4, n.2, p. 230 – 238, ago. – dez. 2013, - Mato Grosso.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-99, jul./dez. 1998.

TOKAIRIN; C. O.; SILVA; G. C. **Diversidade e a construção Social da Escola**. Anais de evento da XIV Semana da Educação Pedagogia 50 anos: da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras á Universidade Estadual de Londrina. Pag 75 a 89.

ZÓIA, Alceu; PERIPOLLI, Odimar J. Infância Indígena e Outras Infâncias. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 9-24, jul./dez. 2010. Disponível em: http://www.seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/12647/10473. Acesso em: 11 nov. 2016.

RELAÇÕES DE GÊNERO: O FANTASMA QUE BRINCA DE ESCONDE-ESCONDE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Daniela Soares da Costa (UFMS/CPNV)[1]
Larissa Wayhs Trein Montiel (UFMS/CPNV)[2]

Resumo: Este artigo visa apresentar uma pesquisa de trabalho de conclusão do Curso- (TCC), de Licenciatura Plena em Pedagogia, de acordo com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ UFMS/ Campus de Naviraí/ MS, assim temos como objetivo perceber como os professores da Rede Municipal de Naviraí/MS e acadêmicos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, compreendem as discussões de gênero e como trabalham em sua prática pedagógica da Educação Infantil. De maneira que partimos de uma abordagem qualitativa, onde se destaca para a utilização á interpretação das ações dos indivíduos abordados. Utilizamos assim como método a análise de conteúdo do documento, Projeto Político do Curso de Pedagogia e o questionário realizado com professores municipais e estagiários do curso de graduação. Para tanto, os dados direcionam á uma falta de preparação dos docentes ao tratar o tema em questão com as crianças, verificamos algumas desigualdades de gênero nas contribuições das participantes, além disto, enfatizamos a importância de uma formação continuada sobre o tema gênero, assim teremos educadores preparados e adaptados para executar uma educação de qualidade e igualitária.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação de professores. Formação Continuada.

Introdução

O tema gênero sempre esteve presente no ambiente escolar, por essa questão neste texto pretende-se abordar acerca de como essa temática é tratada na Educação Infantil. Assim, destacamos como problemática de nossa pesquisa, qual é a percepção dos docentes da Educação Infantil e acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no Campus de Naviraí, UFMS/CPNV sobre os olhares referentes á gênero no ambiente infantil e de formação de professores.

Neste sentido, o interesse por essa pesquisa surgiu desde os primeiros semestres do Curso de Pedagogia do Campus de Naviraí/ UFMS, quando teria que escrever um resumo para apresentar na V Jornada Acadêmica do Campus de Naviraí/ MS, pesquisei muitos

[1] Acadêmica do 8º Semestre do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/Câmpus de Naviraí. E-mail: danyysoaresdc@gmail.com
[2] Professora do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/Câmpus de Naviraí. E-mail: larissawtmontiel@hotmail.com

assuntos possíveis para escrever e apresentar, até que em pesquisas de algum livro do interesse encontrei um livro chamado, Desigualdades e preconceitos: reflexões sobre relações Étnico- Raciais e de Gênero na Contemporaneidade escrito pelo autor Daniel Henrique Lopes (2012). Com a leitura deste livro, senti instigada para compreender mais sobre os preconceitos de gêneros. Ainda, quando estagiária vivenciei questões de gênero na Educação Infantil, me sentia intrigada da forma de como ocorria à rotina das crianças e as brincadeiras.

O objetivo deste resumo é apresentar um recorte do trabalho de Conclusão de Curso que está em andamento que se propõe investigar a percepção dos docentes da Educação Infantil da Rede Municipal de Naviraí/MS e acadêmicos do Curso de Pedagogia- campus de Naviraí – e, buscaremos perceber como os professores e acadêmicos do curso compreendem as discussões de gênero na Educação Infantil e como trabalham em sua prática pedagógica. Assim, analisaremos a estrutura curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, campus de Naviraí – MS a fim de apontar quais as disciplinas do curso trabalham o tema gênero. Possibilitando o confronto dos dados da pesquisa a fim de verificar como se configura o espaço de formação de professores e de acadêmicos no município de Naviraí.

Para tanto, utilizaremos á abordagem de caráter qualitativa. Esta pesquisa foi realizada em dois Centros Integrados de atendimento à infância tendo como fonte de pesquisa dois docentes do município e dois acadêmicos do Curso de Pedagogia.

Realizaremos no primeiro momento a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFMS/CPNV com base no método de análise de conteúdos e também a coleta de dados por meio da aplicação de questionários com os docentes e com as acadêmicas de Pedagogia, e finalizamos com a escrita do Trabalho de Conclusão do Curso.

Desenvolvimento

Para uma melhor compreensão sobre o assunto destacamos alguns pontos importantes sobre o conceito de gênero, tais como aborda Scott (1990, *apud*, Lopes 2012. et. al) “compreendem a categoria de gênero como uma construção sócio- cultural dos papéis masculinos e femininos, que irá delimitar os padrões de comportamentos e representações

socialmente compartilhadas". Ou seja, esses padrões de comportamentos transformam o ser humano, materializam no que consideram ser feminino ou masculino.

O termo preconceito (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2009, p. 150), é definido como "uma atitude hostil ou negativa para com determinado grupo, baseada em generalizações deformadas ou incompletas".

O preconceito impede a autonomia do indivíduo, não tendo liberdade de se expor, opinar e decidir por si mesmo. No caso das crianças, muitos docentes vinculam as cores e brinquedos com o sexo da criança, exemplo azul é a cor usada por menino, boneca é um brinquedo usado por menina, menino não pode fazer xixi sentado, menina não pode sentar com as pernas abertas, etc.

Para Bezerra (2015, p.14), "o trabalho formativo da escola deve desconstruir os preconceitos, esse é o objetivo central do processo formativo, ou seja, formar pessoas capazes de exercer a cidadania com dignidade". Muitas são as dificuldades que ainda precisam ser superadas, sendo que uma delas são a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Infantil.

A instituição infantil se destaca como um ambiente onde todas as pessoas devem ser acolhidas, sendo fundamental destacar que o intuito deste artigo é analisar como as questões de gêneros estão sendo trabalhadas com as crianças, como ocorre à prática docente em sala de atividades.

Partindo deste ângulo, é importante que o docente da Educação Infantil tenha conhecimentos sobre gênero, para oportunizar diferentes conhecimentos com as crianças através das brincadeiras e das diversas vivências do ambiente infantil.

Para Louro (1997, *apud*, Bíscaro, 2009, p.41) a "sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se despir".

As crianças são seres pensantes que possuem interesse quanto à sua sexualidade, muitas das vezes são questões que de certo são proibidas pelos docentes, não abrem discussões para dialogar com as crianças. "Dessa maneira, as autoras Tortato; Carvalho (2010, p. 4), salientam algumas resistências dos docentes sobre o tema gênero, onde é possível notar que, 'trabalhar conceitos, noções, construções e desconstruções leva tempo e demanda um esforço conjunto", neste sentido por falta de interesse por parte não somente do docente, mas

da instituição infantil ao todo, pois segundo a autora é um trabalho coletivo que abrange á todos e fundamental para as crianças.

Desta forma, se o professor não tiver uma atitude pode até contribuir em sua prática para a preservação de atitudes preconceituosas, a sexualidade como já citada acima faz parte da criança, algo que nasceu com ela e permanecerá para sempre.

Entretanto, debruça-se sobre a hipótese de pensar que os docentes ainda requerem maior conhecimento sobre gênero nas instituições de Educação Infantil, acaba por desenvolver práticas preconceituosas com as crianças, tornando a Instituição Infantil um ambiente de discriminação.

É fundamental que tanto na formação inicial quanto na formação continuada de docentes seja tratada questões de gêneros e sexualidades, assim os professores estariam mais preparados para lidar com essas situações em sala de atividades.

Pelas análises já realizadas do PPC do Curso de Pedagogia do campus de Naviraí, percebe- se que o curso em si, não apresenta muitas disciplinas que discutem a temática de gênero, apontamos assim a falta de ofertas por mais conteúdos que discutem o assunto, no entanto podemos afirmar que é um avanço o curso ter uma disciplina de 34 horas intitulada Educação e Sexualidade.

Considera-se que a formação do docente durante sua vida acadêmica e social é um ponto importante a ser pesquisado, pois o profissional que atua diretamente com a criança na Educação Infantil interage com ela e possibilita diversas experiências de conhecimentos e aprendizagens. De maneira que as crianças conviveriam com profissionais preparados para atuar com questões diversas como a de gênero, e tonariam à educação com um ensino diferenciado, justo e igual para todos/as.

Considerações Finais

A partir de todo o contexto da pesquisa é possível analisar que os dados já coletados apontam para uma falta de preparo dos professores para trabalhar a temática de gênero com as crianças, desse modo, percebemos que se necessita maior conhecimento sobre gênero desde a vida acadêmica dos docentes.

Desta forma, destacamos que, se os educadores e a instituição de formação não reverem suas ações pedagógicas continuaremos vivenciando atitudes preconceituosas. Neste sentido, as crianças que são os sujeitos que mais sofrerão as consequências de uma sociedade preconceituosa e aprendem através do que vivenciam, assim precisamos agir de forma diferenciada com as crianças. Respeitar o direito de ser criança é essencial, é relevante oportunizar experiências diversas por meio do brincar com uma ação educativa e pedagógica, discutindo temas que estão em nossa sociedade, pois, não há limites para o imaginário, o importante é o desenvolvimento de cada ser.

REFERÊNCIAS

BÍSCARO, Claudia Regina Renda. A construção das identidades de gênero na educação infantil. **Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.** Campo Grande, 2009.

FULFARO, Ana Carolina; LOPES, Daniel Henrique; POSSAS, Lídia. **"Gênero" na escola: aprimorando conceitos e discutindo práticas. In. Desigualdades e preconceitos: reflexões sobre relações étnico- raciais e de gênero na contemporaneidade**. Campo Grande, MS: ed. UFMS, 2012. P. 189- 205.

RODRIGUES, Aroldo; ASSMAR, Eveline; JABLONSKI, Bernardo. Psicologia Social. 27. Ed. **revista e ampliada.** Petr6polis, RJ: Vozes, 2009.

TORTATO, Cíntia de Souza Batista; CARVALHO, Marília Gomes. **Gênero e sexualidade no cotidiano escolar: sobre as resistências.** In, Fazendo gênero 9 diásporas, diversidades, deslocamento. Universidade Federal de Santa Catarina/ 23 a 26 de Agosto de 2010.

XAVIER, Constantina; BEZERRA, M.F.; TAVARES, Isis. Entrevista. In. **Revista da Escola de formação da CNTE (ESFORCE).** Volume 9- número 16 janeiro a junho de 2015. Editorial: DOSSIÊ.

GÊNERO E SEXUALIDADE NAS BRINCADEIRAS E NOS BRINQUEDOS DE MENINAS E MENINOS: ESTUDO EM INDÁPOLIS/MS

Edilaine de Mello Macedo (UFGD)[1]
Míria Izabel Campos (UFGD)[2]

Resumo: Este trabalho apresenta recorte de Projeto de Pesquisa elaborado para o desenvolvimento do Trabalho de Graduação, que está sendo efetivado no Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados. Apresenta as primeiras aproximações e estudos realizados sobre a temática de gênero, sexualidade e suas relações com a Educação Infantil. O estudo está focando a investigação nas brincadeiras e nos brinquedos de meninas e meninos, realizando observação de caráter etnográfico em uma turma de crianças da Pré-Escola, no distrito de Indápolis, município de Dourados, estado de Mato Grosso do Sul. Destaca-se que o Projeto de Pesquisa amplia e aprofunda estudos e discussões que vêm sendo realizados desde agosto de 2015, no Plano de Trabalho do PIBIC (2015-2016), intitulado "Infância, Gênero, Brinquedos e Brincadeiras de Meninas e Meninos" (trabalho já finalizado e entregue). E ressalta-se, também, que a discussão continua e foi estendida em novo Plano de Trabalho do PIBIC (2016-2017) já apresentado e aprovado, intitulado "Infância e Diversidades Sexuais/Diferenças nas Brincadeiras e nos Brinquedos de Meninas e Meninos". Acredita-se na importância social e acadêmica desta pesquisa, pois ela pretende colocar em evidência uma temática que está em discussão nos diferentes meios da sociedade contemporânea, a qual tem causado muitos debates e embates.

Palavras-chave: Crianças. Educação Infantil. Gênero e Sexualidade.

Introdução

Este resumo expandido traz para o debate na "VIII Jornada Nacional de Educação e VI Colóquio Nacional de Ciências Sociais – Relações de Gênero, sociedade e escola" recorte de um Projeto de Pesquisa elaborado para o desenvolvimento do Trabalho de Graduação (TG) que está sendo efetivado no Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação (FAED), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Apresenta as primeiras aproximações e estudos realizados sobre a temática de gênero, sexualidade e suas relações com a Educação Infantil.

[1] Graduanda do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FAED), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Bolsista PIBIC 2015-2016 e 2016-2017. edilaine_macedo17@hotmail.com
[2] Professora Assistente da Universidade Federal da Grande Dourados, Doutoranda do PPGEdu e Coorientadora da aluna no Mestrado/UFGD. miriacampos@ufgd.edu.br

O estudo está focando a investigação nas brincadeiras e nos brinquedos de meninas e meninos, realizando observação de caráter etnográfico em uma turma de crianças da Pré-Escola, no distrito de Indápolis, município de Dourados, estado de Mato Grosso do Sul. Destacamos que o Projeto de Pesquisa amplia e aprofunda estudos e discussões que vêm sendo realizados desde agosto de 2015, no Plano de Trabalho do PIBIC (2015-2016), intitulado "Infância, Gênero, Brinquedos e Brincadeiras de Meninas e Meninos" (trabalho já finalizado e entregue). E ressalta-se, também, que a discussão continua e foi estendida em novo Plano de Trabalho do PIBIC (2016-2017) já apresentado e aprovado, intitulado "Infância e Diversidades Sexuais/Diferenças nas Brincadeiras e nos Brinquedos de Meninas e Meninos".

Evidenciamos, portanto, a importância social e acadêmica desta pesquisa, pois ela pretende colocar em evidência uma temática que está em discussão nos diferentes meios da sociedade contemporânea, a qual tem causado muitos debates e embates. E, acreditamos na relevância de trazermos para o debate este nosso Projeto Pesquisa, haja vista a temática escolhida para esta "VIII Jornada", quer seja "Relações de Gênero, sociedade e escola".

Desenvolvimento

Acreditamos que as crianças não têm comportamentos pré-determinados para cada um dos gêneros, não se relacionam *à priori* de forma sexista e não possuem concepções naturais do que é ser homem e ser mulher. Nosso entendimento é que tais construções se originam das diferentes relações desenvolvidas nos diversos espaços de convivência de meninas e meninos. Ou seja, comportamentos referentes a gênero e sexualidade são construídos pelas crianças através do convívio com outras pessoas, em várias instâncias, dentre elas as instituições de Educação Infantil (CAMPOS, 2014).

Ao chegarem às instituições de educação que atendem a infância, especificamente no nosso Projeto de Pesquisa a instituição de Educação Infantil, as crianças vivenciam diferentes situações quando acontece uma divisão do que é de menina e o que é de menino. Vemos, quase sempre, se formarem as tradicionais filas, nas quais meninas são separadas de meninos e são muitas das vezes ensinadas/os ou até mesmo repreendidas/os quando não se comportam de maneira esperada para cada um dos gêneros.

Nesse contexto, Finco escreve (2010, p. 122, grifo do original):

> [...] meninos e meninas desenvolvem seus comportamentos e potencialidades a fim de corresponder às expectativas de um modo singular e unívoco de masculinidade e de feminilidade em nossa sociedade. Muitas vezes instituições como família, creches e pré-escolas orientam e reforçam habilidades específicas para cada sexo, transmitindo expectativas quanto ao tipo de desempenho intelectual considerado "mais adequado", manipulando recompensas e sanções sempre que tais expectativas são ou não satisfeitas.

Assim, podemos destacar, as crianças são educadas de maneiras bem distintas por professoras/es e familiares, os quais agem de maneiras diversas, estabelecendo formas de ser menina e de ser menino.

Para nós, as diferenças entre os gêneros e as várias formas de viver as sexualidades são cultural e socialmente construídas e podem mudar conforme mudam o lugar, os tempos e as ideias. A partir disso, importante citarmos Louro (2008, p. 17), quando ela destaca que "gênero e a sexualidade são construídos através de inúmeras aprendizagens e práticas, empreendidas por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais, de modo explícito ou dissimulado, num processo sempre inacabado".

Observamos que a Educação Infantil é um espaço no qual as crianças passam boa parte de suas vidas. Nesses lugares elas aprendem e se desenvolvem, ampliando e diversificando os conhecimentos adquiridos na família e em outras instâncias sociais de sua convivência. Portanto, é imprescindível estarmos atentos para as diversas expressões de gênero e sexualidades que aparecem nesses espaços e como elas estão sendo trabalhadas por professoras/es e outros adultos que educam e cuidam as crianças na primeira infância.

No Brasil, no ano de 1988, foi promulgada a Constituição Federal, que no Artigo 227 determinou:

> É dever da família e do Estado, assegurar a criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito á vida, á saúde, a alimentação a educação, ao lazer, a profissionalização, à cultura, a dignidade, ao respeito, á liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda, forma de negligência e descriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Porém, o que temos assistido em relação às temáticas de gênero e sexualidade, não tem sido de respeito às crianças e às diferentes infâncias. Nas instituições de Educação Infantil quase sempre não se discute sobre o tema com as crianças, pois acreditam que o

silenciamento é condição para que as mesmas não sejam influenciadas, não compreendendo que o silêncio é uma maneira de educar.

Como mostra Finco (2003, p. 93), "muitas pesquisas apontam que a escola possui mecanismos sutis que constroem e mantêm as diferenças entre os sexos". Portanto, o que nós objetivamos é conhecer e compreender os conceitos de gênero e sexualidade que perpassam as brincadeiras e os brinquedos de meninas e meninos na Educação Infantil no distrito de Indápolis, município de Dourados, estado de Mato Grosso do Sul. Ou seja, como as instituições e as/os suas/seus profissionais têm trabalhado no dia a dia das instituições as expressões de gênero e sexualidades infantis que aparecem cotidianamente nas ações, nas perguntas, nos conflitos, nas brincadeiras e nas escolhas dos brinquedos. As questões de gênero e sexualidade são problematizadas e/ou são negadas, reprimidas?

Conforme destaca Kramer (2007, p. 15), "as crianças brincam, isso é o que as caracteriza". Nessa perspectiva, importante afirmarmos que:

> A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras. Assim, ela vai garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica (KISHIMOTO, 2010, p.1-2).

A autora chama a atenção para a importância da presença de adultos competentes na interação com as crianças. Vale destacarmos que, muitas das vezes, é através das brincadeiras e dos brinquedos que as crianças mostram como estão sendo influenciadas pela família. Segundo Elias (2001, p. 22), "[...] os homens trazem em si, no que diz respeito às suas vidas, uma intuição cuja origem remonta aos primeiros momentos passados em sua família". E nas demais instituições nas quais as crianças vivem/convivem também recebem muitas influências.

Nós sabemos, pelas leituras as quais temos realizado, que desde o nascimento a sociedade tem posicionado as crianças em dois polos, feminino e masculino, homem e mulher, não levando em conta as diferentes manifestações de gênero e as demais orientações sexuais. Quase sempre têm uma conduta vigilante em relação às meninas e meninos para que estas/es não saiam da norma socialmente definida para a sexualidade, quer seja, a heterossexualidade. Mas as crianças são muito mais complexas do que essa classificação

binária, as mesmas vão construindo suas identidades de gênero e sexuais ao longo de toda vida e não somente durante a infância.

Considerações Finais

Furlani (2008) destaca a importância de se ensinar as diferenças e o respeito que a sociedade como um todo, deve ter, começando desde a Educação Infantil. A autora escreve:

> Independentemente do nível de ensino, a discussão da sexualidade não deve se privar de mostrar o quanto a vida humana é normatizada, significada e hierarquizada. A busca por uma sociedade de paz, de respeito e de convivência pacífica passa pelo reconhecimento da diversidade, qualquer que seja ela, como positiva. Questionar as muitas formas de preconceito e de exclusão social é papel da Escola que quer e que constrói uma sociedade menos sexista, menos racista, menos misógina e menos homofóbica - e isso começa na Educação Infantil (FURLANI, 2008, p. 129).

Assim, este Projeto de Pesquisa pretende focar estudos nas vivências das crianças, em suas brincadeiras e com seus brinquedos, tentando entender como elas apresentam conceitos e concepções que adquirem desde a mais tenra idade.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

CAMPOS, Míria Izabel. Gênero e sexualidade nas brincadeiras da Educação Infantil. In: V SEMINÁRIO INTERNACIONAL AMÉRICA PLATINA "América Platina: fronteiras de diversidade, resistências e rupturas". **Anais** . Dourados/MS: UFGD, 2014.

ELIAS, Norbert. **Norbert Elias por ele mesmo.** TRD. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FINCO, Daniela**.** Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. In: **Pro-posições.** Campinas: v.14, n.3 (42), set./dez. 2003.

FINCO, Daniela. Brincadeiras, invenções e transgressões de gênero na educação infantil. **Revista Múltiplas Leituras**. v. 3, n. 1, p. 119-134, jan. jun. 2010.

FURLANI, Jimena. Mulheres só fazem amor com homens? A Educação Sexual e os relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo. In: **Pro-Posições.** Campinas: v. 19, n. 2 (56), maio/ago. 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL:** CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2 ed. Brasília, 2007. P. 13-23.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições,** Campinas, v. 19, nº 2(56), maio/agosto. 2008.

O AUMENTO DO FEMINICÍDIO NA POPULAÇÃO NEGRA: UMA ANÁLISE INICIAL A PARTIR DO CONCEITO DE INTERSECCIONALIDADE DE KIMBERLÈ CRENSHAW

Ana Caroline Bernardi (UFMS/CPNV)[1]
Rayanne dos Santos Silva (UFMS/CPNV)[2]
Tamires Teixeira dos Santos (UFMS/CPNV)[3]
Prof. Me. Thiago Moessa Alves (UFMS/CPNV)[4]

Resumo: O mapa da violência de 2015, realizado pela Flacso (Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais), aponta um aumento de 21% no número de feminicídios no Brasil, onde 13 mulheres foram mortas por dia, no período de 2003 a 2013. Quando feito um recorte racial do problema, o estudo mostra que nestes 10 anos os homicídios contra mulheres negras aumentaram 54% enquanto diminuíram em 9,4 % contra mulheres brancas. Diante desses dados, surgem as seguintes questões: - Quais fatores contribuem para uma maior vulnerabilidade desse grupo específico de mulheres? Por quais motivos existe esse contraste de aumento da violência em um grupo e diminuição em outro? Buscaremos a partir de análise do mapa e análises bibliográficas, utilizando como referência o conceito de interseccionalidade de Kimberlé Crenshaw, obter possíveis respostas a estes questionamentos, visto que temos como hipótese o fato de determinadas opressões se encontrarem de forma interseccional por estarem conectadas, já que partem de um mesmo sistema econômico, político e social que estruturalmente ocasiona e perpetua a vulnerabilização e subalternização de determinados grupos sociais.

Palavra-chave: Mulher Negra, Feminicídio, interseccionalidade.

INTRODUÇÃO

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU) a taxa de feminicídios no Brasil é a quinta maior do mundo. De acordo com a socióloga e professora da Universidade de Brasília Lourdes Bandeira o feminicídio é definido como a última etapa de um continuum de violência que leva à morte. Seu caráter violento evidencia a predominância de relações de gênero hierárquicas e desiguais.

---

[1] Graduanda do curso de ciências sociais, UFMS/CPNV
[2] Graduanda do curso de Ciências Sociais, UFMS/CPNV
[3] Graduanda do curso de Ciências Sociais, UFMS/CPNV
[4] Doutorando em educação pela Universidade Estadual de São Paulo UNESP.

O mapa da violência de 2015, realizado pela Universidade Latino Americana de Ciências Sociais, aponta que no Brasil à uma taxa de 4,8 homicídios por cada 100 mil mulheres, e nos dez anos em que foi realizado o estudo morriam 13 mulheres por dia. O dado mais alarmante do estudo é o recorte racial que mostra uma crescente taxa no número de feminicídios contra mulheres negras, enquanto houve uma baixa na taxa de mulheres brancas, o qual, comprova-se que há uma vulnerabilidade maior entre as mulheres racializadas no contexto brasileiro. Crenshaw aponta que é importante se pensar em políticas de prevenção contra a situações que infringem os direitos inerentes a todo ser humano a partir da contextualização das opressões que entrecruzadas atingem determinado grupo. A professora da University of California, explora a partir do que ela chama de superinclusão, o quanto problemas específicos vivenciados por sub-grupos deixam de ser analisados.

> *o termo 'superinclusão' pretende dar conta da circunstâncias em que um problema ou condição imposta de forma específica ou desproporcional a um sub-grupo de mulheres é simplesmente definido como problema de mulheres (*Crenshaw, pag. 174)

Partindo dessa perspectiva, nota-se que analisar a violência contra a mulher como um problema homogêneo sem se atentar aos fatores decisivos da marginalização que subgrupos se encontram é excludente e invisibilizador, o referido mapeamento organizado por Julio Jacobo nos oferece estatísticas que permitem mudar este quadro super inclusivo, dando luz às desigualdades muitas vezes inviabilizadas em nosso país.

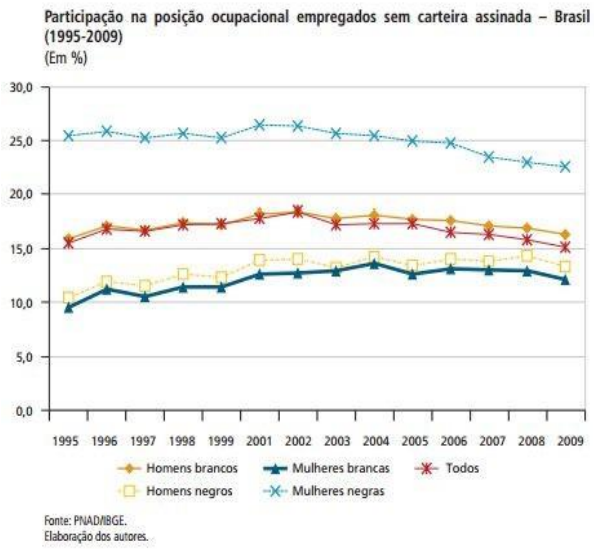
AS OPRESSÕES QUE EM INTERSECÇÃO MARGINALIZAM AS MULHERES NEGRAS

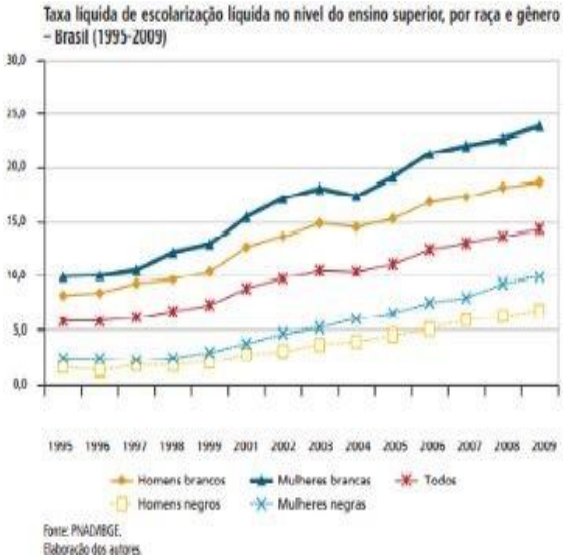
Para compreender o problema de maior índice de feminicídios que cerca as mulheres negras em nossa sociedade, resolvemos olhar para uma situação que normalmente seria apresentada como um problema de gênero, mas diante dos dados do mapa da violência nota-se que as mulheres negras estão mais suscetíveis à essa problemática, ou seja, outra possível forma de opressão que é o racismo, pode contribuir ainda mais para a vulnerabilidade desse grupo. Segundo Crenshaw, somente através de um exame mais detalhado das

dinâmicas variáveis que formam a subordinação de mulheres racializadas é que pode-se desenvolver intervenções e proteções mais eficazes, levando em conta a situação das mulheres negras no país.

A realidade destas mulheres, é composta de danos causados pela colonização européia e consequentemente pelo sistema escravocrata que de forma atroz destruiu nações, famílias e identidades numa tentativa de apagar toda história ancestral dos povos colonizados, a árvore do esquecimento nos serve como exemplo, desse modo legitimado a mulher negra foi alvo de violências inúmeras como o estupro cometido por senhores, tendo seus filhos arrancados , famílias destituídas e servindo aos detentores do poder, ou seja, ocupando posições onde estavam sujeitas a total desumanização. Estes anos de subalternização nunca acabaram, visto que a população negra no geral ainda vivencia os reflexos desse passado sombrio compondo a classe pobre, ocupando a maioria dentro dos presídios e poucos dentro das universidades.

Dados estatísticos que compõem o Dossiê Mulheres Negras do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), demonstram e afirmam essas injustiças ainda presentes quando traz à tona a situação econômica atual das mulheres negras.





A partir do conceito de intersseccionalidade podemos afirmar de acordo com os gráficos acima que o baixo nível de escolaridade e os sub-empregos aos quais as mulheres negras são subordinadas impulsiona-as para condições precárias. A falta de escolaridade por

exemplo as priva de conhecimentos científicos e de seus direitos. O conceito busca abarcar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação; segundo Crenshaw, ele trata especificamente da forma pela qual, o racismo, o patriarcalismo e a opressão de classe criam desigualdades básicas que coloca o indivíduo que passa por essas diferentes formas de discriminação em num nível maior de desempoderamento. Para se assegurar uma maior visibilidade e combate desse problema, é preciso criar metodologias que desvende as formas como várias estruturas de opressão convergem, e vulnerabilizam essas mulheres. Vemos no Brasil uma crescente considerável de estudos e políticas que têm como tematíca questões relativas a gênero e consequentemente a violência contra a mulher, o Plano Nacional de Políticas para a Mulher que existe desde o ano de 2003 é um exemplo disso, porém acreditamos que se os acordos, metas e estratégias estabelecidos têm alcançado efeitos positivos, os mesmos se restringem a uma população específica. Fazemos tal afirmação notando que O PNPM surge no mesmo ano em que se inicia a pesquisa da FLACSO onde é apontada uma decrescência nos casos de feminicídios na população branca. Ou seja, sabemos quem foi alcançada por tal política.

A violência contra mulher não pode ser analisada como algo homogêneo, quando uma sociedade é composta por mulheres negras, brancas e indígenas e outras, que passam por esse tipo de situação diferentemente em graus e consequências . As mulheres negras sofrem com a violência de gênero, o racismo, e ocupam a população pobre do país, sendo vítimas da falta de segurança pública, e educação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa breve análise, pretendeu dar visibilidade a poucas de muitas questões que somam a gama de opressões sofridas pelas mulheres que compõem a população negra relacionando-as com os fatores que as deixam em situação de risco e a margem de nossa sociedade. O pouco que trazemos por meio deste resumo demonstra o quanto as opressões estão diretamente ligadas entre si e que em nossa sociedade fundamentada em raça, classe e gênero determinados agentes sociais se tornam vítimas da injustiça gerada por quem detém o

poder e por quem colabora para sua manutenção. Desse modo, pretendemos dar continuidade a pesquisa aprofundando cada vez mais as questões levantadas.

REFERÊNCIAS

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Rev. Estud. Fem. vol.10 no.1 Florianópolis Jan. 2002

WAISELFISZ, J. J. Mapa da violência de 2015: Homicídios de mulheres no Brasil.CEBELA/FLACSO. 1ª Edição Brasília – DF – 2015. Disponivel em: www.mapadaviolencia.org.br

MARCONDES. M. M. Dossiê mulheres negras : retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. IPEA. Brasília, 2013.

Disponivel em: http://www.onumulheres.org.br/noticias/nacoes-unidas-e-governo-brasileiro-recomendam-diretrizes-nacionais-para-procedimentos-de-investigacao-processo-e-julgamento-de-crimes-feminicidas/

OS CAMINHOS DA HISTÓRIA: UMA PERSPECTIVA NOS ESTUDOS DE GÊNERO

Adriana Horta de Faria[1]
Magda Sarat[2]

RESUMO: O objetivo deste texto é compreender de que maneira a evolução dos estudos da história contribuiu para que o gênero se tornasse uma categoria de análise, promovendo assim, a possibilidade de examinar a participação das mulheres no magistério brasileiro. Para tanto, reconstituímos de forma sucinta o percurso da historiografia do Ocidente, da Idade Média ao Movimento dos Annales. Entendemos que historicamente, se vêm indicando o papel do homem e da mulher, impondo a função de cada indivíduo na sociedade. Nessa perspectiva, consideramos a feminização do magistério como um processo de construção social, carregado de sentidos impostos ao papel feminino.

Palavras-Chave: Historiografia. Gênero. Feminização do Magistério.

Introdução

O Objetivo desse estudo, apoiado em uma variada bibliografia, é verificar como o desenvolvimento da dinâmica da história possibilitou a utilização de gênero como uma classe de análise. A relevância do trabalho se encontra na possibilidade de interpretação com base histórica, da construção social dos papéis de gênero, em especial na formação dos professores na educação brasileira.

O texto foi estruturado de modo a apresentar a construção da historiografia desde a Idade Média a atualidade. Exploramos principalmente os fundamentos do Movimento dos Annales, considerando que os estudos de história se expandiram e incluem também a discussão em torno da construção dos gêneros humanos, questionando de que forma elas têm sido colocadas em discurso e nas práticas sociais cotidianas. Em seguida denotamos como gênero passou a ser considerado por historiadores como uma categoria de análise e baseados nesta concepção analisamos a participação das mulheres no magistério brasileiro.

---

1 Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação, pela Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD, na linha História, Memória e Sociedade. Integrante do Grupo de Pesquisa "Educação e Processo Civilizador" (GPEPC). Bolsista Capes. E-mail: adrianahortadefariafaria@yahoo.com.br.
2 Professora Associada da Faculdade de Educação na Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD. Docente e Pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa "Educação e Processo Civilizador". Coordena projetos financiados pela FUNDECT/CAPES.E-mail: magdaoliveira@ufgd.edu.br

A Evolução dos Estudos da História

A atual perspectiva da escrita histórica se propõe a abordar as mais diversas intervenções dos seres humanos em diferentes períodos e circunstâncias, sem privilegiar os "grandes homens". Predomina a tendência consciente e decidida em problematizar e considerar as relações estabelecidas também no passado das resistências, das manifestações, enfim, a história contínua, progressiva e irreversível da realização de uma consciência humana capaz de uma reflexão total. Contudo, para atingir esse patamar a história percorreu um longo caminho.

No período medieval a história, foi subestimada como disciplina menor no ambiente teológico sua produção estava diretamente relacionada ao cristianismo, no século XII a história tinha uma estreita relação com a moral. No século XV era vista como simplista e a partir do século XVII expande sua relevância. Neste período os historiadores usavam principalmente a bíblia e outros autores eclesiásticos e à medida que o público interessava autores pagãos.

Pode-se dizer que sob diversas influências a história conquista progressivamente a autonomia. A partir do século XV encontra um público mais amplo, porém esses progressos são barrados no século XVII e somente no século XVIII há uma retomada da reflexão teórica e a erudição. Entre os elementos da renovação da história está o público que pertence à burguesia e eram considerados cultos. Durante o Renascimento, a história debate as origens nacionais ficando à mercê do conformismo dominante. No fim do século XIX a história recebe status de ciência sob a influência do positivismo (CAIRE-JABINET, 2009).

Durante o século XIX, países da Europa como Alemanha, França, Inglaterra e a Itália estão envolvidos em movimentos de afirmação das nacionalidades e nesse sentido buscam na história os fundamentos das suas nações e envolvidos em sentimento de nacionalidade estudam as suas origens. A partir desse período a atividade de historiador é profissionalizada e o ensino de história passa a ser ministrado nas universidades. O caráter de ciência é então conferido a História e surge a Escola Metódica sob a influência do Positivismo.

Para o movimento denominado "Positivismo" a ciência é a única via pela qual o homem alcançaria o conhecimento de todas as coisas de maneira indubitável, o instrumento capaz de solucionar os reais problemas enfrentados pela humanidade e satisfazer, de forma

plena, todas as necessidades consideradas legítimas da inteligência humana**.** Essa corrente visava explicar a história através do estudo dos fatos, datas e personagens históricos considerados importantes, representava e considerava o passado imutável, disposto a valorizar dimensões políticas e grandes personagens históricos da humanidade, era a chamada "história oficial".

Outra característica do positivismo é que era necessária neutralidade, isto é, a separação entre o pesquisador e sua obra, esta, não poderia apresentar apreciações ou julgamentos de quem a estudava, deveria ser apresentada de forma neutra e clara, considerando a realidade partindo dos fatos, sem qualquer analise. Os positivistas entendiam que o conhecimento se explica por si mesmo, a tarefa do historiador se resumiria em narrar os fatos das vidas dos homens de prestígio da época (BOURDÉ; MARTIN, 1983).

No século XIX desponta outra corrente filosófica, que iria influenciar na concepção dos estudos históricos, o Marxismo. Marx e Engels, precursores da teoria apresentam na obra Ideologia Alemã (1845-1846) a "Teoria Geral das Sociedades em Movimento" destacando sempre a oposição entre proletários e capitalistas, essa posição defendem a tese de que a história era movida basicamente pela luta de classes e as relações históricas que se erguem entre os homens são condicionados por um determinado modo de produção, ou seja, no materialismo histórico, na dialética (MARX; ENGELS, 2007).

Desta forma o arcabouço marxista sustenta-se numa análise dialética materialista e histórica das incursões sociais da humanidade, determinada pela interação entre desenvolvimento das forças produtivas, relações de produção e luta de classe. A concepção materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade.

Marx compreende a história como multifacetada e não unilinear. A história pode ser entendida de muitas formas, aqui está presente a ideia de classes, que formam a sociedade, e não segue um curso unilinear e evolutivo. A teoria marxista, que ganha força a partir do século XX, encara a história com um valor relevante, compreendendo a experiência a partir da descrição e classificação da realidade concreta do fenômeno. A matéria é o principio fundante

da realidade. O indivíduo, por sua vez, não é visto longe do homem histórico e concreto, por isso, a história deve ser crítica e reflexiva.

O século XX trás, em seu bojo a Nova História ou Escola dos Annales, que impactou grandemente a maneira de pensar, estudar, pesquisar e apresentar a história. Em 1929, surgiu na França uma revista intitulada Annales d'Histoire Économique et Sociale, fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch que estavam insatisfeitos com as abordagens feitas a história, enfatizando a história política ou reduzindo-se a história dos "vencedores". Ao longo da década de 1930, a revista se tornaria símbolo de uma nova corrente historiográfica identificada como Escola dos Annales (CAIRE-JABINET, 2009).

O objetivo dos idealizadores da revista que, evoluiu para Movimento dos Annales, foi de contribuir com o enriquecimento e a promoção de uma nova concepção de história, substituindo a história tradicional centrada na narrativa de acontecimentos por uma história problematizada, uma história de todas as atividades humanas, multifacetada contando com a colaboração de outras áreas dos estudos humanos como a Antropologia, Psicologia, Geografia, Sociologia, dentre outras, ou seja, vislumbraram a história por um novo ângulo. (BURKE, 1992, P.13).

Caire-Jabinet, 2009, cita vários intelectuais que colaboraram para a implantação e consolidação do Movimento dos Annales e a Nova História, como: Jacques Le-Goff, Emannuel Le Roy Ladurie, Emerst Labrousse, Pierre Villar, Maurice Agulhon e Michel Vovelle, autora cita em particular Fernand Braudel, o considerando como o "pai fundador" da "nova história" (p.131), esses personagens trouxeram suas contribuições em variados momentos a mobilização para a evolução da escrita da história. Para Burke o Movimento dos Annales pode ser caracterizado por três fases:

> Esse movimento pode ser dividido em três fases. Em sua primeira fase, de 1920 a 1945, caracterizou-se por ser pequeno, radical e subversivo, conduzindo uma guerra de guerrilhas contra a história tradicional, a história política e a história dos eventos. Depois da Segunda Guerra Mundial, os rebeldes apoderaram-se do establishement histórico. Essa segunda fase do movimento, que mais se aproxima verdadeiramente de uma "escola", com conceitos diferentes (particularmente estrutura e conjuntura) e novos métodos (especialmente a "história serial" das mudanças na longa duração), foi dominada pela presença de Fernand Braudel. Na história do movimento, uma terceira fase se inicia por volta de 1968. É profundamente marcada pela fragmentação (BURKE, 1991, p. 13-14).

Alguns autores já consideram a quarta geração da Escola dos Annales, a marca que se inicia é 1989, neste momento há um desenvolvimento notório da História Cultural e os grandes nomes que a representam são, por exemplo, Michel de Certeau e Hayden White, Roger Chartier e muitos outros.

A proposta dessa nova fase segundo Roger Chartier (1990, p. 80), "é a identificação do modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler". No mesmo sentido Certau, classifica que "[...] pode-se dizer que a proposta da História Cultural seria, pois, decifrar a realidade do passado por meio das suas representações, tentando chegar àquelas formas, discursivas e imagéticas, pelas quais os homens expressam a si própria e o mundo" (CERTEAU, 2002, p.42).

Os partidários do Movimento dos Annales aspiravam uma história crítica, (des) construtora, que dissolvesse as evidências e mostrasse os supostos ocultos, questionando as visões comuns, e indo ao encontro delas. Burke (1992) apresenta seis características que marcam esse movimento:

1. Considera história toda a atividade humana "[...] ou seja, tudo tem um passado que pode em principio ser reconstruído e relacionado ao restante do passado. Daí a expressão "história total" , tão cara aos historiadores dos Annales" (p.11).
2. Existe a preocupação com a análise das estruturas. Mesmo considerando os acontecimentos "a história das estruturas de vários tipos continua a ser considerada muito seriamente" (p.12).
3. Todos são sujeitos da história, [...] em outras palavras, com as opiniões das pessoas comuns e com sua experiência da mudança social (p.13).
4. A nova perspectiva defende o uso de variados tipos de fonte, pois para analisar "uma maior variedade de atividades humanas, devem examinar uma maior variedade de evidências." (p.13). O historiador deve investigar todos os vestígios históricos que falem sobre seu objeto de estudo.
5. Os estudos da nova história analisam os processos, preocupando-se com as rupturas e continuidades.
6. A subjetividade constitui também a narrativa histórica "Nossas mentes não refletem diretamente a realidade. Só percebemos o mundo através de uma estrutura

de convenções, esquemas e estereótipos, um entrelaçamento que varia de uma cultura para outra" (p.15).

Sob esse prisma os Annales propõem o alargamento da história, direcionando o interesse dos historiadores para outros horizontes: a natureza, a paisagem, a população e a demografia, as trocas, os costumes e incluem-se nesta nova perspectiva os estudos de gênero como categoria de análise, neste aspecto procurou-se incorporar o estudo relacional entre homens e mulheres.

Gênero uma Categoria Para Análise Histórica

Sabemos que algumas diferenças que existem entre mulheres e homens são biologicamente inatas e essenciais à reprodução, há diferenças nos órgão sexuais, nos genes e nos hormônios, a categorização por sexo, firmadas nas características biológicas, o ser homem ou mulher, nos direciona a ambientes sociais diferentes.

Para contrapor à ideia da essência as estudiosas feministas formularam o conceito de gênero, recusando qualquer explicação pautada no determinismo biológico, que pudessem explicitar comportamento de homens e mulheres. Tal determinismo serviu para justificar as desigualdades entre ambos, a partir de suas diferenças físicas (NOGUEIRA, FELIPE, TERUYA, 2008).

De acordo com Alves e Corrêa (2009), o conceito de gênero, que já era conhecido em textos das Nações Unidas, somente foi legitimado na Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (CIPD), realizada na cidade do Cairo em 1994. Os autores afirmam:

> [...] o conceito já era então conhecido e circulava em textos do sistema das Nações Unidas, especialmente documentos de pesquisa. Contudo, no processo preparatório da CIPD (1993-1994), ele seria definitivamente legitimado enquanto linguagem de política pública global, a ser negociada pelos Estados membros das Nações Unidas (ALVES e CORRÊA, 2009, p.127).

Muito antes da legitimação do conceito de gênero, Scott já utilizava o recurso da categoria gramatical "gênero" como ferramenta conceitual para examinar as desigualdades

entre homens e mulheres. Atualmente quando se fala em gênero é fundamental analisar o conceito considerado por Scott (1998, p. 15):

> Gênero é a organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é a causa originária da qual a organização social poderia derivar; ela é, antes, uma estrutura social móvel que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos.

Diante desta perspectiva, o conceito de gênero pode ser utilizado para estabelecer o que é social, cultural e historicamente determinado, isto porque nenhum indivíduo existe sem relações sociais, desde que nasce.

Nessa direção entendemos que as mulheres sempre estiveram presentes na constituição da história, contudo, por não ocuparem espaços sociais considerados importantes, elas não tiveram o merecido destaque na narração histórica, somente com o advento dos Annales as mulheres passam a ter visibilidade na escrita da história. Scott (1992, p.76) afirma que "mulheres estão ao mesmo tempo adicionadas à história e provocam sua reescrita" a autora considera que, nesse sentido:

> A existência do campo relativamente novo da história social proporcionou um importante veiculo para a história das mulheres; a associação de um novo tópico com um novo conjunto de abordagens enfatizou a reivindicação da importância, ou pelo menos, a legitimidade do estudo das mulheres (SCOTT, 1992, p.81).

Contudo, incluir o sujeito feminino na história, não foi tarefa fácil, pois, foi necessário avançar por caminhos sinuosos, desconhecidos, como a esfera do privado e das relações cotidianas, território em que os historiadores pouco tinham explorado. "Assim, singelezas sem importância maior para a história tradicional tiveram de ser buscadas com um novo olhar, porque muito cedo se evidenciou que eram nestes pequenos detalhes que se tornava possível detectar as fontes mais preciosas" (SILVA, 2008, p.227). Nesse viés Scott destaca:

> Sem dúvida, os próprios historiadores das mulheres acharam difícil inscrever as mulheres na história e a tarefa de reescrever a história exigia reconceituações que eles não estavam inicialmente preparados ou treinados para realizar. Era necessário um modo de pensar sobre a diferença e como sua construção definiria as relações entre os indivíduos e os grupos sociais (SCOTT, 1992, p.86).

A autora esclarece que quando os (as) historiadores (as) buscam compreender as maneiras como o conceito de gênero legitima e constroem as relações sociais, eles/elas

começam a entender a natureza recíproca do gênero e da sociedade e das formas particulares, situadas em contextos específicos e dessa forma gênero passa a ser encarado como uma categoria de análise histórica.

As Mulheres na História do Magistério Brasileiro

A perspectiva das mulheres como sujeitos históricos e que esta história deveria ser recuperada e transformada, provocou reflexões e passou a haver rejeição a estrutura de supremacia masculina solidamente aceita e negando a idéia clássica da inferioridade do sujeito feminino. Um fator preponderante para a expansão dos estudos das mulheres foi a feminização da universidade, segundo Scott:

> Durante os anos 60, também as faculdades, as escolas de graduação e as fundações começaram a estimular as mulheres a obterem PhDs, oferecendo bolsas de estudo e um considerável apoio financeiro. "E claro", comentou um autor," que as mulheres constituem uma importante força latente para as faculdades e as universidades carentes de bons professores e pesquisadores." Embora autores tão diversos quanto diretores de faculdades e acadêmicos feministas reconhecessem que tinha havido "preconceitos contra as mulheres nas profissões intelectualizadas", eles tendiam a concordar que os obstáculos cairiam por terra, se as mulheres buscassem uma formação de nível superior. (SCOTT, 1992. P. 69-70).

As mulheres passaram a ocupar profissões que antes foram excluídas. A entrada da mulher no mercado de trabalho ocorreu devido conscientização de que as mulheres são parte produtiva da sociedade, à necessidade de sua contribuição nos serviços que estavam ligados ao ganho financeiro da família e o inicio na Revolução Industrial absorvendo de forma importante a mão-de-obra feminina aproximou definitivamente, a mulher na produção. Entre as profissões que as mulheres assumiram destaca-se o magistério.

As relações de gênero na educação escolar brasileira inicialmente eram bem diferentes, visto que somente homens atuavam como professores. Posteriormente, contudo, em decorrência de acontecimentos sociais nos séculos XIX e XX, como a revolução industrial, por exemplo, as mulheres começaram a participar de forma ativa na sociedade (além dos limites do lar) e a ocupar alguns postos que anteriormente eram exclusivos dos homens. A profissão docente foi um das primeiras e principais ocupações da mulher nesse período.

De acordo com Caetano e Neves (2013), no final do século XIX o regime monárquico brasileiro entra em declínio e é proclamada uma nova organização político-social, a chamada república. Há, então, uma preponderância do discurso liberal e, em 1891, é aprovada a primeira Constituição republicana, que defendia, em linhas gerais, que o Brasil tinha o dever de construir, por meio de adoção de ensino público e do fortalecimento da sociedade civil, um novo tipo de brasileiro. Este novo cidadão deveria estar preparado para o trabalho livre e atendendo aos ideais republicanos. Em razão disso, era atribuída à educação um papel central na vida nacional, o papel de promover a modernização do país, ou seja, primeiramente combater o analfabetismo, pois, nesse período, o índice de analfabetismo era considerável (a maioria da população era analfabeta).

Diante desse contexto, Louro (2012) comenta que, para reverter o analfabetismo, era necessária à criação de novas escolas, ou seja, aumentando a demanda de mão de obra docente. A partir dessa necessidade foi oportunizado espaço para mulher se inserir no mercado de trabalho como educadora. Nesse sentido, Hypólito (1997) destaca que a feminização do magistério foi parte fundamental e que ocorreu por diversos fatores, como se pode perceber, e não somente pelo fator econômico.

Essas mulheres obtinham a sua formação profissional na chamada Escola Normal, tipo de escola que, apesar de existir desde meados do século XIX, foi efetivamente sendo disseminado no período republicano e com a tarefa de formar os professores primários. Essa formação era de nível secundário, ou seja, inicialmente era algo elementar, com noções gerais de Língua Portuguesa (incluindo Caligrafia e Gramática), de Matemática, de Geografia, de Lógica, de Doutrina Religiosa, entre outras disciplinas. Gradativamente foram incluídas, no currículo das escolas normais, noções de psicologia, de medicina, de biologia (ciências naturais) e, também, de ciências sociais (CAETANO; NEVES, 2013).

Os professores formados em escola normal eram vistos como verdadeiros regeneradores da pátria, pois pautavam a prática no que existia de mais moderno no processo pedagógico. Esses docentes eram também os depositários de uma série de valores morais que a República exaltava como honestidade, laboriosidade e patriotismo. Esses estabelecimentos de ensino estavam ligados à apropriação feminina dos espaços públicos, espaços que eram inicialmente ocupados por homens, mas que acabaram se tornando predominantemente espaços femininos. Eis, pois, que é no grupo escolar republicano que se

inicia feminização do magistério, momento em que meninos e meninas passaram a ocupar a mesma instituição, ainda que em salas e com currículos diferentes.

Cabe informar, contudo, que essa conquista não aconteceu sem turbulência. Muitos consideravam que as mulheres eram inferiores biológica e intelectualmente em relação ao homem, não sendo capazes de assumir alguma posição pública na sociedade. Em oposição, os que advogavam em favor da permanência das mulheres professoras usavam como argumento o instinto maternal, considerando como nato o papel de educadora. Para Louro (2012), a inserção das mulheres como professoras no mercado de trabalho passou a ser vista como uma extensão da maternidade:

> Afirmavam que as mulheres tinham, "por natureza", uma inclinação para o trato com as crianças, que elas são as primeiras e "naturais educadoras". Portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, uma "extensão da maternidade", cada aluno ou aluna vistos como filho ou filha "espiritual". (LOURO, 2012, p. 450).

Nessa perspectiva, para exercer o papel docente, consideravam que a mulher estava preparada, pois já possuía o dom de cuidar, tarefa que ela já executava em seus lares. A ação da mulher no magistério era considerada extensão da maternidade. Sob essa ótica, Gonçalves (2009, p. 38) analisa:

> Dessa forma, os alunos e as alunas deveriam ser vistos como filhos e filhas e a profissão docente não subverteria a função feminina, podendo, ao contrário, ampliá-la ou sublimá-la. O magistério deveria ser entendido pelas mulheres como uma atividade de amor, de entrega e de doação, e, para isso, era fundamental ter a vocação para ensinar.

Pode-se relacionar a entrada da mulher no exercício do magistério ao fato de possuir características "tipicamente femininas", como: bondade, compaixão, gentileza, paciência, entre outras. Para Louro (2012), essas características articulavam a tradição religiosa com a atividade docente, pois a figura feminina estava ligada aos ideais da moralidade cristã, em que a mulher era valorizada pelos papéis de mãe e de esposa.

A feminização do magistério em meados do século XIX se destaca com a criação das escolas "mistas" regidas por professoras no final do Império, fez aumentar significativamente o contrato de mulheres. Nas últimas décadas do período imperial a regulamentação da carreira do magistério durante os governos provinciais e o estabelecimento de escolas normais para a

formação de professores (as), passaram a ser freqüentadas quase que exclusivamente por moças. Houve também a implementação dos grupos escolares, na primeira década do século XX, onde o corpo docente, neste momento, já era predominantemente feminino (TANURI, 2000).

Considerações Finais

Em busca da inteligibilidade a história percorreu um logo percurso, as escolas históricas, como a metódica (positivista), a marxista e a dos Annales, contribuíram grandemente para a evolução da escrita da história. Atualmente a ampliação da história permite novos objetos de estudo cotidianos, cultura, comportamento e novos campos de atuação, em que se incluem as relações de gênero, que passa a ser considerada categoria de análise histórica.

No que se refere ao gênero humano, historicamente, se vêm indicando o papel do homem e da mulher, impondo a função de cada indivíduo na sociedade. Essas relações acabam por fazer com que se idealize o que é habitual a um homem praticar ou até mesmo o que não é natural da mulher realizar. Entretanto, a desigualdade entre homem e mulher é construída socialmente e não se dá através da diferença biológica de cada um, ou seja, é algo construído histórico, sócio e culturalmente.

As mulheres diante da nova perspectiva passam a ter visibilidade na narração histórica e isso nos permite compreender que a feminização da docência trata-se de um processo de construção social, carregado de sentidos impostos ao papel feminino. Partindo da premissa inicial da diversidade podemos dizer que as relações de gênero são resultado de um processo pedagógico que se inicia no nascimento e segue ao longo de toda a vida. Na nossa sociedade este processo vem historicamente reforçando a desigualdade social entre homens e mulheres, principalmente em torno da sexualidade, da reprodução, da divisão sexual do trabalho tanto no âmbito público/cidadania como no âmbito privado condicionando a educação dos pequenos às mulheres.

Neste sentido, ao tratarmos de gênero, história da educação e da formação docente, percebemos que as desigualdades entre os sexos caminham desde os primórdios na divisão de tarefas entre homens e mulheres. Na história da educação das crianças ela esteve presente

sempre com a perspectiva do cuidado feminino e, nos dias de hoje, na escola a educação das crianças é majoritariamente pautada na docência feminina. Assim, consideramos a relevância de discutir, constantemente, de que forma tais relações de gênero estão presentes no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. E. D; CORRÊA, S. **Igualdade desigualdade de gênero no Brasil:** um panorama preliminar, 15 anos depois do Cairo. 2009. Disponível em http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/outraspub/cairo15/Cairo15_3alvescorrea.pdf. Acesso em 07 Nov. 2013.

BURKE, P. (Org.). **A escrita da história:** novas perspectivas. São Paulo: Ed. da UEP, 1992.

BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história:** novas perspectivas. São Paulo: Edusp, 1992.

BURKE, P. **A Revolução Francesa da historiografia:** A Escola dos Annales 1929-1989 / Peter Burke; tradução Nilo Odália. – São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. As Escolas Históricas. Portugal: Publicações Europa–América, 1983.

CAETANO, E.; NEVES, P. E. C. **Feminização do magistério**: algumas questões. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/ _files/>. Acesso em: 26 jul. 2013.

CAIRE-JABINET, Marie-Paule, **Introdução à historiografia.** Trad. Laureano Pelegrin. Bauru, SP: EDUSC, 2009.

CERTEAU, M. Operação Historiográfica, In: **A escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense universitária, 2002.

CHARTIER, R. **A História Cultural** – entre práticas e representações. Lisboa: Difel 1990. p. 80

GONÇALVES, J. P. **O perfil profissional e representações de bem-estar docente e gênero em homens que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério.** 2009. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC/RS, Porto Alegre, 2009.

HYPÓLITO, A. L. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1997.

LOURO, G. L. Mulheres na Sala de Aula. In: PRIORE. M. D.; PINSK. B. C. (Orgs.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012.
MARX, K. e ENGELS. F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

NOGUEIRA, J. K; FELIPE. A, D; TERUYA, K. T. **Conceitos de gênero, etnia e raça:** reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar. Disponível em http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST1/Nogueira-Felipe-Teruya_01.pdf. Acesso em 07 Nov. 2013.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-99, jul./dez. 1998.

SCOTT, J. História das mulheres. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história:** novas perspectivas. São Paulo: Edusp, 1992. p. 63-95.

SILVA, T. M. G. Trajetória da Historiografia das Mulheres no Brasil. **Politeia: Hist. e Soc**. Vitória da Conquista v. 8 n. 1 p. 223-231 2008
TANURI, L. M. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação.** Campinas: n.14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago, 2000.

LUGAR DE MULHER É...? A CONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS SOBRE GÊNEROS

Jaqueline Teodoro Comin[1]
Thiago Moessa Alves[2]

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo analisar as relações dos sujeitos que compõe a sociedade, com foco na mulher, e os estereótipos que lhes são fixados, por meio das perspectivas da divisão dos gêneros, a qual está intrínseca ao poder e à hierarquização. A análise será permeada pela questão: Qual o lugar da mulher na sociedade contemporânea? Uma indagação que nos leva a uma abordagem histórico-social do percurso da mulher na sociedade brasileira para entendermos o panorama atual, onde ainda persiste este tipo de pergunta que perpassa estereótipos e faz prevalecer o poder patriarcal e a cultura machista. Para tanto, foram utilizadas pesquisas bibliográficas acerca do assunto, pois, só a partir da compreensão da real existência da mesma é que podemos nos conscientizar e mudar esta conjuntura.

Palavras-chave: gênero, mulher, lugar social.

UMA QUESTÃO DE GÊNERO

Para entendermos a história das mulheres ou as histórias das mulheres, é preciso ter uma clareza sócio-histórico-cultural. Podemos ver que esta é contada pelos homens a partir do ponto de vista que ocuparam o papel principal na construção das sociedades, nos grandes feitos, na política, nas guerras, na construção de civilizações, nas revoluções, na filosofia, na arquitetura social, enquanto à mulher ficou restrito o papel secundário, esquecido, apagado, deixado de lado. Desse modo, o masculino passou a dominar a sociedade e taxá-la conforme seus pré-requisitos estabelecidos na "ordem social" ditada por estes, ao mesmo tempo em que exclui o feminino do processo de construção social, bem como dos lugares sociais prestigiados.

[1] Estudante de graduação no curso de Ciências Sociais do Câmpus de Naviraí da Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS/CPNV. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inovação, Políticas Públicas e Educacionais – GEPIPPE/UFMS/CNPq. jaquelineteodoroc@gmail.com
[2] Mestre em Letras (UFGD/2014). Professor substituto do curso de Ciências Sociais do Câmpus de Naviraí da Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS/CPNV. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inovação, Políticas Públicas e Educacionais – GEPIPPE/UFMS/CNPq onde coordena a linha de pesquisa em Língua(gem), discurso, educação e diversidade: t_moessa@hotmail.com.

A visão social ainda é estigmatizada devido a um processo de construção social, o qual ocorre por meio dos símbolos sociais que adotamos, e isso acarreta consequências na vida de uma mulher desde a descoberta de seu sexo biológico quando está sendo gerada até o cessar de sua vida. Sobre estes pressupostos este texto problematiza o assunto. A intenção é entender como esses processos se solidificam, perpetuam e eternizam no inconsciente social, os espaços em que se inserem e se legitimam. Para tanto, é preciso entender o conceito de gênero, o qual é a matriz desta problemática. Scott (1991, p. 14) assevera que "gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças entre os sexos [...] é uma forma primeira de significar as relações de poder", ou seja, gênero refere-se a uma construção social do feminino e do masculino, é uma maneira de configurar os papéis sexuais e o simbolismo sexual. Assim diferenciando-os e estabelecendo funções sociais, espaços, *habitus*, uma estrutura do ser, como enfatiza Bourdieu:

> A divisão entre os sexos parece estar na 'ordem das coisas', como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas, na casa, por exemplo, cujas partes são todas sexuadas (1999, p. 17).

É possível observar a forma como a construção do gênero atinge a vida social, tanto no âmbito privado quanto público. Esta pesquisa tem, portanto, o objetivo de verificar a condição dos indivíduos que nascem com o sexo biológico referente à mulher, independente de sua sexualidade, mas não apenas voltando o olhar para este tipo de mulher, e sim analisando como o gênero perpassa, influencia, taxa, molda, a vida de todos em padrões de representações de feminilidade e masculinidade. A esse respeito Mayer sustenta que:

> Todos e todas nós participamos desses processos de produção, de forma mais ativa ou passiva, sofrendo-os ou impondo-os [...] e refletir sobre esses processos e nossa participação neles, no âmbito da escola ou em qualquer outro espaço, é fazer uma discussão política (2010, p. 25).

Discutir politicamente gênero parte de uma inquietação sobre os motivos pelos quais os indivíduos são diferenciados de acordo com o sexo a que "pertencem" culturalmente, o que leva o "sexo feminino" a ter que adotar certos tipos de comportamentos universais taxados socialmente que constituem a feminilidade como o sexo frágil, passivo, regrado, discriminado

na divisão do trabalho – tanto doméstico quanto profissional. O mesmo raciocínio constrói a sexualidade vigiada e guardada socialmente, a cobrança estética, a mulher como ser percebido para o outro, o instinto amoroso, a constituição de uma família, o sexismo de espaços determinados para determinados sexos, etc. Todas essas etiquetas que estão postas na descrição do comportamento social de cada indivíduo divido sexualmente, os quais são constituídos e percebidos no inconsciente produzido culturalmente.

A questão que este texto aborda sobre o lugar da mulher diz respeito ao presente discurso feito em relação a um ditado popular "lugar de mulher é na cozinha". Subjetivamente percebemos um discurso machista, como se o único lugar da mulher fosse na cozinha, também um estereótipo de que mulher tem necessariamente que ser dona de casa, mas, o que se pretende perceber é como este discurso ainda se perpetua de diferentes maneiras, seja ironicamente, politicamente, sexualmente, por meio de piadas, etc. Segundo Gomes:

> No caso da expressão 'Lugar de mulher é em todo lugar', há um pré-construído, criado pela expressão 'lugar de mulher', o qual produz, discursivamente, a ideia de que há um lugar de mulher, ou seja, que a mulher tem um lugar que lhe é específico (2014, p. 1058).

Vemos a partir desses discursos como a sociedade reproduz culturalmente estereótipos para as mulheres, como se elas tivessem um lugar específico e percebemos o quanto ainda se reproduz este tipo de ideologia, mesmo quando afirmando uma liberdade como "lugar de mulher é onde ela quiser", vemos a presença do lugar da mulher como algo marcado culturalmente, destinada à subordinação. De acordo com Foucault:

> Em toda sociedade a produção do discurso é tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 1999, p. 8-9).

Assim as relações desiguais se configuram socialmente, constituídas pelo discurso nos campos de forças culturais simbólicas.

CONTEXTO HISTÓRICO DAS MULHERES E A INFLUÊNCIA DAS INSTITUIÇÕES SOCIAIS

Para o desenvolvimento da problemática abordada, é preciso que seja estabelecida a visão clara da diferença entre sexo, gênero e prática, correlacionando com as influências econômicas, científicas, políticas, institucionais que criaram e perpetuam a legitimação desse mundo dicotômico, justificado por uma matriz biológica, porém, a constituição do gênero vai muito além do órgão sexual de origem. Esta é representada socialmente e culturalmente, são os *habitus* ligados a cada sexo que os distinguem socialmente, em padrões, valores, comportamentos, espaços, linguagens, em todos os âmbitos.

Neste quadro toda a estrutura social se articula para a perpetuação desta ideologia. O estado patriarcal é protetor e ao mesmo tempo reforça a "fragilidade" do sexo feminino. Segundo Joahn Scott, isso se deve porque o gênero atribui significado às relações de poder para a legitimação da submissão, do controle, da hierarquia. Um exemplo importante é a citação de Louis de Bounaud em 1816, em relação às justificativas da legislação na revolução francesa sobre o direito do divórcio.

> Da mesma forma que a democracia política 'permite ao povo, parte fraca da sociedade política, se rebelar contra o poder estabelecido', da mesma forma o divórcio 'verdadeira democracia doméstica', permite a esposa, parte mais fraca, se rebelar contra a autoridade do marido [...] a fim de manter o Estado fora do alcance do povo, é necessário manter a família fora do alcance das esposas e das crianças (SCOTT, 1991, p. 25).

Observamos que através do gênero as relações de poder se solidificam, consequentemente estão ligados e circulando no mesmo espaço. Sendo assim, colocar em questão a redefinição do gênero ameaça o sistema inteiro.

Analisando o discurso e pensando no poder político e na representatividade, percebemos o déficit presente no cenário brasileiro em relação à mulher ocupando esses espaços. Isso só reforça a cultura machista que se perpetua nas instituições, mas para fazer uma análise mais profunda da questão, podemos recorrer à história das mulheres na política nacional. Pensando na constituição 1891 que estabeleceu para todos os cidadãos, brasileiros alfabetizados e maiores de 18 anos o direito ao voto, observamos o panorama da mulher como

não reconhecida enquanto ator social. Só após muita luta este direito foi adquirido como resultado das reivindicações dos movimentos feministas:

> No Brasil a primeira onda feminista foi da luta pelo voto. A *sufragetes* brasileiras foram lideradas por Bertha Lutz, bióloga, cientista de importância, que estudou no exterior e voltou para o Brasil na década de 1910, iniciando a luta pelo voto. Foi uma das fundadoras da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, organização que fez campanha pública pelo voto, tendo inclusive levado, em 1927, um abaixo-assinado ao Senado, pedindo a aprovação do Projeto de Lei, de autoria do Senador Juvenal Lamartine, que dava o direito de voto às mulheres. Este direito foi conquistado em 1932, quando foi promulgado o Novo Código Eleitoral brasileiro (PINTO, 2010, p.16).

Direito conquistado em 1932, a mulher começou a aparecer no mundo público, como pessoa que deveria ser controlada, atribuindo espaços permitidos e proibidos. Ainda assim, percebemos até hoje o quanto é limitada a presença de mulheres no cenário político, o qual é um lugar público reservado subjetivamente aos homens, enquanto às mulheres é reservado o espaço privado. Muitos anos se passaram, mas o estado patriarcal e a ideologia machista ainda oprimem e excluem as mulheres de participarem deste processo. Conforme Angellis:

> As mulheres representam, no Brasil, pouco mais da metade da população (51,5%). Porém, a presença feminina ainda é muito pequena no parlamento. No Senado Federal, doze cadeiras são ocupadas por mulheres (14,81%). Já na Câmara dos Deputados, 51 mulheres atuam como representantes do povo (9,94%). São, portanto, 63 mulheres dentre as 594 cadeiras do Congresso Nacional (10,6%). (2015, p.1)

Percebemos o quanto é essencial a presença de mulheres nestes ambientes para que se discutam os direitos das mesmas, para que se tenha representatividade e conhecimento de causa das nossas necessidades quando se vive em uma sociedade que oprime a mulher em níveis alarmantes em todas as esferas da sociedade.

Mas além do poder do Estado, notamos também a presença de outra legitimadora e forte instituição que é a raiz dessas incorporações: a família. Este é um lugar onde desde que nascemos somos construídos com base em valores de hierarquização, submissão, dogmas religiosos, padrões comportamentais, relações de afeto, divisão do trabalho, o papel principal da mulher no lar, etc. Esses valores são reforçados em nossa socialização e sua principal

aliada é a instituição escolar que reflete o imaginário social, cercada por espaços separatórios, estereótipos, preconceitos, entre outras coisas. Certamente, Althusser tinha razão quando sustentou a ideia de que de todos os Aparelhos Ideológicos de Estado, a escola seria o mais eficiente.

Desta maneira para entendermos seu papel na educação da mulher mais voltada para o cenário nacional, devemos fazer um caminho histórico que constitui o estereótipo do "ser" mulher. Essa abordagem será utilizada para responder algumas questões do presente. Dessa forma, a trajetória histórica analisada engloba o período de 1500 a 1822, período da sociedade colonial, onde as mulheres em sua maioria eram analfabetas e se mantinham aos cuidados rigorosos da família e da igreja. A educação feminina esteve voltada aos cuidados da casa, fazer o homem feliz e educar os filhos, lugares correspondentes às mulheres e ainda hoje permanentes no inconsciente cultural. A mulher era considerada um ser inferior, "imbecilitus sexus", ou seja, sexo imbecil.

> Mulher que sabe muito é mulher atrapalhada, para ser mãe de família, saiba pouco ou saiba nada. Existia também, um abecedário moral que continha em cada letra o padrão de comportamento feminino socialmente desejado, que fora difundido na época, dedicado às mulheres que pretendiam a ler, por exemplo: a letra A, significativa que a mulher deveria ser amiga de sua casa, H de humilde a seu marido, M mansa, Q quieta, R regrada, S sisuda, entre outros (RIBEIRO, 2000, p. 79-80).

O que as salvava do analfabetismo eram os conventos da Europa, principalmente em Portugal, onde a educação era destinada a questões religiosas. Com isso, eram estigmatizadas pela sociedade colonial como as "solteironas". Analisando a construção do papel da mulher nesse contexto, a palavra família em seu primórdio, vem do latim e significa: escravo doméstico de um senhor. Segundo Araújo:

> [...] a igreja e a família exerciam forte pressão sobre o adestramento do sexo feminino. Fundamentando-se na justificativa de que o homem era superior, e, portanto cabia a ele exercer a sua autoridade. Isso fica ainda mais evidente, em uma passagem de São Paulo, na 'Epistola de Efésios' onde diz que: ' As mulheres estejam sujeitas aos seus maridos como ao Senhor, porque o homem é a cabeça da mulher, como Cristo é a cabeça da Igreja. Como a igreja está sujeita a cristo, estejam as mulheres em tudo sujeitas a seus maridos (2010, p. 85).

De acordo com Araújo (2010), os casamentos eram negócios, a mulher era uma moeda de troca entre os noivos e pais através dos dotes, daí vemos a atual conjuntura da mulher como ser percebido para o outro. Casavam-se muito cedo entre 11 e 15 anos, geralmente com maridos muito mais velhos de 30 até 50 anos, suas virgindades eram vigiadas e guardadas. O sexo após o casamento era apenas para procriação, geralmente o ambiente era ausente de luz e as mulheres eram cobertas com um lençol apenas com uma abertura em círculo nos órgãos sexuais, o corpo da mulher era um templo de purificação reservado à maternidade. O homem deveria se sobrepor na posição da cópula, a igreja não permitia outras posições nem orgasmos, este era encargo das escravas negras. Aos olhos atuais, as relações sexuais eram verdadeiros estupros.

Fazendo uma referência à atualidade, vemos que o papel da educação, seja familiar ou escolar, é de transmitir símbolos, códigos e valores fundamentais na construção da formação dos indivíduos. Segundo Louro (2010, p. 7) "Um olhar mais cuidadoso nos mostra que todos os processos educativos sempre estiveram – e estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, jovens, homens e mulheres".

GÊNERO – UMA DISCUSSÃO POLÍTICA DE TODOS

Nessa construção de "superioridade de sexo" podemos relacionar o passado com o cenário atual. Sendo assim, esta pesquisa se ilumina em ideias de Bourdieu. Partindo de uma compreensão dos corpos, podemos perceber a questão da parte reprodutora sexual masculina, a qual é tida como símbolo de virilidade e ponto de honra. Para exemplificar, podemos analisar o gozo masculino, o qual está centrado no fazer a mulher gozar, onde está concentrada uma forma intrínseca de dominação, na qual por muito tempo e ainda hoje há mulheres que fingem orgasmos, desempenhando seu papel de satisfazer os desejos dos homens, de submissão, como a diferenciação do masculino/ativo e feminino/passivo, o desejo masculino de posse e o desejo feminino de dominação, de ser dominada na cama, como uma subordinação erotizada. Apesar de que, isso não ser configura como uma regra geral, as relações sexuais, a estrutura em si diante da dominação masculina variam de acordo com a idade, classe social, crença, valores, etc.

Podemos perceber como a divisão dos gêneros influencia tanto a vida dos homens, como das mulheres, onde nos construímos segundo uma ordem imposta binária mulher-homem, já predestinados as nossas correspondentes funções sociais e símbolos a serem incorporados para expressar nossa feminilidade e masculinidade. Dessa forma, conforme Costa (1999, p.146), o machismo foi fundamental à ordem médico-política por várias razões: "Em primeiro lugar, porque servia para repreender os homens menos hábeis, estimulando-os, ora pela incitação cordial à mudança, ora pela coerção brutal, a alcançarem o mesmo desempenho."

Nesse sentido, podemos pensar também o papel dos homossexuais na evolução dessa discussão. Segundo Touraine:

> A importância dos homossexuais na transformação dos gêneros e, portanto, da condição das mulheres, procede acima de tudo de seus ataques contra a unidade dos aspectos da vida feminina (sexo, amor, casal, família), e também, por consequência, masculina. Não temos nenhuma razão de detalhar aqui as experiências homossexuais e sua diversidade igual ou superior. A importância é o papel próprio dos homossexuais: papel antes de tudo de transgressão, de inversão das funções, fortemente marcado por toda sorte de disfarces que culmina nos *drag queens*. Essas condutas foram condenadas de maneira particularmente violenta pela igreja católica, fundamentando-se sobre o comportamento 'antinatural', isto é, contra o primado da reprodução, que seria a principal função do casamento, da mesma forma que o amor é visto como o ponto de partida de uma relação que culmina na criação de uma família. (2011, p. 67)

Podemos perceber o quanto nossa vida é marcada por estes estereótipos, taxando-nos lugares, condutas, valores, funções, oprimindo a todos que fogem o padrão, como afirma Louro:

> O centro, materializado pela cultura e pela existência do homem branco ocidental, heterossexual e de classe média, passa a ser desafiado e contestado. Portanto, muito mais do que um sujeito, o que passa a ser questionado é toda uma noção de cultura, ciência, arte, ética, estética, educação que, associada a esta identidade, vem usufruindo, ao longo dos tempos, de um modo praticamente inabalável, a posição privilegiada em torno da qual tudo mais gravita. (2010, p. 42)

Estas introjeções vão sendo estruturadas a priori desde a infância de ambos os sexos. O processo de masculinização consiste em retirar tudo o que representa o feminino, pois nos

símbolos sociais a mulher é tida como fraca, inferior. Já as meninas vão sendo ensinadas a serem submissas em seus ânimos, sendo castradas para o "instinto calmo", obediente, passivo, e o menino é tido como o agitado, levado e tem uma infância mais livre, enquanto as meninas permanecem maior tempo perto da mãe, voltando seus olhares nas atividades realizadas para futuramente desempenharem bem o seu papel de mulheres, seu lugar na sociedade. Caso contrário, não será um modelo universal de feminino, o qual naturalmente se identifica pelo fato de ser mulher, mãe e reprodutora. Como ensina Foucault:

> Não podemos esquecer que o corpo está sempre mergulhado em campo político onde as relações de poder têm alcance imediato sobre ele, elas o investem, o marcam, o dirigem, o suplicam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhes sinais. (2000, p. 25).

Analisando estas questões percebemos o quanto todos estamos inseridos em um mundo construído por padrões de sexualidade e de moral que circundam e mantêm o campo do poder, principalmente por este consistir na permanência do poder patriarcal que é a raiz do machismo, o qual é de difícil acesso, pois ameaça a ordem estabelecida e a estrutura de poder. Discutir politicamente e se conscientizar dessa situação é despertar para não reprodução dessa ideologia e para uma nova configuração social.

A MULHER NO MERCADO DE TRABALHO

No âmbito das atividades trabalhistas, outro lugar que se tornou na contemporaneidade espaço das mulheres, ocorre uma divisão inscrita nos corpos na qual as mulheres são marginalizadas de alguns lugares e funções restritamente masculinas. Esse pensamento separatista tenta se justificar, por exemplo, com a minoria de mulheres em cargos de liderança devido a sua "falta" de voz ativa e poder de, como por exemplo, na política. Isso ocorre porque o âmbito do trabalho tradicionalmente sempre foi destinado culturalmente ao homem. Historicamente o que se configurou foi a subordinação da produção, sendo a divisão social do trabalho organizada para separar e hierarquizar as tarefas, barateando a mão de obra feminina, tornando-a invisível. Segundo Larguia & Doumounlin:

> A divisão do trabalho que se produz entre homens e mulheres no seio do proletariado não é outra coisa senão o reflexo da divisão secreta do trabalho que libertou o homem para a atividade pública, enquanto fazia recuar a maioria do sexo feminino para os limites asfixiantes da reposição privada da força de trabalho. Não é por acaso que as mulheres são levadas a incorporar-se na indústria têxtil e seus derivados, na indústria alimentar e farmacêutica, e nos serviços como professoras, enfermeiras, secretárias, ascensoristas, telefonias e criadas. Estas atividades não são mais do que a projeção, na esfera pública, das tarefas que a mulher realiza no seio da família (1982, p. 27).

Podemos perceber o sexismo que opera nos lugares destinados a homens e mulheres, classificando e hierarquizando trabalhos mais ou menos valorizados como exercício de poder, onde o machismo se instala e discrimina todos que saem do padrão do homem branco, classe média, cristão, negando os direitos fundamentais do princípio da igualdade, desvalorizando, atribuindo-lhes menores salários, separando funções e lugares sociais. Sobre essa questão Peixoto afirma que:

> Existe uma concepção de mundo dominante que apresenta a mulher como sendo inferior ao homem e mesmo quando ela passa a ocupar um cargo público ou em empresas privadas é discriminada. Basta observar o número extremamente reduzido de mulheres presentes no poder legislativo e executivo e, mais ainda, no poder judiciário. Também na direção de empresas privadas há um número reduzido de mulheres (2006, p. 105).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando historicamente as relações de gênero e correlacionando-as com a conjuntura social atual, podemos perceber o papel legitimador das instituições sociais que configuram o estereótipo da mulher, as quais estão engendradas em relações de poder e hierarquia, assim como estabelece os padrões de gênero. Essas funções e seus respectivos lugares na ordem social corroboram com a permanência da subordinação e opressão da mulher.

A partir dessa leitura, pode-se alcançar a compreensão de que muitos dogmas ainda estão presentes acerca da diferenciação de sexos. Também visualizamos que a visão cultural da submissão da mulher não é natural e sim construída e reproduzida historicamente e socialmente. Só a partir da desconstrução desta distinção posta entre os sexos é que será

possível chegar a uma sociedade mais justa para todos. Como assevera Louro (1994), as "capacidades" e as "limitações" de cada sexo é, usualmente, o resultado da posição/do lugar que a sociedade atribui aos diferentes gêneros.

O que se pretendeu com essa pesquisa é despertar um olhar mais consciente do papel da mulher na sociedade e das relações de gênero que perpassam toda essa conjuntura, de como o feminino é colocado e visualizado pela sociedade, das pressões e padrões impostos por meio das estruturas sociais, que limitam e sufocam a todos. Dessa maneira, acreditamos que poder tomar consciência das relações de gênero impostas e poder se libertar das categorias estabelecidas são condições *sine qua non* para construir-se como sujeito, dando a voz para os agentes sociais construírem sua própria história e mundo de significações. Isso possibilita a vivência de um novo modelo de cultura e de direito para todos, sem divisões, hierarquias, opressões, subordinação, em um mundo que possa ser múltiplo.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ARAÚJO, Emanuel. **A arte da Sedução: sexualidade feminina na colônia**. In: PRIORE Mary Del (Org.). História das Mulheres no Brasil. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 45-77.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002

CURADO, Jacy Corrêa. **Gênero E Os Sentidos Do Trabalho Social**. Dissertação de Mestrado em psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande-MS, 2007, p. 22 – 58.

FOUCAULT, Michel: **A Ordem do Discurso**. A aula Inaugural no Collége de France, pronunciada em 2 de Dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio, edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1966. 5° ed.: setembro de 1999.

_____ **Vigiar e punir**. História da violência nas prisões. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

LARGUIA, Isabel & DUMOULIN, John. **Para uma Ciência da Libertação da Mulher**. São Paulo, Global, 1982.

LOPES, Daniel Henrique. **Desigualdades e Preconceitos: Reflexões Sobre Relações Étnico-Raciais e de Gênero na contemporaneidade**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da Sexualidade**. In: LOURO, G. L. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autentica 2000.

MARQUES, Edmilson; PEIXOTO, Maria Angélica; VIANA, Nilo; PINHEIRO, Vera Lúcia **A questão da mulher – Opressão, Trabalho e Violência**. Ed. Ciência moderna Ltda. Rio de Janeiro, 2006

MORGANTE, Mirela Marin; NADER, Maria Beatriz. **O patriarcado nos estudos feministas: um debate teórico**. Anais do XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio: Saberes e Práticas científicas, 2014.

PINTO, Céli Regina Jardim: **Feminismo, História E Poder**. Rev. Sociol. Polít., Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. **Mulheres Educadas na Colônia**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs). 500 Anos de Educação no Brasil.2. ed.Belo Horizonte, MG:Autêntica,2000,p.79-94.

SANTOS, Cleiton Pereira dos**. Educação, Estrutura e Desigualdades Sociais**. In: Educação, Cultura e Sociedade: abordagens Críticas da Escola. Goiânia, Germinal, 2002.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.16, n. 2, p. 5-22, jul/dez. 1990.

SILVA, Edvania Gomes**." Lugar de Mulher é...": fórmula ou expressão cristalizada?**. Estudos Linguísticos, São Paulo, 43 (3): p.1056-1067, set-dez 2014.

SOIHET. Rachel. **Mulheres Pobres e Violência no Brasil**. Urbano. In: PRIORE, Mary Del. História das Mulheres no Brasil. 2° edição, São Paulo, Contexto, 1997

TOMÉ, Dyeinne Cristina. **A Educação Feminina Durante o Brasil Colonial.** Anais Da Semana De Pedagogia da UEM. V. 1, n. 1. Maringá: UEM, 2012.

TOURAINE, Alain. **O mundo das mulheres**; tradução de Francisco Morás. 3. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Acessado em 30/06/2016 http://gilbert92.jusbrasil.com.br/artigos/172166653/mulheres-no-congresso.

MATERIALISMO HISTÓRICO E RELAÇÕES DE GÊNERO: A MULHER NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Joice Camila dos Santos Kochi (UFGD)[1]
Míria Izabel Campos (UFGD)[2]

Resumo: Ensaio desenvolvido no Mestrado em Educação, cursado no PPGEdu/FAED/UFGD. O objetivo foi fazer reflexão teórica a partir de um paradigma relacionando-o com uma temática da educação para pensar e, sobretudo, ponderar a realidade com a base teórica, buscando reflexão sobre o tema e o paradigma. Foram abordadas as relações de gênero, analisando-as à luz do paradigma Materialismo Histórico, enfocando especificamente o lugar da mulher na sociedade. Como as relações de gênero podem ser pensadas nesse paradigma específico? Como a mulher é pensada na sociedade sob a ótica do materialismo histórico? Qual lugar a mulher ocupava na sociedade? Por quais caminhos se deu a sua emancipação? Com tais perguntas norteadoras, buscou-se evidenciar a discussão de Gênero na Educação, temática amplamente discutida na sociedade atual.

Palavras-chave: Relações de gênero. Mulheres e homens. Educação.

Introdução

Este ensaio, que ora trazemos para apresentação e compartilhamento nesta "VIII Jornada Nacional de Educação e VI Colóquio Nacional de Ciências Sociais – Relações de Gênero, sociedade e escola", foi desenvolvido no Mestrado em Educação, cursado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Educação (FAED), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

O objetivo principal do trabalho foi fazer uma reflexão teórica a partir de um paradigma estudado na disciplina "Educação e Paradigmas do Conhecimento I", relacionando-o com uma temática da educação, para pensar e, sobretudo, ponderar a realidade com a base teórica, buscando fazer uma reflexão sobre a temática e o paradigma.

Foram abordadas, no trabalho, as relações de gênero, analisando-as à luz do paradigma Materialismo Histórico, enfocando, especificamente, o lugar da mulher na

[1] Mestranda, já Qualificada, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), sob a orientação da Professora Doutora Magda Sarat. Título da Dissertação: "Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados/MS": movimentos, histórias e memórias de mulheres. Bolsista CAPES. joice.kochi@gmail.com
[2] Professora Assistente da Universidade Federal da Grande Dourados, Doutoranda do PPGEdu e Coorientadora da aluna no Mestrado/UFGD. miriacampos@ufgd.edu.br

sociedade. Partimos das seguintes questões norteadoras: Como as relações de gênero podem ser pensadas nesse paradigma específico? Como a mulher é pensada na sociedade sob a ótica do materialismo histórico? Qual lugar a mulher ocupava na sociedade? Por quais caminhos se deu a sua emancipação?

Buscamos evidenciar a discussão de Gênero na Educação, temática amplamente discutida na sociedade atual, fato comprovado pela própria temática escolhida para esta "VIII Jornada". Assim, acreditamos que poderemos, com este ensaio, contribuir com as discussões do Grupo de Trabalho Relações de Gênero, Sociedade e Educação.

Materialismo Histórico: o paradigma escolhido

Os principais pensadores do materialismo histórico foram Karl Marx e Friedrich Engels, porém é oportuno ressaltar essa concepção contemplada por esses, é mais do que uma atitude filosófica propriamente denominada como filosofia, inclui "ação", a qual faz parte da concepção do mundo. E essa concepção do mundo é uma visão conjunta da natureza e do homem, uma doutrina completa que não é obra deste ou daquele "pensador", é a obra e expressão de uma época (LEFEBVRE, 2011).

Marx e Engels ao analisarem o sistema hegeliano, as concepções dos jovens hegelianos, afirmam que "nenhum desses filósofos teve a ideia de se perguntar qual era a ligação entre a filosofia alemã e a realidade alemã, a ligação entre a sua crítica e o seu próprio meio material" (MARX; ENGELS, 2007, p. 10). Apontando a importância de relacionar a realidade com o pensamento, a sua base são os indivíduos reais, as suas ações e condições materiais de existências que são empiricamente verificáveis.

Os autores asseguram que toda historiografia deve partir das bases naturais e a transformação pela ação dos homens no desenvolver da história. Como primeira condição é a existência dos seres humanos vivos, e a primeira situação que pode constatar é a constituição corporal dos indivíduos, as relações que gera entre eles e com o restante da natureza. Afirmam o ponto principal que distingue os homens dos animais que é a "produção" de seus meios de existência, a qual é a própria consequência da sua organização corporal. E, ainda, destacam que os homens quando produzem seus meios de existência indiretamente produzem a própria vida material. Representando propriamente o seu modo de

vida, sua maneira determinada de manifestar a vida, assim essa maneira de manifestação reflete exatamente o que os indivíduos são. Coincidindo exatamente com a sua produção, e assim "o que" produzem e "como" produzem, depende, portanto das suas condições materiais da produção (MARX; ENGELS, 2007).

Os indivíduos com atividades produtivas de um modo determinado entram em relações sociais e políticas determinadas. Assim, não só nas representações de si mesmo, na sua existência real fazem a estrutura social, e as condições materiais não dependem da sua vontade própria. Bem como Marx e Engels (2007, p. 18) apontam "a produção das ideias, das representações e da consciência está a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; ela é a linguagem da vida real", alertando que a consciência do homem nunca pode ser mais do que o próprio ser consciente. Portanto, a análise deve iniciar pelas atividades reais do homem, do processo da vida real no qual é representado o seu desenvolvimento de reflexos e repercussões ideológicos do processo vital. Os mesmos autores também afirmam que "não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência" (MARX; ENGELS, 2007, p. 20).

Os autores, ao desenvolverem sua teoria, reforçam novamente o ponto de partida, a vida real dos homens, onde começa a ciência real para a análise das atividades práticas do processo e do desenvolvimento dos homens. E, ainda, consideram primeiramente, que todos os homens fazem a sua história, assinalando o primeiro fato histórico, a produção dos meios para satisfazer as necessidades básicas do homem, que é a produção da própria vida material. E seguindo a lógica, o primeiro ato histórico é quando satisfaz à primeira necessidade, essa ação de satisfazer e o instrumento adquirido por essa experiência, levam a produção das novas necessidades (MARX; ENGELS, 2007).

Como terceira relação, os autores apontam a "família", no desenvolvimento histórico relação entre homem e mulher, pais e filhos, assim os homens passam a se reproduzir, causando o aumento da população. A família surge como primeira relação social e em seguida torna-se subalterna, com a nova relação social surgem novas necessidades. E essa relação que significa produzir a vida, tem uma dupla relação; a relação natural e social. Social no sentido da forma conjugada de ações dos indivíduos, assim inicia um modo de cooperação surgido pelo modo de produção que é propriamente uma "força produtiva" que determina o estado social. Marx e Engels (2007, p. 110) apontam "os homens têm uma

história, porque devem *produzir* sua vida e devem fazê-lo de uma forma *determinada*: é uma consequência de sua organização física: assim também sua consciência". Afirmam, também, que a linguagem faz parte da consciência real, o qual é um produto social. De tal modo "minha consciência é a minha relação com o meio que me cerca" (MARX; ENGELS, 2007, p. 110), é consciência do meio mais próximo e da relação de interdependência com outras pessoas e outras coisas fora do indivíduo que toma consciência (MARX; ENGELS, 2007).

Essa consciência quando marca a necessidade de se relacionar com outros, os homens tomam por si a consciência da sociedade. Surge então a divisão de trabalho "pela natureza", pelas disposições dos indivíduos. Porém, os autores alertam que só se torna a divisão do trabalho por si só, quando há divisão de trabalho intelectual e trabalho material, que não é feita por vontade própria do indivíduo, ele é condicionado. E por essas atividades divididas, o gozo do trabalho, a produção e o consumo são destinados aos indivíduos diferentes. Gerando uma distribuição desigual, tanto em quantidade quanto em qualidade, dentro da família – propriedade privada – ou na separação da sociedade em famílias isoladas. E a divisão do trabalho implica também sobre as contradições de interesse individual e do coletivo. Exatamente essa contradição das posições de interesses que levam a tomar do interesse coletivo da forma de "Estado". Porém, de uma forma independente dos interesses reais dos indivíduos, tendo como base as relações de interesses comuns de agrupamentos, o interesse universal. Interesses esses que são de classes, as quais aspiram à dominação, primeiramente deve conquistar o poder político para apresentar o seu interesse próprio, sendo como interesse geral. Desse modo, escreve Marx (2007, p. 30) "[...] universalidade é apenas uma forma ilusória da coletividade [...]", os indivíduos procuram apensas seus interesses particulares, que acabam não coincidindo com os interesses coletivos (MARX, 2007).

Os pensamentos da classe dominante são também os pensamentos dominantes, e essa classe é o poder "material", como também o poder "espiritual" dominante de uma determinada sociedade. E esses pensamentos são a expressão ideal das relações materiais dominantes – as ideias – que são as ideias da sua dominação. E essa consciência de dominação, pensa e domina em determinada época, esses seres são produtores de ideias, essas que são dominantes da sua época. Homem, natureza e história, ao discorrer sobre as concepções acerca desses aspectos, os autores afirmam a importância de conceber a relação

de unidade do homem e da natureza, que não são coisas separadas. Há "luta" dos homens contra a natureza para produzirem seus meios vitais no decorrer da histórica, com suas características, e essas atividades acontecem por meio do trabalho (MARX; ENGELS, 2007).

É oportuno ressaltar a afirmação do Lefebvre (2011) sobre materialismo histórico na condição de sociologia científica – alicerce de uma "sociologia científica". Para ele trata-se de uma:

> [...] compreensão nítida e clara da importância dos fenômenos econômicos e a afirmação nítida e clara de que tais fenômenos devem ser realçados através de um estudo científico, racional e metodicamente orientado, embasado em fatos objetivos e determináveis (LEFEBVRE, 2011, p. 22).

Os autores Marx e Engels nunca chamaram a sua teoria de ideologia, pois concebiam a sua teoria como reconstrução científica da realidade social. Para eles, a ideia, entendendo a ideologia como estudo da origem e da formação das ideias, é o sujeito, o predicado é baseado nas suas objetivações da natureza e as formas históricas dessa realidade social. Deste modo, essas ideias não possuem sua existência própria e sim derivam da essência material da história. Marx e Engels ao contraporem o Feuerbach sobre a concepção da essência do homem, afirmam que a humanização só se dá dentro da sociedade e pela sociedade, a qual é uma premissa para a investigação positiva esse indivíduo real, a sua ação e condição real da vida (MARX; ENGELS, 2007).

Analisar a realidade superando a ótica de Hegel e Feuerbach, Max e Engels tinham preocupação de que a sociedade precisava ser vista de caráter material como também histórico como já foi abordado anteriormente. No materialismo histórico, o homem – sujeito – com suas ações, relações e a sua materialidade histórica da vida na sociedade é o principal objeto de estudo. É um caminho da reflexão da realidade que parte do empírico e, através de abstrações, chega ao concreto, para entender as leis fundamentais que organizam os homens na sua história (PIRES, 1997). Como também afirma Saviani (2011, p. 21) acerca da teoria:

> Tal teoria claramente realista, em termos ontológicos, e objetivista, em termos gnosiológicos, move-se no âmbito de dois princípios fundamentais: 1. As coisas existem independentemente do pensamento, com o corolário: é a realidade que determina as ideias e não o contrário; 2. A realidade é cognoscível, com o corolário: o ato de conhecer é criativo não enquanto

> produção do próprio objeto de conhecimento, mas enquanto produção das categorias que permitam a reprodução, em pensamento, do objeto que se busca conhecer.

Assim, a chave do pensamento calcado no materialismo histórico está no próprio homem, no real, concreto das suas atividades, e relações que se cruzam com suas produções da sociedade para viver nesta. A seguir, tentaremos esclarecer a temática na educação escolhida, ou seja, Gênero na Educação, intentando relacionar, posteriormente, com o paradigma abordado.

Gênero e educação: as mulheres e os homens

A discussão sobre gêneros no meio acadêmico é realizada para pensar epistemologicamente as suas concepções na educação para combater a discriminação, a segregação e o silenciamento sobre diferentes grupos da sociedade. De tal modo, sua reflexão surge com o movimento feminista, primeiramente no Ocidente, ao século XIX e na sua virada com manifestações contra a discriminação feminina e ações dirigidas contra a opressão das mulheres. A "primeira onda" do feminismo foi o sufragismo, o movimento voltado ao direito do voto às mulheres, porém ao atingirem alguns objetivos recaem na acomodação e, então, só depois de meio século ressurge o seu desdobramento, a "Segunda onda", que se inicia no final da década de 1960 e se volta para construção propriamente teórica. Assim, surgem em diversas formas as manifestações, inclusive através dos livros, jornais e revistas. As militantes feministas no interior do mundo acadêmico também levam essas questões e mobilizam os estudos e pesquisas, surgindo então as pesquisas e trabalhos acerca da mulher nesse contexto (LOURO, 2014).

As vozes silenciadas e silenciosas, aos poucos foram sendo ouvidas conforme os movimentos e ações das feministas foram trabalhando acima das causas opressoras sobre as mulheres. Gradativamente elas foram ganhando espaço na sociedade, porém, sempre na posição secundária ao homem, devido a uma configuração de poder historicamente construída. Assim, as estudiosas começaram a denunciar as ausências femininas em outros lugares como ciência, letras e artes. Ainda que fosse imposto um lugar feminino separado, esses estudos tiveram seu valor ao pensar na visibilidade das mulheres, a qual se deu na

sociedade naquele momento histórico. As características de paixão, o grande caráter político desses estudos feministas, tiveram uma aceitação com ressalva no mundo acadêmico, o qual até então tinha como condição indispensável para construção da ciência: objetividade, neutralidade, distanciamento e isenção. As "pesquisadoras escreviam na primeira pessoa. Assumia-se, com ousadia, [...] elas tinham origem numa trajetória histórica específica que se constituiu o lugar social das mulheres e que o estudo de tais questões tinha (e tem) pretensões de mudança" (LOURO, 2014, p. 24).

É oportuno ressaltar a afirmação de Louro (2014) ao discutir diferenças e suas características sexuais de homem e mulher. A autora pondera que não se deve aceitar o discurso que enquadra a desigualdade social por essa justificativa. Bem como assegura "[...] é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai construir, efetivamente, o que é feminino e masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico" (LOURO, 2014, p. 25), e o conceito "gênero" é fundamental para entender essa concepção e relações de homens e mulheres na sociedade.

O termo "gênero" começa ser usado para justamente se distinguir do termo sexo, como rejeição do determinismo biológico. Scott (1995, p. 72) explicita que "[...] as feministas começaram a utilizar a palavra "gênero" mais seriamente, num sentido mais literal, como uma maneira de se referir à organização social da relação entre sexos". Ou seja, não se deve conceber como proposição essencialista, pois é um processo e construção, assim "[...] as concepções de gênero diferem não apenas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem" (LOURO, 2014, p. 27). No Brasil, o termo só começa a ser utilizado, timidamente no final dos anos 1980, sendo ampliado nos anos seguintes.

Ao longo da história diversas discussões sobre gêneros vêm sendo debatidas, uma delas, é negar a concepção de construção de "papéis" masculino e feminino na esfera social e relacional, pois essa seria uma concepção demasiadamente redutora e simplista, pois há múltiplas formas de assumir as masculinidades e feminilidades na sociedade. Isso remete a pensar nas complexas redes de poder existentes nas relações que constituem as hierarquias entre os gêneros. Louro (2014, p. 34-35) chama atenção sobre o "caráter permanente da oposição binária" do masculino-feminino, nesse sentido, é necessária a desconstrução dessa dicotomia de conceber o homem e a mulher como polos opostos, pois nesse jogo, os dois se

diferem e se opõe, e acaba marcando a superioridade do primeiro. Sobretudo, é preciso pensar que cada um contém e supõe o outro, existe um pouco de cada polo. Essa proposição de desconstruir as dicotomias evidencia que o polo não é uno e sim plural, "é problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um" (LOURO,2014, p. 36), pois como foi escrito anteriormente, existem diversas formas de manifestar feminilidades e masculinidades, bem como diferentes maneiras de ser mulheres e homens.

Afinal, o que é diferente e o que é normal? A princípio pensar sobre diferença entre gênero, remete à questão biológica, que as teorias serviram para explicar e justificar as distinções físicas, psíquicas, comportamentais, e assim justificar os lugares sociais, as possibilidades e os destinos de cada gênero, e os movimentos feministas tomam essa diferença como central. Porém, ao surgir dentro do movimento a diferença entre as mulheres, houve uma ruptura e debates no interior desse, e essas diferentes mulheres traziam reivindicações, diversidade de histórias e experiências. Contudo, o que estava centralmente implicado nessas discussões eram as relações de poder que estavam sendo construídas e se fixando: a questão central eram desigualdades. Portanto, é importante salientar o fato de que "a atribuição da diferença está *sempre* implicada em relações de poder, a diferença é nomeada *a partir* de um determinado lugar que se coloca como referência" (LOURO, 2014, p. 50-51). É necessário pensar que é uma construção e um processo deste, que os sujeitos são ao mesmo tempo homens ou mulheres, de uma etnia, classe, sexualidade, nacionalidade, participante ou não de uma confissão religiosa ou um partido político, enfim, existem múltiplas identidades em um sujeito, que não são acumulativas, e sim interferem entre si e se articulam (LOURO, 2014).

E a escola, que produz essas diferenças, distinções e desigualdades, o que cabe a ela? Historicamente, sabemos que a escola exerce uma ação distintiva de separar sujeitos com diversos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização. Conforme foram ocorrendo mudanças, os novos grupos que inicialmente eram negados nesse espaço institucional foram trazendo transformações para dentro da instituição formal de educação. E as diversas formas de organização desse espaço, garantiam e produziam as diferenças dos sujeitos, delimitando lugares e jeitos e se servindo de símbolos e códigos. A escola, nesse sentido, é ponto chave no processo de apropriação e interiorização de concepções através das práticas institucionais, tornando aquilo quase natural, apesar de serem fatos culturais. E

essa naturalidade, nas quais as divisões das diferenças de raça, classe, etnia, sexualidade e gênero estão implicados nas construções, e somente na história dessas divisões que pode ser encontrado a explicação da "logica" que as rege (LOURO, 2014, p. 65).

A escola faz com que esses sujeitos (que não são passivos, eles se envolvem e são envolvidos nessa aprendizagem, e reagem, respondem, recusam ou assumem) aprendem as lições que são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem a diferença. As marcas de escolarização se inscrevem nos corpos destes, através de múltiplos e discretos mecanismos, nas práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São formas sutis, quase imperceptíveis, as palavras e os gestos banalizados que precisam de atenção, questionamento e desconfiança. Como aponta Louro (2014), que é concebido como normal. Questionar não somente o que é ensinado, mas o modo como é feito e qual sentido que os alunos dão ao que aprendem, estando atentas às linguagens para perceber o sexismo, racismo e etnocentrismo que acabam carregando na sua leitura (LOURO, 2014).

Gênero e Educação sob a ótica do Materialismo Histórico

O nosso propósito aqui é tentar pensar as relações de gêneros e educação analisando com aporte teórico o materialismo histórico, como foi introduzido no começo deste trabalho. O ponto de partida de análise será justamente o foco principal do materialismo histórico que é a prática dos homens, o real. Assim como Engels afirmou ao justificar que suas teorias não se esgotam somente no fator econômico:

> Segundo a concepção materialista da história, o momento em última instância determinante é, na história, a produção e a reprodução da vida real. [...] a situação econômica é a base, porém os diversos momentos da superestrutura - formas políticas da luta de classes e seus resultados – Constituições, estabelecidas pela classe vitoriosa após a batalha vencida etc. – formas jurídicas e então, até mesmo, os reflexos de todas essas lutas reais no cérebro dos participantes, teorias políticas, jurídicas, filosóficas, concepções religiosas e seus desenvolvimentos subsequentes em sistemas dogmáticos, exercem também seu efeito sobre o transcurso das lutas históricas e determinam, em muitos casos, a sua forma, de modo preponderante (ENGELS, 1890, s/p).

Em uma dessas relações que os homens estabelecem na sociedade, estão as relações de gênero, que vêm constituindo historicamente as mulheres e os homens. É necessário

compreender que essas relações são confirmadas pelos modos de produção da vida, e cada vez que se alteram esses modos de produção, alteram também os modos de compreender e analisar a materialidade, a qual produz a vida humana. Os autores Mariano e Silva (2014, p. 274) propõe a utilização do termo "relações sociais de gênero" para justamente reafirmar essas relações concretas, reais, sociais e históricas existentes na sociedade. Pois "[...] as relações reais que homens e mulheres estabelecem entre si, [...] se dão imersas em contradições próprias do capitalismo" (MARIANO; SILVA, 2014, p. 284). A partir disso, faz-se necessário,

> [...] reconhecer que o real é "síntese de múltiplas determinações", como o demonstrou Marx (2003), e que essa síntese existe no interior de uma lógica inerente a um modo de produção, no interior de uma totalidade contraditória (MARIANO; SILVA, 2014, p. 278).

Essas relações de gêneros são, portanto, uma das muitas dinâmicas da vida social que os homens vivem, justamente, nas instâncias que podem ser verificas nas relações de opressão, dominação e resistência. Assim, é necessário que essas relações sejam vistas, concebidas e analisadas a partir da totalidade históricas, é preciso entender na totalidade das relações, não só gênero em si, mas nas suas relações sociais, de gênero. Portanto, essas relações se configuram como um dos muitos outros fatores de forças sociais, que são capazes de alterar os modos de produção da sociedade como assevera Mariano e Silva (2014).

É possível pensar, então, a educação - instituições educacionais, como um dos lugares que existem essas relações sociais, é uma das atividades práticas dos homens que produzem e reproduzem a sua vida, ainda que faça parte das contradições existentes na sociedade. As relações de gênero que estão inter-relacionados nesse espaço, como também fazendo parte de uma relação maior, devem ser questionadas e ressignificado as formas tradicionais de conceber suas relações na sua normalização das práticas cotidianas, continuada e naturalizada. Torna-se importante abordar as reflexões feitas por Mariano e Silva (2014), ao fazerem um levantamento bibliográfico dentro do GT História da Educação da ANPEd, nos anos de 2000 a 2010, cujos trabalhos abordavam sobre relações de gênero. Identificaram a predominância de estudos sobre a temática da feminização do magistério havendo, assim,

> [...] uma tentativa de apresentar a feminização do magistério como articulada à discussão alusiva ao trabalho, mormente a partir do ingresso da mulher no mercado de trabalho via profissão docente. Percebe-se, ainda, uma tentativa, embora tímida, de articular o fenômeno da feminização do magistério com elementos de classe social ou com aspectos do que alguns trabalhos denominaram grupo social (MARIANO; SILVA, 2014, p. 276-277).

Então os autores problematizam a abordagem da análise desses trabalhos, que não concebem esse aspecto da feminização do magistério como um fenômeno decorrente de modo de produção da vida, e acabam levando ao tratamento equivocado da própria categoria classe social. Pois, significar essa ação histórica das mulheres que ingressaram no mercado de trabalho na ótica apresentado anteriormente, é pensar que essa foi uma das formas de emancipação social frente à opressão masculina na sociedade. E ainda de acordo com Mariano e Silva (2014, p. 278):

> [...] parece haver o consenso de que a discussão sobre a feminização do magistério e a dinâmica de classes sociais se resolva com a simples afirmação de que as mulheres passaram a ter acesso ao mercado de trabalho e isso lhes permitiu participação ativa na produção da vida humana.

Nessa perspectiva, os autores referidos, trazem interessantes questionamentos ao analisar a mulher no âmbito doméstico:

> [...] será possível falar em uma mulher que não participa da produção da vida humana? Ao restringir a atuação feminina ao lar, pode-se afirmar, a julgar pelo que os trabalhos apontam em suas análises, que os modos de produção atingem exclusivamente a vida profissional, ficando, portanto, a vida doméstica alheia à dinâmica da história? (MARIANO; SILVA, 2014, p. 278).

Com essas perguntas oriundas dos trabalhos analisados, é perceptível a compreensão estreita do que sejam esses modos de produção e não são concebidos como na sua real amplitude, ao qual no materialismo histórico é concebido que “a vida humana se produz e reproduz” (MARIANO; SILVA, 2014, p. 278).

Considerações para finalizarmos

Na primeira parte deste ensaio foram abordadas as premissas tratadas por Marx e Engels sobre a existência humana, sendo que uma delas trata da reprodução e a constituição da relação família, entre homem e mulher. Em outra obra Engels traz uma importante análise sobre essa relação, ao abordar a divisão do trabalho:

> A monogamia surge [...] como sob forma de escravização de um sexo pelo outro [...] o primeiro antagonismo de classes que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher, na monogamia; e a primeira opressão de classes, com a opressão do sexo feminino pelo masculino (ENGELS, 1984, p. 70-71).

Além disso, Engels se posiciona sobre a igualdade jurídica do homem e da mulher, como o melhor estado de coisas, pois essa desigualdade social herdada das condições sociais anteriores, não é causa e sim efeito da opressão econômica da mulher. O autor ainda compara a concepção sobre serviço doméstico no antigo lar comunista com a família patriarcal. No primeiro modelo, esse serviço era socialmente imprescindível, tendo o mesmo valor da busca pelo alimento que homem era responsável. Ao passo que na segunda configuração de família individual monogâmica, este serviço perdeu o seu caráter social, restringindo somente como serviço privado, sobretudo a mulher como sua principal encarregada não fazia mais parte da produção social.

Ainda complementa o autor, que essa situação muda com o surgimento das indústrias e a participação da mulher nessa instância, porém, como proletária. A produção privada dos serviços do lar ainda fica a cargo da mulher, sobrecarregando-a e restringindo-a. Essa configuração da família moderna se baseia na escravização da mulher. Para o autor, a igualdade social entre ambos, só será efetivada se houver garantias por leis e direitos absolutamente iguais. Para acontecer a libertação da mulher, precisará haver a sua participação da produção social e isso requer a eliminação da família individual como unidade econômica da sociedade (ENGELS, 1984).

É possível perceber por essas concepções de Engels (1984), que a configuração da sociedade capitalista, e a suas formas de organização da família, acabam por amparar a desigualdade social entre relações de gênero. Porém, essa concepção do autor em relações de

gênero – homem e mulher – é inicial, na lógica dicotômica, que pode ser compreendida pelo contexto histórico. Ainda que seja uma análise restringida, pode-se notar a semelhança da marca do início do movimento feminista, ao ponderar as desigualdades sociais existentes nessas relações.

Finalizando, importante registrarmos que neste ensaio foi feito um levantamento inicial de obras que abordam gênero com análise a partir da ótica do Materialismo Histórico. Mesmo assim, foi possível perceber as resistências existentes para analisar esse tema consideravelmente "novo" com aporte teórico concebido como "velho" e ultrapassado. Porém, os autores se mostraram contrariamente a essa concepção, pois ao aprofundar e conceber na totalidade da teoria foi perfeitamente possível, sob a ótica de tal paradigma, analisar esse tema urgente na sociedade atual. A maneira de conceber os homens na sociedade, no paradigma escolhido para a discussão neste trabalho, se apresentou para além de somente ver o indivíduo ou a relação em si. Foi possível analisar amplamente essas relações como um todo que se articula com a atividade do homem para produção e reprodução da sua vida.

REFERÊNCIAS

ENGELS, Friedrich. **Carta de Friedrich Engels a Joseph Bloch**. 1890. Disponível em:< http://www.scientific-socialism.de/FundamentosCartasMarxEngels210990.htm>. Acesso em: 09 nov. 2015.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984. Disponível em: < https://efchagasufc.files.wordpress.com/2012/04/2-a-origem-da-familia-da-propriedade-privada-e-do-estado.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2015.

LEFEBVRE, Henri. **Marxismo**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2011.

LOURO, Guacia Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MARIANO, André Luiz Sena; SILVA, Romeu Adriano da. A categoria gênero no GT história da educação da ANPED: um exercício de crítica marxista. **HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 59, p. 272-284, out. 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface —** Comunicação, Saúde, Educação. n.1. p. 83-94, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo e Pedagogia. **Revista HISTEDBR Online,** Campinas, número especial, p. 16-27, abr. 2011. Disponível em:<file:///C:/Users/MAURICIO%20PC/Downloads/3266-12479-1-SM.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2015.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Vol. 20, n. 2, p.71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://archive.org/details/scott_gender>. Acesso em: 05 nov. 2015.

INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO INFORMAL: O FEMININO A PARTIR DA AUTOBIOGRAFIA DE CECILIA MEIRELES

Nubea Rodrigues Xavier (GPEPC/UFGD)[1]

Resumo: Este artigo de revisão tem como objetivo analisar a autobiografia da autora Cecília Meireles acerca da elaboração de comportamentos e costumes instituídos ao feminino, através da formação informal de infâncias vinculadas entre as décadas de 1930 a 1940. Como aporte teórico, tomaremos como embasamento as teorias eliasianas sobre as relações de poder e individualização feminina, almejando compreender o equilíbrio de poder, engajamento e distanciamento social. Como resultados apresentar as distinções descritas a partir das normas e regras instituídas às meninas e dirimidas a partir da relação de gênero.

Palavras-chave: criança; feminino; autobiografia; literatura; educação.

Introdução

Para pensarmos o lugar da menina e como ela é disposta na história da infância temos que compreender, inicialmente, a partir de qual infância a estamos retratando.

De acordo com os estudos sociológicos sobre criança (SARMENTO; GOUVEA, 2009); (FARIA FILHO, 2004); (PINTO, 1997); a infância é mais que uma fase, um período, uma concepção, trata-se de ir muito além desses conceitos, pois se refere às diversas interações da criança, a partir de seu lugar social, cultural e histórico tendo como premissa suas formas de expressão, compreensão e interação relacionadas à sua classe econômica, política, étnico-racial, religiosa e de gênero:

> Ao analisar infância deve-se levar em conta se trata daquele bebê pequeno ou de um menino ou menina à beira da adolescência, ou de ambas. O uso do plural é outro fato a considerar: no singular, a infância seria um conceito, uma representação, um tipo ideal a caracterizar elementos comuns às diferentes crianças. Mas encontra-se também o inverso, a subdivisão em infâncias, quando surgem as propostas para a infância material ou moralmente abandonada, para a infância pobre, delinquente, carente, etc. Aí, como contraponto, criança pode tornar-se categoria genérica, por exemplo, como objetivo da investigação psicológica. Às vezes, a expressão infância refere-se às crianças dos setores dominantes, quando se atribui a esses

[1] Professora efetiva da Secretaria Estadual de Educação/SED, pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação e processo civilizador, doutoranda em educação do programa de pós-graduação PPGEdu/Faculdade de Educação sob a orientação da professora Dra. Magda Sarat. E-mail: nubeaxavier@hotmail.com

> setores a primazia dos sentimentos e das práticas que caracterizam esse conceito ou representação. Outras vezes, a infância representa as crianças pobres, objeto das políticas sociais. As denominações também ultrapassam as expressões infância e criança e, também precisam ser consideradas pela análise histórica. (FARIA FILHO, 2004, p. 29)

Conceituar a infância como categoria social, implica colocar as crianças como sujeitos múltiplos, constituídos por seu convívio social e cultural estabelecidos pelas suas interações sejam com as próprias crianças e, do mesmo modo, com os adultos, explicitando, dessa maneira, que ela é um sujeito social e que, através do processo histórico, diferentes concepções de infância vão se elaborando, de acordo com os distintos grupos em meio às transformações históricas, econômicas e políticas.

Nesse processo de trocas e aprendizados, a criança vai sendo educada sob uma imbricação, de transformação de criança a aluna, conforme apontam Sarat e Xavier:

> A história da criança e a infância brasileira podem ser constituídas a partir de elementos como a família, a escola e a sociedade. Na família, em geral, a criança tem sua iniciação social, aprende as relações de interdependência e as regras de convívio do grupo a que pertence. Depois, segue para a escolarização que representa o reforço e a legitimação das normas e regras deste grupo social e funciona como continuidade do processo de inserção nas relações de convivência, na produção e reprodução dos comportamentos aprendidos e novos. (SARAT; XAVIER, 2012, p. 169)

Observamos que a formação de comportamentos e regras sociais de modelação da criança foi constituída pela família, com a educação informal e, concomitantemente, pela escola.

Destacamos que a maioria dos textos históricos e pedagógicos delineia a criança sob uma perspectiva adulta de formação, tanto formal quanto informal, sem que a mostrem a partir de suas particularidades e peculiaridades.

Mediante a este contexto, escolhemos a literatura para demonstrar a criança sob suas subjetividades, delineando assim, suas posturas, modelos, costumes, não a colocando como uma categoria de análise somente, mas, sim como sujeita social de seu período histórico-cultural que também é "depositária e destinatária dos discursos e práticas produzidos sobre a infância" (Gouvea, 2009, p. 111).

Por considerarmos que a literatura nos dê indícios sobre outras maneiras de ver a criança e sua educação, distintas daquelas vistas nos manuais ou nas teorias, nos propomos a

analisar o feminino e as infâncias por meio da produção literária, em que destacamos a autobiografia de Cecília Meireles.

1. O feminino e as meninas na escrita de Cecília Meireles

A obra Olhinhos de gato de Cecília Meireles permeia o cotidiano de uma família de classe média alta que vive entre as décadas de 1939 e 1940 num bairro tradicional do Rio de Janeiro de uma menina atenta, sensível e curiosa que retrata os afazeres, o trabalho e ensinamentos de pessoas de sua família, empregados, amigos, vendedores, amas e negros.

A menina vai relatando sua descoberta do mundo, suas angústias, alegrias e curiosidades em meio à pequenez do qual se enxerga.

A rotina da cozinha, o farfalhar das roupas enfeitadas, o cantar do passarinho, o silêncio dos pequenos bichos, os gritos das crianças que brincavam na rua e o cheiro que vem do quintal da fazenda, repleto de frutas e flores, vão dando vida à autobiografia da autora Cecília Meireles.

A autora dispõe seus personagens através de denominações carinhosas e sob a ótica infantil, Olhinhos de Gato é a própria menina narradora, a avó, Boquinha de doce e, a ama, Dentinho de arroz.

Toda narrativa poética vai desenrolando-se a partir do cotidiano simples e enigmático da menina Cecília, em que tantos humanos como os bichos fazem parte de um mesmo cenário, de curiosidade e imaginação.

Seus medos, dúvida e apreensão sobre a perda de seus entes queridos e a morte aparecem de maneira enfática durante toda sua memória, como *flashes* que oram são mais nítidos ou mais obscuros, em meio às inúmeras histórias, rituais antigos e diversas superstições.

E, é nesse cenário que as mulheres vão sendo descritas pela menina, são elas que compõem o mundo imaginário dela, contam, apresentam, dispõem a vida a partir da fantasia e cotidiano.

Suas memórias constituíram meninas que se concretizam através de metáforas de intangibilidade, fragilidade, efemeridade, devaneio e imaginação.

Entretanto, sua autobiografia apresenta várias figurações em que as meninas e mulheres se efetivam, se impõem, contrapõem ou se destacam.

Como foi o caso das composições femininas, das amas, negras ou preceptoras que se apresentam em posição autoridade em relação à educação e aos cuidados com as crianças, ou seja, mesmo estando socialmente inferiores às demais funções sociais, quando em suas atuações de cuidados, elas se posicionavam como autoridades naquelas tarefas.

Eram elas que educavam a partir das histórias, dos costumes, religião e crendices. Determinavam normas, regras de conduta e comportamentos. Nesse contexto, se figuravam como superiores às crianças.

Mediante a esta relação, as crianças, também, participavam de maneira ativa, já que as regras nem sempre eram aceitas passivamente, as maneiras de se portarem mediante as visitas, os alimentos que deveriam comer para beneficiar a saúde delas, as roupas, as brincadeiras, os hábitos e bons costumes, eram componentes que insistentemente foram relatados nas memórias das meninas.

Nas figurações entre gêneros, as mulheres aparecem como responsáveis pelos espaços privados: cozinha, o quarto, as salas de costuras, sala de jantar, quando aparecem nos espaços públicos está localizadas nos jardins, quintais, às visitas à igreja, ao cemitério, às casas das vizinhas, às reuniões com chás e conversas fúteis ou na substituição do homem quando estava ausente ou quando vem a falecer.

A distinção e condição da mulher em relação ao homem se fazem na ênfase de sua subjetividade, frivolidade, inventividade e vulnerabilidade.

Explicita-se de maneira contumaz, também, a adequação dos comportamentos e atitudes das meninas em diferenciação ao do menino.

As brincadeiras, as aprendizagens, a rotina eram dispostas de maneira mais rígida às meninas, do que aos meninos.

Para a menina, caberia a ordem, organização, severidade; para o menino: a desordem, a flexibilidade e permissividade.

Em Olhinhos de Gato de Cecília Meireles, há vários personagens meninos que aparecem em sua narrativa, conquanto, um menino que sempre aparecia na casa da avó da menina, era aquele que a incomodava demasiadamente.

Para ela, o garoto era sinônimo de bagunça, estripulia, desordem, já que ela tinha tudo organizado, e ele, quando aparecia, desestabilizava sua rotina, seus brinquedos sua vida, já que este, não seguia uma norma ou regra, tinha liberdade, não seguia normas.

O ser masculino apresenta-se como brutalidade, força, perturbação, não uniformidade:

> Os gatos sobem o muro: veludo frouxo, pluma, elástico. Um raio de sol queima-lhes os bigodes de vidro. Piscam de olhos ofuscados, arreganham a boca num miado untuoso. Às vezes, levantam a pata hesitante para uma borboleta que se inclina. Depois, saltam cautelosos, sem se magoarem nas pedras, sem amassarem as flores, e reclinam-se numa sombra, e sonham com o tempo em que eram tigres. Dias depois, aparecem estendidos no fundo do quintal, com muitas moscas por cima, e formigas em volta. Seu pêlo não brilha mais como um fino veludo. Tudo porque a mão de um menino arrojou uma pedra: têm a cabeça amassada, e um olho para fora. (Meireles, 1984, p. 27-28)

Nesta autobiografia, há uma elaboração de contraponto entre o masculino e feminino, as reminiscências da autora não as deixam distanciar do que foi a cultura social e histórica, em início do século XX, sobre o estereótipo formalizado para determinar o lugar social da mulher, como aquela que se restringia aos cuidados do lar e da família.

Não queremos aqui depreender um olhar anacrônico para as obras literárias, sobre posturas e costumes acerca de homens ou mulheres, buscando criticar como as meninas foram educadas ou formadas mediante ao seu contexto social, contudo, temos a intenção de compreendermos o porquê do imaginário cultural da mulher inferiorizado ao homem, já que partimos do pressuposto de que o lugar da mulher na sociedade foi construído a partir de uma formulação masculina e, consequentemente, de uma estrutura de poder que nas relações sociais se edificaram a partir de determinadas ‘verdades’ criadas por práticas e discursos.

A escrita das autoras as coloca num entre-lugar do que gostariam de ter feito enquanto meninas, com o que puderam fazer e que gostariam de ter realizado em suas infâncias.

Todos os desejos, vontades, ideais foram colocados numa perspectiva de sonhos, imaginação, possibilidades, de forma que tais aspirações não são descritas claramente por elas, são os entre-ditos, sinais e vestígios do que seu eu-menina queria ser ou fazer.

Elas adequavam-se aos modelos comportamentais e de formação, contudo, percebemos suas inquietações, relutâncias sobre seus modos de ver e viver seus cotidianos.

Assim, as mulheres são aquelas que ensinam por meio das brincadeiras, cantigas, histórias, lendas, contos e faz-de-conta; os homens são aqueles que estão atrelados ao trabalho, a força, ao concreto.

O feminino dispõe-se numa relação de poder, em que temos mostras de relutância e estratégias que as colocam num embate de estabelecidas e *outsiders*[2].

2. A formação de hábitos e comportamentos femininos

Cecília Meireles foi uma autora que buscou a educação estética, escreveu várias obras destinadas ao público infantil, além de uma obra autobiográfica, publicada entre 1939 a 1940, em que nos traz uma instrução informal de algumas infâncias, permeadas por modelos de formação de comportamentos, dirimidos por regras e ditames sociais.

A autora nos mostra as distinções de comportamento entre as meninas e meninos das diversas infâncias. De forma a percebermos uma maior rigidez e a inflexibilidade destinada à menina em comparação as demais crianças que permeavam seu convívio.

Não que não houvesse regras ou normas para as crianças escravas, pobres ou de rua, contudo, apresentava-se de maneira mais contumaz e aplacadora sobre a menina branca.

Elegemos a literatura, para depreender quais modelos foram legitimadas para feminino e, como tais pontuações, resultaram diversificações tanto na história quanto na produção literária:

> No caso da produção de um imaginário sobre a infância, o uso da literatura vem sendo fonte privilegiada em vários estudos. O recurso às fontes literárias pode tanto contribuir para uma história da infância, ao dar-nos a acesso às representações do adulto sobre o mundo infantil, como também para a história da criança, fornecendo-nos pistas sobre as diferentes expressões da cultura infantil. (GOUVEA, 2009, p. 107)

Ao elaborar esse binômio: força versus fragilidade, descritos pelo homem e mulher na obra literária, observamos que a atuação da mulher se compõe de maneira estratégica na formação das meninas.

[2] Norbert Elias elaborou um estudo metodológico sobre relações de poder, designando o termo outsiders que descreve um grupo de indivíduos que estão excluídos de um determinado grupo, são postos como inferiores e não observantes das normas e regras impostas por outro grupo. Estabelecidos determina que são sujeitos que mantem uma superioridade social e excluem todos aqueles que não são considerados adeptos ao seu grupo.

São elas quem organiza a vida doméstica em meio à ludicidade, criatividade e equilíbrio, conduzem seus cotidianos de maneira harmoniosa, em meio à imposição e força masculina.

Nesse contexto, as infâncias descritas por Cecília Meireles nos deixa perceber o embate velado das mulheres em meio ao mundo social masculino em que elas não podem ser elencadas como frágeis ou submissas, mas que possuem estratégias de disputa que é produzido nas relações sociais de cada grupo do qual estão inseridas.

A partir de espaços diferenciados como os privados: sala de visitas, cozinha, educação das crianças, lida com empregados e reuniões de lazer, observamos uma participação efetiva e pontual das mulheres, de maneira, a atuar como estabelecida, nesses espaços, na definição e/ou adequação de sua função social.

Pontuamos que as meninas/mulheres apresentadas pelas memórias das autoras estão inseridas numa rede de relações em que a figura feminina sofre com as imposições do masculino, porém, elas resistem, relutam, insurgem e se colocam em disputas veladas e imperceptíveis de equilíbrio de poder, descritas por seus lugares sociais vinculados ao privado e aos cuidados da casa, do manejo com os empregados e da educação dos filhos.

Se avançarmos numa análise sociológica, a partir de Elias (1994a) observamos que há nas relações descritas pela autobiografia da autora, inúmeras figurações sociais relacionais de poder, em que o indivíduo/eu não pode ser destituído da sociedade/nós:

> [...] isto expressa-se no conceito fundamental da balança nós/eu,o qual indica que a relação da identidade-eu com a identidade-nós do indivíduo não se estabelece de uma vez por todas, mas está sujeita a transformações muito específicas" (ELIAS, 1994, p.9)

As meninas/mulheres participam e interagem nas diversas configurações sociais, apesar do sobrepeso de aceitação quanto aos preceitos instituídos pelo/para o masculino, elas elaboraram articulações/estratégias/vinculações que possibilita as colocarem numa balança de poder, do qual, conseguem subverter-se e, mesmo em seus espaços privados, imporem-se ou destacam-se mesmo em situação de inferioridade.

O que nos demonstram que posturas, comportamentos femininos podem ser determinados como normatizados pelo imaginário, o subjetivo, abstrato como as inúmeras pontuações das meninas sendo ensinadas pelas diversas histórias, brincadeiras, cantigas.

Diferentemente da descrição do masculino como aquele que forma o menino através do trabalho, luta, esforço, violência e liberdade. Uma evocação de poder, agressividade e força.

Podemos também, inferir a partir dos estudos eliasianos sobre relações de poder, que as meninas tinham seus espaços de poder, assim, como as mulheres que aparecem de maneira secundária às narrativas, como as amas, as preceptoras, as cozinheiras, as esposas que interagem, participam.

As subjetividades aparecem nas estratégias de cada uma delas: meninas ou mulheres de acordo com o grupo que participam.

Percebemos que as infâncias vão sendo dispostas como momentos de diferenciações entre crianças e adultos, as crianças aparecem sempre juntas dos adultos num cotidiano doméstico, contudo, são nas brincadeiras e atividades de instrução que há uma separação maior das crianças, elas participam de um momento específico, o de aprendizagem e de formação.

Em relação aos comportamentos, as meninas da autobiografia da autora, demonstram relutância ao ter que se adequar às regras e normas sociais, como vestimentas, modo de falar, dirigir-se ao adulto, enfim, há uma relação de poder, dos quais, podemos empreender a partir do convívio entre as meninas, suas amas, parentes e cuidadoras, de forma que, em dados contextos, as meninas estão em situação privilegiada à essas mulheres; em outros, elas é quem se impõem perante as meninas, quando estão ensinando, por meio da imposição de regras, normas a serem cumpridas.

A partir do exposto, consideramos que as meninas e seus comportamentos descritos nas obras, podem nos conduzir a uma compreensão das infâncias com conformidades e entrelaçamentos que nos permitem distinguir a formação da menina brasileira inserida num caráter relacional de poder.

Algumas considerações

Inferimos que a autobiografia de Cecília Meireles nos levam a compreender as alterações pontuadas por Elias (1994) acerca da psicogênese e sociogênese.

Este autor definiu em seus estudos sobre processo civilizador que as crianças foram sendo adaptadas às estruturas sociais, tais como, a organização escolar e, com isso, passaram

a ter uma maior individualização, ao sair do seu convívio restrito familiar e, inserir-se em uma figuração com tempos e espaços pensados e organizados para elas.

Ademais nesse convívio escolar, as crianças teriam um engajamento/distanciamento nas suas redes de interdependência.

Sob esse aspecto, considera que o indivíduo sofre, inicialmente, as primeiras transformações de sua personalidade através da sua modelação de seu comportamento conforme as pulsões e impulsos, a isso denomina como psicogênese, o que acaba por interferir nas relações que este indivíduo tem na sociedade e, modificando as interações coletivas, o que ele pontua de sociogênese:

> A teoria dos processos de civilização proposta por Elias, baseia-se na defesa de que, toda e qualquer transformação ocorrida na estrutura da personalidade do ser individual (psicogênese), produz uma série de transformações na estrutura social em que o indivíduo está inserido. Da mesma maneira, as diversas transformações que ocorrem constantemente nas estruturas das sociedades(sociogênese), especialmente nas relações sociais, produzem alterações nas estruturas de personalidades dos seres individuais que a compõem.(BRANDÃO, 2000, p.10-11)

Partindo disso, inferimos que as impressões deixadas pela obra literária sobre as infâncias, demonstram o quanto o feminino tenha recebido maiores implicações em relação ao seu modo de ser e de agir.

Pontuamos que essa abordagem sociológica possa nos dar parâmetros de análise para a compreensão da menina e mulher em seu processo de formação familiar e escolar.

Sem desconsiderar a história de mulheres, almejamos ilustrar sob a ótica literária, como tal perspectiva, pode ser abordada e elucidada com aproximações aos estudos sociológicos de Norbert Elias.

A obra literária nos expõe várias figurações para se pensar as diversas infâncias brasileiras.

No cotidiano desta menina, as mulheres ao seu redor eram aquelas que a cuidavam e demonstravam afeto, realizavam as diversas tarefas cotidianas, domésticas, compondo- assim, sua ludicidade da menina.

Percebemos que posturas e hábitos femininos podem ser descritos como normatizados pelo imaginário, o subjetivo, abstrato como as inúmeras descrições das meninas sendo ensinadas pelas diversas histórias, brincadeiras, cantigas.

A menina Cecília tece sua escrita e nos deixa vestígios, marcas, indícios que a relação de poder é construída, não somente, na dominação masculina, como também, nas relações de grupo que se faz de espaços de poder.

A obra apresenta uma mostra de meninas sendo educadas, ensinadas, formatadas em um ambiente descrito entre: familiares e meninas; meninas e meninas; meninas e empregadas; meninas e preceptoras além de meninas e meninos, de forma que nesses vínculos podemos observar as relações de disputas de poder, em que as crianças, também, detinham sua imposição, autoridade sobre o adulto e vice-versa.

Há várias mostras de que nos momentos específicos de aprendizagem das crianças, estas não aceitavam passivamente a imposição de regras, valores ou normas, ocorria um embate recíproco entre adultos e crianças.

As crianças dispunham-se como participantes, interagindo e impondo-se como seres sociais definidos por subjetividades e espontaneidade.

A produção da imagem da menina em oposição ao menino aparece sob uma perspectiva de individualização feminina, em que a imagem feminina é elaborada como um estereótipo de fragilidade, subjetividade e fraqueza, restrito ao privado; o masculino, como oposição, apresenta-se como superior e sobreposto, reforçado pela força, objetividade e valentia, voltado ao público.

Por outro lado, as escritas das autoras nos dão vestígios de que elaboração hierárquica do masculino sobre o feminino, também continha outras maneiras da menina/mulher se colocar em oposição, através de estratégias de hostilidade, instituídas nas diversas formas de relação social dos grupos, em que elas reagiam, contrapunham através de sua convivência privada, especificamente, na familiar e na instrução informal.

Sobre a esfera pública, observamos que as mulheres descritas nas obras tinham, inclusive, participação mesmo que incipiente nesses espaços, já que lhes cabiam os afazeres domésticos, os cuidados com as crianças e atividades rotineiras.

São apresentadas como aquelas que são responsáveis pela rotina, pela formação da criança, para os cuidados com tarefas relacionadas à cozinha, ao cozer, aos espaços insignificantes e privados, como os quartos da casa, os jardins e os ambientes de costuras, cabiam a elas, as histórias, as lendas, as brincadeiras, o imaginário.

Aos homens temos os trabalhos intelectuais, os negócios, as atividades comerciais, as reuniões, os saraus, atividades que denotassem força, vitalidade como o trabalho braçal, a guerra e o tino comercial.

Toda a subjetividade, o abstrato, o irreal aparecem vinculados ao gênero feminino, as meninas, apresentam-se em meio à formação com ditames masculinos, mas com possibilidades de elucidação do feminino.

As autoras conseguem ultrapassar os aspectos negativos relacionados ao gênero feminino e evidenciam sinais de que a mulher, elaborada como o 'outro', também, consegue apresentar-se como ser social que mesmo forjado pelo modelo hegemônico masculino, possui, porém, suas vontades e interesses.

O menino é produzido sob a égide da brutalidade, violência, força, rigidez, há várias mostras nas obras literárias que o masculino se ampara nessas características como o menino que mata os gatos, que trabalha desde sua infância, enquanto a menina permanece em casa.

Observamos que as meninas não se colocam passivamente nas obras, elas relutam, infligem, opõem as várias imposições seja dos adultos ou mesmo entre as próprias crianças, o que nos mostra que a criança também participa culturalmente de seus grupos e se estabelece como sujeitos sociais.

Sobre as infâncias existentes nas obras literárias, cogitamos que há várias infâncias em cada uma das obras apresentadas, pois além das crianças personagens que compõem uma elite social havia, também, as crianças-escravas, as crianças filhas das empregadas, as crianças de rua, as crianças-trabalhadoras, as crianças-pobres, as crianças-órfãs que aparecem secundariamente nas escritas das meninas-autoras, mas mostrando um fundo social-histórico do lugar de cada menino ou menina.

De acordo Kuhlmann Jr. a categoria infância não pode ser descrita como um conceito estático e singular, já que a criança é descrita pela narrativa de um adulto e não aparece de acordo com como o sujeito dessa história, sem denominar apenas a infância, porém, "as infâncias, já que no plural o termo ultrapassa o significado de apenas um conceito, uma representação, e passa a dar significado tanto ao contexto como as variáveis desse contexto". (Kuhlmann Jr.; Fernandes, 2004, p.29).

Pelo processo histórico, a criança sempre teve o seu lugar na sociedade.

Em dados momentos como 'menor', externando o sentido literal do termo e, em outros períodos, foi ganhando notoriedade enquanto sujeito social, tornando-se possuidora de particularidades, de proteção, direitos e individualização. "A história, a sociedade e a cultura foram se delineando como categorias centrais para se (re) conceber a infância, a própria infância ocupa agora lugar central em uma concepção de história que se vê e se quer crítica". (Kramer, 1996, p. 29)

Ainda, sobre uma análise sociológica, ao explorar a participação da criança no cotidiano familiar e social, consideramos que a criança participava constantemente do convívio de adultos, porém percebemos uma maior individualização da criança, nas situações de aprendizado ou formação escolar informal, em que estas, relacionavam-se, exclusivamente, com outras crianças.

Para pensarmos sobre a atuação feminina sob os pressupostos teóricos eliasianos (1994a; 1994b; 2000), pontuamos que nas interações de grupos as meninas escravas mantinham admiração da menina Cecília que participavam de uma elite social.

Acerca da relação entre gêneros, as meninas disputavam de maneira igualitária entre os meninos, na perspectiva infantil as crianças escravas eram mais felizes e livres do que àqueles que viviam em sociedade elitizada.

As brincadeiras entre meninas e meninos eram disputadas de maneira equilibrada.

As crianças impunham-se em espaços de poder entre meninas x mulheres; meninas x meninos; meninas x escravas; meninas x adultos, demonstrando assim, que apesar das regras de comportamentos instituídos ao feminino e ao masculino, nas infâncias, perpassava espaços, situações de relutância, insubmissão e resistência de não aceitação às diferenças entre as regras determinadas à meninos e meninas.

A criança apresenta-se de maneira misturada aos adultos, todavia, nas situações de aprendizagens familiares ou mesmo com as preceptoras, há uma distinção, separação, individualização dessas crianças, em relação ao ambiente adulto. Compreende-se como um momento de maior separação entre meninas/meninos; crianças e adultos.

Discorremos que a escrita desta autora retrata a primazia masculina sob o feminino, definindo o ser mulher como aquele relacionado à fragilidade, futilidade, emotividade, debilidade e etéreo. Ao masculino, elementos que compõem a força, violência, labor, ao substancial e concreto.

Por outro lado, Cecília Meireles também, nos deixa mostras de que tal composição do ser feminino perpassa por outros elementos que permitem compreender o papel da mulher nos espaços privados, em que esta consegue manter relação de poder e de atuação entre seus próprios grupos, por meio da sua inventividade, maleabilidade, devaneio e docilidade como artefatos ou armamentos de participação social, mesmo que restrito aos seus ambientes privados de atuação.

Sobre as infâncias, compreendemos que ocorre uma normatização de preceitos sociais que vislumbram o feminino como algo 'menor' ao masculino, entretanto, sobre os comportamentos e costumes de meninas, percebemos um *habitus* elaborado em suas formações, em figurações que permeiam naturalizações e preceitos, colocando-as em distinção ao menino, entretanto, elas conseguem interagir e atuar sob espaços de equilíbrios de poder.

Referências Bibliográficas

BRANDÃO, C. F. **A teoria dos processos de civilização de Norbert Elias**: o controle das emoções no contexto da psicogênese e da sociogênese. (Tese de Doutorado) Marília, S.P. : Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2000.

ELIAS, Norbert, SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

_____, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a, Vol1.

_____, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994b.

FARIA, Luciano Mendes de. **A infância e sua educação:** materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (orgs.) **Infância:** Fios e desafios da pesquisa. São Paulo: Papirus, 1996.

KUHLMANN; FERNANDES, Rogério. **Sentidos da infância**. In: FARIA FILHO, Luciano de. (orgs.) A infância e sua educação: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MEIRELES, Cecília. **Olhinhos de Gato**. São Paulo: Ed. Moderna, 1983.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças contextos e identidades.** Portugal: Ed. Universidade do Minho, Portugal, 1997.

SARAT, Magda; XAVIER, Nubea Rodrigues. **Infância, literatura e processo civilizador**. IN: SARAT, Magda; SANTOS, Reinaldo dos (orgs). Sobre processos civilizadores: diálogos com Norbert Elias. Dourados: Ed. UFGD, 2012.

SARMENTO, M; GOUVEA. **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

COMUNIDADE ESCOLAR DE CORUMBÁ E SUAS REPRESENTAÇÕES SOBRE O TRABALHO DO PROFESSOR HOMEM COM TURMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Edicleia Lima de Oliveira (UFMS/CPNV)[1]
Josiane Peres Gonçalves (UFMS/CPNV)[2]

Resumo: Na atualidade vemos poucos homens procedendo na educação de crianças, surgindo à necessidade de se investigar quais elementos contribuem para esta realidade. Assim, o presente estudo tem por objetivo identificar as representações sociais predominantes em um professor homem, gestores escolares e familiares de alunos de educação infantil do município de Corumbá MS, em relação ao trabalho desenvolvido por docentes do gênero masculino com crianças. Sendo fundamentada em autores como Scott (1998), Trindade (2005), entre outros. A metodologia utilizada consiste na gravação de entrevistas semiestruturadas, transcritas e analisadas. Os resultados evidenciam que o dilema na educação infantil está relacionado com o cuidado/higiene, e isso se deve as representações sociais de que a mulher é a pessoa mais adequada para cuidar e educar as crianças, tornado exíguo a presença desses profissionais.

Palavras- chave: Gênero, docência, educação infantil.

Introdução

A intersecção entre gênero e educação colabora para a assimilação de que a convivência entre as diferenças é permanente na formação social e cultural dos indivíduos. Para Jardim(2003), a escola tem papel fundamental na formação das pessoas, enfatizando que:

> A escola é aqui entendida como uma das instituições que normatiza, disciplina e distribui formas e jeitos de ser, sendo um dos espaços de formação, de produção e reprodução de saberes e de poderes. Assim, a escola é uma das instituições na qual o indivíduo é produto do poder e do saber e, ao mesmo tempo, é atravessado por eles. (JARDIM, 2003, p.28).

No caso das relações de gênero, Trindade (2005) sugere que durante muitas décadas elas foram pensadas somente para o público feminino, sendo menosprezada a busca de

[1] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus de Naviraí (CPNV). Turma de 2014. Bolsista de Iniciação Científica PIBIC - CNPq. E-mail: edicleia.oli1@gmail.com
[2] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal (UFMS/CPAN) e dos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais e Pedagogia do Campus de Naviraí (UFMS/CPNV).. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE). E-mail: josianeperes7@hotmail.com **Pesquisa financiada pelo CNPq**.

conhecimento voltada à compreensão dos problemas masculinos. A justa preocupação com as condições femininas possibilitou o surgimento de espaços privilegiados para as mulheres como inspiradoras de problemas de pesquisa, sendo negligenciada essa mesma possibilidade aos homens, por se entender que eles já eram os produtores sociais de conhecimento. Como consequência, na atualidade é possível ser encontrado um vasto material sobre feminilidade, enquanto que, sobre a masculinidade quase não se têm produções científicas.

Para Coelho e Carloto (2007), os estudos sobre masculinidade surgiram com maior intensidade a partir da década de 1990, devido a preocupações com a saúde masculina e assim, os homens passaram a ser vistos como objeto de pesquisa e não somente como produtores de conhecimento. Connell (1995), seguindo posições pró-feministas, e considerada precursora dos estudos sobre masculinidade, acredita que é preciso investir na produção de conhecimento sobre masculinidade, também como ferramenta que permitirá criar melhores condições para enfrentar as injustiças que permeiam as relações de gênero. Se na sociedade apenas as mulheres eram consideradas sujeitos de pesquisa, na escola não foi diferente. Rabelo (2013) sugere que há alguns anos se percebe uma grande quantidade de pesquisas unindo profissão educacional às perspectivas de gênero, porém têm como foco o estudo da categoria representada pelas mulheres, sem considerar que a feminização produz uma generificação da profissão que atinge também aos professores homens.

Santos (2007) destaca que o gênero masculino e feminino podem ser compreendidos como composições sociais que se alteram mediante o espaço, a cultura, o tempo, o passar da vida de cada indivíduo e na relação entre diferentes grupos de acordo com a sua classe, raça, idade e ética. Para Scott (1998), gênero é:

> A organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é a causa originária da qual a organização social poderia derivar; ela é, antes, uma estrutura social móvel que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos (SCOTT, 1998, p. 15).

Não há dúvidas de que em qualquer profissão escolhida, dificuldades sempre serão encontradas, porém na área da docência, principalmente na educação infantil, professores homens enfrentam muitos obstáculos e preconceitos. Tal pressuposto é perceptível no pensamento de Rabelo (2013) que salienta:

> Os preconceitos que mais apareceram foram aqueles relacionados com: a homossexualidade (homofobia); a concepção de que o homem é incapaz de lidar com crianças (por exemplo, por ser diferente, jovem, indelicado, autoritário); o pressuposto de que todos/as os/as professores/as do segmento são mulheres ou de que se trata de um trabalho feminino; o medo da pedofilia e do assédio sexual; a consideração de que a docência é um ofício pouco rentável e não adequado para homens. Também foram citadas outras discriminações, como o preconceito racial, a discriminação positiva e a exclusão de decisões (RABELO, 2013, p. 912).

Diante de tal fato, é notável um grande receio em relação ao trabalho do homem professor, no entanto, compreender que mulheres e homens podem desenvolver papéis simultâneos é um grande passo para que este conceito possa mudar. Nesse sentido Jardim (2003) enfatiza:

> A luta não se dá apenas pela igualdade. Consiste numa fase em que a luta se dá pela afirmação e pela valorização da diferença. Ou seja, as propostas visam ir além da igualdade entre homem e mulher, têm por objetivo a multiplicidade. Essa preocupação inova os estudos de gênero que são atravessados pelas linhas de classe, de raça, de etnia, de opção sexual e outras (JARDIM, 2003, p. 24).

De acordo com Pincinato (2004), referir-se ao magistério como ofício é construir um saber acerca do que é uma profissão, como é entendida a feminilidade e a masculinidade em nossa sociedade e atribuir valores sociais aos mesmos. Sendo assim, as diversidades sexuais foram deslocadas para a execução de funções, enchendo a docência de conceitos femininos relacionando-a a maternidade e ao cuidado com as crianças e por outro lado, atribuindo cargos administrativos ao sexo masculino, associando-os a posturas mais rígidas e autoritárias. Nesse contexto, a educação de crianças é visto socialmente como mais adequada para as mulheres.

Tais ideias evidenciam as representações sociais predominantes em relação ao gênero feminino e masculino no espaço escolar. Para Moscovici (1973), o pioneiro dessa teoria, a definição de Representações Sociais pode ser entendida como:

> [...] um sistema de valores, ideias e prática com uma dupla função: primeiramente, estabelecer uma ordem que habilitará os indivíduos a orientarem-se em seu mundo material e social e dominarem-no; e, em segundo lugar, possibilitar a realização da comunicação entre os membros de uma comunidade pelo fornecimento de um código para o "intercâmbio" social e de um código para nomearem e classificarem, sem ambiguidades, os diversos aspectos de seu mundo e de sua história individual e em grupo (MOCOVICI, 1973, p. 17).

Ao refletir sobre as representações sociais, Oliveira e Werba (2003) sinalizam que elas alteram os indivíduos em seu contexto social e têm como papel moldar sua conduta e

demonstrar suas manifestações. Ela organiza a operação, encaminha a conduta, transforma e reconstitui as situações do ambiente para que essa conduta se conserve. No caso das representações sociais sobre homens professores trabalhando com crianças, historicamente elas foram construídas no sentido de acreditar que as mulheres é quem devem assumir essa função, por ser o trabalho docente associado com a maternidade.

> Por tudo isso, destacamos que os estudos de gênero são importantes para a análise da presença dos homens em atividades socialmente consideradas femininas, pois o trabalho desses profissionais entra em conflitualidade com as expectativas e pode mostrar exceções aos padrões de gênero ou tentativas de reafirmação de sua masculinidade. Enfim, os estudos de gênero podem ajudar a compreender conflitos, resistências, reafirmações, satisfações e sucessos desses homens que parecem estar fora de lugar (RABELO, 2013, p. 911).

Mediante o relato da autora, é evidente a desigualdade nas relações de gênero presentes na sociedade, principalmente quando se diz respeito ao âmbito escolar. Ao atuar em uma profissão vista socialmente como feminina, os professores homens, independentemente de possuírem formação profissional para trabalhar com crianças, têm que provar quase o tempo todo que são aptos, tendo ainda que lidar com o preconceito de quem acredita que as mulheres é quem têm maiores condições de serem professoras de crianças.

Sendo assim, o foco central deste estudo circunda em torno do trabalho desenvolvido por docentes do gênero masculino, estando vinculado ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE) que vem realizando pesquisas sobre o trabalho de professores homens com crianças desde 2012. Desse modo, surgiu o interesse de entender como acontece em municípios que têm docentes do gênero masculino trabalhando com turmas de educação infantil e ensino fundamental, sendo então feita a opção por analisar a realidade de Corumbá MS, por se tratar de uma cidade que faz fronteira com outro país (Bolívia), e por estar distante da capital do Estado.

Logo, este trabalho tem por objetivo identificar as representações sociais predominantes em um professor homem, gestores escolares e familiares de alunos de educação infantil do município de Corumbá MS, em relação ao trabalho educativo desenvolvido por docentes do gênero masculino com crianças.

Metodologia

O presente estudo caracteriza-se por uma pesquisa de natureza qualitativa e ao refletir sobre esse tipo de pesquisa Zanten (2004, p. 31) salienta: "O trabalho de investigação qualitativa é entender globalmente as categorias que mobilizam os atores para compreender a realidade e para atuar sobre a realidade". Na área educacional as pesquisas qualitativas são mais apropriadas, pois permitem uma melhor compreensão do ponto de vista do entrevistado e, sobre este assunto, a referida autora afirma:

> Nos estudos em educação, o caráter quantitativo não é tão grande e muitos não dominam o campo estatístico, os instrumentos quantitativos. Ao contrário, as pesquisas qualitativas lhe parecem tão familiares, tão próximas de sua própria maneira de pensar, que a interpretação sempre está muito mais aberta (ZANTEN, 2004, p. 31).

De início foram realizados estudos e discussões pelos integrantes do GEPDGE sobre a abordagem teórica e possibilidades de encaminhamentos para a realização da pesquisa de campo. Assim, foi feita a opção pela utilização de entrevistas semiestruturadas, visto que para identificar as representações sociais dos participantes da pesquisa, esse tipo de instrumento é bastante eficaz.

> As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha "fugido" ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados (BONI; QUARESMA, 2005, p.75).

Com base nessas convicções, foram produzidos roteiros semiestruturados para os diversos grupos de sujeitos, no entanto abordando a mesma temática, ou seja, as representações sobre o trabalho desenvolvido por professores homens com crianças. Ao utilizar o roteiro para a realização de entrevistas semiestruturadas, tornou-se possível que todos os entrevistados demonstrassem livremente seus pensamentos, experiências e representações sociais relacionadas ao tema investigado.

A escolha pelo município de Corumbá ocorreu mediante contatos telefônicos feitos às secretarias municipais de educação do Estado de Mato Grosso do Sul pelos integrantes do GEPDGE, onde foi constatado que são poucos os municípios que têm professores homens trabalhando com turmas de educação infantil, mas em Corumbá havia um caso de um professor que já atuava há 16 anos nessa etapa da educação básica, surgindo o interesse de entender essa realidade. Além de atender aos critérios para a realização da pesquisa, o referido município foi visto como um espaço relevante de investigação, devido às suas características geográficas, históricas e culturais.

De acordo com Congro (2015), o município de Corumbá encontra-se situado a 420 km da capital, ao sul da região Centro-Oeste (MS), é a cidade mais antiga desta região, localiza-se próxima à fronteira com a Bolívia, à beira do rio Paraguai, sendo a última cidade brasileira antes do território boliviano. Com uma população de aproximadamente 108.656 habitantes, conforme dados do IBGE (2015), é caracterizada como uma das cidades mais populosas do Estado. "Localizada na margem direita do rio Paraguai, a cidade oferece aos visitantes, em termos de atrações turísticas, belezas naturais exclusivas, biodiversidade de fauna e flora e expressivo patrimônio histórico e cultural" (CONGRO, 2015, p. 11).

Para a realização da pesquisa de campo, foi feito incialmente contato com gestores da Secretaria Municipal de Educação de Corumbá, que indicaram quais as instituições de educação infantil possuíam professores homens atuando como regentes. Assim, após ser agendado o dia para a realização da coleta de dados, de acordo com a disponibilidade das escolas, alguns integrantes do GEPDGE foram até Corumbá para gravar as entrevistas semiestruturadas com os seguintes participantes da pesquisa:

1 - Professor Homem da Educação Infantil (PH.EI): 64 anos de idade, formado em pedagogia e mestrado (no Paraguai); atuava há 31 anos na educação e há 16 anos era docente de educação infantil.

2 - Gestora Escolar da Educação Infantil (GE.EI): 49 anos de idade, formada em magistério, graduada em letras, especialista em educação infantil; fazia pouco mais de um ano que atuava como gestora da instituição investigada.

3 - Gestora Municipal da Educação Infantil (GM.EI): 32 anos de idade, formada em pedagogia, especialista em psicopedagogia, trabalhava há 5 anos na educação infantil e atuava há 2 anos na área de gestão municipal.

4 - Familiares da Educação Infantil (F1.EI) – mãe de menino: 32 anos de idade, possuía ensino médio completo.

5 - Familiares da Educação Infantil (F2.EI) – tia de menino: 30 anos de idade, possuía ensino médio completo, era agente de saúde.

É importante destacar que os gestores escolares trabalhavam na mesma instituição de ensino que o professor homem investigado e os familiares eram responsáveis por crianças que também estavam matriculadas na turma desse professor.

Resultados e Discussão

Para que possamos analisar as representações sociais da comunidade escolar, levantamos questionamentos sobre a opinião que o docente do gênero masculino, gestores e familiares tinham em relação ao trabalho desenvolvido por professores homens com crianças de educação infantil. Sendo assim o professor PH.EI declara que aos poucos e com muito trabalho conquistou seu espaço e relata suas impressões sobre as relações de gênero na sociedade e na escola.

> [...] as mulheres são machistas, ela acha que o homem, o guri não pode brincar de boneca, falta à educação não sexuada, ela acha isso, então ela acha que a mulher não pode isso, não pode aquilo, quando a mulher pode tudo! Tudo! É só dá preparo, como é para o homem, ensina ele trocar uma frauda se ele não vai aprender, ensina ele como que vai dá uma mamadeira, prepara uma mamadeira pra dá pra criança se ele não vai aprende, então ensina da necessidade de trabalhar a pessoa tem que coisa pra isso, peraí o cara tem que ser macho a hora que ele tem que ser macho, mas o resto é um ser humano... (PH.EI).

A gestora municipal argumenta que não há diferença entre o trabalho desenvolvido pelo professor de sexo masculino ou feminino, mas ela comenta sobre o binômio cuidar/educar, que no caso do professor homem esse cuidar é realizado pela auxiliar de serviços diretos (atendente), enquanto que as professoras mulheres se encarregam de cuidar e educar a criança. Mesmo assim, a GM.EI insiste em dizer que não há diferença na questão do sexo do professor de educação infantil, afirma também que ao observar o trabalho do professor homem com as crianças, percebe que ele é cuidadoso, carinhoso e comprometido com o que faz.

No caso da gestora da escola GE.EI, ela reconhece que achou diferente encontrar um professor homem trabalhando com criança porque, segundo ela, pedagoga é sempre mulher.

Tanto a gestora municipal, quanto a gestora escolar sinalizam o que pode ser entendido como um período comprobatório, em que os professores do sexo masculino, segundo Ramos (2011, p. 61) "[...] precisam oferecer provas de idoneidade, competência, habilidade e, especialmente, de uma sexualidade que não ofereça riscos para as crianças". Uma das falas da gestora escolar deixa bem evidenciada suas representações a respeito deste assunto:

> [...] quando eu cheguei aqui ano passado, que eu vim de outra instituição de educação infantil, eu também me deparei com ele... eu achei diferente, né. Geralmente o pedagogo é mulher né? E deparei com o professor, observei bastante ele e vi o quanto ele era querido pelas crianças, ele faz um bom trabalho, sabe? A princípio eu assustei mesmo porque, nós estamos acostumadas com pedagogas mulheres e até o próprio cuidar, aquela questão da higiene, entendeu? Tem todo um processo... desde pequeno geralmente quem cuida é a mulher, né? (GE.EI).

Os familiares das crianças demonstraram aparentemente não ter nenhum problema com o trabalho do professor homem. A F1.EI, por exemplo, argumenta que já havia encontrado professores homens na educação infantil, a F2.EI no início disse ser normal a criança estudar com um homem, mas no decorrer da entrevista ela se contradiz quando declara: "Ué? Professor? Dando aula pra criança, né? Achei que era uma coisa, mas... assim, conhecendo ele, a gente percebe que é uma pessoa boa".

Podemos entender este estranhamento devido às representações predominantes na sociedade, de que a mulher é quem deve cuidar de crianças, justificando a feminização do magistério. Ao se deparar com uma situação que fuja do padrão ao qual estamos acostumados, demostramos estranheza, que segundo o viés das representações sociais, é o medo do desconhecido, algo que não estamos habituados. Sá (1995, p 37) afirma que "[...] o estranho atrai, intriga e perturba as pessoas e as comunidades, provocando nelas o medo da perda dos referenciais habituais, do senso da comunidade e de compreensão mútua". Arce (2001), em seus estudos nos traz a confirmação deste pensamento, tratando deste conceito como um mito que está posto.

> Trabalhando com esta acepção de mito, constatei, mediante estudos, que a constituição histórica da imagem do profissional da educação infantil tem estado fortemente impregnada do mito da maternidade, da mulher como a rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico, sendo assim, particularmente importante nos primeiros anos da infância. O início da educação de todo indivíduo deveria, assim, ser uma extensão natural da maternidade. Cumpre, entretanto destacar que este mito da mulher mãe e educadora nata exercem seu maior poder orientador no período relativo aos anos iniciais da vida do indivíduo, não sendo atribuída a mulher a responsabilidade sobre a educação em geral (ARCE, 2001, p. 04).

Todos os participantes da pesquisa de educação infantil foram indagados sobre a hipótese de haver duas turmas com a mesma faixa etária, uma sob o comando de uma professora mulher e outra sob o comando de um professor homem, se os pais ou responsáveis optariam por alguma das salas. O PH.EI expõe que a sociedade é machista e que escolheriam a mulher se fossem colocar uma filha, apesar de que ele já deu aula para várias meninas.

> Como eu falei, por causa de um complexo... Qual complexo? De que a sociedade é machista, a sociedade, tanto o homem quanto a mulher, acha que se for um homem trabalhar ali, a menina não vai aprender, vai ficar de lado. Mas quando você trabalha, primeiramente você tem que ter respeito, tem que fazer com amor, respeito, carinho, afeto pra criança. Quando se tem respeito, você consegue fazer com qualquer pessoa, não só com a criança, o trabalho que você quer fazer, você alcança o objetivo (PH.EI).

Primeiramente a resposta do PH.EI aparenta ser a represenção das pessoas á respeito do trabalho do homem professor especificamente com as meninas, pois na sociedade tem-se a ideia de que o homem não é "adequado" para lidar e ensinar as meninas, principlamente quando se refere ao cuidado e higiene. Se analisarmos a fala do professor, ele diz que não há problemas em trabalhar com meninas porque já deu aula para várias delas. Um fato curioso sobre a realidade vivida pelo professor durante a realização da pesquisa pode ser entendido por meio da fala da gestora escolar: "Só tem menino na turminha dele. Então nada melhor do que ter homem para conduzir os homens". Um fato tanto quanto inusitado, em pleno século XXI, uma sala composta apenas por meninos, sendo que a convivência entre meninos e meninas é essencial para que a criança se desenvolva e estabeleça vínculos.

> Na educação infantil as crianças podem passar a maior parte do tempo em contato com outras crianças. É nessa relação singular que o protagonismo da criança ganha destaque e que a potencialidade do convívio, em suas diversas formas de relações, pode propiciar uma nova interação. Trata-se de um universo com características próprias, voltadas para crianças pequenas. Uma formatação com espaços, tempos, organizações e práticas construídos no seio das intensas relações entre crianças e entre crianças e adultos (VIANNA; FINCO; 2009, p. 270).

A respeito da opção por sala de homem ou mulher, a gestora da escola cita que os pais não escolheriam a sala porque eles já convivem com essa realidade e que nunca ocorreu troca de turma por causa do professor, mas isso se deve ao fato de que ele já tem uma historia, tem experiência e já "provou" ser capaz de atuar no contexto educacional. Porém, quando os professores são novos, os pais ficam com receio e não querem. Ou seja, essa aceitação se deve a tragetória do professor e, no caso dos professores iniciantes, certamente a vigilância se torna

redobrada, sendo então necessário provar que esses docentes não oferecem riscos às crianças. A gestora municipal GM.EI fala claramente que os pais escolheriam a figura feminina, porque, segundo ela, as mulheres demonstram mais afetividade, compreensão e dedicação, enquanto que os homens são mais ríspidos e menos acolhedores. Para ela, só pelo fato da professora ser do sexo feminino os pais esperam que as crianças sejam tratadas com mais carinho e atenção.

Quando questionada a F1.EI diz de maneira breve que a escola decidiu e ela aceitou. A F2.EI inicialmente diz que não tem nenhuma escolha, que para ela tanto faz, no entanto em seguida ela complementa: "Se ele é homem ou não depende, vai depender também do professor, né. Se for professor assim, que nem o professor J. que é paciente [...] Agora, se for daqueles professor grosseirão, daí já não dá, né".

Tanto as gestoras quanto os familiares evidenciam a preferência pela professora mulher, pelo conceito de que ela é mais carinhosa, receptiva, amorosa e caracterizam o homem como ríspido, rude. Tais ideias evidenciam as representações da sociedade de que as mulheres é quem devem cuidar da educação das crianças, um homem também pode ser aceito, porém, tal proeza acontece depois que este profissional prova que não oferece riscos às crianças, provavelmente tornando difícil a vida dos professores homens iniciantes na docência. A respeito dessa temática Rocha (2012) assegura que:

> O binarismo feminino/masculino é recorrente nas pesquisas, evidenciando que a sociedade ainda pensa o mundo de forma excludente e preconceituosa quando, por exemplo, associa ao homem a ideia de masculinidade ligada ao provedor, forte, rude, disciplinador e á mulher a noção de feminino condizente com uma pessoa boa, carinhosa, maternal e redentora. Indo um pouco mais além nestas reflexões poderíamos ainda completar que homens são vistos como sexuados, perversos, que estão sempre à procura de uma vítima para satisfazerem seus desejos ligados à sexualidade e que as mulheres seriam dotadas de uma assexualidade incomum, tornando-as puras, quase santas, o que as tornaria pessoas acima de qualquer suspeita (ROCHA, 2012, p. 8).

Um fato relevante se dá quando a gerente municipal afirma que não houve nenhuma mudança na rotina da instituição com a chegada do professor homem, porém a gestora da escola diz que há apenas meninos estudando na sala do professor. No viés das representações sociais, o "normal" naquela instituição era ter professoras mulheres, com a mudança na gestão escolar ocorreu um choque, um estranhamento ao presenciar um professor homem e logo se buscou uma forma para amenizar a situação, ou seja, organizar o local. Assim, matricularam

apenas meninos na sala do professor, modificando a organização da instituição de educação infantil para não haver a preocupação em ter meninas convivendo diretamente com um docente do gênero masculino. Em uma das falas da GE.EI, quando questionada se deveria aumentar o número de professores homens, ela argumenta:

> Olha, eu acho que não e isso é pessoal. Porque na verdade também é bastante difícil, porque as pessoas não são iguais. Nós conseguimos trabalhar bem com o professor J. porque ele tem todas as características dele, porque nem todo profissional é assim. [...] Por ser criança muito pequena, né. Por exemplo, se você aumentar o número de homens é complicado né, porque as pessoas veem muito na educação infantil a presença feminina. Não é discriminação do homem, não é nada, é que vocês estão num sistema né, isso vem de muitos anos atrás sim, não que eles não façam um bom trabalho, com certeza ele é o segundo professor que eu conheço que faz um bom trabalho nessa área. Mas assim, é a questão do momento e você tem que conversar com a equipe toda (GE.EI).

De forma geral, é possível evidenciar que o trabalho do homem professor na educação infantil é um fato que causa diversas opiniões, no caso dos participantes da pesquisa fica nítido que apesar do respeito desenvolvido pelo professor, sempre há um receio, as pessoas ficam incomodadas ou desconfortáveis com essa situação e isso se deve ao conceito que a sociedade sobrepôs a docência na educação infantil, conceito este de que a mulher é educadora nata, carinhosa e perfeita. Então quando encontram um homem imaginam que estes profissionais não estão em seu lugar. Isto se deve as representações sociais, que segundo Oliveira e Werba (2003), são responsáveis por alterar a pessoa no meio em que vive, com o objetivo de moldar sua conduta e expressar suas contradições, ela organiza e transforma o ambiente para que a conduta sempre se conserve. A higiene e o cuidado com o corpo da criança aparenta ser a principal preocupação dos envolvidos, devido ao fato de que a mulher é idealizada como a educadora "perfeita" para este papel. Todavia, não há problemas envolvendo professores homens na educação infantil, existe apenas o cuidado e a vigilância constante em relação a esses profissionais.

Considerações Finais

Ante a pesquisa realizada, que teve por intuito identificar as representações sociais predominantes em um professor homem, gestores escolares e familiares de alunos de educação infantil do município de Corumbá MS, em relação ao trabalho educativo desenvolvido por docentes do gênero masculino com crianças, sendo evidenciado que a presença do homem professor nessa etapa da educação básica ainda é alvo de muitos tabus.

Geralmente ocorre a "vigilância" em relação aos docentes do gênero masculino, havendo a necessidade de conhecer, analisar e investigar a vida desses profissionais, fato que não acontece com professoras mulheres.

A grande questão na educação infantil é o cuidado/higiene, existe muito receio de o professor limpar e dar banho nas crianças, e a escola buscou utilizar a auxiliar (ajudante) para realização da tarefa, com o intuído de amenizar os possíveis conflitos. Não há problemas relacionados ao trabalho desenvolvido pelo professor homem, no entanto, o medo do que a família vai pensar e a ideia de que a mulher é única e ideal para cuidar e educar as crianças contribui para que continue reduzido o número de docentes do gênero masculino trabalhando nesta etapa da educação básica. Todas essas convicções estão relacionadas às representações da sociedade que hoje não concebe a ideia do homem contribuir com a educação escolar de crianças, mas nada que não possa ser transformado. Vai depender da sociedade e como ela se desenvolve com o passar do tempo.

REFERÊNCIAS

ARCE. A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, jul. 2001, p. 167-184.

BONI, V; QUARESMA, S. J**.** Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, v**ol. 2, nº 1 jan.-jul., 2005, p. 68-80.

COELHO, S. M. P. F.; CARLOTO, C. M. Violência doméstica, homens e masculinidades. **Textos & Contextos,** Porto Alegre, v. 6, n. 2, jul./dez., 2007 p.395-409.

CONGRO, C. R. **Análise do perfil e da satisfação dos turistas da cidade de Corumbá** (MS) visando à adequação dos empreendimentos turísticos da região. 2005. Dissertação (Mestrado em Turismo e Hotelaria) – Universidade do Vale do Itajaí, Balneário Camboriú, 2005.

CONNELL, R. W. **Masculinities**. Berkeley: University of California Press. 1995.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. Disponível em: <http://cod.ibge.gov.br/fdm>. Acesso em: 27 jan. 2016.

JARDIM, S. R. M. **Gênero e educação:** abordagens e concepções em dissertações de mestrado no Estado de São Paulo - 2003. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos – UFScar, São Carlos, 2003.

MOSCOVICI, S. **A social psychological analysis**. London: Academic Press, 1973.

OLIVEIRA, F. O; WERBA, G. C. **Representações sociais**. In OLIVEIRA, F. (Org.). **Psicologia social contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 104-117.

PINCINATO, D. A. V. **História do magistério**: experiências masculinas na carreira administrativa no Estado de São Paulo (1950-1980). In: Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Em Educação, 27, 2004, Caxambu. Anais eletrônicos. Rio de Janeiro: Anped, 2004.

RABELO, A. O. Professores discriminados**:** um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 4, out./dez. 2013, p. 907-925.

RAMOS, J. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil** e as relações de gênero na Rede Municipal de Belo Horizonte – MG**.** 2011, 139 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC/MG. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_RamosJ_1.pdf >. Acesso em: 15 abr. 2016.

ROCHA, C. M. **Homens podem ensinar crianças pequenas?** A experiência masculina de ensino nas etapas iniciais da educação básica. **Anais do VI Congresso Paulista de Educação Infantil -** COPEDI, São Paulo, Faculdade de Educação, USP, 2012.

SÁ, C. P. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (org.). **O conhecimento no cotidiano.** São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 19-45.

SANTOS, W. T. M. Modelos de masculinidade na percepção de jovens homens de baixa renda. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 27, jul./dez. 2007, p. 130- 157.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 20, jul./dez., 1998, p. 71-99.

TRINDADE, Z, N. Masculinidades, prática educativa e risco social. Simpósio Nacional de Psicologia Social e do Desenvolvimento. **Anais do X Encontro Nacional PROCAD-Psicologia/CAPES**: Violência e Desenvolvimento Humano, 2005, p. 123-127.

VIANNA, C.; FINCO, D. Meninos e meninas na educação infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, n. 33, jul./dez., 2009, p. 265-283.

ZANTEN, A. V. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validez e generalização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 01, jan./jun. 2004, p. 25-45.

PRESENÇA DE HOMENS NO MAGISTÉRIO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Érica Fernanda Moreira Dias (UFMS/CPNV)[1]
Josiane Peres Gonçalves (UFMS/ CPNV)[2]

Resumo: O presente estudo tem por objetivo investigar as representações sociais de familiares de crianças que estudam com professores homens em escolas públicas de anos iniciais do ensino fundamental no Estado de Mato Grosso do Sul. A pesquisa bibliográfica baseia-se em estudos relativos a questões de gênero e processo de desmasculinização e feminização do magistério. A pesquisa de campo, de natureza qualitativa, foi realizada por meio da gravação de entrevistas semiestruturadas, com oito familiares de crianças que estudavam com professores homens em quatro diferentes municípios de MS. Os resultados indicam que as representações sociais predominantes são diversas: para uns os docentes do gênero masculino são vistos como instáveis, agressivos e rígidos; para outros familiares os professores homens representam a figura paterna, são amigos, organizados e providos de autoridade; alguns familiares ainda acreditam que o mais importante é a competência e formação profissional.

Palavras-chave: Professores homens; Gênero; Representações sociais.

Introdução

Desde o período da colonização do Brasil, em que os Portugueses chegaram e já começaram a impor à sua cultura aos povos indígenas que aqui habitavam, houve o início de um processo de escolarização voltado aos meninos indígenas. Quem desempenhava a função de professor eram os padres Jesuítas, tratando-se de um período em que a educação escolar de crianças era desenvolvida por professores homens e para crianças do gênero masculino (SAVIANI, 2005). Somente com o tempo é que a educação escolar no Brasil passou a incluir as meninas e posteriormente mulheres professoras.

Por diversos fatores econômicos e sociais, no decorrer do século XX, os homens deixaram de se interessar pela profissão docente, enquanto que as mulheres passaram a ocupar

[1] Aluna do Curso de Pedagogia da UFMS/CPNV. E-mail: erica-fmd@hotmail.com.
[2] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus do Pantanal (UFMS/CPAN). Professora dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais e Pedagogia da UFMS/CPNV. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE). E-mail: josianeperes7@hotmail.com

esse espaço profissional, resultando no fenômeno que se tornou conhecido como processo de feminização ou desmasculinização do magistério (LOURO, 1997; GONÇALVES, 2009, MONTEIRO; ALTMANN, 2014).

Na atualidade, o que se percebe é que continua havendo poucos docentes do gênero masculino trabalhando com crianças na escola e um número elevado de mulheres professoras. Em geral, a comunidade escolar costuma acreditar que se trata de um processo "natural" e que sempre foi assim, sem ter noção da evolução histórica que resultou na realidade que predomina em escolas de anos iniciais do ensino fundamental.

Diante dessa constatação, surge o interesse de melhor entender essa realidade, especialmente de como a comunidade escolar percebe essas questões de gênero que se encontram presentes na sociedade e, consequentemente, em âmbito escolar. Mas o que é gênero? Será que a palavra gênero é sinônima de sexo feminino e masculino? Alguns estudos têm refletido sobre esses conceitos, tais como:

> [...] as distinções sexo/gênero e natureza/cultura (nature/nurture), propondo que o gênero é produzido pela interação entre os aspectos corporal, sensorial e social, portanto, uma dimensão do erotismo e uma aprendizagem historicamente relativa. Foi Robert Stoller quem distinguiu sexo (o elemento natural, material e carnal) de gênero (os elementos psíquicos e psicológicos) em sua pesquisa sobre o transexualismo em meados da década de 1960. Essa virada conceitual saneou e dessexualizou o gênero, excluindo quaisquer associações com a luxúria do corpo e com o sexo (CARVALHO; RABAY, 2015, p. 120).

É possível perceber que sexo é entendido como o aspecto biológico, relativo ao corpo de homens e mulheres, enquanto que gênero refere-se à perspectiva cultural, ou a maneira pela qual determinados grupos de um contexto histórico e cultural compreendem como as pessoas devem se comportar de acordo com as suas características físicas sexuais.

> É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental (LOURO, 1997, p.21).

A autora comenta que não apenas o sexo define o que é masculino e o que é feminino, mas também papéis sociais construídos sobre esses sexos e assim as relações criadas a partir dessas construções são o foco principal dos estudos de gênero.

> Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o. O sujeito é brasileiro, negro, homem, etc. Nessa perspectiva admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições "fabricam" os sujeitos. Busca-se compreender que a justiça, a igreja, as práticas educativas ou de governo, a política, etc. são atravessadas pelos gêneros: essas instâncias, práticas ou espaços sociais são "generificados", produzem-se, ou "engendram-se", a partir das relações de gênero (mas não apenas a partir dessas relações, e sim, também, das relações de classe, étnicas, etc.) (LOURO, 1997, p.25).

Os relatos da autora sugerem que pensar em gênero apenas como construção de papeis parece ser um pensamento problemático, porque assim como sociedade e suas instituições são perpassadas pelos gêneros, estes produz de igual forma interferências nas instituições sociais. Logo, percebe-se que o gênero se apresenta em todas as instâncias e não apenas na construção de papeis sexuais e, dessa forma, tanto espaços quanto instituições são "generificados".

Ao abordar sobre as relações entre os gêneros feminino e masculino, Rubin (1993) menciona sobre o novo paradigma o gênero, que diz respeito tanto a homens quanto a mulheres, que fez com que a mulher saísse do papel de coadjuvante da história e passasse a ser vista como um dos protagonistas principais. Enquanto no "estudo de mulheres", focava-se na ideia de dominação masculina, nos "estudos de gênero" o foco foi direcionado para a dimensão relacional, caracterizando-se como uma das principais mudanças ocorridas com a emergência deste novo paradigma. A perspectiva relacional prevê que para entender um dos gêneros é necessário compreender também o outro, ou seja, para melhor entender as questões que envolvem o gênero feminino é importante conhecer também o masculino, visto que um não existe sem o outro.

Se essa nova perspectiva de gênero envolve a relação e não a divisão entre o feminino e o masculino, no âmbito do trabalho é comum haver funções que são mais atribuídas a homens ou mulheres, conforme relata Rubin (1993, p. 11):

> A divisão do trabalho por sexo pode, deste modo, ser vista também como um "tabu" contra a mesmice entre homens e mulheres, um tabu dividindo os sexos em duas categorias reciprocamente exclusivas, e um tabu que exacerba as diferenças biológicas entre os sexos e que, em consequência, cria o gênero. A divisão do trabalho pode também ser vista como um tabu contra os arranjos sexuais diferentes daqueles que envolvem pelo menos um homem e uma mulher, impondo assim um casamento heterossexual.

É possível perceber que a divisão do trabalho por sexo, utiliza principalmente o fator biológico para estabelecer a divisão de papeis. Em sua abordagem analítica, a autora usa o binômio sexo/gênero para ressaltar a dimensão cultural dessas diferenças. Para Rubin (1993, p. 11), "gênero é uma divisão dos sexos socialmente imposta", sendo um "produto das relações sociais de sexualidade".

Diante desses pressupostos, constata-se que a divisão do trabalho em várias instituições escolares não foge à regra, visto que as mulheres são maioria nas etapas iniciais da educação básica, porque geralmente é necessário educar e cuidar das crianças na escola e, historicamente, coube à mulher assumir esses "papeis" sociais de cuidar das pessoas. Nesse sentido, Louro (1997) salienta que no passado as mulheres não tinham vida social, viviam apenas a vida privada, limitada às funções do lar, tratando-se de um contexto marcado pela falta de "visibilidade", em que as mulheres não tinham notoriedade, ficando excluídas da história e das ciências. Assim, retirar a mulher da "invisibilidade", era trazê-la para a discussão, colocá-la de volta ao jogo, mostrando sua participação concreta na vida social não a deixando apenas de pano de fundo para o "heroísmo" dos homens.

Quando a mulher finalmente sai da invisibilidade, ela passa a ocupar funções profissionais que de certa forma são semelhantes às que já desenvolvia em seus lares, como por exemplo, cuidar e educar de pessoas. Historicamente nas sociedades ocidentais, as funções de cuidar de crianças, enfermos, idosos, etc. sempre foram desempenhadas pelas mulheres, que também tinham que educar os filhos, cuidar do marido e de todas as tarefas do lar. Ao começar a trabalhar fora de casa, as mulheres passaram a assumir prioritariamente funções que eram semelhantes às que já fazia em casa, como ser professora, enfermeira, assistente social, entre outras. No caso da educação, quando elas começam a assumir mais intensamente a profissão docente, os homens gradativamente foram escolhendo outras profissões, resultando no processo de feminização do magistério, que predomina até a atualidade (GONÇALVES, 2009).

Evidentemente que as mulheres não abandonaram as atividades que já desempenhavam anteriormente, houve na verdade um acúmulo de funções por ter que trabalhar fora e continuar com as atribuições maternas e domésticas em suas casas. Na educação escolar, no entanto, houve uma boa aceitação a essa entrada das mulheres, a ponto de a sociedade passar a entender que elas é que têm maiores condições de educar crianças na escola, por ser uma extensão do papel de educadora dos filhos (LOURO, 1997; GONÇALVES, 2009).

Evidencia-se assim como ocorrem às transformações nas representações sociais da sociedade: o que anteriormente era uma função desenvolvida apenas por homens e vista como "natural", passa ao longo do tempo a ser desempenhada predominantemente pelas mulheres, passando a vista também como "natural", a ponto de parecer estranho ter homens trabalhando como professores de criança. Essas representações sociais, modificadas de acordo com o contexto histórico e social, são construídas coletivamente por determinados grupos, visando atender a um padrão de comportamento entendido como aceitável. Mazzotti (2008) reflete sobre o surgimento das representações sociais na atualidade:

> Nas sociedades modernas, somos diariamente confrontados com uma grande massa de informações. As novas questões e os eventos que surgem no horizonte social frequentemente exigem, por nos afetarem de alguma maneira, que busquemos compreendê-los, aproximando-os daquilo que já conhecemos, usando palavras que fazem parte de nosso repertório. Nas conversações diárias, em casa, no trabalho, com os amigos, somos instados a nos manifestar sobre eles procurando explicações, fazendo julgamentos e tomando posições. Estas interações sociais vão criando "universos consensuais" no âmbito dos quais as novas representações vão sendo produzidas e comunicadas, passando a fazer parte desse universo não mais como simples opiniões, mas como verdadeiras "teorias" do senso comum, construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objeto, facilitar a comunicação e orientar condutas. Essas "teorias" ajudam a forjar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo (MAZZOTTI, 2008, p. 21).

Mediante o relato do autor, evidencia-se que as representações sociais surgem da vivência do cotidiano e o que inicialmente são apenas opiniões, tornam-se gradativamente convenções ou teorias que devem ser incorporadas por todos que pertencem a determinados contextos sociais. Dessa forma, o conhecimento anterior vai se esvaindo, enquanto uma nova maneira de entender a realidade passa a predominar como verdadeira. Foi esse processo que

ocorreu no âmbito da educação escolar, resultando na desmaculinização e feminização do magistério.

A partir da inserção da mulher na área educacional, o homem deixa de ser visto como o ideal para atuar nas etapas iniciais da educação básica, fazendo com que surjam novas normas sociais e, consequentemente, novas representações sociais relativas à profissão docente, que se modifica e passa a ser entendida como profissão feminina.

Essa mudança não ocorre por acaso, ela advêm de diversos acontecimentos sociais, históricos e políticos, que produzem mudanças na sociedade e a escola não passa ilesa, por ser parte de um contexto social. Assim, a opinião dos familiares dos alunos torna-se relevante para compreender como se formam e quais são as representações sociais predominantes na escola, sobre o trabalho desempenhado pelos profissionais da educação.

Diante do exposto, destaca-se que o presente estudo tem por objetivo identificar as representações sociais de familiares de crianças que estudam em escolas públicas de anos iniciais do ensino fundamental no Estado de Mato Grosso do Sul, com docentes do gênero masculino, acerca do trabalho desenvolvido por professores homens nesta etapa da educação básica.

Metodologia

Para a realização da pesquisa, de natureza qualitativa, foram selecionados quatro municípios de diferentes regiões do Estado de Mato Grosso do Sul onde havia professores do gênero masculino trabalhando em turmas de anos iniciais do ensino fundamental. Primeiramente foram feitos contatos por telefone, através dos quais foram escolhidos os municípios tanto pela localização, quanto pelas suas especificidades, como ser de região de fronteira, ou ser a maior cidade e capital do Estado, etc. Dessa forma, os integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE) realizaram a coleta de dados nos municípios de Campo Grande, Corumbá, Itaquirai e Tacuru, com familiares de crianças matriculadas em escolas públicas e em turmas de docentes do gênero masculino. Quanto ao processo de investigação, é importante considerar que:

> Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já

> visitados. Nada é absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais (DUARTE, 2002, p.140).

Nota-se que a pesquisa é o ato de ver de forma diferente algo que muitos outros viram antes, mas com finalidades distintas. Assim, o pesquisador, por meio da pesquisa, passa a ter um olhar específico sobre o que lhe interessa no processo de investigação, sendo todos os esforços lançados em uma direção, a fim que melhor compreender determinada realidade.

> A garantia de confiabilidade das pesquisas passa, necessariamente, pela explicitação das relações existentes entre os procedimentos adotados na coleta de material empírico, a literatura científica, o objeto de pesquisa e os resultados obtidos a partir dessas relações [...] toda escolha de um equipamento conceitual e operacional a ser adotado em um estudo ocorre em razão de uma interação entre o objeto a conhecer e a personalidade do pesquisador [...] Daí a importância de explicitar-se e justificar as opções metodológicas contextualmente, mediante descrição dos procedimentos priorizados e das formas pelas quais as informações foram obtidas e sistematizadas (DUARTE, 2004, p. 07).

O instrumento utilizado para a coleta de dados consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas, com o uso de um gravador, tornando-se possível coletar as informações com o máximo de aproveitamento do material empírico em questão. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas, sistematizadas e analisadas, havendo muitas informações por terem sido oito sujeitos investigados.

> À medida que se colhem os depoimentos, vão sendo levantadas e organizadas as informações relativas ao objeto da investigação e, dependendo do volume e da qualidade delas, o material de análise torna-se cada vez mais consistente e denso. Quando já é possível identificar padrões simbólicos, práticas, sistemas classificatórios, categorias de análise da realidade e visões de mundo do universo em questão, e as recorrências atingem o que se convencionou chamar de "ponto de saturação" (DUARTE, 2002, p. 145).

Os dados da pesquisa foram organizados por assuntos, para facilitar a análise e discussão dos resultados. Quanto aos sujeitos que participaram da pesquisa, eles foram escolhidos aleatoriamente, cujas entrevistas foram gravadas no momento em que eles iam até a escola, no início ou final das aulas, para levar ou buscar as crianças. Entre os 8 sujeitos entrevistados, 5 eram mulheres e 3 eram homens, conforme descrições do Quadro 1.

QUADRO 1 – Perfil dos Entrevistados

Sujeitos	Relação Parental com a criança e configuração familiar (quem mora na mesma casa)	Idade em anos	Escolaridade Profissão (do responsável)	Sexo da criança	Idade da criança em anos	Ano em que a criança estuda
Avó	- Avó - Pai, mãe e filho. - Avó mora próximo.	45	- Pós-graduada - Professora	Menino	7	2º Ano
Mãe 1	- Mãe - Pai, mãe e quatro filhos.	35	- Ensino fundamental incompleto -Domestica	Menino	12	5º Ano
Mãe 2	- Mãe - Mãe e três filhos.	43	- Pós-graduada - Do lar	Menino	8	5º Ano
Mãe 3	- Mãe - Mãe, pai e dois filhos	35	- Ensino Superior - Monitora	Menino	11	4º Ano
Mãe 4	- Mãe - Mãe, pai e filha. - Dois filhos moram com uma tia.	35	- Ensino fundamental incompleto -Doméstica	Menina	7	2º Ano
Pai 1	- Pai - Pai, mãe, filha, e avô paterno.	30	-Ensino médio incompleto -Motorista	Menina	7	2º Ano
Pai 2	- Pai - Pai, mãe e três filhos	42	- Ensino Superior incompleto - Afastado devido a um acidente	Menino	7	2º Ano
Pai 3	- Pai - Pai, mãe, filho.	39	- Ensino Superior - Farmacêutico	Menino	10	5º Ano

Fonte: Autoras (2016).

Resultados e Discussões

Os familiares foram questionados sobre a reação que tiveram quando souberam que um professor homem trabalharia com as crianças e todos afirmaram que não tiveram nenhuma

reação contrária, por entender que homens e mulheres são capazes de exercer este papel de educador de crianças. A avó de um menino salienta "Eu vejo assim, minha opinião profissional e como família, né, que a partir do momento que é professor, não tem a questão de gênero. Ali é o profissional, né [...] Enfim, independente do grau que você está estudando, se ele é homem ou se ele é mulher, é gênero".

A Mãe 1 menciona que não há reclamações sobre o trabalho realizado: "Bom porque eles [alunos] nunca reclamam do professor. O meu [filho] nunca reclamou do professor. Em minha opinião está bem, né. Eu sempre venho, eu sempre estou na escola e as crianças nunca reclamaram". De forma parecida a Mãe 2 argumenta "tirando por base as minhas crianças, eu posso dizer que eles [professores homens] trabalharam muito bem, é... não houve discriminação, não houve comentários maldosos, não houve negação né". Por outro lado, houve um caso de familiar com ideias diferentes sobre a atuação de professores homens nos anos iniciais do ensino fundamental:

> Vou falar pra você, homem é mais difícil de trabalhar, não tem muita paciência, eu acho que homem pra mim não é bom não, pra mim não é, não tem..., não serve pra lecionar. Pra mim particularmente eu acho que não [...] É que tem certas situações que ele não vai saber resolver, porque têm muitas meninas, menina é mais diferente do que guri, então tem coisas que ela fala que... se tá entendendo? Em minha vida inteirinha só tive um professor homem [...] Era assim, instável! Qualquer coisinha acho que ele estava bravo, ficava bravo. Por isso que eu, eu desde aquela época que eu tive contato com ele foi desse jeito e eu não gostei, entendeu? Então acho que eles são instáveis, entendeu? Eles são mais agressivos também. E criança é espoleta, se tá entendendo? Pode vim acontecer alguma coisa, ele pode perder o controle... Já mulher não, mulher já manda tirar da sala, é mais tranquila. Primordial pra mim (PAI 1).

As ideais desse pai estão relacionadas a uma experiência negativa que ele teve no passado com um docente do gênero masculino, porém também é fruto de uma sociedade machista, que acredita ser a mulher a mais adequada para trabalhar com crianças e que o homem deve se ocupar de outras profissões na sociedade, que são vistas como masculinas. (CASTANHA, 2015). A Mãe 3 destaca aspectos que ela considera importante no trabalho desenvolvido por docentes do gênero masculino "[...] eu acho que um professor sendo do sexo masculino na sala de aula ele faz toda diferença [...] Por que as crianças das turmas que ficam no 4º e 5º ano eles respeitam mais [...] mesmo sendo rígido os dois a diferença de ser homem ou mulher é muito grande. Você vê a diferença". Enquanto que nos anos iniciais do ensino fundamental a resposta da Mãe 3 foi positiva enaltecendo o trabalho do docente masculino

nessa fase, ela ressalta que se fosse com crianças menores, opinião seria diferente.

> Eu acho que no caso da educação infantil fica um pouco eu acho que incomodo, por que como que ficaria tomando conta de crianças, nada contra, mas eu falo assim como que ficaria tomando conta de crianças de berçário, na preocupação de troca de dar um banho [...] Eu acho que seria por algum momento constrangedor [...] mas eu falo assim que nessa parte de maternal eu acho que seria, um pouco complicado [...] Isso, eu acho que a partir do momento do Jardim do pré eu acho que não teria problema, mas no maternal no berçário eu acho que fica...(MÃE 3).

Percebe-se na fala do Pai 1 e Mãe 3 evidências da cultura machista impregnada nos discursos sobre a docência masculina, principalmente com crianças pequenas, justificando que figura feminina "naturalmente" é mais paciente e tem mais jeito para os cuidados com a higiene da crianças, conforme relata Ferreira (2015, p. 159): "[...] é preciso lembrar também, que as características feminizadas foram transferidas ao ofício docente, de tal maneira que estudos sobre sua história recente revelam, por uma parte, um exercício profissional marcado por uma extensão da casa ao trabalho".

Muitas vezes ter um professor homem trabalhando com crianças de anos iniciais do ensino fundamental causa inquietações devido à postura desses profissionais em relação à indisciplina dos alunos, desqualificando o trabalho realizado. Nesse sentido, Rabelo (2013, p. 909) ressalta: "[...] o professor homem torna-se um corpo estranho nas séries iniciais do ensino fundamental". Assim, é necessário que a docência masculina seja refletida e pesquisada a fundo, pois "[...] ao enfatizar as vozes femininas nas atuais investigações educacionais, corre-se o risco de desconhecer o pensamento dos homens que se enveredam pelo magistério e o processo de adaptação/recriação do masculino no ambiente escolar". Acrescenta que com o conhecimento sobre essa temática o professor homem deixaria de ser visto como o "corpo estranho" em âmbito escolar (p. 909).

Quando o assunto se referiu ao aspecto pedagógico dos professores homens, sobre o que e como eles ensinam e quais atividades são trabalhadas, a Avó de menino indica neutralidade em relação ao gênero dos professores: "Eu acho que assim, profissionalmente o pedagógico, quando o professor ele é bom, ele é bom em qualquer lugar, né. Então independente do gênero, se ele é bom, ele é bom, não importa o sexo". Já a Mãe 1 é bem direita "Ensina de tudo um pouco. Ele ensina o português, as outras matéria tudo normal". A Mãe 3 relata os esforços do professor para trabalhar a leitura com o alunos manter a

continuidade dessas atividades no decorrer do ano letivo: "Ele sempre procura observar o tempo que ele tem para nada fugir do controle. Sempre que ele começa o trabalho ele procura chegar ao fim". A Mãe 4 explica sobre a organização do professor: "Assim, Português ele ensina muito bem, tudo tem seu horário, caderninho certo, tem tudo dividido". O Pai 1 também relata os esforços para ensinar "O professor manda pra mim umas tarefas que ela [criança] tá mais precisando. Ele manda pra mim, aí eu faço ela treinar, treinar, treinar, até aprender, e aí ela fica de boa".

Já o Pai 2 reconhece que não acompanha muito o trabalho do professor, mas que analisa as avaliações e percebe algumas falhas: "A gente acompanha as avaliações e algumas assim, a gente vê que passou meio despercebido, sabe? Por exemplo, confusão entre anfíbio entre mamífero né [...] Percebi que houve alguns equívocos por parte do professor". Em contrapartida o Pai 3 relata sobre a exigência a cerca das tarefas e disciplina "Ele tá exigindo bastante. É tarefas né, bastante tarefas e o comportamento dentro da sala também. Essa questão do comportamento, ele exige bastante. Sempre participo das reuniões e o meu filho também me passa, né".

Tais respostas indicam que o trabalho do professor homem é seguido e percebido de perto em suas atividades cotidianas pelos familiares, sejam nas atividades pedagógicas, seja na forma como o professor se relaciona com os alunos, ou ainda nas questões de comportamento, como relata Mãe 2: "Eu acredito que hoje, o relacionamento de alunos com o professores, né, gênero masculino, tende muito a buscar de repente até uma paternidade né, um amigo, a gente também tem que ter um cuidado". Ramos (2011), por meio da realização de algumas pesquisas com crianças de educação infantil, constatou que costuma haver essa relação da profissão docente com a paternidade. Considera que se trata de representações sociais que estão presentes no cotidiano escolar e na sociedade.

> Outra representação frequentemente produzida a respeito da presença desses docentes na educação infantil é aquela que se aproxima do campo da psicologia e trata de maneira positivada a interação que professores do sexo masculino estabelecem com as crianças pequenas. Nesse caso, prevalece o caráter compensatório quando a criança cria um vínculo mais estreito com uma figura masculina, especialmente se essa criança é privada no ambiente familiar da figura paterna e convive apenas com pessoas do sexo feminino. Desta maneira, a presença masculina é vista como necessária e positiva ao desenvolvimento emocional da criança (RAMOS, 2011, p. 21).

Embora a autora comente sobre a educação infantil, o relato da Mãe 2 indica que também com crianças maiores há esse tipo de representação social relacionada ao trabalho desenvolvido por docentes do gênero masculino com a paternidade. Quanto às primeiras representações sobre o trabalho de professores homens, Louro (1997) destaca a autoridade, bom senso, firmeza, bondade, entre outras, estando todas relacionadas a princípios religiosos.

Os participantes da pesquisa, ao serem indagados sobre a possibilidade de escolher uma turma sob o comando de uma professora mulher eu de uma turma sob o comando de um professor homem, responderam: "Acho que levaria em conta a capacidade do professor, o profissionalismo e o pedagógico dentro da sala de aula. Eu mesma, fui alfabetizada na primeira série antiga, por um professor e nunca me esqueci dele" (AVÓ).Outra participante, Mãe 3, fala de ter preferência por professores que já conhece: "Se eu tivesse opção entre o professor J. e uma outra professora, conhecendo o trabalho dele, a gente escolhe quando conhece o trabalho". A Mãe 4 argumenta: "Não escolheria, só se eu soubesse uma coisa dele, aí já é outra coisa... Mas assim, quando o diretor contrata, ele faz uma reunião, chama todos os pais, conversa, explica quem é, apresenta o professor, o currículo do professor... Essa é uma atitude importante do diretor". O Pai 2 também salienta: "Não, acho que não faria nenhuma escolha. É como eu falei no início né, acho que está bem dividido, não tem uma profissão para homem outra para mulher".

Por outro lado, alguns participantes disseram que os pais ou responsáveis, de forma geral, optariam pelas mulheres, mas que eles próprios não tinham preferência, poderia ser docentes de ambos os gêneros, a maioria disse que não iria escolher, as que os pais em geral escolheriam como na fala do Pai 3 "Olha, geralmente o pessoal opta mais por mulher porque as mulheres são mais dedicadas às crianças, elas têm mais jeito. Eu acho que é por causa disso, né. Porém, na minha opinião vai depender do profissional, eu não escolheria um ou outro".

Dentre eles há também o caso do Pai 1, que escolheria a professora mulher e acredita que a maioria dos familiares fariam o mesmo. "Na minha opinião é unânime, a professora ensina mais, vou deixar ela [criança] com a professora. E isso é universal né, todo mundo, todo mundo mesmo vai votar nas mulheres". Com essa convicção de que todos optariam pela professora mulher, o Pai 1 ainda argumenta: "[...] a mulher é mais delicada, mulher é mais tudo, é mais mãe né, homem não tem isso, homem é desnaturado, homem é preocupado com

outras coisas". Nesta fala se evidencia as características atribuídas a homens e mulheres, mostrando que a mulher era mais preparada para a educação de crianças pequenas. No entanto, não é bem assim, homens e mulheres devem ser igualmente responsáveis pela educação das novas gerações.

> Ambos são responsáveis pela mudança e pela igualdade de gênero: tanto as mulheres que lutam pelo término de sua subalternização na sociedade, quanto os homens que não reproduzem o papel de dominante e subvertem, de alguma forma, esses valores. No entanto, em geral, ambos assumem modelos de comportamento que lhes são socialmente impostos como se fossem naturais, partilhando pressupostos e contribuindo para acentuar a diferença de gênero. A masculinidade e a feminilidade são construídas na interação entre os sexos. Se ambos partilham os estereótipos e contribuem para a desigualdade tanto reprimindo quanto construindo modos de ser, se cada um contém o sexo oposto, é possível questionar as regras que tentam fixar o masculino e o feminino a partir dessa construção do ser, indagando sobre as relações de poder que os formulam (RABELO, 2013, p. 911).

Quando o assunto foi a respeito dos pontos positivos e negativos sobre o trabalho dos professores homens, a Avó enfatizou: "[...] tanto homem como mulher, tem pontos positivos e negativos, como profissional e não como gênero, né. Eu acho que é meio termo, não tem assim, como avaliar". A Mãe 1 destacou apenas pontos positivos a cerca dos incentivos e dos ensinamentos: "Na minha opinião é bom e ele sempre está assim, sempre educando, ensinando. Incentiva bastante as crianças a fazer as coisas boas". Já a Mãe 2 fala sobre os pontos negativos: "[...] sabe o quê que eu penso que estaria puxando para um lado discriminatório, porque ele é um professor homem e como que um professor homem vai levar minha filha ao banheiro?" Paralelamente, a entrevistada destaca diversos aspectos que ela considera positivo ao ter professores homens trabalhando com crianças:

> Eu acho que ponto positivo seria mesmo o fator de estar na presença de uma figura que não seja mulher, e ali a criança vai ter assim uma posição de respeito maior, ou ela não vai respeitar mais. Ou nesse caso, a criança respeita com mais facilidade quando a figura é masculina. Quando a figura é feminina aí ele faz aquele jogo de cintura todo pra levar na manha, porque dobra a mãe pelo meio [...] Com a professora na sala de aula você faz um charminho e ela cai no seu charminho, você a conquista. Já o professor vai ser mais difícil de você chegar e fazer um charminho com ele. [...] O professor homem de repente ele pode cobrar, ou tanto ele pode dar também essa canja, vamos dizer assim, mas eu acredito que a figura, o ponto positivo de ser homem, vai impor um pouco mais de respeito. A criança pode até aprender coisas que ela não aprende em casa, entendeu? (MÃE 2).

A fala dessa mãe se entrelaça a muitos estereótipos que são utilizados diariamente na sociedade, a criança pode até enganar a mãe ou a professora, já o pai é mais difícil e por esse motivo o professor homem desempenha a sua função docente com maior rigidez.

Também a Mãe 3 aponta como pontos positivos o trabalho feito pelo professor: "Positivo é o trabalho que ele faz que ele desempenhe muito bem, com a ajuda da coordenação da direção dos materiais com tudo". Em seguida aponta indiretamente que o ponto negativo seria o trabalho do homem com crianças muito pequenas: "O que eu acho no caso, que não seria tão negativo, mas é o professor tal tomando conta do berçário e do maternal. Isso, porque fica constrangedor pegar uma menininha pra dar um banho". Em seguida ela ressalta que em outras fases da educação não teria problemas em ter docentes do gênero masculino.

A Mãe 4 também valoriza como ponto positivo a disciplina "[...] ele é pulso firme, sabe disciplinar não é daqueles que só passa a mão na cabeça da criança, tem disciplina". E os pontos negativos interessantemente estão ligados a essa disciplina, "[...] a criança estressa mesmo, muitas vezes coloca de castigo e tem mãe que não gosta". Para o Pai 1, a maior preocupação está relacionada a falta de controle masculino "Considero lógico. A minha grande preocupação é que eles são voláteis, nós somos voláteis e nós perdemos o controle muito rápido, não adianta, então é estranho. Eu prefiro mais mulher, não adianta". E ao lembrar os pontos positivos novamente, ressalta o receio que tem do descontrole masculino: "Eles são atenciosos, eles são bons e tudo, mas eu estou falando pra você que tenho meu grande medo é o seguinte, uma turma muito volumosa, de ele vir a perder o controle, pensando que tá falando com alguém e tá no meio da sala de aula". Finaliza com o seguinte argumento: "Só isso, mas o restante pra mim é tudo de boa, é normal, tudo igual. Eles sabem lecionar", indicando que os pontos negativos para ele são mais fortes que os positivos.

Várias questões perpassam essas pontuações em diversas situações da docência masculina, que não é vista como familiar, para nossa melhor compreensão podemos buscar em Moscovici e refletir sobre o conceito do não familiar.

Considerações Finais

Por meio da pesquisa realizada com os familiares de crianças que estudavam com professores homens em escolas públicas do Mato Grosso do Sul, foi possível perceber que

inicialmente os participantes da pesquisa não demonstraram reações contrárias ao saberem que as crianças teriam aulas com professores homens. Contudo, ao longo das entrevistas alguns familiares foram demonstrando que não estavam tão à vontade com a situação e que não achavam viável ter docentes do gênero masculino trabalhando com crianças.

As representações sociais predominantes entre os participantes da pesquisa são diversas: para uns os docentes do gênero masculino são vistos como instáveis, agressivos, desnaturados, voláteis, rígidos e enérgicos; para outros familiares os professores homens representam a figura paterna, são amigos, organizados e providos de autoridade, bom senso e firmeza. Alguns entrevistados destacaram a capacidade dos professores e formação profissional como sendo mais importante, em detrimento do gênero, ou seja, desde que desenvolvam as funções docentes com competência, não importa se os professores são homens ou mulheres.

Outros entrevistados destacaram que o fato de os docentes do gênero masculino terem posturas mais rígidas e enérgicas, é considerado positivo porque as crianças respeitam mais. Enquanto que para outros, essa mesma postura é vista como negativa, porque o professor deixa os alunos de castigo e os familiares não aprovam esse tipo de atitude profissional.

De forma geral não se percebeu problemas nas escolas públicas investigadas pelo fato de terem professores homens atuando com crianças no ensino fundamental. Embora sendo minoria e havendo alguns familiares que ainda tenham preferência por professoras mulheres, em âmbito geral há uma boa aceitação por parte da comunidade escolar. Os resultados da pesquisa sinalizam que, da mesma forma em que foram construídas, é possível desconstruir as representações sociais e predominar a ideia de que homens e mulheres têm condições de conjuntamente contribuir com a formação escolar das novas gerações.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, M. E. P.; RABAY, G. Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. Estudos **Feministas.** Florianópolis, v. 23, n. 1, jan./abr. 2015, p. 119-136.

CASTANHA. A. P. O processo de feminização do magistério no brasil do século 19: coeducação ou escolas mistas. **Hist. Educ**. Porto Alegre, v. 19 n. 47. 2015.p. 197-212.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar. Curitiba, PR, n. 24, p. 213-225. 2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf.>. Acesso em 12 fev. 2016.

DUARTE, R. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, SP, n. 115, p. 139-154, mar. 2002. Disponível em: <http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_qualitativa_reflexoes_sobre_o_trabalho_de_campo.pdf>. Acesso em 12 fev. 2016.

FERREIRA, M. O. V. Feminização e "natureza" do trabalho docente: Breve reflexão em dois tempos. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 16, jan./jun. 2015, p. 153-166.

GONÇALVES, J. P. **O perfil profissional e representações de bem-estar docente e gênero em homens que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério.** 2009. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC/RS, Porto Alegre, 2009.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAZZOTTI, A. J. A. **Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação**. Revista Múltiplas Leituras, v.1, n. 1. 2008.

MONTEIRO, M. K.; ALTMANN, H. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, SP, v. 44, n. 153, jul./set., 2014, p. 720-741.

RABELO, A. O. Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, SP, v. 39, n. 4, p. 907-925, out/dez. 2013.

RAMOS, J. **Estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte** - MG. 2011, 139f. Tese (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. PUC/ MG. Minas Gerais, 2011.

RUBIN, G. **O tráfico de mulheres**: notas sobre a ―economia political‖ do sexo. Recife. S.O.S. Corpo. 1993. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/1919. Acesso em 03 de maio de 2014.

SAVIANI, D. **Pedagogia históricocrítica:** primeiras aproximações. 9ª ed., Campinas, Autores Associados, 2005.

PROFESSORES HOMENS ATUANDO COM CRIANÇA PEQUENA: PONTO DE VISTA DOS GESTORES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Valdelice Souza Cruz (UFMS/CPNV)[1]
Josiane Peres Gonçalves (UFMS/ CPNV)[2]

RESUMO: Diante da constatação de que na maioria dos municípios do Estado de Mato Grosso do Sul não existe professores homens trabalhando na educação infantil, mas que em alguns locais há a presença do referido profissional. Assim, o presente estudo tem como objetivo investigar a opinião de gestores educacionais sobre o assunto. A abordagem teórica apresenta discussões relativas à gestão educacional, gênero e representações sociais baseando-se em estudos de Kramer (2008), Louro (1997), Moscovici (2012) entre outros. A pesquisa de campo, de natureza qualitativa por meio de entrevistas semiestruturadas. As participantes foram três gestoras de educação infantil que atuam nas Secretarias Municipais. Os resultados evidenciam que as gestoras apoiam o trabalho dos professores homens, porém há receio em relação higienização e que as mulheres é são mais qualificadas para Educação Infantil.

Palavras-chave: Gestoras. Educação Infantil. Representações sociais. Gênero

Introdução

O presente estudo analisa alguns resultados de pesquisas relacionados às representações sociais da comunidade escolar de Mato Grosso do Sul (MS) sobre o trabalho desenvolvido por docentes do gênero masculino com crianças tendo como sujeito, os gestores educacionais que são responsáveis pela educação infantil em âmbito municipal.

Entende-se que é importante desenvolver pesquisas para identificar as representações sociais dos profissionais que trabalham nas Secretarias Municipais de Educação (SME) porque eles exercem influências no encaminhamento das atividades educativas nas instituições de ensino, inclusive em relação ao processo de contratação dos educadores.

[1] Graduanda do 4º Semestre de Pedagogia pela UFMS/CPNV. Bolsista de Iniciação Científica CNPq. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE). E-mail: valczsouza@gmail.com
[2] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus do Pantanal (UFMS/CPAN). Professora dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais e Pedagogia da UFMS/CPNV. Líder do GEPDGE. E-mail: josianeperes7@hotmail.com

Assim, nesse estudo, os sujeitos investigados são três gestores municipais de educação infantil, sendo um de Corumbá, um de Itaquirai e um de Tacurú.

Desse modo, o presente estudo tem por objetivo investigar as representações sociais dos gestores municipais de educação infantil de diferentes localidades do Estado de Mato Grosso do Sul, sobre o trabalho desenvolvido por docentes do gênero masculino na primeira etapa da educação básica.

Gestores Municipais

De acordo com Cardoso e Duarte (2014), os gestores municipais são agentes políticos, que trabalham nas SMEs e são responsáveis pela execução, orientação e supervisão das instituições públicas de educação. Eles desempenham o papel público de coordenadores e administradores do sistema municipal de ensino, além de relacionar diretamente com autoridades como prefeito e legislativo municipal, com a finalidade de expedir leis ou decretos e ainda designar recursos financeiros para a manutenção e desenvolvimento educacional. Os gestores municipais também são responsáveis pelas formas de contratação de profissionais para atuar na área da educação, bem como pela organização pedagógica da educação escolar.

Nesse sentido, Kramer (2008) salienta que as Secretarias de Educação devem oferecer cursos de certificação formal que garantem uma boa formação, havendo constante averiguação do trabalho realizado, para que todos os envolvidos no processo educativo assumam a educação básica como sua total responsabilidade.

> É um processo gradativo e exige reestruturações que vão das regulamentações dos Conselhos Municipais de Educação (CME), reorganização das SME e alocação de recursos físicos (instalações, equipamentos, materiais) e financeiros à qualificação, formação, ao plano de carreira, ao vínculo empregatício, entre outros, dos profissionais que trabalham na educação infantil. A integração implica, numa primeira estância, em conhecer as instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos para levantar as condições em que o atendimento é feito, criar critérios mínimos para seu funcionamento e credenciamento, rever convênios, contratos, captar recursos e buscar formas de ampliar e melhorar a dimensão educativa desses espaços (KRAMER, 2008, p 21).

Ao refletir sobre a gestão educacional, Luck (2011) estabelece relações entre os sistemas de ensino e as instituições escolares, que contam com professionais da educação que atuam como gestores durante um determinado período de tempo, os quais devem realizar ações conjuntas, diante de um objetivo maior.

> A gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados (LUCK, 2011, p. 69).

Gênero e suas representações sociais

É interessante notar que a Educação Infantil é predominante a presença feminina e que a preocupação em relação aos profissionais que atuam nessa área refere-se ao gênero e não ao formação. Desse modo, é comum haver preconceitos relacionados ao sexo ou gênero dos educadores, cabendo uma reflexão sobre esses conceitos.

> A palavra sexo faz referência às características biológicas que nos fazem machos ou fêmeas, indivíduos diferenciados por nossos atributos sexuais. Esta diferenciação sexual na espécie humana é absolutamente necessária para a reprodução biológica da espécie. A palavra gênero, por sua vez, faz referência à mudança, à construção psicológica, social e cultural das características consideradas femininas ou masculinas, habitualmente adquiridas por homens e mulheres, respectivamente. Utilizamos 'gênero' para designar aquela construção cultural e histórica cujas características podem variar de uma sociedade a outra, de uma cultura a outra (CRUZ, 2012, p. 06).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional de 1996, os termos exigidos para o indivíduo desempenhar a função de docente na Educação Infantil, é que o mesmo seja apossado de curso superior e não faz relação ao gênero.

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Para Scott (1998), o termo gênero foi supostamente usado primeiro entre feministas no EUA, para representar a distinção entre os sexos, evidenciar a opressão dos homens sobre as mulheres. Portanto, gênero é a definição de mulher, defendendo a ideia de que a mulher faz parte do mundo dos homens, e que elas possuem a mesma importância, e que não se trata

apenas de um ser frágil e sensível. O termo é também utilizado para relacionar distinguir os papéis entre homens e mulheres. Nesse sentido, Louro (1997, p. 21) argumenta:

> É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações entre homens e mulheres numa sociedade, importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental.

Por tratar-se de uma construção cultural, as relações de gênero existentes na sociedade se fazem presentes também nas instituições escolares e práticas reproduzidas em alguns contextos sociais costumam ser igualmente reproduzidos em contextos educativos. Isso ocorre porque geralmente a sociedade associa as funções inerentes ao trabalho docente com a maternidade, é como se as mulheres, pelo fato de serem mães, já tivessem condições de serem professoras, mesmo não tendo a formação profissional. De acordo com Louro (1997), muitas pessoas acreditam que as mulheres têm, por natureza, uma inclinação para o trato com as crianças. Assim, "[...] se a maternidade é, de fato, o seu destino primordial, o magistério passa a ser representado também como uma forma extensiva da maternidade" (LOURO, 1997, p. 78).

Devido a essa ideologia, quando ocorrem situações de haverem professores homens na Educação Infantil, costumam resultar em estranhamentos por parte da comunidade escolar, conforme o exemplo citado por Monteiro e Altmann (2014, p. 730) sobre as experiências vivenciadas por um docente do gênero masculino:

> Quando eu cheguei, eu lembro até hoje, meu primeiro dia de aula: as crianças [estavam] com as flores, todas indo entregar para a nova professora [...] então quando eu cheguei na sala de aula, cheguei naquela fila, parei ali, eu lembro até hoje da mãe que falou: "Pai, não pode ficar aqui. Aí é só os professores". [...] "Então, eu não sou pai". "Ah, então, mas você é monitor?". "Então, eu não sou monitor". "Ah, então você é diretor novo? [...] eu não sou diretor, eu sou professor". O semblante da mãe mudou, ela ficou branca. Falou: "Mas pode, professor na educação infantil?". Eu falei: "Pode".

O relato expressa as representações de gênero que foram construídas culturalmente: a ideia de que flor é pra mulher, de que homem na educação infantil pode ser pai, monitor ou diretor, mas não professor. Essas representações sociais (RS) foram construídas e ao serem

internalizadas por determinados grupos sociais, tornam-se difíceis de serem desfeitas, visto que as RS norteiam os pensamentos e ações das pessoas.

De acordo com Moscovici (2012), as RS tendem a ordenar, impor ideias predominantes que o ser humano internaliza e reproduz.

> Como pessoas comuns, sem o benefício dos instrumentos científicos, tendemos a considerar e analisar o mundo de maneira semelhante; especialmente quando o mundo em que vivemos é totalmente social. Isso significa que nós nunca conseguimos nenhuma informação que não tenha sido distorcida por representações "superimpostas" aos objetivos e às pessoas que lhes dão certa vaguidade e as fazem parcialmente inacessíveis. Quando contemplamos esses indivíduos e objetos, nossa predisposição genética herdada, as imagens e hábitos que nós já aprendemos, as recordações que nós preservamos e nossas categorias culturais, tudo isso se junta para fazê-las tais como as vemos. Assim em última análise, elas são apenas em elemento de uma cadeia de reação de percepções, opiniões, noções e mesmo vidas, organizadas em uma determinada sequência (MOSCOVICI, 2012, p. 33).

Percebe-se que tudo o que o indivíduo pensa, age, é algo dado, já formado socialmente, tratando-se, portanto, de senso comum o que a maioria pensa e dita. Assim, os pensamentos são frutos de uma bagagem acumulada com o tempo vivido em sociedade, ou seja, a influência que a sociedade tem sobre os indivíduos.

Metodologia

A pesquisa de âmbito estadual e financiada pelo CNPq foi realizada pelos integrantes do GEPDGE em quatro diferentes municípios de MS: Campo Grande, Corumbá, Itaquiraí e Tacurú. Os critérios para a escolha dessas localidades baseiam-se nas questões geográficas, ou seja, elas deveriam ser de diferentes regiões do Estado e obrigatoriamente deveriam ter professores homens trabalhando com turmas de educação infantil.

Assim, primeiramente foram feitos contatos por telefone e ao identificar os poucos locais que tinham docentes do gênero masculino na educação infantil, foram selecionados os municípios mencionados, tanto por atender aos critérios da pesquisa, quanto pela aceitação por parte dos gestores das Secretarias Municipais de Educação.

Para a realização da coleta de dados, e considerando a pesquisa de natureza qualitativa, foi feita a opção pela gravação de entrevistas semiestruturadas por permitir que o sujeito fique livre para responder abertamente e expor sua opinião com naturalidade. Duarte

(2002) menciona que a entrevista semiestruturada é considerada um instrumento essencial para a pesquisa qualitativa, por se tratar de uma técnica que se baseia no diálogo descontraído, em um bate papo que é de total controle do pesquisador. Este, por sua vez, se apoia em um roteiro que foi previamente elaborado, de acordo com os objetivos da pesquisa.

Durante a realização das entrevistas, os dados são obtidos por meio da utilização de um gravador, que segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 172), é considerado um recurso tecnológico relevante, por permitir que tudo o que foi dito pelo informante seja anotado e armazenado: "Quando um estudo envolve entrevistas extensas ou quando a entrevista é a técnica principal do estudo, recomendamos que use um gravador [...] As transcrições são os principais 'dados' de muitos estudos de entrevistas".

Participaram do presente estudo três gestoras municipais de educação infantil, dos municípios referidos. A gestora de Campo Grande não pôde gravar entrevista no dia em que os integrantes do GEPDGE foram até às escolas da capital de MS, sendo então agendadas outras datas, que também acabaram não dando certo.

Para evitar exposição, conforme combinado durante a realização da coleta de dados, as três participantes desta pesquisa são aqui identificadas pelos nomes fictícios de Ana, Amélia e Aurora. Optou-se também por não especificar o local em que cada uma atuava profissionalmente, sendo priorizado apenas a idade, formação e tempo de atuação como gestora de educação infantil.

Ana: tinha 32 anos, era formada em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia e estava há dois anos trabalhando como gestora municipal de educação infantil.

Amélia: tinha 34 anos, era formada em Letras com especialização em Educação Especial e estava há um ano e meio trabalhando na Secretaria Municipal de Educação como gestora de educação infantil.

Aurora: tinha 30 anos, era formada em Pedagogia e há dois anos atuava como gestora municipal de educação infantil.

Os dados obtidos, foram transcritos e analisados, cujos resultados e respectivas discussões, fundamentados em autores diversos, são apresentados na sequência.

Resultados e Discussões

As gestoras entrevistadas, já trabalharam com as primeiras etapas da educação básica, antes de atuarem na Secretaria Municipal da Educação. Ana trabalhou com a educação infantil por 5 anos, sendo 2 atuando na gestão da Secretaria da Educação, antes disso, trabalhava com Pedagogia Social, atendendo adolescentes em situações de risco. Já a gestora Aurora, começou as atividades com a educação infantil indiretamente, primeiro foi secretária de uma escola que atendia esse a público, após atuou como professora nos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil por 4 anos, e ingressou na gestão da Secretaria de Educação havia 2 anos, onde desenvolvia projetos para fins da educação. A gestora Amélia contava com 12 anos de experiência, sendo eles distribuídos em creches com crianças de 1 a 3 anos, efetivou como professora da língua portuguesa na educação infantil e ensino médio, atuou também como coordenadora de um centro de educação infantil e foi convidada para trabalhar na Secretaria de Educação. Ao que tudo indica ambas tiveram convite para o cargo referido.

As participantes da pesquisa foram indagadas sobre o trabalho de professores homens com crianças na educação infantil e a gestora Ana foi amena em sua resposta: “Hoje, dentro da educação infantil, né, nós não vemos essa diferença entre o trabalho pedagógico desenvolvido pelo profissional do sexo masculino e pelo profissional do sexo feminino, né.” A gestora Aurora não teve sua resposta bem definida, disse apenas que não via problemas, pois eram profissionais que não estavam na regência da turma e não trabalhavam diariamente com os alunos. Ela não entrou em detalhes, e se preocupou em falar mais sobre a formação dos docentes, que a formação era mais importante do que o sexo dos professores. Já a gestora Amélia seguiu na mesma direção que a Ana: “Eu vejo bem tranquilo né, eu acredito assim, [...] acredito que professores e coordenadores são bem de boa”.

As gestoras Ana e Amélia responderam de forma positiva, no entanto, é possível notar que ambas não concordavam de fato com suas afirmações. No decorrer das entrevistas, elas

evidenciaram que a educação infantil não é local para o homem, principalmente em um dos municípios investigados, que ao ser analisada a prática do professor homem em sala, notou–se que a turma de crianças era composta apenas por meninos.

O preconceito em relação ao gênero masculino costuma ser intenso, conforme Rabelo (2013). Trata-se de uma representação social relativa ao entendimento de que o trabalho desenvolvido com crianças deve ser exclusivo de mulheres ou de que quanto menor for a criança, maior a necessidade de ter docentes femininas e ausência de educadores do gênero masculino "é uma questão de cultura né, tem esse preconceito da figura masculina dentro de um centro de educação infantil, porque atende criança de 0 a 3 anos (ANA)." essa representação social exerce influência no cotidiano da educação infantil.

Percebe–se que, predomina entre as gestoras e demais profissionais que trabalham na instituição a forte influência das representações sociais, caracterizada pela preocupação de que os familiares podem não concordar com o fato de haver professores homens trabalhando com as crianças, conforme expõe a gestora Amélia em seu comentário: "Eu acredito que o preconceito é mais por partes dos pais, [...] por pai de meninas que a gente vê". Embora não havendo comprovação desse ponto de vista, ou seja, os pais ou responsáveis nunca chegaram a reclamar "A gente nunca ouviu nada a respeito, nem dos pais". Na realidade é entre os próprios profissionais, que porventura, são em sua maioria mulheres, onde surge essas preocupações "Aí os próprios professores falam 'Mas os pais vão...', entende? Um preconceito assim ó, 'Os pais não vão gostar, como que o pai de fulano, das meninas...' Vamos dizer assim, a gente nunca ouviu de pai." portanto, a forma com que as gestoras veem a situação parece tão verdadeira, como se fosse "natural". Moscovici (2012, p. 201) explica esse fenômeno de seguinte maneira:

> As representações sociais que combinam nossa capacidade de perceber, inferir, compreender, que vêm à nossa mente para dar um sentido ás coisas, ou para explicar a situação de alguém. Elas são tão "naturais" e exigem tão pouco esforço que é quase impossível de suprimi-las. Imaginemos assistir a uma competição esportiva sem ter ao menos uma ideia do que os atletas estão fazendo, ou ver duas pessoas se beijando na rua sem ter a menor ideia de que eles estão enamorados. Essas interpretações são tão evidentes que nós normalmente esperamos que todos concordem com a verdade do que se passa diante de seus olhos.

Por outro lado, a gestora Aurora relata que a relação entre os pais e a comunidade é vista de maneira natural, talvez pelo fato do professor que atua com as crianças de educação infantil faça parte de uma comunidade indígena, onde é visto como normal a criança receber educação tanto do homem quanto da mulher. Assim, a escola torna-se uma extensão da própria cultura indígena.

Questionada sobre esse preconceito e o fato do homem sofrer discriminações, as gestoras ressaltaram que atividades como a higiene e o cuidar das crianças são geradores de muitos constrangimentos, conforme o relato de Amélia: "Essa barreira, homem tipo... trocar uma menina, por exemplo, eu acredito que é mais para o lado das meninas [...]. Nossa, né! Um homem vai trocar uma menina..., tipo, vai dar banho, quem usa fralda, vai limpar a criança, trocar a fraldinha...". Ana demostra a mesma preocupação: "Do cuidado com a higiene pessoal, ele se preocupa muito no que os pais vão estar pensando do trabalho que ele desenvolve com a criança, não do pedagógico, mas sim do cuidar, da questão pessoal da criança, né". A partir dessas afirmações, acredita-se que o preconceito vai além do que o homem não é apto para tal atividade, pode envolver também a preocupação com a pedofilia.

> A suspeita ou preocupação de que os professores do sexo masculino atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental possam ser pedófilos ou assediar os/as alunos/as segue essa mesma lógica de preconceitos de gênero e vai mais além, pois tal representação contém o temor da sexualidade masculina e continua a acreditar na ideia de que falta à mulher a sexualidade (ou seja, ela não possuiria impulsos sexuais causadores de corrupção) (RABELO, 2013, p. 918).

As gestoras argumentam que os o profissional deve ter o perfil da educação infantil, porém quando elas descrevem o perfil adequado, a descrição se encaixa com as características atribuídas socialmente ao sexo feminino. Dessa forma, os homens que costumam ser taxados como "ríspidos" não se enquadram ou teriam mais dificuldades para atuar com as crianças de educação infantil. Rabelo (2013, p. 916) relata em sua pesquisa, que "[...] ser homem gerava desconfiança em relação à capacidade de ser professor [...] ele é homem e por isso não tem características femininas essenciais para ser um bom professor das séries iniciais e do ensino fundamental".

O curioso é que não está sendo considerado o fato de que para ser concursado o candidato deve ser graduado em nível superior nessa área, portanto houve uma formação. O

que se entende, mediante as representações sociais das gestoras, é que não basta ter um bom desempenho pedagógico, é necessário também que haja a afetividade, a compatibilidade quando se trata em trabalhar com os pequenos. Aurora ainda enfatiza: "E até porque, historicamente, ser professora é questão de mulher né, de mãe". Ou seja, a mulher é mais qualificada para essa atividade. Do mesmo modo Amélia também comenta que é mais fácil e comum a mulher assumir esse papel: "Sei lá, porque já trabalha com os filhos cuidando de tudo [...] se ele não (professor) gosta ele não fica". Esse aspecto, nos leva a pensar que não seria necessário ter uma formação para exercer a profissão, mas apenas cuidar bem e gostar de criança, conforme afirma Ramos (2011).

Embora se trate de uma representação internalizada na sociedade atual, é possível afirmar que as pessoas aprendem a ser professores, desenvolvem habilidades necessárias para exercer a profissão docente, de acordo com Tardif (2010). Portanto, os homens, assim como as mulheres, têm condições de desenvolver habilidades que são importantes e necessárias para o magistério. O referido autor afirma que no processo de formação os docentes constroem os seus saberes ou conhecimento mediante: a) vivências da cultura anterior, principalmente na condição de alunos; b) formação inicial ou curso de licenciatura, que habilita para o exercício da profissão; c) experiência profissional adquirida durante o desenvolvimento da carreira, em suas diversas fases. Ou seja, mesmo terminando um curso de licenciatura, homens e mulheres passam a adquirir novos conhecimentos relativos à experiência profissional.

Para Tardif (2010, p. 48), os conhecimentos obtidos por meio da experiência são entendidos como "[...] conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos". Acrescenta que as experiências vivenciadas ao longo da carreira "[...] formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões". Baseando-se nesse pressuposto, entende-se que os profissionais da educação aprendem com o tempo e, nesse sentido, os professores homens têm condições de se apropriar de conhecimentos que são próprios da educação infantil, mas para isso é preciso ter a oportunidade de trabalhar com essa etapa da educação básica.

Outro ponto levantado por haver um reduzido número do sexo masculino na educação infantil foi a questão da remuneração, que segundo Aurora, os homens optam por carreiras mais lucrativas. Ela evidencia que a docência é uma profissão desprestigiada, pouco almejada por homens.

> Eu acredito, é... que é questão de remuneração mesmo, que hoje ser professor não se tem..., não dá para formar uma carreira. É..., como que eu posso dizer..., promissora ou alguma coisa assim, que você possa almejar mais e mais. A carreira do professor hoje ela é meio linear, ela não oferece oportunidades né [...] Eles prezam financeiramente, por isso que acaba as vezes as mulheres assim, indo para a educação (AURORA).

As palavras da gestora demonstra a predominância das representações na sociedade, que ainda vê o homem como mantenedor do lar, desse modo, existe uma cobrança a figura masculina nesse sentido, de que ele seja bem sucedido, mas para isso, eles devem buscar profissões consideradas socialmente masculinas. Da mesma forma, Ana concorda com esse pensamento de que os homens anseiam por profissões que garantem sua masculinidade, "[...] vai ser caminhoneiro, vai trabalhar em diversos setores, embora pode ser um serviço muito mais pesado". Gonçalves (2009) critica essa ideia, afirmando que na atualidade, existem casos de mulheres professoras que são provedoras de suas casas, da mesma maneira que os homens.

Considerações Finais

Com base no estudo sobre o trabalho de professores do sexo masculino na educação infantil, é notório que as representações sociais das entrevistadas revelam que na maioria são as mulheres que possuem características compatíveis com a profissão, seja pelo aspecto maternal, ou porque a mulher não provocaria danos físicos e mentais, subentendidos pelo assédio sexual em relação às crianças. Em suas palavras, há uma boa aceitação, mas suas expressões e tons de voz indiciam que supostamente não concordam verdadeiramente com suas afirmações.

As gestoras demostraram receio em vários momentos que se expressam sobre um professor homem ter que lidar com situações de contato físico com as crianças, ou seja, ter que realizar atividades que envolvem a higienização, principalmente no caso das meninas, devido ao medo da pedofilia, O que automaticamente se subentende é que se a gestão da Secretária Municipal da Educação tiver apreensão sobre a atuação de homem com criança

pequena, aparentemente não permitirão a presença desse profissional exercendo esse trabalho. Nota-se também a discriminação de que homem não é capaz de desenvolver um bom relacionamento com os pequenos, por possuir um temperamento forte e não haver sensibilidade de sua parte.

Outro aspecto percebido, mediante a realização da pesquisa, é que dificilmente o número de professores homens deverá aumentar devido ao próprio machismo. Em geral, eles preferem profissões que asseguram a masculinidade, que promovem a posição de um homem forte, viril, que demonstram domínio perante a sociedade, ou que tenham salários mais elevados, e os homens que optam por trabalhar na educação infantil, é porque realmente se identificam com a profissão, caso contrário não suportariam o estresse causado por ela.

Dessa forma, foi perceptível no decorrer da pesquisa, que a educação infantil é um espaço protagonizado pela presença feminina, e que mesmo no século XXI, em que houve a modernização de várias ideologias antes consideradas inadequadas e hoje aceitadas pela sociedade atual, o fato de que é a mulher que deve se responsabilizar pela educação das crianças ainda seja tão forte, e na verdade, independentemente do sexo, as crianças podem aprender tanto com homens, quanto com mulheres.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. MEC. **Lei n. 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CARDOSO, M. E.; DUARTE, M. R. T. Dirigentes municipais de educação no Brasil: regulação intermediária do sistema educacional. **Revista Brasileira e Política de Administração da Educação**. Goiana, GO, v. 30, n.3, set/dez., 2014, p. 513-533.

CRUZ, M. H. S. Refletindo sobre a diversidade de gênero no campo da educação. **Saberes em Perspectiva,** Jequié BA**,** v. 2, n. 2, p. 13-32, jan./abr. 2012.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, SP, n. 115, p. 139-154, mar. 2002. Disponível em: <http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_qualitativa_reflexoes_sobre_o_trabalho_de_campo.pdf>. Acesso em 12 fev. 2016.

GONÇALVES, J. P. **O perfil profissional e representações de bem-estar docente e gênero em homens que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério.** 2009. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC/RS, Porto Alegre, 2009.

KRAMER, S (org). **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2008.

LUCK, H. **A gestão participativa na escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LOURO. G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MONTEIRO, M. K.; ALTMANN, H. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, SP, v. 44, n. 153, jul./set., 2014, p. 720-741.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. trad. Pedrinho A. Guareschi. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

RABELO, A. O. Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, SP, v. 39, n. 4, p. 907-925, out/dez. 2013.

RAMOS, J. **Estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte** - MG. 2011, 139f. Tese (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. PUC/ MG. Minas Gerais, 2011.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 20, jul./dez. 1998, p. 71-99.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GT 7

TEORIA POLÍTICA

Prof. Victor Ferri Mauro

LISTA DE TRABALHOS APRESENTADOS

GT 07 – Teoria Política – Prof. Victor Ferri Mauro

ARTIGOS COMPLETOS

Trabalho **CIVILIZAÇÃO DA FRONTEIRA BRASIL PARAGUAI..... 628**
Autor: André Soares Ferreira

CIVILIZAÇÃO DA FRONTEIRA BRASIL PARAGUAI

André Soares Ferreira (UFGD)[1]

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo socializar algumas reflexões sobre o "processo de civilização" da região de fronteira Brasil Paraguai na primeira metade do século XX. As reflexões apresentadas aqui surgiram a partir do levantamento de fontes para elaboração de uma tese de doutorado em educação. Assim, o presente trabalho ajuda a problematizar a fronteira e os discursos representacionais sobre a mesma, valendo-se de alguns conceitos de Elias e Chartier. O trabalho se realizou a partir de fontes teóricas e bibliográficas. Tem-se como conclusão que as relações de poder entre grupos e instituições marcaram o jogo de poder e o "processo civilizador" na região. Tal conclusão abre possibilidades para compreender as configurações do sistema de instrução pública na região.

Palavras-chave: Processo civilizador. Região. Representações.

Introdução

Realizaremos uma reflexão sobre a região de fronteira Brasil – Paraguai e de alguns conceitos desenvolvidos por Elias e Chartier que podem contribuir para entender a região sudoeste do antigo Mato Grosso, atual sudoeste de Mato Grosso do Sul. A referida região brasileira só pode ser pensada e compreendida na relação com o país vizinho Paraguai, pois ela foi e é marcada pela cultura, pelos hábitos e pela própria história do país vizinho. Como nos lembra o compositor sul mato-grossense Paulo Simões em uma de suas canções, só podemos compreender a história de Mato Grosso do Sul se e, somente se, contemplarmos "as fronteiras onde o Brasil foi Paraguai[2]".

Assim, apresentaremos nesse trabalho alguns apontamentos sobre a região conhecida e identificada como fronteira ou fronteiriça e, em seguida, apresentaremos os conceitos dos autores supracitados. Não faremos análise das questões levantadas, pois o trabalho visa apenas nos ajudar a problematizar e não concluir algo sobre essa região.

Nosso olhar sobre a região se faz necessário dado a pesquisa de doutorado que está em desenvolvimento junto ao programa de pós-graduação em Educação na Universidade Federal

[1] Doutorando em Educação no PPGEdu/UFGD na linha de História da Educação, Memória e Sociedade. Mestre em Educação (PPGEdu/UFGD). Graduado em Filosofia (PUC-Campinas). E-mail: soaresandre83@gmail.com.
[2] Verso da canção "Sonhos guaranis".

da Grande Dourados (UFGD). A referida pesquisa tem como tema/título "Representações e Discursos sobre educação e fronteira Brasil Paraguai em fontes bibliográficas de 1900 a 1940". A pesquisa objetiva identificar em fontes bibliográficas, que apresentam estudos e relatos sobre a região na primeira metade do século XX, discursos que contribuíram para forjar a representação da fronteira e, como essa representação favoreceu (ou não) o fortalecimento do sistema educacional na região.

A região de fronteira foi delimitada e reconhecida a partir de realidades nacionais e, portanto, a ideia de nação se sobrepõe a região. Contudo existe uma história de disputas de poder na região que revelam dois movimentos em direção opostas, pois em dado momento aproxima-se dos interesses da nação e em outros, se distanciam. Assim as configurações pelo poder e sua manutenção sofreu alterações em seu referencial ou em seu ponto de equilíbrio. O pressuposto hipotético é que a educação adquiriu lugar privilegiado na significação da região de fronteira, pois ela historicamente ocupou um lugar de destaque e de interesse para o Estado. Tal hipótese se justifica, *a priori*, por considerarmos que por meio da educação o Estado impõe e dissemina a sua língua e sua história oficial.

Temos patente que a educação não é linear e vertical, mas um processo, que embora tenha um fim claro, a saber, formar os cidadãos de um Estado, ela possui pontos cegos em seu desenvolvimento histórico e direções que escapam ao controle do Estado. Assim, queremos olhar os atores e as instituições que marcaram a história do sul de Mato Grosso, a fim de compreender como a educação se desenvolveu em meio as configurações e disputas de poder.

Outro pressuposto que nos orienta, são os conceitos de 'civilização' e de 'nação', pois esses nos ajudam a compreender a região – fronteira. Historicamente, no brasil, a ideia de fronteira se aproxima da noção de 'sertão'. Essa noção só pode ser compreendida sob a luz do conceito representacional "progresso". Esses conceitos e noções foram ressignificados e marcados pelo pensamento moderno. Assim, podemos perceber e compreender as diversas representações sobre a região fronteiriça – sudoeste do Mato Grosso –, levando em consideração as noções de "progresso", a de "civilização" e "nação", pois estas marcaram a cultura ocidental a partir da instituição dos Estados Nacionais. Marcaram também os atores sociais que canalizam suas forças para serem reconhecidos como indivíduos de "progresso",

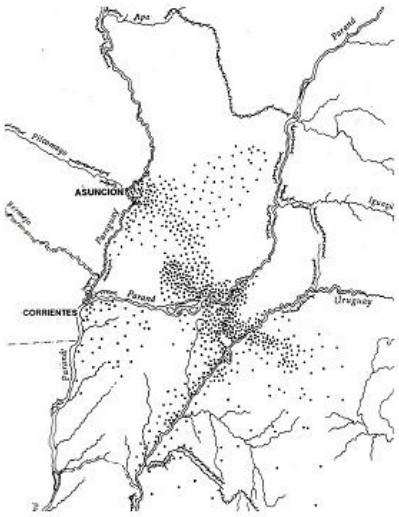
"civilizados" e consequentemente pertencentes a uma "nação" que se enquadra na representação ideal da cultura moderna.

Esboço de uma história da região

A ocupação da região de fronteira brasil Paraguai e o sul de Mato Grosso por não indígenas, segundo Weingartner (1995), remonta ao século XVI. Para a autora os portugueses ao chegarem ao brasil se estabeleceram apenas no litoral do atlântico e os espanhóis ao sul, na região Platina e no litoral do Pacífico. Portugal e Espanha seguiam o tratado de Tordesilhas como limites de suas conquistas, mas como este não deixava claro a delimitação, os espanhóis buscaram garantir a ocupação das terras e para chegarem as minas de ouro do Peru dominaram o vale paraguaio, devido a navegação do rio Paraguai. A fim de garantirem a posse da terra e a navegação do rio Paraguai fundaram a missão do Itatim, localizada no sul de Mato Grosso. Através dessa, introduziram o gado na região e iniciaram a exploração da erva mate, natural do local. O contato e miscigenação entre índios e espanhóis resultou nos paraguaios e, segundo a autora, no século XVIII, a pós fim das missões jesuíticas, esses eram os habitantes e "donos" das terras do sul de Mato Grosso.

Todavia entendemos, a princípio, que tal afirmação não se sustenta, pois como demonstra Telesca (2009) (Mapa 1) e Goris (1999), a região norte do Paraguai e a sul de Mato Grosso era um imenso vazio populacional, apenas habitavam indígenas, os quais não são objeto de nossa análise, pois se enquadram *a priori* no estigma do bárbaro ou não civilizado. Podemos citar como exemplo os Guaicurus, temíveis guerreiros, que embora tenham aprendido a utilizar os cavalos e a dominar o gado com os espanhóis, não se deixaram dominar e nem adquiriram o *habitus* europeu.

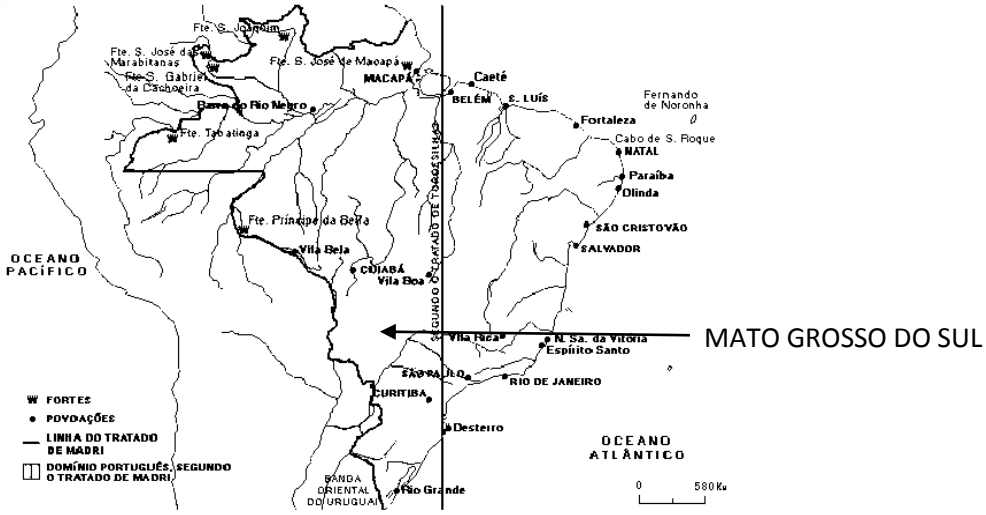
Mapa 1: Densidade populacional até meados de século XVIII



Fonte: Telesca (2009) (Cada ponto equivale a 200 habitantes)

Embora indígenas estivessem presentes na região, essa era considerada um "espaço vazio" e de terras devolutas até o início do século XX, pois não apresentava as características intrínsecas ao conceito de civilização. Todavia a descoberta do ouro em Cuiabá no início do século XVIII inicia um longo processo e mudança da representação da região. O ouro atraiu os portugueses para a região a fim de garantirem a posse da terra. No tratado de Madrid (1750) – Mapa 2 – já podemos contemplar o traçado do atual brasil.

Mapa 2: Tratado de Madrid.



Fonte: <www.google.com.br/search?q=mapa+tratado+de+madri>

A descoberta do ouro em Cuiabá inicia um processo paulatino de povoamento da região sul de Mato Grosso. Tal povoamento desqualifica o discurso de que a região sul era ocupada por espanhóis ou paraguaios. É preciso notar que já em 1767 foi fundado o forte de Iguatemi no lado brasileiro e o forte Curuguaty no lado Paraguaio, ambos situados na região onde atualmente se localiza a cidade de Paranhos-MS. Esses fortes objetivavam impedir o avanço de portugueses para as terras espanholas e também o contrário.

Todavia a imensa região sul de Mato Grosso se configurava como um "vazio", prova disso é a fundação do Forte Coimbra em 1775 pelos portugueses, em 1778 o forte de Corumbá e 1797 o forte de Miranda. Esses fortes foram fundados com o objetivo de manter as terras em posse dos portugueses devido a presença do ouro em Cuiabá. Do lado paraguaio foi fundado um forte em Concepición em 1773 com o objetivo de controlar a navegação no rio Paraguai.

A partir desses dados podemos inferir que ao final do século XVIII não temos povoações significativas no sul de Mato Grosso, mas apenas alguns núcleos, digamos fronteiriços, mas que se quer produziam para sua subsistência, ou seja, eram apenas postos avançados e não podemos considerá-los como um marco do processo civilizador da região. Outra possível inferência é que nesse período a região sul possui para ambos os países mais importância política do que econômica, pois ainda não havia interesse por parte da iniciativa privada de ocupar essas terras, chamadas naquele período de "sertão".

Segundo Queiroz[3] a povoação do sul de Mato Grosso começa a ocorrer de forma acentuada a partir da década de 1820. Contudo não podemos ainda chamar esse movimento de "frente de expansão" ou "frente pioneira", pois a migração provinda de regiões 'civilizadas' para a região não estava vinculada ao mercado da terra, mas era um movimento de conquista, motivado por carências de subsistência no local de origem, conflitos políticos ou familiares, assim, os povoadores buscavam apenas fartura e sossego, não buscavam riqueza ou terra[4]. A partir de 1820 temos a migração de diferentes lugares do brasil – Minas Gerais, São Paulo, Cuiabá, do sul do país e também do Paraguai. Esses migrantes iniciam a atividade de pecuária

[3] Paulo Roberto Cimó de Queiroz em aula no programa de pós-graduação em história, disciplina história de Mato Grosso e de Mato Grosso Sul, cursada no segundo semestre de 2015.
[4] Exemplo: A revolta da Cuiabá de 1834 motivou várias famílias a se deslocarem para o sul de Mato Grosso.

dado ao imenso rebanho bravio e pastagens naturais no sul do estado colocando o mesmo no mapa econômico da época:

> Essa migração não obedece a critérios rígidos. Ela é espontânea, continua, intensa e desordenada. O que a regula são as crises econômicas e políticas na região de origem dos migrantes. O que os atrai para a nova terra são as facilidades de adquirir terras. Esse movimento dinamiza a economia e estimula a fragmentação da propriedade e, propicia o crescimento de vilas e das cidades (WEINGARTNER, 1995, p. 27)

Após a guerra do Paraguai (1870) o sul de Mato Grosso ganha destaque no cenário nacional e estadual. Temos como hipótese dois motivos: primeiro é preciso povoar para garantir o marco de limites e a posse da terra. Segundo com a concessão da região dos ervais a Thomaz Laranjeira[5] inicia-se um processo de negociação e de interesses dos habitantes do sul de Mato Grosso.

O povoamento no sul de Mato Grosso e seu desenvolvimento econômico, a presença da Cia. Matte Laranjeira e seu monopólio econômico e administrativo sobre uma grande faixa de terra, faz emergir discursos divisionistas. Contudo, temos como hipótese que o movimento não avançou dado a influência do poder de Cia. Matte Laranjeira, para o qual não interessava a divisão do estado de Mato Grosso. Segundo Queiroz

> A historiografia registra, já em fins do século XIX, o aparecimento de "movimentos rebeldes dos *coronéis* sulistas", constituindo um "embrião" de divisionismo, ou "separatismo" em relação ao domínio das oligarquias "cuiabanas", ou "nortistas", que desde a época colonial enfeixavam em suas mãos o poder político regional (Queiroz, 2006, p. 155)

Todavia é na década de 1930 que esse movimento ganha força e publicidade, pois passam a defender por escrito e abertamente a separação entre o Sul e o Norte do Estado.

> [...] em fins de 1932, a *Liga Sul-mato-grossense*, fundada no Rio de Janeiro pelos referidos estudantes, que lança três documentos principais: um *Manifesto aos habitantes do sul de Mato Grosso*, datado de outubro de 1933; um *Manifesto da mocidade do sul de Mato Grosso ao Chefe do Governo Provisório e à Assembleia Constituinte*, datado de janeiro de 1934 (já citado); e uma *Representação dos sulistas ao Congresso Nacional Constituinte*,

[5] O Decreto de Governo Imperial, nº 8.799, de 9 de dezembro de 1882, concede a Cia. Matte Laranjeira a permissão para colher erva mate nos "terrenos devolutos que demoram nos limites da Província de Matto Grosso com a Republica do Paraguay, entre os riso Verde e Amambay, e pela linha desses pontos for levada para o interior" e em 1890 estendeu a zona arrendada desde "os limites a foz do rio dourados no rio brilhante e por este até a sua foz no rio paraná e por este até encontrada a foz do rio Iguatemi, fechando-se com um linha reta deste ponto até a foz do rio Dourados no Brilhante". Uma concessão de aproximadamente 2 milhões de hectares.

> aparentemente de março de 1934, acompanhada de um abaixo-assinado com milhares de assinaturas (Queiroz, 2006, p. 160 destaques do autor).

O documento "A divisão de Mato Grosso: resposta ao General Rondon", publicado em Campo Grande em março de 1934 apresenta as pretensões dos sulistas em dividir o estado. No referido documento busca-se atribuir o "estigma da barbárie" exclusivamente às populações do "Norte", do que resulta a negação, no geral, da "identidade mato-grossense"; apropria-se de alguns elementos da mesma identidade nortista aplicando-as exclusivamente à porção sul do Estado e, enfatiza-se a *opressão* política e econômica sofrida no sul do estado pelo norte.

Em síntese, o documento apresenta o sul como terra do desenvolvimento e do progresso e o norte como lugar do atraso econômico e civilizacional. Afirma que o estado de Mato Grosso não fez nada pela pecuária, pela agricultura, pela segurança, pela educação e pela saúde da sua porção sul. O documento registra que todo o melhoramento do sul é graças aos esforços de seus habitantes "[...] cada fazenda evoluiu, saindo do rancho paras as casas higiênicas... os fazendeiros fizeram pontes e estradas [...} a educação existe graças a iniciativa privada [...]". (A DIVISÃO, 1934, p. 18-23)

Assim percebemos um jogo em busca do reconhecimento pelo poder bem como a interdependência entre agentes da disputa pelo poder. Nesse jogo de disputa e interdependência temos quatro atores principais, as elites oligárquicas do sul, a Cia. Matte Laranjeira, e estado de Mato Grosso com sua elite política do norte e o estado Nacional por meio do interesse em povoar a região, expressada de forma clara a partir do movimento Marcha para Oeste.

Contribuições teóricas e conceituais

Os discursos produzidos sobre a região e consequentemente as representações sobre a mesma, orbitam em torno de conceitos chaves, a saber: "nação", "civilização", "progresso", "desenvolvimento", "atraso, "povo indolente, "espaço vazio, "não civilizado, "bárbaro, "confins da civilização" dentre outros conceitos estigmatizantes.

Eric Hobsbawm nos ensina que no século XIX o ideal de nação desenvolvido e buscado por todos os povos necessita preencher três critérios ao mesmo tempo, a saber:

> ...[1] associação histórica com um Estado existente ou [...] de passado recente e razoavelmente durável; [2] a existência de uma elite cultural longamente estabelecida, que possuísse um vernáculo administrativo e literário escrito; [3]

> provada capacidade para a conquista, sinal do sucesso evolucionista enquanto espécies sociais (HOBSBAWM, 1990, 49-50).

A afirmação de Hobsbawn sinaliza para os problemas que marcaram a história de Mato Grosso e da região de fronteira no final do século XIX e na primeira metade do século XX. Como associar a fronteira ao Estado brasileiro se seus habitantes eram na maioria indígenas e de origem paraguaia. Assim, o idioma local se afastava do nacional. Era preciso que surgisse uma elite cultural capaz de construir símbolos e mecanismos para que a região pertencesse ao todo e houvesse um melhoramento da sociedade local. O estado de Mato Grosso e o Estado brasileiro deveriam trabalhar para povoar e civilizar a região e, seus habitantes deveriam colocar o lugar distante e inculto no caminho do progresso.

A problemática enfrentada pelo Mato Grosso no fim do século XIX e início do XX foi apresentada por Galetti (2000) em sua tese. Para a autora as representações sobre Mato Grosso e sua população emergiram em discursos de viajantes estrangeiros que visitaram o estado, mas foram incorporadas por brasileiros do centro e pelo próprio mato-grossense. As representações eram marcadas pelos ideais de progresso e civilização em oposição a ideias de lugar atrasado e bárbaro. Mato Grosso passou a ser representado como lugar distante, "confins da civilização", espaço "vazio" pronto para receber o ideal de cultura e civilização europeia. Galetti (2000) identificou em cartas e documentos discursos que representavam Mato Grosso como um lugar que ainda vivia num estado pré-civilizado, pois ali habitava o bárbaro. A região, vasto "vazio", com uma população mestiça indolente e sem ideais de progresso, só seria transformada se houvesse a introdução de imigrantes de grandes capitais da Europa.

.

Os apontamentos de Galetti sobre Mato Grosso nos faz voltar o olhar para Elias, qual compreende civilização como um processo – processo civilizador – ao qual poderíamos chamar processo de educação, pois através dele homens de determinada época selecionaram comportamentos considerados melhores que outros e, introjetando esses comportamentos, se colocaram em um estágio de desenvolvimento melhor do que outros. Para Elias

> [...] este conceito [civilização] expressa a consciência que o Ocidente tem de si mesmo. Poderíamos até dizer: a consciência nacional. Ele resume tudo em que a sociedade ocidental dos últimos dois ou três séculos se julga superior a sociedades mais antigas ou a sociedades contemporâneas "mais primitivas".

> Com essa palavra [civilização], a sociedade ocidental procura descrever o que lhe constitui o caráter especial e aquilo de que se orgulha: o nível de *sua* tecnologia, a natureza de *suas* maneiras, a desenvolvimento de *sua* cultura científica ou visão do mundo, e muito mais. (ELIAS, 1994, p. 22)

Antes de discutirmos os conceitos de Elias na busca de entender a configuração da região de fronteira é importante definirmos representação. Por representação, estamos na esteira de Chartier (1990), qual compreende que as representações dizem respeito ao modo como em diferentes lugares e tempos a realidade social é construída por meio de classificações, divisões e delimitações. Esses dotam o presente de sentido. Representação para o francês é

> [...] Mais do que o conceito de mentalidade, ela [representação] permite articular três modalidade da relação com o mundo social: em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer um identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objetivadas graças às quais uns "representantes" (instancias coletivas ou pessoas singulares) marca de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade. (CHARTIER, 1990, p. 23)

Chartier entende que os códigos, padrões e sentidos são compartilhados pelos atores sociais, e apesar de poderem ser naturalizados, seus sentidos podem mudar, pois são historicamente construídos e determinados pelas relações de poder, pelos conflitos de interesses dos grupos sociais. Assim, Chartier aceita que os indivíduos apreendem discursos que os possibilitam pensar o real. Mas as leituras dos discursos feitas por sujeitos e a consequente produção de sentido são determinadas por certas condições e processos – configurações:

> As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupos que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (CHARTIER, 1990, p. 17)

As proposições de Chartier acerca da representação podem ser relacionadas com as teorias Elias. A representação é socialmente construída, movida por interesses de indivíduos ou grupos e são vinculadas por meio de discursos que são proferidos, mas podem ser aceitos (ou não) conforme a posição que os indivíduos ou grupos ocupam na balança de poder.

A respeito da disputa pelo poder cremos que o modelo de jogo e o conceito de configuração proposto por Elias pode nos ajudar a compreende-lo. O jogo social "implica uma mudança parcialmente autorregulada numa configuração de pessoas interdependentes, parcialmente auto organizada e auto reprodutora, tendendo todo o processo para uma direção" (2008, p.161). Para Elias toda relação é relação de poder, este depende do referencial, que se manifesta por meio de discursos, assim determinado grupo para alcançar o poder, ou manter-se no poder dependerá das estratégias estabelecidas a fim de implementarem determinado projeto que lhes permitam se tornarem os referencias do jogo discursivo.

O poder para Elias não é algo bom nem mal, é apenas um referencial. Assim os modelos de jogos apresentados por Elias podem ajudar a entender a teia complexa estabelecida no Mato Grosso a partir de relações de poder. Para Elias o jogo pelo poder se constitui em diversos níveis, a saber: 1) jogo de muitas pessoas a um só nível; 2) jogo muitas pessoas à vários níveis; 3) jogo de dois níveis: tipo oligárquico e 4) jogo a dois níveis: tipo democrático crescentemente simplificado. (ELIAS, 2008, p.77-112)

Esses modelos propostos por Elias visam retirar o caráter estático das relações de poder demonstrando assim que o mesmo se manifesta em um caráter processual das relações entre pessoas ou instituições interdependentes. O sociólogo demonstra como a rede de relações humanas muda, quando muda o referencial de poder, instigando-nos a não pensar o poder em uma ordem vertical ou horizontal, mas algo que se manifesta em várias direções, prevalecendo o referencial que possuir as melhores estratégias e se destacar frentes aos demais. Todavia, é preciso considerar que as relações intencionais têm consequências não intencionais, ou seja o processo é cego. A relações de poder escondem a possibilidade de emergir consequências sociais que nenhum jogador individual planejou ou pensou antecipadamente.

Para não concluir

Os documentos e a configuração aqui elencada nos desperta o interesse em compreender como o estigma de bárbaro, lugar vazio, não civilizado, lugar atrasado se desenvolveu no sul de Mato Grosso frente as noções de civilizado, lugar de progresso,

prospero, etc. Todos os envolvidos se utilizavam dessas noções na busca de se estabelecerem em lugar de destaque, ou seja, como referencial de poder. Assim entendemos que a teoria de Elias nos ajudará a entender as redes de interdependência e os jogos de poder estabelecidos na região do sudoeste do sul de Mato Grosso. Contudo, dado ao tempo e natureza desse trabalho, não nos foi possível aprofundar. Os apontamentos realizados aqui deixam claro que estamos iniciando um caminho, mais ainda como cego a tatear...

Referências

A DIVISÃO de Mato Grosso: resposta ao General Rondon. Campo Grande, 1934. 35 p.

CHARTIER, Roger. **História Cultural:** entre práticas e representações. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/ Bertrand Brasil, 1990.

ELIAS, Norbert. **Introdução a sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2008.

_____. **O Processo Civilizador:** uma história dos Costumes. Rio de Janeiro, 1994, vol. I.

GALETTI, Lylia da Silva Guedes. **Nos confins da civilização:** sertão, fronteira e identidade nas representações sobre Mato Grosso. 2000. 389f. Tese (Tese em história) Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2000

GORIS, Fabio Anibal Jara. **Descubriendo la frontera***:* historia, sociedade y política em Pedro Juan Caballero. Ponta Grossa: Inpag, 1999.

HOBSBAWM, E. **Nações e Nacionalismos desde 1780**. Rio de Janeiro, 1990.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **O extremo oeste.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. Política e guerra. In: _____. **História geral da civilização brasileira.** São Paulo: Brasiliense, 1972. T.2. V.5. p. 41-56.

QUEIROZ, Paulo Roberto Cimó. Mato Grosso/Moto Grosso do Sul: divisionismo e identidades (um breve ensaio). **Diálogos,** DHI/PPH/UEM, v. 10, n. 2, p. 149-184, 2006.

TELESCA, Ignacio. Identidad y territorio en Paraguay antes de la independência. **Fronteiras,** Dourados, MS, v. 11, n. 19, p. 47-82, jan. /jun. 2009.

GT 8

DIVERSIDADE CULTURAL E MOVIMENTOS SOCIAIS

Prof. Victor Ferri Mauro

LISTA DE TRABALHOS APRESENTADOS

GT 08 – Diversidade Cultural E Movimentos Sociais – Prof. Victor Ferri Mauro

RESUMOS SIMPLES

Trabalho: **CAPACITAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO B[ASICA POR MEIO DE UM PROJETO DE EXTENSÃO DA UFMS PARA O ENSINO DA TEMATICA INDIGENA..... 641**
Autor: Victor Ferri Mauro

Trabalho: **CONTEXTUALIZANDO À TEMÁTICA INDÍGENA NO ESPAÇO ESCOLAR..... 642**
Autores: Rosalvo Ivarra Ortiz e Ane Caroline dos Santos

RESUMOS EXPANDIDOS

Trabalho: **MANDATOS IMPERATIVOS E OLIGARQUIAS POLÍTICAS: A CRISE DA REPRESENTATIVIDADE NO BRASIL..... 643**
Autores: Gediael Gonçalves de Lima, Thiago Moessa Alves

ARTIGOS COMPLETOS

Trabalho: **A RESISTÊNCIA CONTRA A INTENSIFICAÇÃO NO PROCESSO DE ESPOLIAÇÃO TERRITORIAL DOS POVOS KAIOWA E GUARANI E AS POLITICAS PUBLICAS NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL..... 647**
Autoras: Junia Fior Santos e Marlene Gomes Leite

A CAPACITAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA POR MEIO DE UM PROJETO DE EXTENSÃO DA UFMS PARA O ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA

Victor Ferri Mauro (UFMS)[1]

Resumo: O projeto de extensão "Formação de Professores em História e Cultura Indígena", desenvolvido pela UFMS no município de Naviraí nos anos de 2012, 2013 e 2016 vêm beneficiando a sociedade regional por meio de suas ações. Viabilizado por recursos da Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PREAE) e coordenado pelo autor do presente texto, o projeto, na forma de curso presencial quinzenal, promove palestras ministradas por pesquisadores especializados na temática dos povos originários - sendo alguns deles também indígenas - para professores da rede básica de ensino e estudantes de cursos de licenciatura. O objetivo é formar multiplicadores do conhecimento capacitados para atuar em sala de aula, abordando junto a crianças e jovens, questões como: as contribuições dos indígenas na formação da nação brasileira, a realidade indígena atual e a importância dos povos ameríndios na diversidade sociocultural do país e do estado. Dentre as metas perseguidas, destacam-se: a desconstrução dos preconceitos raciais e o estímulo ao diálogo respeitoso para com as diferenças. O projeto assim contribui para a aplicação do ensino de História e Cultura Indígena nos estabelecimentos escolares tal como preconiza a Lei 11.645/2008.

Palavras-chave: Formação de professores, história e cultura indígena, diversidade cultural.

[1] Doutor em História pela UFGD e professor adjunto da UFMS. victorfmauro@gmail.com

CONTEXTUALIZANDO À TEMÁTICA INDÍGENA NO ESPAÇO ESCOLAR

Rosalvo Ivarra Ortiz[1]*- (UFGD)*
Ane Caroline dos Santos[2]*- (UFGD)*

Resumo: O trabalho a seguir relata a experiência de apresentação de intervenção pedagógica realizada através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, realizados pelos alunos do curso de Ciências Sociais – Licenciatura na escola estadual Vilmar Vieira Matos, parceira do PIBID Ciências Sociais- UFGD, a intervenção em questão foi apresentada para turma de Educação de Jovens e Adultos – EJA e teve como a temática principal os povos indígenas de Mato Grosso do Sul, com foco no contexto sociológico, histórico e antropológico. Desta forma, teve como objetivo ampliar a discussão sobre a questão indígena na sala de aula. Para problematizar a temática indígena na sala de aula de forma que prendesse a atenção dos alunos, o método escolhido para iniciar a apresentação foi uma dinâmica, para constatar o que os mesmos já sabiam sobre as populações indígenas no Mato Grosso do Sul que moram em nossa região, a dinâmica escolhida consistia em apresentar um mapa juntamente com um formulário para que eles marcassem quais etnias já tinham conhecido e/ou tido contato no seu cotidiano. Por assim dizer, a partir dessa reflexão inicial, foram introduzidos conceitos sobre o processo de colonização, apresentação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados, Companhia Matte Laranjeira, o Barão de Antonina e a demarcação de terras. A partir da intervenção foi percebido, que os alunos em sua maioria já haviam tido contato com três ou mais grupos, mas que ainda sim havia algum resquício de preconceito falta de conhecimento histórico e reprodução de vários estereótipos, sobretudo, construídos pelas mídias.

Palavras-chave: PIBID, Educação, Povos Indigenas de MS.

[1] Graduando em Ciências Sociais pela Faculdade Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados- FCH/UFGD. Bolsista: Capes. E- mail: rosalvortiz@hotmail.com
[2] Graduanda em Ciências Sociais pela Faculdade Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados- FCH/UFGD. Bolsista: Capes. E- mail: carol.santos43@hotmail.com

MANDATOS IMPERATIVOS E OLIGARQUIAS POLÍTICAS: A CRISE DA REPRESENTATIVIDADE NO BRASIL

Gediael Gonçalves de Lima[1]
Thiago Moessa Alves[2]

Resumo: A política brasileira tem tomado caminhos contrários à da vontade popular, o que podemos observar tanto no âmbito da esfera legislativa como no âmbito da esfera executiva federal. Estão sendo desenvolvidas agendas com pautas totalmente contrária a vontade popular gerando assim revoltos, vários protestos e ocupações de instituições públicas. Algumas das causas da insatisfação popular brasileira são as leis e Propostas de Emenda Constitucionais, as chamadas PECs que têm afetado de forma negativa a população brasileira, principalmente os mais pobres e trabalhadores que são os mais afetados por essas pautas consideradas imperativas e antidemocráticas. Isso tem levado as pessoas às ruas para cobrar de seus representantes atitudes contra essas pautas arbitrárias, mas as vozes roucas das ruas parecem ainda não ser ouvidas por aqueles que por princípio deveriam ser os seus representantes. Com manifestações e ocupações de escolas greves e tantas outras manifestações populares, a sociedade não se faz ouvida suas vozes parecem não ter força para adentrar o congresso ou palácio do planalto, podemos dizer assim que estamos diante de uma crise de representatividade democrática, pois no Brasil oligarquias políticas disfarçadas de partidos políticos manipulam em beneficio próprio os recursos da nação que sofre com tanto descaso. Utilizamos nesta pesquisa bibliográfica as ideias de Norberto Bobbio para atingir o objetivo de compreender esses fenômenos.

Palavras chaves: Democracia, sociedade, manifestações, representação política.

INTRODUÇÃO

Esse artigo tem por finalidade fazer uma análise objetiva da crise de representatividade política na democracia brasileira que hoje se encontra nas esferas dos três poderes do Brasil.

O PODER QUE EMANA DEVERIA SER O QUE COMANDA

A chamada crise política no Brasil do século XXI na verdade tem se mostrado uma

[1] Acadêmico do curso de Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal em Mato Grosso do Sul (UFMS/CPNV). E-mail: geda_088@hotmail.com.
[2] Mestre em Letras (UFGD/2014). Professor substituto do curso de Ciências Sociais do Câmpus de Naviraí da Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS/CPNV. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inovação, Políticas Públicas e Educacionais – GEPIPPE/UFMS/CNPq onde coordena a linha de pesquisa em Língua(gem), discurso, educação e diversidade: t_moessa@hotmail.com

crise de representatividade democrática em específico no âmbito parlamentarista e executivo nacional onde os "representantes" da sociedade (deputados e senadores e presidente da república) têm de forma acentuada desviado o finalidade do poder que por definição democrática da nossa constituição brasileira vigente emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente (BRASIL, 1988).

> A democracia moderna, nascida como democracia representativa em contraposição à democracia dos antigos, deveria ser caracterizada pela representação política, isto é, por uma forma de representação na qual o representante, sendo chamado a perseguir os interesses da nação, não pode estar sujeito a um mandato vinculado. (BOBBIO, 2009, p. 36).

Noberto Bobbio aborda um termo que define o conceito de "mandato imperativo". O termo cunhado por ele para caracterizar o agente público, em especial membros do executivo e legislativo que fazem uso do seu cargo em interesse próprio deixando de lado as demandas do povo que, por sua vez, é o titular do poder que é delegado ao agente político.

> O mandato livre fora uma prerrogativa do rei, que, convocando os Estados Gerais, pretendera que os delegados das ordens não fossem enviados à Assembleia com *pouvoirs restrictifs*[8]. Expressão cabal da soberania, o mandato livre foi transferido da soberania do rei para a soberania da Assembleia eleita pelo povo. Desde então a proibição de mandatos imperativos tornou-se uma regra constante de todas as constituições de democracia representativa e a defesa intransigente da representação política encontrou sempre, nos fautores da democracia representativa, convictos defensores contra as tentativas de substituí-la ou de combiná-la com a representação dos interesses. (BOBBIO, 2009, p. 36).

Segundo Bobbio, jamais uma norma constitucional foi mais violada que a da proibição de mandato imperativo e jamais um princípio foi mais desconsiderado que o da representação política. A causa segundo o autor seria uma sociedade composta de grupos relativamente autônomos que lutam pela sua supremacia. Para fazer valer os próprios interesses contra outros grupos e também há do fato de que cada grupo tende a identificar o interesse nacional com o interesse do próprio grupo. Quando aqui falamos de grupo, podemos facilmente fazer analogia com os partidos políticos brasileiros que repetidamente confundem os seus interesses próprio com os interesses do povo (nação). Os membros desses partidos formam oligarquias que contaminam o Brasil com seus interesses pessoais. Essas elites são realidade de toda democracia, como diz Bobbio:

> Mas desde que parti de uma definição predominantemente procedimental de democracia, não se pode esquecer que um dos fautores desta interpretação, Joseph Schumpeter, acertou em cheio quando sustentou que a característica de um governo democrático não é a ausência de elites mas a presença de muitas elites em concorrência entre si para a conquista do voto popular. (BOBBIO, 2009, p. 37).

Apesar de Bobbio afirma que as elites políticas ou oligarquias políticas fazem parte da democracia, hoje podemos compreender a existência de um "duplo estado", ou seja, ao lado do estado visível existiria sempre um "estado invisível". Sabemos que, atualmente, várias decisões são tomadas sem o pleno conhecimento da grande maioria dos cidadãos nas muitas instituições que compõem o Estado. Esse "poder invisível" é mais do que uma promessa não cumprida, é uma afronta às premissas da democracia, que estabelecem o controle do poder por parte de todos.

> A participação social é considerada importante elemento de gestão e componente fundamental para a elaboração das políticas públicas. As propostas do programa de governo são [ou devem ser] construídas a partir das demandas e necessidades da sociedade. Essas, na medida do possível, são incorporadas às políticas públicas (LAMBERTUCCI, 2009, p. 74).

A participação social é causa de a democracia ser esse dispositivo tão eficaz em todo mundo sem a participação social na criação de leis e na elaboração da políticas públicas o estado se enfraquece e passa a ser questionado pela população.

CONCLUSÃO

O que se pode notar nas democracias atuais é a existência de mandatos vinculativos com o objetivo de defender interesses privados, na contramão de um "mandato livre", em prol dos interesses gerais. Isso se evidencia no fato de que os interesses de grandes grupos particulares (o exemplo das grandes corporações financeiras é marcante) estão se sobressaindo em relação aos interesses gerais da sociedade. Nesse ponto, podemos ver claramente o contraste entre os ideais democráticos e a realidade do funcionamento da democracia em nossos dias.

O que está implícito nesta observação é o fato de que, nas democracias atuais, o espaço de decisões políticas ainda continua restrito a certa parte da população. Bobbio chama de "poder ascendente" aquele que vem de baixo, ou seja, são aquelas forças políticas que

nascem com os mais diferentes setores da sociedade, seja dos sindicatos, da igreja, dos estudantes, etc. Já o "poder descendente" diz respeito aos interesses dos grandes grupos privados, da burocracia de Estado, dentre outros.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo e sociedade: para uma teoria geral da política.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011

LAMBERTUCCI, Antonio Roberto. **A participação social no governo Lula**. In: AVRITZER, Leonardo (org.).

BOBBIO, Norberto**. O futuro da democracia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

A RESISTÊNCIA CONTRA A INTENSIFICAÇÃO NO PROCESSO DE ESPOLIAÇÃO TERRITORIAL DOS POVOS KAIOWA E GUARANI E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

Junia Fior Santos (UFGD)[1]
Marlene Gomes Leite (UFGD)[2]

Resumo: O presente trabalho traz de forma sucinta um breve estudo sobre a problemática territorial da qual os povos Kaiowa e Guarani vivenciam no estado de Mato Grosso do Sul. Serão abordados aspectos relevantes à expropriação territorial dessas comunidades que permanecem reivindicando por demarcações de terras. Através de uma pesquisa bibliográfica são destacados alguns elementos que possibilitaram observar os principais motivos pelos quais ainda se faz necessária a incessante reivindicação pela real efetivação de leis asseguradas na Constituição Federal desde 1988. Conclui-se que apesar de uma legislação indigenista considerada avançada, existem ainda sérias dificuldades em se fazer cumprir os direitos territoriais desses povos.

Palavras-Chave: Território; Resistência; Luta.

No Brasil encontram-se três grupos étnicos que são denominados como Guarani, sendo eles: os Guarani Nãndeva, Guarani Kaiowa e Guarani Mbya, no entanto apenas os Nãndeva utilizam o etnônimo Guarani. Os dois povos (Kaiowa e Guarani) analisados neste trabalho são entendidos como grupos diferentes, no entanto é considerada a conjuntura territorial de ambos, que perpassa pelas mesmas dificuldades no que tangue a falta de terras e a dificuldades para reavê-las.

O estado de Mato Grosso do Sul, possui o segundo maior número de povos indígenas do Brasil totalizando 73.295 pessoas de etnias: Guarani-Ñandeva, Guarani- Kaiowa, Kadiwéu, Terena, Guató, Kinikinau, Kamba e Ofaié (IBGE)[3].

Esses povos viviam em um território bastante extenso, vindo a perder gradativamente seu espaço geográfico a partir de 1880, momento em que o final da Guerra da Tríplice Aliança

[1] Graduanda no curso de Licenciatura História da Universidade Federal da Grande Dourados. junia.fs@hotmail.com
[2] Mestranda em antropologia da Universidade Federal da Grande Dourados. marlenejuti@hotmail.com
[3] Dados obtidos a partir do senso 2010, disponível em: //indígenas.ibge.gov.br/imagens/indígenas/estudos/indígena_censo2010.pdf

marcou o período inicial de espoliação dessas terras, que foram ocupadas por não indígenas, com a ajuda do governo brasileiro que as categorizou como espaço despovoado. (BRAND, 2004)

Com a instalação da Companhia Matte-Laranjeira na região para a exploração de ervais, a Companhia ganhou investimentos para seu enraizamento na região que era considerada apropriada para a exploração de ervais nativos e também dispunha de um significativo número de mão-de-obra, que se encontrava disponível em decorrência do contexto pós-guerra.

Dessa forma houve uma intensificação no processo de desterritorialização e a maioria das famílias que tiveram seus territórios expropriados por frentes de ocupação agropecuária aos poucos se viram obrigadas a ceder às pressões de latifundiários, necessitando mudar para outras regiões ou para o interior de Reservas, que foram instituídas pelo SPI (Serviço de Proteção ao Índio) em 1910. Esse foi o primeiro órgão responsável em prestar assistência às populações indígenas no que se refere as diferentes demandas, entre elas a demarcação de terras.

No entanto essas demarcações sempre ocorreram de forma arbitrária, desconsiderando os parâmetros territoriais apreendidos por cada comunidade indígena. Entre os anos de 1915 a 1928, o SPI instituiu oito Reservas Indígenas no sul do atual Mato Grosso do Sul, sendo seis áreas em território Kaiowa e duas em território Guarani Ñandeva. Os povos indígenas viram um território vasto ser reduzido a oito Reservas, sem ser realizada qualquer consulta prévia sobre quais os tamanhos reais dos seus territórios de ocupação tradicional. Desse modo os entendimentos territoriais desses povos não foram levados em consideração, o objetivo era introduzi-los a um processo civilizatório nos padrões da sociedade colonial, inserindo-os em uma dinâmica de contato que desvalorizava e os colocava em posição de desvantagem.

> O serviço de proteção aos Índios, SPI, iniciou suas atividades junto aos Kaiowá e Guarani, na região da Grande Dourados, no Mato Grosso do Sul, em 1915, quando é demarcada a 1º Reserva Indígena Kaiowá, o Posto Indígena de Amambaí, com 3.600 hectares. Sofreu logo, também, a primeira redução, restando um total de 2450 hectares. Dois anos depois, em 1917, reservou uma segunda área de 3.600 hectares de terras no município de Dourados (Posto Indígena Francisco Horta). Em 1924, criou a terceira reserva de 3.750 hectares para os Kaiowá de Caarapó. Outras cinco reservas são criadas, em 1928, com uma extensão entre 900 e 2000 hectares cada uma. São elas: Takuapiry, Porto, Porto Lindo, Sassoró, Pirajuí (todas com 2.000 ha) e Limão Verde (com 960 há). (BRAND; COLMAN, 2006, p.02)

Evidentemente as medidas tomadas pelo Governo Federal juntamente com o SPI, para instituir essas oito Reservas Indígenas, foram determinantes na normalização do confinamento prescrito. Com esses povos sendo direcionados ao interior das reservas, deixavam espaço livre para as frentes de exploração econômica.

Como afirma Antonio Brand (1997), ao analisar a localização dessas reservas é perceptível que algumas destas não eram aldeias tradicionais, como Limão Verde, Caarapó e Ramada. Grande parte das regiões que foram demarcadas não possuem mais as mesmas características que formavam o tekoha[4].

> O reservamento de terras para os Kaiowa e Guarani em Mato Grosso do Sul realizado nas décadas de 1910 e 1920, cumpre, como afirma Lima (1995), o "melhor produto" da dinâmica tutelar. A ação do SPI ao demarcar essas reservas iniciais sinaliza e oficializa o processo de confinamento e de acomodação que os Kaiowa e Guarani sofreram, representando uma forte estratégia colonialista que se embasava na tutela para realizar a intervenção junto aos povos indígenas no Brasil. Nesse sentido a *ação colonialista* tem como principal caractere a unilateralidade das ações, desconsiderando as possíveis demandas e perspectivas do objeto da ação. (PRADO, 2013, p. 36)

Levados a afastar-se de seus territórios para que outros os ocupassem, os Kaiowa e Guarani tiveram sérios transtornos em suas organizações sociais, físicas e religiosas, acarretando problemas em seu modo tradicional de vida.

A definição de territorialidade exige uma análise cautelosa para se compreender a diversidade de entendimento sobre o que vem a ser o território indígena, esse conceito deve ser analisado a partir da organização territorial de cada comunidade, respeitando as diferentes concepções sobre a mesma (CAVALCANTE, 2016).

No decorrer do contexto histórico foram surgindo novos mecanismos de expropriação.Em 1943 foi criada a (CAND) Colônia Agrícola Nacional de Dourados, que contribuiu para concessão de terras aos colonos e imigrantes que chegavam ao estado, colaborando com o processo de expropriação de territórios indígenas. Os Kaiowa e Guarani não concordavam com tal política de colonização e assim deram início há um movimento indígena de resistência e de retomada dos territórios esbulhados.

[4] Termo utilizado pelos indígenas para expressar o "lugar específico de origem em que estava assentado antes de residir na reserva. O termo teko significa um modo de ser e de viver característico; há é o lugar. O tekoha antigo de cada família extensa era localizado fundamentalmente nas margens dos córregos e dos rios." (BENITES, 2012, p. 50).

Co a promulgação da Constituição Federal de 1988, a disposição jurídica assegura aos povos indígenas jurisprudências e suas terras passam a ser teoricamente reconhecidas e demarcadas. No entanto, a luta dos povos Kaiowa e Guarani não cessou, já que o cenário político continuava apresentando resistência ao reconhecimento dos direitos indígenas (PEREIRA, 2010).

Perante a expansão do sistema colonialista no estado de Mato Grosso do Sul, os povos Kaiowa e Guarani começaram a responder as intensas pressões com reivindicações por demarcação de terras. Inicialmente organizando um movimento indígena nos anos finais de 1970, e em um segundo momento utilizando-se do novo ordenamento jurídico nacional, que entrou em vigor em 1988. Desse modo conseguiram romper com os processos de confinamentos em pequenas áreas bem como resistir ao processo de expulsão de outras. Segundo Brand:

> Rancho Jacaré e Guaimbé [...], conseguiram a demarcação legal de suas terras em 1984. Representam as duas primeiras áreas indígenas demarcadas na região após 1928. Takuaraty e Yvykuarusu, Pirakuá, Cerrito, Jaguari, Jaguapiré, Sete Cerros, Guasuty e Jarará são outras aldeias que, a partir da década de 1980, conseguiram resistir à pressão dos fazendeiros e de órgãos governamentais e obtiveram êxitos legais no que se refere à posse da terra. (Brand, 1997, p. 106-107)

Contudo, esses povos foram e ainda continuam sendo vítimas de um processo de perda e redução territorial, processo esse que contribuiu para o confinamento de muitos indígenas em áreas superlotadas. Sendo o confinamento uma das consequências da desterritorialização, que impôs limitações ao modo de vida tradicional dessas populações.

Diante dessas condições, os povos Kaiowa e Guarani se viram forçados a se adequar as estreitas linhas de terras demarcadas. As reservas indígenas nacionais são terras destinadas à ocupação dos povos indígenas e são consideradas patrimônio da União, porém na maioria das vezes os espaços físicos ao qual são alocados não correspondem ou são fragmentos do território de ocupação tradicional.

Os povos Kaiowa e Guarani de Mato Grosso do Sul requerem territórios onde suas famílias extensas,[5] possam ter um espaço para a continuidade de seu modo de ser, suas

[5] PIB - Socioambiental) A família extensa são grupos macro familiares que detêm formas de organização da ocupação espacial dentro dos Tekoha determinada por relações de afinidade e consanguinidade.

tradições, costumes e crenças, sendo este local imprescindível para a afirmação de sua identidade.

Ao se analisar a dívida histórica que se tem com as populações indígenas brasileiras é importante considerar a amplitude de terras que estes obtiveram, sendo o conceito de terra indígena para os próprios povos indígenas algo que vai além da subsistência, sendo para estes um suporte que abarca todo conhecimento, crenças e suas interações sociais, como salienta Cavalcante:

> Entendo o território como sendo uma porção do espaço apropriada por um grupo humano que o constrói em seus aspectos sociais, simbólicos, culturais, econômicos e políticos através de modos específicos. Esta relação específica com o espaço que constrói um território é a chamada territorialidade. (CAVALCANTE, 2013, p.34)

O território é dentre outras necessidades, a mais urgente reivindicação da população Kaiowa e Guarani, e estes necessitam reavê-las para dar continuidade a seus costumes, tradições, crenças, especificidades e outros componentes culturais.

A convenção nº169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho) e a ONU (Organização das Nações Unidas) considera como dever do Estado Brasileiro efetivar e respeitar os direitos constitucionais que os povos indígenas têm em manter as relações culturais com seus territórios tradicionais, levando em consideração os aspectos coletivos dessa relação.

A princípio o SPI tencionava a garantia de aldeamento dos povos indígenas em regiões delimitadas pelo órgão oficial. No entanto o órgão passou a conciliar a suas ações e estratégias de integração desses povos à sociedade nacional, um dos mecanismos utilizados foi o incentivo de agrupação dos povos considerados mais desenvolvidos com os menos desenvolvidos, podendo assim, perceber o distanciamento e contradições entre seu projeto político e sua real efetivação. Como bem destaca Lima:

> A história da proteção aos índios ao longo deste século (XX) é reveladora da tentativa de concentração de serviços em mãos de aparelhos estatizados de governo nacional, isto é, dos dispositivos administrativos de poder destinados a anular a heterogeneidade histórico-cultural, submetendo-a a um controle com grau de centralização e a imagem de homogeneidade fornecida pela ideia de uma nação. (LIMA, 1995, p.129).

O exercício do SPI acabou produzindo resultados opostos à sua real proposta de trabalho. Em 1960 sob denúncias de corrupção e ineficácia, o órgão foi examinado por uma

CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito) e o resultado das apurações levou a demissão de mais de cem servidores, e em decorrência de sua ineficiência o órgão foi extinto em 1967, instituindo a FUNAI (Fundação Nacional do Índio) nesse mesmo ano.

Neste momento a política indigenista do Estado permanecia sendo norteada pelo viés da tutela, procurava-se integrar os povos indígenas à sociedade envolvente. O estado reforçava sua manobra de submeter as sociedades indígenas a seus interesses, interferindo em seus direitos através da relação paternalista que era estabelecida.

Em 2009 com o objetivo de reorganizar seu exercício e também aperfeiçoar seu sistema estrutural, de acordo com os novos marcos legais, o órgão passou por um sistema de reestruturação, orientado pelo Decreto nº 7056/09. As alterações tiveram como finalidade o melhoramento no exercício do órgão que mais tarde sentiu a necessidade de aperfeiçoar um pouco mais sua gestão.

> Passados quatro anos da implantação desta reestruturação, vislumbrou- se a necessidade de aprimorar ainda mais esse modelo de gestão, fortalecendo a capacidade de administração das unidades descentralizadas intermediárias, que são gestoras (Coordenações Regionais – CRs), e potencializando a atenção às comunidades indígenas pelas unidades mais descentralizadas, que são apenas finalísticas (Coordenações Técnicas Locais – CTLs).Conforme disposto no Estatuto da Fundação, atualmente disposto no Decreto nº 7778 de 27 de julho de 2012, o órgão tem, em suma, por finalidade: - proteger e promover os direitos dos povos indígenas, em nome da União; - formular, coordenar, articular, monitorar e garantir o cumpriment da política indigenista do Estado brasileiro; - promover e apoiar estudos e pesquisas científicas sobre os povos indígenas; - monitorar as ações e serviços de atenção à saúde e de educação diferenciada para os povos indígenas; - promover e apoiar o desenvolvimento sustentável nas terras indígenas; VIII - despertar, por meio de instrumentos de divulgação, o interesse coletivo para a causa indígena; - exercer o poder de polícia em defesa e proteção dos povos indígenas (FUNAI, 2015 p.20)

Apesar dos impasses que o órgão encontra na atualidade, este tem como atribuição fundamental, efetivar as diretrizes da política indigenista, procurando instaurar mecanismos efetivos em sua gestão, tendo como um de seus principais objetivos a proteção e também promover possíveis avanços nos direitos dos povos indígenas brasileiros. Juntamente com o Ministério da Justiça, o órgão é responsável pelas questões fundiárias, sendo garantido por lei o respeito ás populações indígenas e a posse permanente de suas terras, entre outras garantias.

Segundo a Constituição Federal de 1988 Art. 231,

> São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes,línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo a União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Assim é legitimada a organização social dos povos indígenas, havendo uma sucessão de procedimentos a serem seguidos no processo de demarcação de territórios considerados tradicionais. Os estudos antropológicos fazem parte dos critérios em que relatórios referentes às investigações realizadas devem abranger os itens especificados na Portaria nº 14/96 do Ministério da Justiça. De acordo com o parecer legal, as terras reconhecidas como tradicionais devem compreender considerável espaço para que os povos indígenas possam viver de acordo com suas práticas, tradições e costumes.

Na contemporaneidade a demarcação de territórios indígenas é fundamentada no artigo 231 da Constituição Federal de 1988 e também pela lei 6.001/1973, que apesar de ter sido elaborada anteriormente, permanece em vigor, sendo regulamentada através do decreto 1.775/1996.

Existem casos em que as comunidades Kaiowa e Guarani decidem retornar aos seus territórios sem que o procedimento de demarcação esteja concluído, quando isso ocorre os proprietários que ainda obtém o título de propriedade dessas terras, normalmente entram com pedido de reintegração de posse. Nestas situações é necessário que o Ministério Público Federal (MPF) se apresente embasado na Constituição Federal e na Convenção 169 da OIT, como mediador.

O convênio nº 169 da OIT de 1989 sobre os povos indígenas e tribais, estabeleceram alguns direitos aos povos indígenas. Entre esses direitos está a delimitação das propriedades que os indígenas julgam ser mais adequadas para seu desenvolvimento, tendo direito a preservação de seus costumes em terras originais. O convênio vem reconhecer o direito às terras de origem indígena a cada comunidade ou grupo específico. Apesar das garantias asseguradas na contemporaneidade, os povos Kaiowa e Guarani se vêem obrigados a reivindicarem de diferentes formas a real efetivação da lei.

Todos os direitos garantidos na Constituição de 1988 são consequências de anos de reivindicações, dentre as conquistas alcançadas até hoje, a garantia pela terra é uma das mais significativas para esses povos. Vejamos alguns desses componentes constitucionais.

> 1. Pertencem aos povos indígenas as terras tradicionalmente por eles ocupadas, isto é, as que são usadas tanto para suas atividades produtivas como para sua sobrevivência física e cultural;
> 2. Estas terras deverão ser demarcadas num prazo de cinco anos;
> 3. As terras indígenas não poderão ser vendidas ou negociadas, e toda e qualquer ação neste sentido é considerada nula;
> 4. Os povos indígenas têm o direito de ser alfabetizados em sua própria língua e segundo seu modo tradicional de aprendizagem;
> 5. Os povos indígenas têm o direito de viver segundo sua maneira de ser (organização social, costumes, línguas, crenças e tradições) e o governo apoiará e incentivará todas as suas manifestações culturais;
> 6. O ensino de História do Brasil deverá mostrar a importância e a contribuição das diferentes etnias e culturas na formação do povo brasileiro;
> 7. As riquezas do solo das terras indígenas (madeira, animais, plantas), dos rios e lagoas (peixes e répteis) é de uso exclusivo dos povos indígenas;
> 8. O aproveitamento dos rios (navegação e hidrelétricas) e a exploração mineral (gás, petróleo e minérios) só podem ser feitos com a aprovação do Congresso Nacional, depois de as comunidades terem sido consultadas e sendo-lhes garantida a participação nos benefícios. (PREZIA e HOORNAERT; 1994 p.148-149)

Os direitos dos povos Kaiowa e Guarani sobre as terras que tradicionalmente ocupam, depende diretamente da Constituição Federal e dos demais dispositivos legais assinados pelo governo brasileiro, que em sua factual efetivação tem demonstrado demasiada morosidade nos processos de demarcação colaborando com a ostensiva agressão aos direitos das comunidades indígenas brasileiras.

No estado de Mato Grosso do Sul, o agronegócio possui significativa influência e forte peso em decisões relacionadas às terras em processo de demarcação. Sendo o cenário político do estado marcado pela supremacia de interesses de uma minoria de grandes proprietários de terra, que em muitos casos interferem de maneira direta nas deliberações de terras indígenas.

A luta dos povos indígenas pela execução das leis que garantem as demarcações dos territórios é algo incessante e apesar do descaso da justiça os Kaiowa e Guarani têm se organizado em um movimento cada vez mais articulado e contam com o apoio de órgãos indigenistas e interessados pela causa, que acompanham de forma direta ou indireta esses impasses.

Mesmo com o descaso do estado nas resoluções territoriais e em outras demandas, os povos Kaiowa e Guarani vêm se organizando cada vez mais, formando novos planos de reivindicações para efetivação de seus direitos. Segundo Benites (2009), as reuniões

denominadas Aty Guasu, grande assembleia geral de lideranças das famílias extensas lutam pelo reconhecimento, pela autoridade em suas terras tradicionais.

Na contemporaneidade a ocupação de parte das propriedades privadas tituladas sobre o *tekoha* é uma das formas de se obter o início do diálogo com as autoridades do Estado. Mesmo se deparando com inúmeros empecilhos, as comunidades Kaiowa e Guarani não cessam esforços na busca por novas estratégias de reocupação, procurando provar diante das leis instituídas pela sociedade envolvente, que a terra que reivindicam é de seu povo, o que pode ser comprovado através de estudos antropológicos.

Dessa forma, é visível a necessidade em situar e discutir, mesmo que sinteticamente, algumas questões relacionadas ao processo de esbulho dos territórios indígenas Kaiowa e Guarani no estado de Mato Grosso do Sul, onde as consequências desse processo se fazem notórias e preocupantes, situação essa cada vez mais complexa.

O território tradicional é dentre outras necessidades a mais reivindicada pela população Kaiowa e Guarani que necessitam retornar a estas terras para dar continuidade a sua história. O Estado brasileiro julga-se comprometido com a efetivação nas demarcações de terras, porém seu apoio é considerado mínimo se comparado a dívida histórica que possui com as populações indígenas. Eles por sua vez têm observado seus direitos cada vez mais ameaçados por poderes dominantes que se intensificam progressivamente.

A continuidade no processo de reivindicação territorial não cessa e parece longe de chegar ao fim, com isso são estabelecidos novos impasses para a efetivação de seus direitos. O retorno às terras tradicionais é uma das principais demandas da população Kaiowa e Guarani sendo essa uma garantia constitucional.

A relação do colonialismo interno que se mostra presente na contemporaneidade é preocupante. Tal postura impossibilita o acesso a direitos básicos dos povos Kaiowa e Guarani que permanecem à mercê de uma administração pública falha em sua real efetivação, inserindo os povos indígenas em um sistema codificado de atribuições rotuladas como eficiente e justa.

Enfim, nesse trabalho foram demonstrados alguns dos impactos advindos da perda territorial dos Kaiowa e Guarani em Mato Grosso do Sul, com consequências que permeiam até a atualidade. As marcas deixadas continuam a ser propagadas, são visíveis aos olhos daqueles que se preocupam e se atentam por alguns instantes para a realidade em que se

encontra essa população dependente de sistemas burocráticos impostos pelo estado, que se mostra despreocupado quanto as reais necessidades desse povo.

REFERÊNCIAS

BENITES, Tonico. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas**. Dissertação de mestrado. Antropologia do Museu Nacional. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

BENITES, Tonico. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas**, Capitulo II- Organização social de conhecimentos entre Ava Kaiowá. Rio de Janeiro: Coleção Primeiros Brasileiros, p. 47-75, 2012.

BRAND, Antonio Jacó. **Os caminhos da luta pela terra entre os kaiowá e guarani no Mato Grosso do Sul**. Tellus, ano 4, p. 137-150, Campo Grande – MS, abr, 2004.

BRAND, Antônio.**O Impacto da Perda da Terra Sobre a Tradição Kaiowá/ Guarani: Osdifíceis caminhos da palavra.** Tese de Doutorado, História da PUC/ RS, 1997.

BRAND, Antonio, COLMAN; Rosa Sebastiana. **Território para os Kaiowá e Guarani**. 2006.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. **Colonialismo, território e territorialidade: a luta pela terrados Guarani e Kaiowa em Mato Grosso do Sul**. Tese de Doutorado em História;Assis, SP: UNESP, 2013.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. **Colonialismo, Território e Territorialidade**: A luta pela terra dos Guarani e Kaiowa em Mato Grosso do Sul. Paco Editorial, 2016.

CIMI**. Conflitos De Direitos Sobre As Terras Guarani Kaiowá No Estado Do Mato Grosso Do Sul**. Comissão Pró Índio, São Paulo, 2000.

CIMI. **Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil**. Dados 2012. Disponível em: http://www.cimi.org.br/pub/vio/viol2012.pdf.

FUNAI. **As Terras Indígenas**. Artigo online. Disponível em: http://www.funai.gov.br/indios/terras/conteudo.htm#o_que> Acesso em 20 de junho de 2015.

EREMITES DE OLIVEIRA, J. & PEREIRA, L. M. 2003. **Perícia antropológica, arqueológica e histórica da área reivindicada pelos Terena para a ampliação dos limites da Terra Indígena Buriti, municípios de Sidrolândia e Dois Irmãos do Buriti, Mato Grosso do Sul, Brasil**. Autos n°. 2001.60.00.003866-3, 3ª Vara da 1ª Subseção Judiciária de Campo Grande.

FUNAI. **Orientações básicas:** para a caracterização ambiental das terras indígenas em estudo.Disponível em:http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/series/manual-CGID/manual-DPT-CGID.pdf

FUNAI.**Cartadapresidenta**.Disponívelem:http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/ascom/2014/doc/04-abr/Cartadapresidenta.pdf

GRUENBERG, Friedl; AOKI, Celso. **Informações Básicas Sobre Temas Fundiários Para os Kaiowá e Guarani no Mato Grosso do Sul**. Mato Grosso do Sul: CTI, 2004.

IBGE. **Os indígenas no senso demográfico de 2010**. Disponível em: http://indígenas.ibge.gov.br/imagens/indígenas_censo2010.pdf. Acesso: 09 de agosto de 2015.

MENEZES, Ana Paula. Colônia Agrícola Nacional de Dourados – História e Memória: considerações acerca da construção de uma memória oficial sobre a CAND na região da Grande Dourados. *In:***Revista História em Reflexão**: Vol. 5, n.9 – UFGD – Dourados, jan/jun 2011.

LIMA, A C. S. **O grande cerco de paz:** Poder tutelar, indianidade e formação do estado no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1995.

PEREIRA, Levi, Demarcação de terras Kaiowa e guarani em MS: ocupação tradicional, reordenamentos organizacionais e gestão territorial In:**Tellus.** Campo Grande-MS, 2010.

PIB. Povos Indígenas no Brasil. **Guarani Kaiowa**. Disponível em: http://pib.socioambiental.org/pt/povo/guarani-kaiowa. Acesso: 15 de agosto de 2015.

PRADO, José Henrique. **Através do Prestígio: Atuação da Chefia Ameríndia Entre os Kaiowa da Terra Indígena Pirakua**. 2013 Dissertação (Mestrado em Antropologia) Universidade Federal da Grande Dourados.

PREZIA, Benedito; HOORNAERT, Eduardo. **Esta Terra Tinha Dono**. São Paulo: FTD, 1994.

RAMOS, Rita. **Sociedades Indígenas**. Editora: Ática. 1994. Relatório Global no quadro do seguimento da Declaração sobre os Princípios e Direitos Fundamentais no Trabalho. **Igualdade no Trabalho: Um desafio continuo**. Conferência Internacional do trabalho, 2011. Disponível em: http//www.ilo.org/declaration. Acesso: 11 de agosto de 2015.

MPF. **Tekoha**. Procuradoria da República em Mato grosso do Sul. 2010. Disponível em: http://www.prms.mpf.mp.br/serviços/sala-deimprensa/...tekoha...pdf/file. Acesso em 14 de julho de 2015.

ERRATA

(Inclusão do trabalho intitulado "**Infância e Gênero: a influência da família na diferenciação social entre meninas e meninos**" das autoras Cristiane Afonso de Lima, Rosiane da Silva Lima, Verônica Barbosa Andrade e Josiane Peres Gonçalves no GT 06: RELAÇÕES DE GÊNERO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO coordenado pelos professores Dra. Josiane Peres Gonçalves e Msc. Thiago Moessa Alves).

INFÂNCIA E GÊNERO: A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NA DIFERENCIAÇÃO SOCIAL ENTRE MENINAS E MENINOS

Cristiane Afonso de Lima (UFMS/CPNV)[1]
Rosiane da Silva Lima (UFMS/CPNV)[2]
Verônica Barbosa Andrade (UFMS/CPNV)[3]
Josiane Peres Gonçalves (UFMS/ CPNV)[4]

RESUMO: O presente trabalho aborda sobre a conduta das famílias em relação aos gêneros das crianças. Tem por objetivo identificar como os pais, que possuem um casal de filhos, educam as crianças de acordo com os gêneros de meninas e meninos. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se nos estudos de Louro e de Xavier Filha que tratam do tema gênero e sexualidade, destacando que gênero é uma construção social que induz á conduta do indivíduo perante a sociedade de acordo com seu sexo. Também foi feita uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, por meio de um questionário com treze questões abertas, que foi entregue para duas famílias que tinham um casal de filhos com idade entre 4 e 7 anos. Embora o questionário tenha sido entregue para o casal, quem respondeu foram as duas mães, sendo uma com idade de 26 anos e ensino médio incompleto e outra com 29 anos e ensino médio completo. Os resultados obtidos perante a pesquisa indicam que a conduta da família em relação ao gênero dos filhos ocorre de acordo com o que é considerado "normal" pela sociedade. Assim, os brinquedos, as brincadeiras e os afazeres domésticos são direcionados as crianças de acordo com o sexo feminino ou masculino. Por meio dos relatos das participantes da pesquisa, percebemos que as famílias impõem maiores responsabilidades às meninas por serem mais velhas e por entender que elas se interessam mais pelos afazeres domésticos e tarefas escolares. Enquanto isso, os meninos são menos cobrados e ajudam menos nas atividades de casa, resultando na diferença social de gênero. Os resultados do estudo também revelam que, embora as participantes da pesquisa afirmem que procuram deixar as crianças livres em casa, acatando suas vontades, mas sem levar em consideração as influências da sociedade, por meio de televisão e internet, essas mesmas participantes não percebem que a própria família não reflete sobre suas atitudes em relação à diferenciação social de gênero das crianças.

Palavras-chave: Criança, gênero, família.

[1] Graduanda do 4º Semestre de Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí (UFMS/CPNV). E-mail: criskaly6@gmail.com
[2] Graduanda do 4º Semestre de Pedagogia pela UFMS/CPNV. E-mail: rosiane_city@hotmail.com
[3] Graduanda do 4º Semestre de Pedagogia pela UFMS/CPNV. E-mail: veronicawve@gmail.com
[4] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus do Pantanal (UFMS/CPAN). Professora dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais e Pedagogia da UFMS/CPNV. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE). E-mail: josianeperes7@hotmail.com