X JORNADA

NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE NAVIRAÍ

História do livro, da leitura e das práticas escolares
na educação brasileira: os desafios do tempo presente

UFMS

Campus de Naviraí

01 a 05 de
Outubro 2018

X JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA UFMS/CPNV
"História do livro, da leitura e das práticas escolares na educação brasileira: os desafios do tempo presente"

ANAIS

Jornada Nacional de Educação

ISSN PARA TODAS AS VERSÕES

2178-2431

GIOVANI FERREIRA BEZERRA
JOSÉ HENRIQUE PRADO
SHIRLEY DA SILVA MATIAS
(ORGS.)

Naviraí – Mato Grosso do Sul - Brasil
Outubro de 2018

Organizadores

Giovani Ferreira Bezerra
José Henrique Prado
Shirley da Silva Matias

ANAIS – X Jornada Nacional de Educação da UFMS/CPNV - "História do livro, da leitura e das práticas escolares na educação brasileira: os desafios do tempo presente"

Organizadores: BEZERRA, G. F.; PRADO, J. H.; MATIAS, S.

Naviraí – MS, 2018

1093 p.

ISSN 2178-2431

As opiniões emitidas nesta publicação são de exclusiva e inteira responsabilidade das/os autoras/es dos textos, não exprimindo, necessariamente o ponto de vista da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul ou mesmo dos organizadores da X Jornada Nacional de Educação da UFMS/CPNV e das outras instituições apoiadoras do evento. Observamos também que é de responsabilidade das/os autoras/es a revisão ortográfica e gramatical, bem como respeitar as normas e leis referentes à proteção e à produção intectual.

É permitida a reprodução dos textos e dados neles contidos, desde que citadas as fontes. Reproduções para fins comerciais são expressamente proibidas.

Sumário

Apresentação **6**

Organização **11**

Programação **13**

Simpósios Temáticos **14**

RESUMOS

ST 1 – Formação de Professores, Iniciação à Docência e Práticas Pedagógicas em Educação Matemática **18**

ST 2 – Políticas Públicas e Educação **32**

ST 3 – Tecnologias Aplicadas à Educação: Formação Docente, Processo de Ensino-Aprendizagem e Tendências **36**

ST 4 – História da Educação e das Práticas Pedagógicas **44**

ST 5 – Educação Especial e Inclusiva **53**

ST 6 – Administração e Organizações Educativas Públicas e Privadas **58**

ST 7 – Desenvolvimento Humano, Gênero e Sexualidade **60**

ST 8 – Educação, Ciência e Tecnologia: Dimensões Culturais Transdisciplinares **68**

ST 9 – Metodologia, Prática e Pesquisa no Ensino das Disciplinas de História e Geografia: da Educação Infantil ao Ensino Superior **73**

RESUMOS EXPANDIDOS

ST 1 - Formação de Professores, Iniciação à Docência e Práticas Pedagógicas em Educação Matemática **76**

ST 2 – Políticas Públicas e Educação **129**

ST 3 – Tecnologias Aplicadas à Educação: Formação Docente, Processo de Ensino-Aprendizagem e Tendências **135**

ST 4 – História da Educação e das Práticas Pedagógicas **162**

ST 5 – Educação Especial e Inclusiva **200**

ST 6 – Administração e Organizações Educativas Públicas e Privadas **210**

ST 7 – Desenvolvimento Humano, Gênero e Sexualidade **212**

ST 8 – Educação, Ciência e Tecnologia: Dimensões Culturais Transdisciplinares **229**

ST 9 – Metodologia, Prática e Pesquisa no Ensino das Disciplinas de História e Geografia: da Educação Infantil ao Ensino Superior **255**

TRABALHOS COMPLETOS

ST 1 - Formação de Professores, Iniciação à Docência e Práticas Pedagógicas em Educação Matemática **272**

ST 2 – Políticas Públicas e Educação **346**

ST 3 – Tecnologias Aplicadas à Educação: Formação Docente, Processo de Ensino-Aprendizagem e Tendências **591**

ST 4 – História da Educação e das Práticas Pedagógicas **641**

ST 5 – Educação Especial e Inclusiva **828**

ST 6 – Administração e Organizações Educativas Públicas e Privadas **893**

ST 7 – Desenvolvimento Humano, Gênero e Sexualidade **895**

ST 8 – Educação, Ciência e Tecnologia: Dimensões Culturais Transdisciplinares **944**

ST 9 – Metodologia, Prática e Pesquisa no Ensino das Disciplinas de História e Geografia: da Educação Infantil ao Ensino Superior **1.036**

APRESENTAÇÃO

No Brasil, a preocupação em relação aos arquivos para pesquisa educacional é recente e pouco disseminada; no entanto, a pesquisa em história da educação é realizada mediante a análise de documentos conhecidos ou reconhecidos como fontes para a investigação histórica. Os arquivos são elementos importantes no processo de pesquisa, pois eles disponibilizam as fontes que servem de base para realização da investigação histórica.

A história da educação tem passado por uma discussão e renovação do conceito de fontes escritas, iconográficas, pictóricas, audiovisuais ou arquitetônicas, importantes para investigar o passado. A ampliação do conceito do que se pode utilizar como fonte passou a contemplar a possibilidade do estudo de instituições escolares como elementos importantes na escrita da história da educação regional e brasileira.

Para discutir a temática proposta na **X Jornada Nacional de Educação UFMS/CPNV** visa-se promover reflexões sobre a questão das fontes para pesquisas em História da Educação por meio dos processos de localização, organização, catalogação e análise dos documentos que nos ajudem a compreender a história do ensino da leitura e da escrita (alfabetização) em nossa região e país, a história da leitura, da literatura infanto-juvenil, dos livros didáticos, da formação de professores, de bibliotecas escolares pela materialidade dos diferentes tipos de materiais escolares, muitas vezes, ainda presentes na escola.

De acordo com Saviani (2013), as pesquisas em história da educação no Brasil só tiveram início na década 1950 e "[…] foi com a institucionalização dos programas de pós-graduação, a partir da década de 1970, que as pesquisas em educação, de modo geral, e, especialmente, na área de história da educação, ganharam impulso" (SAVIANI, 2013, p. 167).

Para Paolo Nosella e Ester Buffa (2005), os temas mais comuns eram aqueles que discutiam a relação entre educação e sociedade. Intensamente influenciada pela nova história e pela história cultural, a produção historiográfica desse período privilegiou questões mais pontuais da historiografia educacional, com objetos singulares, sob a alegação de que o estudo da sociedade em sua totalidade era insuficiente para explicar as particularidades histórico-educacionais. Desde então, vem ganhando impulso significativo a investigação de fenômenos educativos isolados como possibilidade de respostas às indagações do tempo presente.

De 1970 em diante, temos como legado positivo a diversificação teórico-metodológica e a ampliação das linhas de investigação sobre história da educação, o que abriu caminho para

pesquisas de objetos aparentemente pontuais, os quais, quando analisados em seu quadro maior, podem fornecer subsídios relevantes para a construção da história da educação sob outros prismas, que privilegiam as peculiaridades da história regional, sempre articulada com a história geral (NOSELLA; BUFFA, 2006).

As fontes se constituem como elementos imprescindíveis para a sistematização do conhecimento histórico. Paulino José Orso (2013) define fontes como os "[…] documentos, registros, marcas e vestígios deixados por indivíduos, por grupos, pelas sociedades e pela natureza que representam ou expressam uma determinada forma de ser da matéria, seja ela natural, humana ou social, em seu processo de contradição e transformação" (ORSO, 2013, p. 43).

Identificar, usar e interpretar as fontes é fator preponderante na identificação da qualidade da pesquisa histórica, pois os documentos contêm vestígios e são testemunhas que manifestam as ações do homem no tempo (SILVA, 2010). Elas são indispensáveis para a realização de qualquer pesquisa em história e em história da educação. Nesta mesma perspectiva, Saviani (2013) afirma:

As fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. Assim, as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história. (SAVIANI, 2013, p, 13)

As fontes registram fatos concernentes à história dos homens e das sociedades. São produzidas pelo homem em suas relações com os outros homens e com a natureza. Servem como testemunhos dos atos históricos dos homens; por isso, são a própria fonte do conhecimento histórico (SAVIANI, 2004). Elas registram seu modo de vida nas relações com outros em determinada sociedade (LOMBARDI, 2004).

Jacques Le Goff afirma que "[…] o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado; é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder" (LE GOFF, 2003, p.545). As fontes são o ponto de partida de uma pesquisa histórica. André Paulo Castanha (2013) diz que "[…] são expressão do passado e, como tais, estão carregadas de sentidos que evidenciam/revelam características da sociedade que os produziu" (CASTANHA, 2013, p. 83).

Compreender os "diferentes sentidos" (MORTATTI, 2000) que operaram e ainda operam na educação brasileira é um dos objetivos desta **X Jornada de Educação**

UFMS/CPNV (2018), seja por meio da história das práticas escolares de professores, por meio da formação inicial e/ou continuada desses docentes, das políticas públicas que orientam sobre a formação de leitores, ou ainda sobre as relações de gênero, relações étnicas-culturais e inclusão escolar/social. Por meio deste evento procura-se oportunizar, ainda, reflexões sobre a importância da constituição de acervos que preservem e valorizem a memória escolar como patrimônio cultural da educação brasileira.

A realização da **X Jornada de Educação UFMS/CPNV** justifica-se também pelo histórico das realizações anteriores desse evento. Em 2009 foi realizada a primeira Jornada de Educação de Naviraí com o tema "Educação Escolar na atualidade: reflexões e perspectivas", tendo início às discussões do Câmpus de Naviraí das temáticas relativas à educação. A II Jornada de Educação em 2010, já em âmbito nacional, teve como tema "Cidadania e Inclusão Social: Desafios para a educação do século XXI" e contou com palestras que abordaram os desafios educacionais e de inclusão social, bem como as questões relativas ao respeito às diferenças no âmbito educacional.

A III Jornada Nacional de Educação de Naviraí, "Educação e Cidadania: construindo caminhos", realizada em 2011 teve como foco as principais áreas que envolvem a atuação do professor: a Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental, a formação docente perante as novas tecnologias, a gestão educacional e escolar, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a educação profissionalizante. Ocorreram debates importantes para o fortalecimento dos Cursos de Licenciatura (Pedagogia e Ciências Sociais) oferecidos no Câmpus de Naviraí-MS.

A IV Jornada Nacional de Educação de Naviraí-MS, realizada em 2012, trouxe o tema "Pesquisa em Educação, abordagens contemporâneas", com o objetivo de promover a reflexão acerca de temas contemporâneos da pesquisa em educação, sendo organizados os seguintes eixos temáticos: a) Pesquisas em educação infantil; b) Pesquisas no ensino fundamental; c) Pesquisas no Ensino Médio e d) Pesquisas em ambientes não-escolares.

A V Jornada Nacional de Educação de Naviraí seguiu a mesma linha de organização e objetivos das edições anteriores, pois sendo de abrangência nacional contou com palestrantes de outros estados brasileiros como Paraná, São Paulo e do Estado de Mato Grosso do Sul, que contribuíram com seus saberes e experiências na área de políticas públicas da educação brasileira.

A VI Jornada Nacional de Educação de Naviraí teve como tema a "Educação Especial, Diversidade e Inclusão: itinerários da pesquisa em educação" e o III Seminário de Educação Inclusiva da Rede Municipal de Educação de Naviraí, ocorreu no período de 10 a 13 de

setembro de 2014 e teve como objetivo promover a discussão e a reflexão acerca da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

A VII Jornada Nacional de Educação de Naviraí abordou o tema "Formação do Pedagogo e as Perspectivas da atuação em outros espaços", e ocorreu entre os dias 02 à 05 de dezembro de 2015. Nesse ano houve a inclusão do V Colóquio Nacional de Ciências Sociais e o IV Seminário de Educação Inclusiva da Rede Municipal de Educação de Naviraí abordando a área do conhecimento Ciências Humanas, Educação, Tópicos Específicos de Educação, Educação Permanente.

Em 2016 houve a VIII Jornada Nacional de Educação e VI Colóquio Nacional de Ciências Sociais da UFMS/CPNV "Relações de gênero, sociedade e escola" que teve como objetivos refletir sobre a atualidade social e política do Estado brasileiro, assim como o conjunto de reformas e políticas educacionais implementadas e debatidas nas últimas décadas sobre as relações de gênero na escola e na sociedade, contemplando-se as diversidades e a inclusão na escola e social.

Em 2017 ocorreu a IX Jornada Nacional de Educação e VII Colóquio Nacional de Ciências Sociais da UFMS/CPNV "Formação de professores, identidade profissional e processos de ensino/aprendizagem de conceitos", cujo objetivos foram o de refletir sobre a **formação de professores no Brasil, as ações colaborativas em educação matemática e o processo de ensino/aprendizagem de conceito, a constituição da docência na educação infantil e as contribuições da formação inicial para a identidade profissional docente. Conforme é possível observar, a Jornada Nacional de Educação da UFMS/CPNV** é uma atividade anual e já consolidada na cidade de Naviraí e na região sul de Mato Grosso do Sul.

Neste ano, tem-se como objetivos trazer para o debate, entre os dias 01 e 05 de outubro de 2018, a temática "**História do livro, da leitura e das práticas escolares na educação brasileira: os desafios do tempo presente"**. O evento será composto de três conferências, três mesas-redondas, oficinas, e apresentações de trabalhos, na forma de comunicação oral. A **X Jornada Nacional de Educação da UFMS/CPNV** contribuirá para ampliar o debate brasileiro e sul mato-grossense, em particular, sobre a História da Educação para a valorização e o desenvolvimento dos estudos e pesquisas nesse campo de conhecimento, em nível de pós-graduação e graduação na UFMS e nas regiões Centro Oeste e Sul do país.

O evento contará com a presença de pesquisadores de diferentes instituições de ensino superior brasileiras e, ainda, com a submissão de trabalhos abordando os seguintes eixos temáticos:

1. Formação de professores, iniciação à docência e práticas pedagógicas em educação matemática;
2. Políticas públicas e educação;
3. Tecnologias aplicadas à educação: formação docente, processo de ensino-aprendizagem e tendências;
4. História da Educação e das práticas pedagógicas;
5. Educação especial e inclusiva;
6. Administração e organizações educativas públicas e privadas;
7. Desenvolvimento humano, gênero e sexualidade;
8. Educação, ciência e tecnologia: dimensões culturais transdisciplinares;
9. Metodologia, prática e pesquisa no ensino das disciplinas de História e Geografia: da educação infantil ao ensino superior.

Cabe destacar que este evento possibilita a socialização da comunidade externa com o conhecimento produzido nas pesquisas e no ensino universitário. Como neste município há outras instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, o evento possibilitará a aproximação de pesquisadores da área da educação.

A realização do evento caracteriza-se por um conjunto de atividades que visam a contribuir para a formação inicial e continuada de acadêmicos e profissionais da educação, objetiva promover o debate entre pesquisadores, graduandos, mestres e doutorandos que desenvolvam trabalhos relacionados aos eixos temáticos mencionados. Possibilitando a efetivação do papel social da universidade para a comunidade interna e externa, ou seja, a produção e disseminação do conhecimento acadêmico- científico, por meio da integração entre ensino, pesquisa e extensão.

ORGANIZAÇÃO

Coordenação Geral do Evento

Profa. Dra. Vivianny Bessão de Assim

Comissão Científica e de Organização

Prof. Me. André Carvalho Baida (IFMS/Naviraí)
Profa. Dra. Célia Regina de Carvalho (UFMS/CPNV)
Profa. Ma. Cristiane Maria Barbiero (UEMS/Amambai)
Prof. Dr. Daniel Henrique Lopes (UFMS/CPNV)
Prof. Me. Felipe Silva Vedovoto (UFMS/CPNV)
Profa. Ma. Geiliane Aparecida Salles Teixeira (UFMS/CPNV)
Prof. Dr. Geovano Moreira Chaves (IFMS/Naviraí)
Prof. Dr. Giovani Ferreira Bezerra (UFMS/CPNV)
Prof. Me. José Henrique Prado (UFMS/CPNV)
Profa. Dra. Josiane Peres Gonçalves (UFMS/CPNV)
Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciríaco (UFMS/CPNV)
Profa. Ma. Larissa Wayhs Trein Montiel (UFMS/CPNV)
Prof. Dr. Marco Antônio Costa da Silva (UFMS/CPNV)
Profa. Dra. Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis (UFMS/CPNV)
Profa. Dra. Marinete Aparecida Zacharias Rodrigues (UEMS/Amambai)
Profa. Dra. Roseli Maria Rosa de Almeida (UFMS/CPNV)
Profa. Dra. Sibelly Resch (UFMS/CPNV)
Profa. Ma. Shirley da Silva Matias (UFMS/CPNV)
Profa. Dra. Viviany Bessão de Assis (UFMS/CPNV)

Comissão de Organização – Discentes

Adriana Ribeiro
Aline Cristina Feitoza da Silva
Aline Miranda Silva
Aline Soares da Silva
Ana Paula dos Santos Pereira Coelho
Beatriz Gouvea Lopes
Beatriz Jesus Baptista Sobrinho
Caroline Ricardo Célio
Cíntia Raquel Ferreira Mercado de Almeida
Cristiane Afonso de Lima
Daiana da Rocha Reis
Daiane Fabrícia Carvalho Barros Martins
Dalila dos Santos Gomes
Daniele Correia de Oliveira
David Rodrigues dos Santos
Eliana Abílio Correia Cidreira
Eliana da Rocha
Eliane Sá De Oliveira
Elisangela Campos dos Santos
Ellen Yasmim Basilio Ramires
Elton Osmar Evangelista Machado
Erika Naiara Florentin
Evelin Silva de Lima
Fernanda dos Santos Rodrigues
Francieli Silva Leria de Almeida
Gabriela Marques Santana Lima
Geny da Silva Andrade.
Gisieli de Castro Chaves
Gislaine Coutinho da Silva Souza
Gislaine F. da Silva Vitor
Héllen Barbosa Pereira
Hellen Silva de Lima
Ivanete Martins
Janaina Almeida Costa
Jaqueline da Silva Souza
Jéssica de Jesus Rocha
Joice Faria da Cruz Pestana
Joyce da Silva Maurício
Júlia Cunha Barboza
Kelly Eduarda Rodrigues Dezem
Lenilda Gomes da Cruz de Oliveira
Luana Borba Reis
Lucinéia Matsui dos Santos
Luiara Maria da Cruz
Luisa Oliveira Gomes da Silva
Maiquel Duarte Chaves
Marciane Vieira da Silva
Maria Aparecida Ferreira Alves
Maria Clara Santos Ricardo
Maria Cristina Basilio Ramires
Maria Eduarda Dias de Oliveira
Marian de Lima Garcia Lopes
Mariana Matias Vieira dos Santos
Marta Claudiane Ferreira
Micaela Sousa da Silva Lirio
Milena Barbosa da Silva
Paloma Serpa de Oliveira
Patrícia Lana Oliveira Rigonato
Patrícia Nantes Camelo
Priscila Corrêa Dantas
Raiany Alexandre da Silva Melo
Raquel Ossuna de Campos Makino
Renata dos Santos Rodrigues
Roselaine Nascimento Bonfim
Roseli Bonatto de Souza
Roseli Nantes
Rosely Vieira dos Santos Martins
Rosiane da Silva Lima
Suelen Dayanne Limberger de Oliveira
Tainara dos Santos Giraldeli
Tainara Lima Silva
Thalita Karoline Espirandelli Tomás
Valdelice Cruz da Silva Souza
Vanessa de Lima Odorizzi Silva
Vania Evangelista
Vinicius Teodoro Souza de Santana
Yandra Karla dos Santos

Apoio técnico

Paulo Vinícius Furlan (técnico em informática da UFMS/CPNV)

Outubro 2018

S	T	Q	Q	S	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

01 a 05 OUTUBRO

X JORNADA

NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE NAVIRAÍ

História do livro, da leitura e das práticas escolares na educação brasileira: os desafios do tempo presente

Participação com apresentação de trabalho e/ou relatos de experiência:

Inscrições até 17/08/2018 pelo site do evento
www.jornadaeducacaonavirai.ufms.br

Participação como ouvinte:

Inscrições até 21/09/2018 pelo site do evento
www.jornadaeducacaonavirai.ufms.com.br

Valores:

R$ 30,00 para estudantes de graduação
R$ 40,00 para professores de ensino fundamental e médio
R$ 60,00 para alunos de pós-graduação, pesquisadores e professores de ensino superior

Maiores Informações
Telefone: (67) 3409-3401
www.jornadaeducacaonavirai.ufms.br

UFMS Campus de Naviraí

Programação

De 01 a 05 de Outubro de 2018

01 Segunda-Feira

09:00 - Abertura da FLIN - 1ª Feira Literária de Naviraí.
Local: Parque Sucupira
13:00 - Atividades do Parque Sucupira
19:00 - Conferência de Abertura - Profº Dr. Rildo Cosson
Tema: Leitura e Letramento
Local: Câmara Municipal

02 Terça-Feira

13:30 às 17:00 - Apresentação de Trabalhos
19:00 - Minicursos / Local: Campus da UFMS

03 Quarta-Feira

13:30 às 17:00 - Apresentação de Trabalhos
Local: Campus da UFMS
19:00 - Conferência com a Profª. Drª. Maria do Rosário Longo Mortatti (UNESP/Marília-SP)
Tema: História da Alfabetização no Brasil
Local: Câmara Municipal

04 Quinta-Feira

13:30 às 15:00 - Apresentação de Trabalhos
Local: Campus da UFMS
19:00 - Mesa Redonda com a Profª Drª. Alessandra Cristina Furtado (UFGD) e Profª Drª. Adriana Apª. Pinto (UFGD)
Tema: Fontes para a História da Educação, acervos e livros escolares. Local: Câmara Municipal

05 Sexta-Feira

13:30 às 15:00 - Apresentação de Trabalhos
Local: Campus da UFMS
19:00 - Mesa Redonda com a Profª Drª. Célia Delácio Fernandes (UFGD) e Prof. Dr. Fernando Rodrigues de Oliveira (UNIFESP) / Tema: História da Produção dos Livros de leitura e literatura infantil na educação brasileira
Local: Câmara Municipal

SIMPÓSIOS TEMÁTICOS

1 - Formação de Professores, Iniciação à Docência e Práticas Pedagógicas em Educação Matemática

Coordenação: Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciríaco (UFMS/CPNV)

EMENTA: Discute pesquisas e/ou relatos de experiências sobre formação inicial e continuada de professores em diferentes segmentos de ensino (Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior), bem como práticas profissionais de iniciação à docência contemplando cursos de licenciatura das mais diversas áreas, com atenção especial para o curso de Matemática e Pedagogia (modalidade presencial e à distância). Os trabalhos encaminhados para este GT ainda englobam, entre outros aspectos, o trabalho em ambientes de grupos colaborativos e/ou questões da colaboração, práticas de estágio supervisionado, PIBID, PNAIC, vinculação entre formação específica e formação didático-pedagógica que contribuem para a formação/identidade do professor.

Palavras-chave: **Formação Docente. Iniciação à Docência. Práticas Pedagógicas.**

2 – Políticas Públicas e Educação

Coordenação: Profa. Dra. Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis (UFMS/CPNV)

EMENTA: Aborda pesquisas e/ou relatos de experiências sobre políticas públicas e sociais, especialmente no campo educacional, englobando aspectos curriculares, de financiamento, de gestão, de formação de professores, de avaliação e de planejamento nos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação brasileira, bem como sobre a diversidade de processos educativos em contextos não escolares.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Gestão educacional e escolar. Educação escolar.

3 – Tecnologias Aplicadas à Educação: Formação Docente, Processo de Ensino-Aprendizagem e Tendências

Coordenação: Profa. Dra. Célia Regina de Carvalho (UFMS/CPNV) e Profa. Dra. Sibelly Resch (UFMS/CPNV)

EMENTA: Aborda estudos a respeito da formação inicial e continuada de professores para o uso de tecnologias digitais e móveis na educação, práticas pedagógicas envolvendo as tecnologias, apropriação tecnológica de crianças e adolescentes e suas repercussões no trabalho docente e trabalhos focalizando as interfaces entre a mídia e a infância.

Palavras-chave:Formação de professores. Tecnologias. Educação. Trabalho Docente.

4 – História da Educação e das Práticas Pedagógicas

Coordenação: Profa. Dra. Roseli Maria Rosa de Almeida (UFMS/CPNV) e Profa. Ma. Larissa Wayhs Trein Montiel

EMENTA: Este grupo de trabalho tem o objetivo de promover a reflexão sobre a importância do estudo da história da educação para a compreensão do estado atual da educação brasileira. Discutir as principais tendências do pensamento pedagógico e suas implicações na educação ao longo da história, possibilitar maior compreensão sobre as origens da educação pública, a história das disciplinas escolares e das práticas pedagógicas a partir de seus sujeitos e dos condicionantes sociais, culturais, políticos e econômicos que influenciam a educação brasileira.

Palavras-chave: Histórica da Educação brasileira. Pesquisa histórica em Educação. História do ensino e das práticas Pedagógicas.

5 – Educação Especial e Inclusiva

Coordenação: Prof. Dr. Giovani Ferreira Bezerra (UFMS/CPNV)

Este simpósio temático visa a discutir trabalhos acadêmicos resultantes de pesquisas e ou práticas em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, bem como outros que abordem processos educacionais inclusivos com foco na(s) diferença(s) e diversidade humana, em suas tensões e contradições.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Especial. Saúde e Educação.

6 – Administração e Organizações Educativas Públicas e Privadas

Coordenação: Prof. Dr. Fábio da Silva Rodrigues (UFMS/CPNV) e Prof. Dr. Marco Antônio Costa da Silva (UFMS/CPNV)

EMENTA: A proposta deste simpósio temático se configura na possibilidade de discutir sobre a administração de organizações educacionais, tanto nas esferas públicas quanto privadas. Compreendemos que a administração faz-se condição *sine qua non*em qualquer tipo de organização. A finalidade é propor reflexões sobre as interfaces e possibilidades da gestão de organizações nas organizações educacionais. Ao estudante de pedagogia, abre condições e vislumbrar possibilidades de atuação geralmente relacionadas à administração, tais como gestão financeira, marketing, gestão de imagem organizacional, gestão de pessoas, empreendedorismo e liderança. Ao aluno de administração, abre um campo de atuação que cada vez mais se profissionaliza, que exige sensibilidade às particularidades do tipo de atividade especifica, a escolar. Ampliar a perspectiva da administração, para além do universo do *business,* dos negócios estritamente com fins lucrativos, das abordagens que limitam uma ideia limitante dos estudos organizacionais somente ao discurso imperativo do *mainstream*representam um de nossos principais desafios. Mitigar as fronteiras tanto epistemológicas quanto ontológicas deste espaço representam um dos principais aspectos que pretendemos explorar nesta proposta.

Palavras-chave:Educação Infantil. Práticas Profissionais. Alfabetização na perspectiva do letramento.

7 – Desenvolvimento Humano, Gênero e Sexualidade

Coordenação: Profa. Dra. Josiane Peres Gonçalves (UFMS/CPNV)

EMENTA: O presente Grupo de Trabalho pretende discutir as correlações entre cultura, relações de gênero e educação. Desta forma, partindo do pressuposto de que gênero é uma construção cultural, busca-se debater questões como: o processo de constituição das desigualdades entre homens e mulheres; feminismos; masculinidades; diversidade de gênero e sexualidade; violência, preconceito e discriminação de gênero e sexuais; representações de gênero e sexualidade no contexto escolar e em âmbito social; práticas e propostas didático-pedagógicas para a promoção da equidade de gênero.

8 – Educação, Ciência e Tecnologia: Dimensões Culturais Transdisciplinares

Coordenação: Prof. Dr. Geovano Moreira Chaves (IFMS/Naviraí) e Prof. Me. André Carvalho Baida (IFMS/Naviraí)

EMENTA: O GT tem como objetivo abordar as correlações entre cultura, sociedade e educação. Desta forma, busca debater questões sobre: educação como processo social/socializador; a escola como instituição social; práticas culturais no espaço educacional; educação e sistemas simbólicos; educação e estrutura social na sociedade capitalista; o papel da educação para a (re)produção e/ou emancipação cultural e social; educação e movimentos sociais; Estado e políticas educacionais; perspectivas para a educação contemporânea e a transformação social.

Palavras-chave: Teoria Política. Estado e Sociedade. Movimentos Sociais e Diversidade Cultural.

9 – Metodologia, Prática e Pesquisa no Ensino das Disciplinas de História e Geografia: da Educação Infantil ao Ensino Superior

Coordenação: Prof. Me. Felipe Silva Vedovoto(UFMS/CPNV), Profa. Dra. Marinete Aparecida Zacharias Rodrigues (UEMS/Amambai) e Profa. Ma. Cristiane Maria Barbiero(UEMS/Amambai)

EMENTA: Este Simpósio Temático configura-se como um grande espaço para discussão e socialização de relatos de prática, metodologias e pesquisas voltadas para o ensino das disciplinas de História e Geografia, aceitando trabalhos que contemplem desde atividades desenvolvidas na Educação Infantil, perpassando as realizadas no Ensino Fundamental (anos inicias – 1º ao 5º – e finais – 6º ao 9º) e Ensino Médio, além daquelas oriundas das disciplinas de formação de professores e programas/projetos nos cursos de licenciatura. No contexto educacional da atualidade, é necessário caminharmos rumo à valorização das experiências advindas do cotidiano escolar e por isso incentivamos principalmente o compartilhamento de ações cotidianas assim como propostas que fomentem o viés interdisciplinar a fim de contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio do intercâmbio de informações.

Palavras-chave:Cotidiano escolar. Experiência docente. Formação de professores.

Resumos

ST 1

Formação de Professores, Iniciação à Docência e Práticas Pedagógicas em Educação Matemática

A AÇÃO COLABORATIVA COMO PROCESSO FORMATIVO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Aline Pereira Lima (Unespar)[1]
Thiago Moessa Alves[2]

Vive-se um processo cada vez mais intenso de desenvolvimento cultural centrado na escrita, no entanto o acesso a informações e bens culturais socialmente valorizados que envolvem a leitura dessa escrita ainda é preocupante. Dados revelam que o Brasil é um país de não leitores e que a leitura tem sido um privilégio e não uma condição plenamente efetivada. Desta forma, o ensino da leitura e escrita na fase inicial de escolarização de crianças tem sido objeto de preocupação na constituição da alfabetização como prática escolar e como objeto de estudo/pesquisa. Reunidos em práticas de ensino, pesquisa e extensão, os projetos a que se tem dedicado concentram-se na atenção pedagógica a professores alfabetizadores, de modo a assisti-los (no processo de formação inicial e continuada) em questões próprias da alfabetização possibilitando momentos de (re)significação da língua escrita. Destaca-se o projeto de pesquisa do tipo intervenção que tem como eixo estruturante o desenvolvimento profissional do formador de formadores, território que abarca professores que formam outros professores com vistas à qualificação da ação educativa. Nele, a partir de um grupo de trabalho colaborativo, constituído por formadores de professores alfabetizadores, tem se: estabelecido espaços formativos cuja reflexão sobre a prática e a apropriação de conhecimentos específicos, habilidades, valores, disposições para atuação nos sistemas de ensino ou nas escolas ou demais espaços educativos é o foco do desenvolvimento profissional dos envolvidos; obtido dados de pesquisa no que se refere às estratégias formativas que vêm sendo utilizadas por formadores de formadores; organizado estratégias formativas para professores alfabetizadores que lhes permitam (re)significar o contexto de ação. Referenciam o trabalho no campo da alfabetização autores que consideram a psicogênese da língua escrita, a linguagem como interação social e os gêneros do discurso como objetos de ensino; no campo da formação de professores aqueles que consideram processos formativos como um *continuum* para mudanças na prática docente, numa perspectiva pessoal, profissional e político-social; e na pesquisa intervenção aqueles que a denominam como determinado tipo de pesquisa educacional no qual práticas de ensino inovadoras são planejadas, implementadas e avaliadas em seu propósito de maximizar as aprendizagens dos que delas participam.

Palavras-chave: Formação de professores. Alfabetização. Processos formativos.

[1] Pedagoga. Doutora em Educação. Atua como professora Adjunta no Colegiado de Pedagogia da Unespar, Câmpus de Campo Mourão-PR. aline.lima@unespar.edu.br
[2] Graduado e mestre em Letras. Cursa doutorado em Educação na FCT/UNESP. É Professor na Prefeitura Municipal de Naviraí-MS. t_moessa@hotmail.com

UM OLHAR SOBRE O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DO ESTÁGIO REMUNERADO

Amanda Correia Cidreira (UFMS/CPNV)[1]
Geiliane Aparecida Salles Teixeira (UFMS/CPNV)[2]

RESUMO::
O presente trabalho relata experiências vivenciadas durante o estágio remunerado em Educação Infantil, que foi desenvolvido no Centro Integrado de Educação Infantil "Eva Moraes de Oliveira, no município de Naviraí/MS. No primeiro momento ocorreu a prática de observação que teve como objetivo propiciar uma visão mais ampla da dinâmica das relações educacionais, para que com isso aprendesse a lidar com o cotidiano da sala. No segundo momento, a prática de atividades diárias, necessárias para auxiliar a professora. Regente do Berçário I, que norteou o trabalho e compreensão da rotina na instituição e as atividades propostas às crianças, focadas no desenvolvimento integral. O estágio remunerado proporciona ao estagiário adquirir experiência e identificação com sua futura carreira na Pedagogia. Pelo mesmo viés Fávero (1992) relata que "Não é só frequentando um curso de graduação que um indivíduo se torna profissional. É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de umas práxis que o profissional se forma" (FÁVERO, 1992, p.65). Até o momento, avaliamos tal experiência como proveitosa, pois é possível observar na prática que o processo educacional envolve relações complexas e que a professora precisa estar preparada para questões adversas, não planejadas. Em síntese, com a experiência deste estágio remunerado, concluímos que o profissional da Educação Infantil necessita de um olhar investigativo sobre a própria prática no sentido de se auto avaliar e perceber quais são as reais necessidades formativas do grupo de crianças com o qual atua.

Palavras-chave: Estágio Remunerado. Educação Infantil. Formação docente.

[1] Amanda Correia Cidreira Acadêmica do 4º semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* Naviraí. (UFMS/CPNV). E-mail: amandaccidreira17@gmail.com.
[2] Geiliane Aparecida Salles Teixeira Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. *Campus* Naviraí. E-mail: geilianesalles@hotmail.com.

DESCOBRINDO VALORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andréa José dos Santos Galvão[1]

RESUMO:
O Presente trabalho tem por objetivo o relato de experiência do projeto intitulado "Descobrindo valores na Educação Infantil" que teve como intuito a transmissão de valores como autoestima, paz, respeito às diferenças, amor ao próximo, amizade e solidariedade, visando contribuir na formação do caráter da criança, por meio de regras de convivência, buscando uma boa interação entre as crianças e seus pares. Trabalhou-se com atividades que envolveram a família, além de ser uma forma encontrada para compartilhar aprendizagem, se estendendo a tê-la como parceira para a vida escolar do aluno. Nesse sentido, segundo Carraro (2006) quando a criança participa de momentos planejados e preparados para ela, além dela gostar muito, aprende e seu conhecimento favorece o seu desenvolvimento em todos os aspectos. Por isso o trabalho por meio de dinâmicas é uma forma prazerosa que visa envolver as crianças nas atividades, enquanto brincam, aprendem ao mesmo tempo. Assim consideramos que a qualidade da Educação Infantil depende cada vez mais da parceria entre a escola e a família. Abrir canais de comunicação, respeitar e acolher os saberes dos pais e ajudar-se mutuamente. Desde a educação infantil os verdadeiros valores precisam ser trabalhados, colaborando para construção da personalidade da criança. Os valores humanos são concebidos como fundamentos morais da consciência humana. Consiste num conjunto de qualidades que nos qualifica como seres humanos e estão presentes em cada um de nós. São eles que determinam o comportamento e a inteligência (MARTINELLI, 1999). Todos estão em processo de constante aprendizagem. Nesta fase a criança constrói seu conhecimento e o leva para a vida toda.

Palavras- chave: Criança. Família. Valores. Aprendizagem

[1] Licenciada em Normal Superior pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí, Pedagogia pela UNIJALES e Pós -Graduação em Psicopedagogia e Metodologias da Educação Infantil e Séries Iniciais pela FINAV (Faculdades Integradas de Naviraí) E- mail: andreasgalvao@hotmail.com

DA TEORIA À PRÁTIA: UMA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO FUNDAMENTAL

Daiana da Rocha Reis UFMS/CPNV)[1]

Vivianny Bessão de Assis (UFMS/CPNV) [2]

RESUMO:

O presente trabalho tem por finalidade relatar experiências vivenciadas com a docência por meio do estágio desenvolvido na Escola Municipal Marechal Rondon envolvendo turmas de quarto e quinto ano do ensino fundamental no período de 16 e abril de 2018 à 16 de maio de 2018. Ao longo deste período, ocorreram dias de observação e coparticipação, por meio dos quais foi possível entender as práticas no cotidiano de uma sala de aula e vivenciar suas dificuldades. A partir das observações o desfio lançado foi o de desenvolver uma sequência de aulas envolvendo os seguintes conteúdos: Artigos, Grau de Substantivo, Gráficos, Tabelas e Preservação do Meio Ambiente. Além disso, teria que ministrar aulas durante três dias para uma turma de quarto ano composta por 33 alunos. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), é preciso desenvolver a capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Neste sentido, o projeto tinha como objetivo geral compreender regras gramaticais da língua Portuguesa por meio de textos, bem como compreender gráficos e tabelas presentes em nosso dia a dia. A partir dessa experiência é possível afirmar que o estágio tem um papel muito importante na formação do professor já que nos permite refletir e comparar a teoria que muitas vezes se apresenta com situações de fácil resolução, mas que na prática ganham dimensões jamais imaginadas.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Ensino Fundamental. Teoria e Prática.

[1] Acadêmica do 8º semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Naviraí. E-mail: daianaroocha@gmail.com

[2] Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Naviraí. E-mail: viviannybessao@gmail.com

UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA A PARTIR DA PERSPECTIVA TEÓRICA DE VYGOTSKY, DA ETNOMATEMÁTICA E MODELAGEM MATEMÁTICA

Daniela Centurion Freita[1] *(Ufms/Cppp)*
Jociane de Oliveira Nunes Gonçalves[2] *(Ufms/ Cppp)*
Marcia Eto Ifa Tatsumi[3] *(Ufms/ Cppp)*
Maria Luzia da Silva Santana[4] *(Ufms/Cppp)*

RESUMO:

O presente trabalho tem o intuito de demonstrar uma sequência didática embasada na perspectiva teórica de Vygotsky, levando em consideração a educação no contexto de fronteira Ponta Porã (Brasil) e Pedro Juan Caballero (Paraguai). Portanto, foi realizado uma revisão de literatura e análise documental para a elaboração deste trabalho, visando uma educação intercultural para desenvolver práticas pedagógicas para incluir os estudantes paraguaios. O referencial teórico elencado contou com Santana (2018), Pereira (2009), Berger (2015), Candau (2008), Moreira e Candau (2014), Canen, Moreira (1999), que enfatizam acerca do multiculturalismo e a educação intercultural como proposta de educação inclusiva. E também os autores D'Ambrosio (2008) e Carboni, Iannes, Silva (2015) trazem o conceito de Etnomatemática e Modelagem Matemática e a teoria perspectiva histórico-cultural de Vygotsky que considera o estudante como sujeito ativo no processo de construção de conhecimento. A partir desses estudos foi elaborada a sequência didática com o conteúdo de Regra de três, cujo objetivo de compreender a regra de três através das trocas de moedas, relacionando e praticando as trocas cambiais, estabelecendo uma conexão com o dia a dia deles. A metodologia adotada nesta sequência didática foi organizada em 02 momentos, sendo que no primeiro momento contemplará uma roda de conversa e contação da história sobre câmbio e solicitação de informações, acerca dos preços de combustíveis nos postos brasileiros e paraguaios e o câmbio do dia . Já no segundo momento, as informações serão descritas pelos estudantes, registradas no quadro e proposto aos estudantes que convertessem os valores em guarani, real e dólar. Para efetuar essa conversão utilizaram a regra de três para saber qual será a melhor forma para pagar o combustível. Conclui-se que essa sequência didática por ser relevante na sala de aula, de escolas localizadas num contexto de fronteira onde se utiliza as trocas de moedas, sendo uma oportunidade de demonstrar a influência da matemática na nossa vida, sem mesmo perceber que utilizamos.

Palavra chaves : Etnomatemática. Fronteira. Inclusão. Modelagem Matemática

[1]Acadêmica do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS/CPPP - danielacenturion1862@gmail.com
[2]Acadêmica do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS/CPPP - jocianenunesg@gmail.com
[3]Acadêmica do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS/CPPP - marisolifa@gmail.com
[4] *Docente do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS/CPPP- santanapsi@gmail.com*

ARTES: UMA ABORDAGEM PRAZEROSA

Daniela Souza Barbosa[1]

RESUMO:

Esta análise tem como finalidade apresentar os resultados da atividade sobre pintores brasileiros, bem como destacar de que forma contribui para instigar e ampliar o interesse para a arte, tendo o mesmo, um papel fundamental na educação. A atividade foi desenvolvida com crianças de 1 a 2 anos de idade, na escola de Educação Infantil Wings. O planejamento de ações lúdicas oportunizou observar as mais diferentes reações do grupo. Os aportes teóricos utilizados para a pesquisa foram: (MATTOS, 2008), (FERRAZ, 1993) e a Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. Tais referenciais contribuíram para o desenvolvimento do momento mediado, possibilitando às crianças adquirem competências, sendo capazes de dar significados às informações recebidas e utilizá-las para se expressar, de forma crítica, sensível e criativa, ampliando o conhecimento de mundo e enriquecendo o universo cultural dos pequenos. O papel da escola vai muito além de ensinar a desenhar em muros, chão ou em um caderno de desenho. Por meio das mais variadas manifestações, a arte possibilita ampliar a percepção, desenvolvendo o pensamento da criança sobre o mundo, sobre si própria, contribuindo assim com a construção do conhecimento. É necessário levar em consideração que não há idade certa para apreciação de uma obra de arte, mas sim de que forma ela se faz importante para quem a observa.

Palavras-chave: Educação Infantil. Arte. Construção de conhecimento.

[1]Especialista em Educação Infantil. Graduada em Pedagogia- UNIGRAN/2008 e professora na Escola de Educação Infantil Wings.

ESTÁGIO OBRIGATÓRIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL: APERFEIÇOANDO A ARTE DE LECIONAR

Daniele Correia de Oliveira (UFMS/CPNV)[1]
Joyce da Silva Mauricio (UFMS/CPNV)[2]
Geilliane Aparecida Salles Teixeira (UFMS/CPNV)[3]

RESUMO

O presente trabalho relata experiências vivenciadas durante o estágio de docência em Educação Infantil II, que foi desenvolvido na instituição de ensino CIEI SONHO DE CRIANÇA entre os dias 06/04/18 à 26/04/18. No primeiro momento ocorreu a prática de observação que teve como objetivo propiciar a nós (estagiárias) uma visão mais ampla da dinâmica das relações educacionais. Em resultado desse processo, surgiu a necessidade de programar o projeto de regência intitulado " FAMÍLIA: MORADIA E LAZER". Ao elaborar o planejamento levamos em conta o trabalho que havia sendo realizado pela professora regente do jardim de infância II, que nos norteou a trabalhar a temática "FAMÍLIA", focada na convivência familiar das crianças.Nessa perspectiva de trabalho pedagógico, fomos procurar embasamento no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), sendo assim o projeto de regência teve por objetivo despertar nas crianças do jardim, o entendimento de como é um lar, apresentar a evolução dos vários tipos de moradias existentes, além de oferecer oportunidade de descontração, socialização e ampliação do vocabulário por meio da musicalidade, e algumas brincadeiras. As brincadeiras foram desenvolvidas de forma a trabalhar os movimentos corporais, o raciocínio e a linguagem oral e escrita. Consideramos que a regência foi benéfica e, em alguns momentos frustrantes, pois às vezes nem tudo se desenvolve como o planejado, haja vista que o processo educacional envolve relações complexas em que o professor precisa estar preparado para questões adversas. Em súmula, com a experiência deste estágio obrigatório percebemos que cabe ao professor de Educação Infantil a competência de ter um olhar investigativo sobre a própria prática no sentido de perceber, por meio da observação melhorada de seu trabalho, quais são as necessidades formativas do grupo de criança com as quais se atua.

Palavras-chave: Estágio Obrigatório. Regência. Educação Infantil.

[1] Graduanda do 6º Semestre de Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí (UFMS/CPNV). E-mail: daniele835@outlook.com
[2] Graduanda do 6º Semestre de Pedagogia pela UFMS/CPNV. E-mail: Joyce.dsm_navi@hotmail.com
[3] Doutoranda em Educação. Professora Substituta na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí (UFMS/CPNV). E-mail: geilianesalles@hotmail.com

PROJETO: O GIRASSOL DE CADA FAMÍLIA

Eliane de Oliveira Sousa Castro[1]

RESUMO:

Este resumo apresenta o projeto intitulado "O girassol de cada família", que teve início em abril de 2018, em uma sala mista com crianças do Maternal I-II e suas famílias, numa instituição de Educação Infantil no Município de Naviraí-MS. O projeto está em desenvolvimento e tem como objetivo estimular as emoções positivas associadas aos processos psicológicos básicos, reunindo memórias e práticas desse convívio, estreitando vínculos que muitas vezes se perdem ainda na infância, a partir do cultivo de girassol. As Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) ressaltam que a atitude científica deve ser estimulada por intermédio da observação, experimentação, manipulação e enriquecimento, com conversas e ilustrações, pois as crianças adquirem consciência do contexto em que vivem e se esforçam para entendê-lo, interagindo com o meio natural e social. Sob essa ótica, utilizamos caixas de leite para confeccionar os vasinhos, explorando a expressividade das linguagens artísticas, a consciência sobre reciclar e reutilizar. As famílias receberam as sementes e o vasinho com todas as informações sobre o plantio e o cultivo do girassol. Foram convidadas a apresentar o girassol na sala de aula, promovendo a troca de experiências entre a professora, crianças e familiares. Após o desenvolvimento desse projeto as crianças apresentaram uma conduta mais tolerante com respeito e afetividade. Os pais tornaram-se participativos e dedicam mais tempo aos seus filhos, acompanhando com maior interesse as atividades realizadas na instituição, o que diminuiu a evasão escolar. O projeto ainda propiciou a observação da evolução da planta: cores, formas, texturas, reprodução da imagem, estimulando a coordenação motora fina, técnicas de pintura, noções de espaço, trabalho coletivo, apropriação do pensamento matemático comparando as características físicas como tamanho e forma.

Palavras-chave: Educação infantil. Família. Criança.

[1] Graduada em Pedagogia pela UNIGRAN Campus de Dourados e Pós-Graduação em Educação Especial e Educação infantil e Series Iniciais pela FATEC (Faculdade de Tecnologia do Vale do Ivaí), E-mail: professora.eliane.sousa8@gmail.com.

DOIS OLHARES PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇAO INFANTIL: O PROFESSOR SUPERVISOR E O ACADÊMICO EM FORMAÇÃO

Geyzi Keli Benites Mendes[1]
Geiliane Aparecida Salles Teixeira[2]

RESUMO:
O presente trabalho teve como propósito analisar a percepção do estágio obrigatório da Educação Infantil I, segundo o olhar do professor e do acadêmico, conforme prevê o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.Tendo como finalidade refletir se a experiência propicia relações de aprendizagem para os docentes que recebem os estagiários e para os acadêmicos em formação, a fim de saber quais são as dificuldades dos professores regentes com os acadêmicos e se o professor regente reflete a sua prática pedagógica em sala de aula através da relação com os estagiários, além de investigar como os estagiários relacionam a teoria aprendida nos bancos universitários e transformam em conhecimento para realização da prática pedagógica A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e utilizou o instrumento questionário semiestruturado para a coleta de dados. Utilizando como referencial teórico Pimenta ,Libâneo , Guerra entre outros. O objetivo e ter um reflexão sobre a pratica docente na sala de aula ,e analisar a importância do estágio supervisionado na construção dos saberes que favorecem a formação docente, uma vez que nessa disciplina podem ser propiciadas oportunidades de reflexão sobre a identidade profissional do professor, como também pode ser um momento de síntese no processo de construção de um referencial teórico/prático para uma atuação profissional com autonomia. Com o resultado da pesquisa podemos analisar que estagio e um espaço de formação de articulação de saberes teóricos e práticos um momento de solidificação de conhecimento em diversas áreas que compõem a formação teórica inicial, em que ao aluno é oferecido a oportunidade de vivenciar situações reais no contexto educacional.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Educação Infantil. Formação Inicial de professores.

[1] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
[2] Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil (2013) Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e orientadora da pesquisa.

O ENSINO PRÁTICO REFLEXIVO EM AÇÕES DIDÁTICAS PARA ALFABETIZAÇÃO

Josiane Priscila Barbosa Martins[1]
Aline Pereira Lima[2]

RESUMO

A qualificação do ensino tem sido uma preocupação de professores comprometidos com a aprendizagem de seus alunos. Nesse cenário, uma tendência crescente é a investigação da própria prática, que preconiza um contínuo aprimoramento pedagógico para refletir conhecimentos teórico-práticos e (re) significar a realidade educacional. A investigação da própria prática atende principalmente a reivindicação dos profissionais da educação á uma docência significativa, participativa e inovadora, em que modelos próprios de ensinar são buscados e o professor é reconhecido como um produtor ativo no processo de ensino. A presente proposta de investigação tem como objetivo estabelecer o ensino prático reflexivo de modo que situações didáticas em alfabetização sejam propostas, vivenciadas e avaliadas e que consequentemente elementos no processo de ensino aprendizagem que favoreçam a construção coerente do ato de ler e escrever sejam encontrados. Consiste essencialmente em pensar sobre o que se faz enquanto se está fazendo. Isso na alfabetização de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública no município de Campo Mourão-PR, uma vez que se constitui como nosso espaço de trabalho-aprendizagem. Metodologicamente, o projeto desenvolve-se a partir da: (1) elaboração de uma prática inicial; (2) tematização da prática; (3) estudo das especificidades encontradas na tematização; (4) vivência da prática e (5) avaliação a partir das ocorrências em sala de aula. Tudo isso a fim de promover o ensino prático reflexivo. A pesquisa encontra-se na etapa de tematização da prática, fazendo com que o que fora proposto inicialmente seja revisitado e (re) pensado. A esse momento agrega-se o estudo dos temas que vem surgindo. A tematização, além de auxiliar na construção didática do projeto de ensino para as crianças, tem permitido refletir sobre as dificuldades encontradas no processo de iniciação na docência, assim como perceber que as questões próprias à organização escolar (burocracias, rotinas, hierarquias, etc.) conformam o fazer profissional.

Palavras-Chave: Formação de professores. Ensino prático reflexivo. Alfabetização.

[1] Pedagoga, aluna do Curso de Pós-Graduação lato sensu "Aprendizagem e desenvolvimento nos anos iniciais da Educação Básica" da Unespar Campus de Campo Mourão e professora de Educação Básica na Rede municipal de ensino de Campo Mourão-PR.
[2] Pedagoga, doutora em Educação e orientadora do trabalho.

BRINCANDO COM AS CORES

Joyce da Silva[1]

RESUMO

Este resumo apresenta o projeto intitulado "Brincando com as cores", que teve início em abril de 2018, com as crianças do Jardim II - III em uma instituição de Educação Infantil no município de Naviraí. O projeto que está em desenvolvimento tem como objetivo identificar, nomear as cores e reconhecer cores primárias e secundárias, ampliar seu conhecimento de mundo, trabalhar de forma lúdica a linguagem oral e escrita. As Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), afirma que a criança, ao ingressar na instituição de ensino, traz consigo suas leituras de mundo pela imagem. Dessa maneira, trabalhar arte como geradora de conhecimento dentro do contexto infantil portadora de um caráter lúdico, torna-se importante instrumento para o desenvolvimento perceptivo e cognitivo. Na primeira infância é a fase onde as crianças começam a identificar as cores dos objetos e relacioná-los, desenvolvendo capacidades essenciais utilizadas durante toda vida e as cores ilustram um pouco do que as crianças observam e compreendem o mundo ao seu redor. Assim as cores primárias foram apresentadas de maneira informal, ao brincar com blocos lógicos, solicitando para as crianças relacionar cores com objetos conhecidos que foram listados, jogos onde as crianças teriam que relacionar as cores, atividades com numerais e cores trabalhando a sequência, produção de brinquedos com materiais recicláveis, atividade trabalhando escrita das cores tendo a professora como escriba, experimentos misturando as cores primárias originando as cores secundárias. Com evolução do projeto, as crianças já identificam as cores primárias e secundárias a partir dos jogos, atividades e brincadeiras lúdicas que foram desenvolvidas, assim como a escrita das cores tendo a professora como escriba. O termino do projeto será na feira de ciências com experimento de mistura de cores.

Palavras-chave: Educação Infantil. Lúdico. Cores.

[1] Graduada em Ciências Biológicas-UEMS campos de Naviraí; Normal Médio-Escola Vinícius de Moraes; Pedagogia-Uninove; Pós-graduanda em Educação Infantil e Anos Iniciais-Faveni. E-mail: joedinfantil@gmail.com

PENSANDO O COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Kátia Antônia Amaral Soares (FAED/UFGD)[1]

RESUMO

Neste trabalho propomos pensar o cotidiano na Educação Infantil, refletindo sobre as experiências vivenciadas na a utilização do espaço e a valorização da produção das crianças. É de suma importância compreender e conhecer as diferentes linguagens das crianças, realizar uma investigação de modo que os resultados da pesquisa possam nortear as práticas docentes. Como aporte teóricos utilizamos a obra "A invenção do cotidiano" de Michel de Certeau, no livro o autor desenvolve as ideias que vêm norteando muito do que se tem produzido na área de educação, sobretudo quando se pensa no cotidiano das instituições. Buscando alternativas de conhecimento e valorizando o contexto histórico que a educação apresenta para pensar o cotidiano da Educação Infantil é necessário buscar alternativas teóricas para refletir sobre algo tão novo. O autor busca recuperar a importância das práticas, apresentando um pouco daquilo que vem sendo produzido nesse processo de (re)invenção do ato de pesquisar, associado às discussões acadêmicas e políticas que vêm questionando o cientificismo positivista, para a compreensão da complexa dinâmica que envolve a vida cotidiana dentro e fora das escolas. Essas ideias têm movimentado pesquisadores preocupados em superar a mesmice da produção acadêmica, a partir dos referenciais da ciência moderna e pensar sobretudo, nas práticas cotidianas e aqueles que nela atuam, analisando as "práticas microbianas, singulares e plurais". A capacidade de se maravilhar com pequenas coisas, faz com que possamos aproximar sua obra com o cotidiano da Educação Infantil, confiando na inventividade das crianças através das possibilidades de crer firmemente na "liberdade gazeteira das práticas". A invenção do cotidiano se dá quando os sujeitos vão alterando os objetos e os códigos, e estabelecendo uma (re)apropriação do espaço e do uso ao jeito de cada um. Constituindo como objeto de reflexão as invenções cotidianas representam as diferentes formas de organizar as práticas e os saberes produzidos pelas crianças no cotidiano escolar. Considerar a pesquisa no/do cotidiano significa acreditar nas possibilidades de uma educação para a liberdade, produzindo uma "cultura", valorizando os saberes da escola, do espaço vivido buscando a compreensão possível por outro caminho.

Palavras chave: Cotidiano. Vivências. Educação Infantil.

[1] Mestranda em Educação FAED/UFGD, membro do Grupo de Pesquisas Educação e Processo Civilizador GPEPC. E mail: kas_amaral@hotmail.com

EPISÓDIOS DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA INFÂNCIA: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO SHIAM

Margarida Maria Silva Arantes (UFMS, Câmpus Naviraí)[1]

Klinger Teodoro Ciríaco (UFMS, Câmpus Naviraí)[2]

RESUMO

Este resumo se estrutura a partir de uma pesquisa desenvolvida, na modalidade de conclusão de curso de licenciatura em Pedagogia, vinculada à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Câmpus Naviraí/MS – em que objetivou-se analisar a produção do conhecimento em relatos de experiências sobre a presença da Matemática na Educação Infantil. A base de dados central foi o Seminário Nacional de História e Investigação de/em Aulas de Matemática – SHIAM/UNICAMP – em que localizamos artigos publicados nos anais das edições de 2013, 2015 e 2017. O referencial teórico abrange discussões sobre o que se ensinar "de" e "sobre" Matemática na infância.A metodologia adotada se inscreve no campo da pesquisa qualitativa, de caráter descritivo-analítico, por meio de um estudo bibliométrico. A análise dos dados revela que a maior parte das atividades desenvolvidas com a criança pequena são destinadas ao trabalho no campo numérico e com destaques para as turmas do jardim de infância, negando, assim, as possibilidades de promover o pensamento matemático desde a creche. Com o término da investigação, concluímos que é preciso investir em pesquisas e trabalhos formativos, em nível contínuo, com professores que ensinam Matemática tanto na creche quanto na pré-escola em uma valorização das vivências infantis e com incorporação da atividade lúdica como eixo metodológico da prática pedagógica.

Palavras-chave: Matemática na Educação Infantil. Relatos de Experiência. Análise Bibliométrica.

[1] Acadêmica do 7º semestre do Curso de Pedagogia da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Câmpus Naviraí. E-mail: margah.arantes1977@gmail.com

[2] Professor Adjunto e Coordenador do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Câmpus Naviraí; Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do Instituto de Matemática – INMA/UFMS, Campo Grande; Líder do "Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Início da Docência e o Ensino de Matemática" – GEPIDEM/UFMS/CNPq. E-mail: klinger.ciriaco@ufms.br

ST 2
Políticas Públicas e Educação

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Paula Silva de Araújo (UFMS/CPNV)[1]
MARIA DAS GRAÇAS FERNANDES DE AMORIM DOS REIS (UFMS/CPNV)[2]

RESUMO:
O trabalho, na área de políticas educacionais, as quais se referem a tudo aquilo que o governo realiza ou deixa de realizar em prol da educação, aborda aspectos sobre as políticas de currículo para a segunda etapa da educação básica. Assim, tem por finalidade apontar considerações sobre as Politicas Educacionais de Currículo para o Ensino Fundamental de nove anos. O desenvolvimento do estudo se deu em etapas, na pesquisa bibliográfica levantou-se textos acadêmicos-cientificos de autores que discutem a respeito das Políticas Públicas, as Políticas Educacionais, o Currículo e o Ensino Fundamental. Na pesquisa de campo foi elaborado questionário e posteriormente aplicado a uma professora do Ensino Fundamental de escola pública. Na sequência realizou-se a análise dos dados coletados e concluiu-se com base no estudo que as Politicas Educacionais são importantes para auxiliar o trabalho dos profissionais da educação, porém ainda necessita de mudanças para de fato atenderem as necessidades básicas e pedagógicas do cotidiano da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Politicas Educacionais, Currículo, Ensino Fundamental.

[1] Graduanda do 4º Semestre de Pedagogia pela (UFMS/CPNV). E-mail: anapaulasilva1993123 @gmail.com
[2]Doutora em Educação. Professora Associada do quadro efetivo da UFMS/CPNV. E-mail: gmgrg46@gmail.com

A NECESSIDADE DE EMPODERAMENTO DAS CLASSES MINORITÁRIAS: POLÍTICAS PÚBLICAS E ASCENSÃO

[1]Mariana Dézinho (UFGD)
[2]Fabiana Rodrigues dos Santos (GEMED)
[3]Jose Aparecido Pereira dos Santos (UFGD)
[4]Fabricia Emanueli Moreira Dias (UEMS)

RESUMO::

Na atualidade, o conceito de minoria tem sido ampliado, abrangendo todo grupo humano em situação de desvantagem social, cultural, econômica, política ou jurídica, cujos direitos são vulnerados apenas por possuírem alguma ou algumas características diferentes das do grupo dominante da sociedade. Dentro dessa nova concepção, podem ser citadas como minorias: as mulheres, os idosos, as pessoas com necessidades especiais, dentre outras. O objetivo deste trabalho nos leva a uma busca de historização dos grupos considerados como minorias, mostrando como a sociedade procede na redefinição que consiste na mudança de posição social destes grupos, que ascendem ou são vulnerabilizados de acordo com os fatores históricos vividos num determinado momento. A metodologia empregada para esta abordagem se pauta em trabalhos acadêmicos científicos, utilizando revisões de literatura para respaldar as argumentações sistematizadas sobre esta temática. Ao realizar uma análise aprofundada acerca da trajetória das minorias observa-se que, para contextualizarmos a ascendência destes grupos torna-se imprescindível relatar com precisão o comprometimento dos mesmos com a necessidade e esmero para a solidificação de uma nova estrutura social através da luta de classes. Gerando a possibilidade de consolidar os fatores que resultam na transformação destes segmentos, onde se reconheça o papel destas classes nas modificações de linguagens, sinais e estruturas que interferem significativamente no modo de se aprender a lutar, para que a mobilização social se compatibilize com a necessidade e as práticas destes grupos. Em suma, grandes avanços são percebidos quanto ao empoderamento dos segmentos considerados como minorias, entretanto é necessário que estes grupos sejam motivados e incentivados e realizar estratégias e colocar em prática ações que possibilitem o esclarecimento da sociedade quanto as suas particularidades, bem como quanto aos direitos conquistados e que muitas vezes são ignorados sob todo tipo de pretexto, reproduzindo conceitos equivocados e pessoas desorientadas que não sabem sequer a qual grupo ou segmento social pertencem, restando a estas uma vida de opressão e conformismo que poderia ser minimizado com a fiscalização das medidas já adotadas e com a busca por informações adequadas e eficazes.
Palavras-Chave: Avanços Sociais. Autonomia. Enfrentamento.

[1] Doutoranda e Mestre em Educação (UFGD), Especialista em Formação de Profissionais da Educação-Educação e Diversidade (UFGD), Licenciada em História e em Letras Libras. E-mail: mariana_libras@hotmail.com
[2] Mestre em Educação (UFGD), licenciada em Letras (FINAV) e Normal Superior (UEMS). E-mail: farodriguesbressa@hotmail.com.
[3] Especialista e bacharel em Direito, Licenciado em Ciências Sociais (UFMS/CPNV) e Especializando em Ensino de Sociologia no Ensino Médio (UFGD/EaD). E-mail: cidoufms@hotmail.com
[4]Especialista em Métodos de Ensino de Ciências (UNIASSELVI), Tecnóloga em Alimentos (UEMS) e Graduanda de Licenciatura em Química (UEMS). E-mail: manu.md@hotmail.com

A OBRIGATORIEDADE DA MATRÍCULA NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DOS 4 ANOS NA REALIDADE DE NAVIRAÍ/MS

Rosiane Da Silva Lima(UFMS/CPNV)[1]

Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis(UFMS/CPNV)[2]

RESUMO

O trabalho resulta de um estudo, na área de políticas de educação infantil, com o objetivo geral de investigar como as instituições de educação infantil do município de Naviraí têm atendido as crianças de quatro anos após a promulgação da Lei nº12.796/2013 que torna obrigatória a matrícula na pré-escola, bem como a concepção dos pais e educadores frente a essa lei. Trata-se de um estudo qualitativo de natureza descritiva, tendo como etapa inicial a construção de um referencial teórico que permitiu conhecer a importância da educação infantil, as questões legais ligadas a obrigatoriedade da educação infantil, bem como também conhecer a realidade do município de Naviraí/MS quanto ao efetivo atendimento. A coleta de dados se deu a partir de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa, o que favoreceu o conhecimento de suas concepções. Esses foram dois gestores, sendo um responsável por uma instituição de educação infantil do município de Naviraí/MS e um representante da Gerência de Educação do Município no ano de 2013, ano em que ocorreu a obrigatoriedade da matrícula na pré-escola, bem como um pai presente na vida escolar do filho e um pai ausente, objetivando conhecer a concepção dos mesmos quanto a obrigatoriedade a qual eles e seus filhos estão submetidos. A partir dos resultados preliminares da pesquisa, pode-se afirmar a importância da educação infantil para o desenvolvimento integral da criança, como também é possível verificar que o município de Naviraí/MS atende a toda a demanda manifesta, porém é fato que existem crianças que não fazem parte dessa demanda e ainda se encontram desassistidas, pois em alguns bairros da cidade as pré-escolas estão superlotadas e nestes há crianças na faixa etária de 4 a 5 anos que não estão frequentando uma instituição, muitas vezes por ser distante de suas casas e suas famílias não querem ou não tem condições de se locomoverem para que a criança tenha atendimento, remetendo para a necessidade de novos centros de educação infantil, bem como contratar e oferecer mais formação aos profissionais envolvidos.

PALAVRAS-CHAVES: Educação Infantil. Pré-escola. Obrigatoriedade de matrícula.

[1] Acadêmica do 8º semestre de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/ Campus de Naviraí. E-mail: rosiane_city@hotmail.com

[2] Professora Doutora em Educação, Associada do quadro efetivo da UFMS/CPNV e Orientadora do Trabalho. E-mail: gmgrg46@gmail.com

ST 3

Tecnologias Aplicadas à Educação: Formação Docente, Processo de Ensino-Aprendizagem e Tendências

A INFLUÊNCIA DA PUBLICIDADE NO CONSUMO INFANTIL

Agatha Morgana Leal (UFMS/CPNV)[1]
Ana Paula Coelho (UFMS/CPNV)[2]
Willian Silva Santos (UFMS/CPNV)[3]
Josiane Peres Gonçalves (UFMS/ CPNV)[4]

RESUMO:
Vivemos em uma sociedade de consumo que utiliza as diversas formas de propaganda para convencer as pessoas, inclusive crianças, a comprar alguns produtos que muitas vezes nem estão precisando. Mas como se encontra a situação da publicidade infantil no Brasil? Para encontrar possíveis respostas para tal indagação é que se justifica a realização deste estudo que tem por objetivo investigar a influência exercida pela publicidade no consumo infantil. A pesquisa bibliográfica baseia-se na legislação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) sobre a publicidade infantil, bem como em publicações veiculadas pelo Instituto Alana, os quais evidenciam que a televisão e internet são as principais ferramentas do mercado de persuasão do público infantil, seguida de propaganda persuasiva e embalagens com personagens animados. Também foi realizada uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, por meio da gravação de entrevistas com 5 adultos e 5 crianças, sendo eles pais e filhos. A idade das crianças era de 6 a 12 anos de idade e a dos adultos era de 30 a 45 anos. Os resultados indicam que, embora exista no Brasil uma legislação que regulamenta sobre a publicidade infantil, as crianças continuam expostas às complexidades das relações de consumo, mesmo não tendo condições de decidir sobre o que é melhor para suas vidas. Entre as crianças investigadas nesse estudo, torna-se evidente que elas são influenciadas pela publicidade infantil e conseguem, na maioria das vezes, adquirirem o produto desejado. Fica claro também a dificuldade dos pais em negar os pedidos dos filhos, que se tornam desde pequenos consumidores em série.

[1]Graduanda do 3º Semestre de Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí UFMS/CPNV E-mail: agathadossantos125@gmail.com
[2]Graduanda do 3º Semestre de Pedagogia pela UFMS/CPNV e bolsista no Programa de Educação Tutorial- PET E-mail: anahpaulla_santos@hotmail.com
[3] Graduando do 3º Semestre de Pedagogia pela UFMS/CPNV. E-mail: willianykatu@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

AS INFLUÊNCIAS DAS REDES SOCIAIS NA ADOLESCÊNCIA

Cecília Almeida Rios (UFMS/CPNV)[1]
Kelly Eduarda Rodrigues Dezem (UFMS/CPNV)[2]
Lucas de Aguiar Lima (UFMS/CPNV)[3]
Josiane Peres Gonçalves (UFMS/ CPNV)[4]

RESUMO: A pesquisa apresentada neste trabalho decorre de experiências de um estudo exploratório que teve por objetivo identificar e analisar as influências de redes sociais na vida de alunos matriculados em escolas públicas do Ensino Médio de Naviraí (MS), sendo uma na área central e outra periférica. Objetivou-se compreender as influências do uso das redes sociais no cotidiano de um grupo de adolescentes na perspectiva de descrever quais finalidades destas para eles. A amostra envolveu aspectos positivos e negativos de turmas do 2º ano, com faixa etária entre 15 e 19 anos. Diante disso, buscamos autores que discorrem sobre o assunto visando entender as ferramentas tecnológicas utilizadas na contemporaneidade, relação entre as novas tecnologias, desenvolvimento de uma sociedade imagem corporal (ic) e os impactos das redes de comunicação na juventude (SOUZA, 2011; SALES, 2010; RECUERO, 2009). Os resultados do questionário, constituído por 10 perguntas (abertas e fechadas), aplicado em sala nas turmas A, B e C indicam que os alunos utilizam as redes sociais com uma boa frequência por dia em quantidade considerável de tempo diário (3 a 10 horas) utilizando as redes sociais (*Instagram*, *Facebook*, *Snapchat*, *Whatsapp*, *Twitter*, etc.). Em relação análise de dados, as informações coletadas demonstram ainda que: as redes sociais mais acessadas são *Facebook* e *Whatsaap*, sendo o segundo aplicativo o mais recorrente devido seu acesso fácil e rápido. O acesso a tais aplicativos se dá com frequência via celular pessoal no horário das aulas. Em termos de destaque na internet, aparentemente, ao que as afirmações dos jovens exprimem, a maioria relata não se importar para o número de *likes* obtidos, sendo poucos os casos que declaram que a quantidade suficiente seria entre 100 a 500 curtidas. Em síntese, podemos dizer que: a) as redes são recursos para facilitar a comunicação e trabalho em grupo na escola; b) formas de *stalkear* amigos e paqueras; e c) postagem de fotos. Em relação aos aspectos negativos, os jovens participantes do estudo consideram ser a invasão de privacidade e possíveis casos de pedofilia. Por fim, conclui-se que os jovens têm noção e usufruem de maneira moderada para lazer e comunicação.

[1]Graduanda do 3º Semestre de Ciências Sociais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí (UFMS/CPNV). E-mail: ciar1884@gmail.com
[2]Graduanda do 3º Semestre de Ciências Sociais pela UFMS/CPNV. E-mail: kelly7kerd@gmail.com
[3]Graduando do 3º Semestre de Ciências Sociais pela UFMS/CPNV. E-mail: aguiar_lima@hotmail.com.br
[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

RELATO DE EXPERIÊNCIA: SUSTENTABILIDADE *VERSUS* PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ERA DO JORNAL DIGITAL

MAZLOM, Glauce Angélica[1] (Colégio Naviraí-CN)
LIMA, Renato Alves de[2].
CHAVES, Geovano Moreira[3]

RESUMO

O presente relato de experiência vivenciada foi professora da rede particular de ensino da cidade de Naviraí-MS, tem como objetivo relatar como a conscientização sobre a sustentabilidade e o uso das ferramentas tecnológicas culminaram na produção da 1ª edição do Jornal Digital-2017, desenvolvida com as turmas do 6º ao 9º do Fundamental II do Colégio Naviraí-CN. A sustentabilidade é uma temática que deve estar presente nas discussões escolares, e ainda, promover ações em que os estudantes estejam engajados no intuito de diminuir o consumo de papel, e, consequentemente o lixo. De acordo com MELECH (2012) importantes transformações sociais e tecnológicas conspiram contra os jornais impressos no mundo todo; e ainda, com a forte redução da verba publicitária, o envelhecimento dos leitores, o custo do papel e, principalmente, portais e sites de informação e os novos suportes de mídia digital através da Internet, exercem forte impacto na história e na vida dessa tradicional forma de mídia. Partindo disso, quando proposto a produção de um jornal com as produções dos diferentes gêneros textuais para a comunidade escolar, não houve dúvidas, seria um jornal digital. Portanto, é possível "pensar global e agir local" através de situações em que ressignifica as atividades educativas em sala de aula.

Palavras-chave: Sustentabilidade. Mídias Digitais. Gêneros textuais.

[1]Formada em Letras e Pedagogia. Professora do Colégio Naviraí-MS. Professora efetiva, da Rede Municipal. Pós-graduanda em Mídias na Educação (UFMS). Pós-graduanda do Curso de Especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul. IFMS- Naviraí-MS. E-mail: mazlom.glauce@hotmail.com.
2 Formado em Química. Progetec da Rede Estadual de Ensino. E-mail: renatoalvsllima@gmail.com. Pós-graduando em Mídias na Educação (UFMS). Pós-graduando do Curso de Especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul. IFMS- Naviraí-MS.
3 Docente e coordenador do Curso de Especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul. IFMS- Naviraí-MS. E-mail: geovano.chaves@ifms.edu.br.

O DESAFIO DE APROXIMAR FAMÍLIA E ESCOLA EM GRUPOS DO WHATSAPP

Luciane Ricco de Freitas(Centro Integrado de Educação Infantil (CIEI)Vera Maria de Brida)

Resumo

Este resumo apresenta o Projeto de gestão idealizado pela coordenadora pedagógica do Centro Integrado de Educação Infantil Vera Maria de Brida, com a contribuição e parceria dos professores da instituição. Considerando a proposta das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil que orienta as instituições a elaborarem estratégias que favoreçam o acesso da família ao trabalho realizado junto às crianças (BRASIL, 2009). O projeto teve início neste ano e tem a pretensão de ter continuidade em anos posteriores, dadas os benefícios que o mesmo tem promovido. A Educação Infantil do município de Naviraí sempre esteve à frente do uso das inovações tecnológicas na busca de aproximação família/escola. Como todo processo de adaptação, no início da abertura dos grupos, foi preciso fazer alguns combinados que ao longo do processo tem sido novamente discutido e retomado para que o grupo possa ser espaço de reflexão e construção positiva. Assuntos particulares e pessoais são discutidos no privado. Os grupos de turma foram montados para apreciação das postagens de atividades que são desenvolvidas diariamente com os alunos e para discussões e informações que contribuam para o coletivo, o mais importante é manter sempre um diálogo sobre as questões éticas que envolvem a participação nesta rede social. Em alguns grupos a presença do coordenador pedagógico e do diretor escolar favorece o clima de confiança, respeito e informação precisa. Acredita-se que esta prática promove a confiança e respeito pelas atividades desenvolvidas em sala, desmistificando a visão errônea de que a Educação Infantil é espaço de brincar aleatório, os elogios são feitos imediatamente à postagem das atividades, aumentando a autoestima e confiança do professor e da criança que sente seu trabalho reconhecido. Oportuniza ainda que o professor conheça melhor a família, suas crenças, costumes e se aproxime dos seus alunos ainda que não estejam na escola.

Palavras-chave: Projeto, Tecnologia, Parceria.

USO DAS TECNOLOGIAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE NA SALA DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

CARVALHO, Marli Soares[1] (Pós-graduanda UFMS)
MAZLOM, Glauce Angélica[2] (Pós-graduanda UFMS)
CARVALHO, Célia Regina[3] (UFMS)

RESUMO

O presento relato de experiência tem o objetivo de pontuar os aspectos positivos e relevantes do uso das tecnologias no cotidiano do planejamento dos professores que atuam na Educação Infantil e Fundamental I referente à Sala de Tecnologia Educacional (STE) da Escola Municipal Vereador Odércio Nunes de Matos, Naviraí-MS. Para Freire (2005), o processo de ensinar e aprender com o uso das tecnologias digitais demanda um olhar cuidadoso, possibilitando a capacidade dos alunos, de ampliar e interpretar o mundo de forma significativa, com a intenção de transformá-la. E, diante das inovações tecnológicas, os professores podem ter um papel crítico no ato de ensinar, fazendo com que os alunos possam construir seu conhecimento através da pesquisa. Não se pode ignorar que as tecnologias digitais de informações e comunicação (TDIC) provocam inúmeras mudanças na forma de produção de conhecimento, de conceitos, valores, como afirma (PRETTO; ASSIS, 2008). Diante disso, o uso da STE na Escola Municipal Vereador Odércio Nunes de Matos indicou que, há integralização do uso das tecnologias com os conteúdos curriculares, o processo de ensino e aprendizagem ocorrem de forma significativa e eficiente, por exemplo, na Educação Infantil as mídias digitais promove a ludicidade, e nas séries iniciais contribuem no processo de alfabetização e pesquisa.

Palavras-chave: Sala de Tecnologia Educacional. Ensino. Aprendizagem.

[1]Graduada em Letras e Pedagogia. Especialista nas Séries Iniciais e em Informática na Educação e Psicopedagogia. Pós-Graduanda em Mídias na Educação-UFMS. PROGETEC da Rede Municipal. E-mail: carvalho_marli@hotmail.com

[2]Graduada em Letras e Pedagogia. Pós-Graduanda em Mídias na Educação-UFMS. Professora efetiva da Rede Municipal. E-mail: mazlom.glauce@hotmail.com.

[3] Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/Câmpus de Naviraí; Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho' (FCT/UNESP) E-mail: celicarvalho@hotmail.com

RELATO DE EXPERIÊNCIA: APLICATIVOS PEDAGÓGICOS EM DISPOSITIVOS MÓVEIS PARA USO EM SALA DE AULA

LIMA, Renato Alves de[1](Pós-granduando UFMS).
SOUSA, Fabrícia Rilenne [2] (Especialista)
MAZLOM, Glauce Angélica[3] (Pós-graduanda UFMS)

RESUMO

As tecnologias digitais são recursos atrativos aos estudantes, pois contam com várias possibilidades de caminhos, acesso à informação de maneira rápida e dinâmica, modelo este que se afiniza mais com o perfil do estudante moderno, nativo digital "sujeitos que nasceram imersos no mundo digital interagem, simultaneamente, com as diferentes mídias" (ALVES, 2008). Neste contexto, os estudantes dispõem de uma infinidade de estímulos tecnológicos que os favorecem a desenvolverem-se de forma autônoma e protagonista. Considerando esse cenário, a escola encontra-se com o desafio de despertar nos estudantes o interesse em aprender, tendo em vista que ainda se percebe de forma global que as metodologias de ensino estão voltadas para um modelo tradicional de ensino. O projeto do uso das tecnologias foi desenvolvido na Escola Estadual Antônio Fernandes em Naviraí-MS, buscou por utilizar das tecnologias digitais, enquanto proposta pedagógica, contextualizada no ensino de Ciências da Natureza para o 9º ano, do Ensino Fundamental II, Química para o 3º ano do Ensino Médio Regular e Trajetórias do projeto AJA MS. Através de aplicativos em dispositivos móveis no contexto educacional, sendo executado sob uma perspectiva qualitativa, através da realização de levantamento de dados por meio de pesquisa bibliográfica visando um suporte teórico que possibilita a análise da realidade (SEVERINO, 2000, p.47 a 61). É possível constatar que os estudantes se sentem entediados às aulas tradicionais, no entanto, ao ser oferecido opções de aulas que incluem tecnologias, as mesmas são produtivas e motivadoras. O processo de educação científica possibilita a autonomia dos estudantes através da ciência, induzindo o ato reflexivo e investigativo através do uso do método científico. Novas técnicas de pesquisa e de levantamento de dados foram aprendidas pelos estudantes, os quais passaram a aproveitar mais o tempo de aula, além de interagirem com mais frequência. As tecnologias precisam ser vistas como aliadas do processo educativo, por contribuírem para modificar o universo de aprendizagem dos alunos, assim como por questionar as formas arcaicas de ensino.

Palavras-chave: Ensino. Tecnologia digital móveis. Aplicativos educacionais.

[1]Formado em Química. Progetec da Rede Estadual de Ensino. E-mail: renatoalvsllima@gmail.com. Pós-graduando em Mídias na Educação (UFMS). Pós-graduando do Curso de Especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul. IFMS- Naviraí-MS. E-mail: renatoalvsllima@gmail.com.
[2]Formada em Química. Especialista em Docência do Ensino Superior. Professora da E.E. Antonio Feranandes. E-mail: fabricia.rillene@gmail.com.
[3]Graduada em Letras e Pedagogia. Pós-Graduanda em Mídias na Educação-UFMS. Pós-graduanda em Mídias na Educação (UFMS). Pós-graduanda do Curso de Especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul. IFMS-Naviraí-MS. E-mail: mazlom.glauce@hotmail.com.

PRÁTICAS EDUCATIVAS EM SAÚDE: DESENVOLVIMENTO DE UM APLICATIVO PARA AUXILIAR NA EDUCAÇÃO DE EQUIPES DE ENFERMAGEM QUE ATUAM COM PACIENTES SUBMETIDOS A DIÁLISE E DIETA ALIMENTAR RESTRITIVA.

Ubiratan Ribeiro Martins Neto[1] *(Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul)*
Flávio Félix Medeiros[2] *(Instituto Federal de Mato Grosso do Sul)*

Problemas renais no Brasil são cada vez mais comuns. Quando alguns órgãos do corpo humano, tais como: coração, fígado, rins entre outros entram em processo de insolvência, geralmente o tratamento envolve o processo de transplantação. Porém, tal processo pode ser demorado e às vezes não concretizado. No caso específico de doença renal crônica, através do procedimento dialítico, o paciente consegue sobreviver sem o transplante. No entanto, alguns cuidados se fazem necessários para que este tenha mais saúde e consequentemente mais qualidade de vida. Devido à alta frequência com que esses pacientes se submetem ao procedimento, a sua grande maioria possui acesso à equipe de enfermagem com mais facilidade do que a outros profissionais da saúde. Sendo assim, acredita-se que a equipe de enfermagem deva ser capacitada para orientar tais pacientes. As orientações, logicamente, deverão respeitar as atividades inerentes de cada profissional envolvido. Sugere-se, por exemplo, que a equipe de enfermagem possa acompanhar a dieta alimentar prescrita pelo médico. Geralmente esse tipo de dieta possui restrição de potássio e fósforo. De acordo com a Sociedade Brasileira de Nefrologia, orientações sobre a ingestão controlada de alimentos contendo as substâncias supracitadas é essencial para a saúde e bem estar do paciente em tratamento dialítico. O presente trabalho propõem o desenvolvimento de um aplicativo destinado à capacitação das equipes de enfermagem que lidam com pacientes submetidos a diálise e dieta alimentar restritiva.Como tecnologias utilizadas serão adotadas as linguagens HTML - *HyperText Markup Language*, CSS - *Cascading Style Sheet* e *JavaScript*. O aplicativo proposto será desenvolvido com base nas melhores práticas de IHC – Interação Homem Computador, a fim de prover usabilidade aos educandos. Assim espera-se que as equipes de enfermagem, que utilizem a ferramenta proposta, tenha uma boa experiência de aprendizagem em relação às questões envolvendo o consumo de potássio e fósforo do paciente dialítico. Como medição dos resultados será aplicado um questionário a uma amostragem da equipe de enfermagem que utilizou o aplicativo, contrapondo com uma outra amostragem, da mesma equipe, que utilizou outras ferramentas de aprendizagem.

Palavras chave: Educação para equipes de enfermagem, dietas com ingestão restritiva para dialíticos, aplicativo e IHC.

[1] Professor, enfermeiro e aluno especial do curso de mestrado de ensino em saúde da UEMS campus Dourados. Contato: ubiratan41@gmail.com
[2] Engenheiro, mestre em ciências da computação e professor do IFMS campus Naviraí. Contato: flavio.medeiros@ifms.edu.br

ST 4
História da Educação e das Práticas Pedagógicas

PROCESSOS CIVILIZACIONAIS NO LITORAL OCIDENTAL MARANHENSE: CONTRIBUIÇÕES COM BASE NA SOCIOLOGIA FIGURACIONAL

Claudeilson Pessoa (UFGD/IFMA)[1]

Claudemir Dantes da Silva (FAED/UFGD/PPGDU/UFGD)[2]

RESUMO

O objetivo deste texto é situar as contribuições deste autor e dos conceitos trabalhados por ele no processo de análise da História da Educação a partir da ação dos Nicollet em Guimaraes-MA com base nas formulações de Norbert Elias e a sua Sociologia Figuracional. A pesquisa se deu com base em analise bibliográfica e subsídios de pesquisa anteriormente realizada desde o meu mestrado em Educação em 2013, por meio de análise documental e memória oral. Sem negligenciar o controle no aprendizado vivido e transmitido. Assim, evidenciamos que este pensador contribui ao desvelar o processo de formação das sociedades e analisa a educação enquanto processo que possui a função de civilizar corpos e mentes. Assim o capital cultural disseminado nas práticas educativas formais e não formais, desde o Ginásio até as ações do teatro, da igreja, seminário maior e grupos de jovens. Estes espaços eram constituídos de discursos que remete uns aos outros, se organizam em uma figura única, entram em convergência com instituições e práticas e carregam significados que podem ser comuns a toda uma época. Significados que reproduzem um processo de normas vigentes e quem não se adapta a tais normas sofre um processo de exclusão e torna-se um outsider (ELIAS, 1996)

Palavras-chave: Norbert Elias; Educação e Civilização; Educação Maranhense; Guimarães-MA;

[1] Pedagogo, especialista, mestre e doutorando em educação FAED/UFGD. Professor na rede de básica de educação e professor substituto na UFGD/FAED. E-mail: claudantes@gmail.com

[2] Cientista social, mestre e doutorando em educação FAED/UFGD. Professor no IFMA, campus de Pinheiro. E-mail: claudeilson.pessoa@ifma.edu.br

ANÁLISE DO FILME "EM NOME DE DEUS" RELACIONADO À HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E DA PEDAGOGIA

Daniela Centurion Freita[1] (UFMS/CPPP)
Maria Luzia da Silva Santana[2] (UFMS/ CPPP)

Esse trabalho discute a influência da Igreja Católica na educação, sociedade e cultura no período da Idade Média, através da análise do filme "Em nome de Deus" dirigido por Clive Donner lançado em 1988. Utilizando-se desta obra como um documento historiográfico, de análise documental, fazendo uso da revisão de literatura. Foram discutidos os elementos a partir do referencial teórico de Aranha (2006) Cambi (1999) e Filho (2005) enfatizando a História da Educação e da Pedagogia. Nota-se que a sociedade desse período era relativamente estática, hierarquizada, pautando na ideia de que Deus determinava para cada indivíduo o seu lugar, fosse religioso, nobre ou camponês, o ensino voltado nas passagens bíblicas, além disso, os filhos de nobres recebiam aulas que eram ministradas utilizando a retórica, sem um lugar fixo para a chamada escola, já os filhos de camponeses não tinham acesso ao ensino, trabalhavam desde cedo junto ao pai. Grande parte da população era constituída como analfabeta, a escrita e leitura estava restrita aos mosteiros e abadias. Para ser professor nesse período tinha que seguir o celibato. No aspecto cultural vemos no filme que os sacerdotes enriqueciam e não trabalhavam, os fiéis doavam muito porque acreditavam que isso possibilitaria receber um lugar no céu, ou seja, a cultura dominada pelos valores religiosos. O trabalho desenvolvido nos leva a reflexão sobre como a Igreja Católica possuía autoridade, principalmente na educação, como que Deus era o fundamento de toda ação pedagógica, e como isso mudou nos dias atuais. Hoje a escola sendo laica, o aluno é mais ativo, o professor mais reflexivo, há a utilização de várias metodologias de ensino, não se prendendo na retórica como era, sendo mais ligada ao ensino e aprendizagem, todas as pessoas com direito ao ensino básico e superior.

Palavras- chave: Educação. Religiosidade. Idade média.

A REPRESENTATIVIDADE DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eliana Abílio Correia (UFMS/CPNV) [1]

Geiliane Aparecida Salles Teixeira (UFMS/CPNV)[2]

Resumo:

A presente pesquisa tem como objetivo analisar o uso do livro didático de língua portuguesa na prática docente em salas de aula do 2º ano do ensino fundamental. Para isso, conjecturamos sobre a importância do livro didático como instrumento presente na sala de aula para o ensino da leitura e da escrita, embora muitas vezes não seja suficiente para dar conta das especificidades, das diversidades e das particularidades de cada turma. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com uma abordagem qualitativa desenvolvida em uma escola pública Estadual do município de Naviraí-MS. A base teórica que fundamentou esta investigação foi pautada nos estudos acerca do livro didático realizadas por Lajolo, (2008); Nakamoto, (2010) e Teixeira (2009), dentre outros autores. Os resultados parciais da pesquisa demonstram que o uso do livro didático contribui na aprendizagem dos educandos, mas exige do docente um estudo exploratório de forma a analisar os conteúdos existente neste material didático e adequação metodológica para o trabalho em sala de aula. Por ser uma pesquisa em andamento, os dados analisados até o momento evidenciam que o livro didático é utilizado pelas docentes, mesmo que com algumas implicações e ressalvas que pretendemos apresentar e discutir ao finalizar este trabalho.

Palavras-chave: Livros didáticos; Professor; Prática pedagógica.

[1] Eliana Abílio Correia Acadêmica do 8º semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* Naviraí. E-mail: elicorreia31@hotmail.com.

[2]Geiliane Aparecida Salles TeixeiraProfessora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. *Campus* Naviraí. E-mail:geilianesalles@hotmail.com.

MEMÓRIA E HISTÓRIA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE NAVIRAÍ – MS

Gabriela Crivellatti Bezerra (UFMS/CPNV)[1]
Vivianny Bessão de Assis (UFMS/CPNV)[2]

RESUMO: Nesse texto apresentam-se reflexões iniciais de pesquisa, no formato de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), cujo o tema é a História e Memória das Escolas Estaduais de Naviraí – MS. O tema desta pesquisa situa-se no âmbito da História da Educação e visa conhecer e compreender o processo de decisão sobre escolha dos nomes das escolas Estaduais do município de Naviraí, bem como as influências do cenário educacional nacional exercida sobre o município durante as décadas de 1970 e 1980 que fizeram com que algumas escolas tivessem nomes de antigos militares brasileiros, tais como "Escola Estadual Presidente Médici" e "Escola Estadual Eurico Gaspar Dutra".Atualmente Naviraí conta com cinco escolas estaduais, são elas: Antonio Fernandes, Vinicius de Morais, Juracy Alves Cardoso, Eurico Gaspar Dutra e Presidente Médici, fundadas entre os anos de 1968 e 1984 no município. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se em autores como Cardoso (1983), Flamarion (1983), Le Goff (2003), Alberti (2011) e Roger Chartier (1990), dentre outros, por meio dos quais visa-se compreender conceitos como pesquisa histórica, história oral, memória e representação. Também será realizada uma pesquisa de campo por meio de entrevistas com os primeiros profissionais da educação e outros sujeitos que contribuíram com a fundação dessas escolas. A pesquisa ainda se encontra em fase inicial e espera contribuir com a produção de fontes orais sobre a história da educação de Naviraí e região, seja meio de relatos orais dos primeiros professores, diretores e/ou pessoas pioneiras da comunidade local, seja por meio de documentos que permitam compreender a história da educação de Naviraí nas décadas de 1970 e 1980.

Palavras-chave: História Educação. Pesquisa histórica. Memória.

[1] Graduanda do 6º Semestre do Curso de Pedagogia da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* de Naviraí (UFMS/CPNV). E-mail: gabi-crivellatti@hotmail.com
[2]Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* de Naviraí (UFMS/CPNV). E-mail: viviannybessão@gmail.com

LUDICIDADE NA CONCEPÇÃO DE VYGOTSKY NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Janiely de Souza Silva[1] (Acadêmica Universidade Anhanguera)
Glauce Angélica Mazlom[2] (Orientadora)

RESUMO

O presente artigo teve porobjetivo analisar a importância da ludicidade, o uso das brincadeiras para odesenvolvimento da criança na Educação Infantil na perspectiva do teórico Lev Vygotsky (1984) a aprendizagem da criança antecede a entrada na escola e que o aprendizado escolar produz algo novo no desenvolvimento infantil, evidenciando as relações interpessoais. A pesquisa de campo foi realizada no Centro Integrado de Educação Infantil- CIEI Vera Maria de Brida, Naviraí-MS durante o período do Estágio Obrigatório. No decorrer das observações foi possível perceber que, a ludicidade está presente nas atividades pedagógicas da Educação Infantil e auxilia no desenvolvimento da criança, a qual levará seus reflexos para a vida adulta, favorecendo a competência intelectual e diversas habilidades que são essenciais para a vida adulta, como a interação, a socialização, o senso crítico, a imaginação, o respeito ao próximo, resolver problemas, que constituem parte do ensino e aprendizagem. Portanto, o ato debrincar deve ser considerado um dos principais métodos na prática pedagógica na Educação Infantil, tendo como proposta o desenvolvimento integral da criança, e assim, proporcionando uma formação de qualidade, completa eadequada para criança.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade. Educação Infantil. Jogos. Brincadeiras

[1] Acadêmica de Pedagogia da Universidade Anhanguera-Uniderp. E-mail: janewalex2009@hotmail.com.
[2] Orientadora. Tutora presencial do Curso de Pedagogia na Universidade Anhanguera. Polo de Naviraí. Formada em Letras e Pedagogia. Pós-graduanda em Mídias na Educação (UFMS). E-mail: mazlom.glauce@hotmail.com.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO FILME "EM NOME DA ROSA"

Marcia Eto Ifa Tatsumi[1] *(Ufms/Cppp)*

Maria Luzia da Silva Santana[2] *(Ufms/ Cppp)*

Resumo: O filme "Em Nome da Rosa" de 1986, foi dirigido pelo Jean-Jacques Annaud e narra os assassinatos misteriosos num mosteiro beneditino, localizado na Itália, no período renascentista. A partir dessa obra tem o objetivo de discutir acerca da história da educação, considerando o contexto de decadência do feudalismo, o renascimento e a inquisição. Para isso, utilizou-se o filme como fonte histórica e a revisão bibliográfica que incluiu como aportes teóricos Aranha (2006) e Bernard (1959). No início da Idade Média e Moderna, a religião católica mediante a "Santa Inquisição" perseguiu os líderes que difundiam ideias contrárias ao catolicismo, sendo consideradas heresias. O Renascimento começou na Itália, no século XIV e se caracterizou como uma mudança cultural, econômico e político, consequentemente, gerou crítica a estrutura autoritária da igreja. Em relação a esse aspecto, no filme as mortes que aconteciam na biblioteca do mosteiro estavam relacionadas a tentativa da igreja de se manter no poder através da restrição do conhecimento. Além disso, estão associadas com o livro desaparecido de Aristóteles, que aborda o riso como dispositivo da verdade e que teve suas páginas envenenadas por um dos monges que odiava a comédia e via no riso uma alternativa de dúvida sobre Deus. No filme a investigação das misteriosas mortes tem relação com a busca do livro de Aristóteles que tratava da comédia, e mostrava os monges que creem na promessa de sigilo e ausência do riso; representando a Igreja nesta época não racional e inflexível, em contrapartida se o homem é capaz de rir e de pensar/racionalizar, então é um ser racional que tem condições de analisar com clareza todas as situações. Em conclusão a partir da leitura do filme, a igreja buscava se manter no poder mediante os seus ensinamentos e ninguém poderia contestá-la, mas a verdadeira explicação das causas das mortes que aconteciam no mosteiro sinaliza para o novo ideal de educação e de homem pautado na razão, observação e experiência.

Palavras-chave: Feudalismo. Educação. Inquisição. Renascimento.

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS/CPPP - marisolifa@gmail.com

[2]Docente do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS/CPPP- santanapsi@gmail.com

PROJETO: LER, CONTAR E ENCANTAR É SÓ COMEÇAR...

Rosangela Aparecida de Oliveira da Silva[1]

RESUMO: Ao ter contato com livros a criança é estimulada a imaginar, criar, inventar, dialogar e desenvolver muitas outras habilidades e hábitos. A leitura e manuseio de livros no universo infantil contribuem com a capacidade da criança de se relacionar, interpretar, imaginar, concentrar, estimula o letramento, favorece o desenvolvimento cognitivo e físico-motor. Acrescenta-se a tudo isso, que é na Educação Infantil que a criança adquire e desenvolve praticamente todas as habilidades que irão aprimorar ao longo da vida. O projeto Ler, Contar e Encantar é só Começar foi um instrumento utilizado para perlustrar e realçar a importância de se trabalhar com histórias infantis buscando o caráter lúdico e prazeroso que os momentos de contação e leitura devem proporcionar às crianças. O projeto delineou o trabalho realizado por todas as professoras da instituição com crianças de quatro meses a três anos de idade no Centro Municipal de Educação Infantil Irmã Evanete dos Santos, localizado no bairro Jardim Progresso, Avenida João Paulo II, Naviraí MS. Por intermédio das ações elencadas no projeto essa rotina diária fica muito mais dinâmica e criativa. As atividades pedagógicas com crianças bem pequenas e bebês têm "prazo de validade" e para driblar essa dispersão natural das crianças, o momento de leitura tem que ser muito prazeroso. Tudo é valido para tornar mais fascinante à narração de histórias e o projeto apresentou sugestões para que a prática pedagógica seja muito mais significativa, tanto nos momentos de leitura deleite quanto nos momentos de leitura dirigida, estimulando hábitos de leitura diários e diversificando espaços e materiais. Como afirma Abramovich (2003): sempre devemos ler histórias para as crianças, assim instigar o imaginário, é ter a necessidade da resposta em relação a tantas perguntas, além de encontrar muitas ideias para tantas questões. Usando os personagens podemos incentivar o desenho, musicalização, a dança, a dramatização, o brincar. Tudo pode surgir da leitura ou contação de uma boa história, conto ou fábula.

Palavras-chave: Educação Infantil. Contação de histórias. Projeto.

[1]Rosangela Aparecida de Oliveira da Silva, Graduada em Pedagogia, especializada em Educação Infantil.E-mail: oliveira_esilva@hotmail.com, coordenadora pedagógica do Centro Municipal de Educação Infantil Irmã Evanete dos Santos.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vanessa de Lima Odorizzi (UFMS)[1]
Roseli Maria Rosa de Almeida (UFMS/CPNV)[2]

RESUMO
A alfabetização é um processo que começa antes da entrada da criança na escola e prossegue até que ela adquira o domínio do sistema linguístico e das habilidades na utilização de práticas para ler e escrever. A função pedagógica da etapa da educação infantil é de favorecer novas aprendizagens, propiciando contextos didático-pedagógicos de forma a desenvolver práticas de leitura e escrita e que, sem dúvida, beneficiam o processo de alfabetização. O estudo tem como referencial teórico autores que trabalham o assunto de alfabetização na educação infantil como Nascimento & Cavalcante (2012), Kramer (2006), Scarpa (2006) e Soares (2009). O objetivo geral desse resumo é apresentar uma pesquisa que será realizada em uma instituição de educação infantil na cidade de Naviraí-MS, em que se objetiva: i) conhecer a concepção de algumas educadoras da instituição acerca dos processos de alfabetização e letramento; ii) analisar suas considerações em relação às próprias práticas, de modo a favorecer o desenvolvimento do letramento e da alfabetização nessa etapa de ensino; iii) analisar o processo de alfabetização e letramento durante a educação infantil e os pontos positivos e negativos para o ingresso da criança no ensino fundamental. O trabalho também buscará: iv) identificar as principais funções sociais da escola e as expectativas que permeiam as falas das professoras; v) identificar por meio dos depoimentos das professoras pesquisadas, se as atividades desenvolvidas na educação infantil são coerentes com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil; vi) verificar se as professoras buscam pesquisas e cursos para aprimoramento de sua prática pedagógica. Nosso trabalho é relevante, pois por meio de pesquisa bibliográfica e de campo, buscaremos evidenciar como a alfabetização e o letramento na educação infantil são importantes no desenvolvimento das crianças e os (as) professores (as) são peças fundamentais nesse processo.

PALAVRAS-CHAVES: Alfabetização. Letramento. Educação Infantil.

[1] Acadêmica do 6º Semestre do Curso de Pedagogia, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: odorizzi.silva@hotmail.com
[2] Docente da UFMS/CPNV. E-mail: roselimariarosa@yahoo.com.br

ST 5
Educação Especial e Inclusiva

DIVERSIDADE E INCLUSÃO: DESAFIOS ENCONTRADOS NO PERCURSO

Érica Fernanda Moreira Dias (UFMS)[1]
Mirella Villa de Araujo Tucunduva da Fonseca (UFMS)[2]

Resumo: Atualmente o assunto inclusão esta muito presente nas discussões dentro da escola, muitos profissionais da educação dizem levantar a bandeira da inclusão. Nesse sentido esta pesquisa tem por objetivo refletir sobre os desafios encontrados no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental, para tanto buscamos observar o que tem a dizer sobre o assunto familiares, professores e o gestor de uma escola no município de Naviraí em Mato Grosso do Sul. Sendo assim foram realizadas pesquisas bibliográficas que envolviam os temas diversidade e inclusão. A pesquisa foi desenvolvida com caráter qualitativo de cunho descritivo, sendo confeccionados roteiros para a realização das entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas em áudio durante a entrevista, e após foram ouvidas, transcritas e finalmente analisadas e observadas quais são os pontos de vista de familiares, professores e o gestor de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental diante do processo de inclusão. Os resultados desta pesquisa apontam o fato de que apesar de nossas entrevistadas serem a favor da educação inclusiva, a muitos desafios que ainda necessitam ser vencidos nesse percurso, necessitando que seja realizada uma reflexão mais profunda a respeito da forma como a mesma vem sendo implementada nas escolas, para que seus objetivos sejam alcançados da melhor forma possível. Além dos resultados encontrados apontarem também para o fato ressaltado pelos familiares que ainda é necessário vencer o preconceito dentro da escola, acabar com o *bullying* para que o mesmo não se torne empecilho no processo de ensino aprendizagem desses alunos.

Palavras-chave: Diversidade. Deficiência. Inclusão.

[1]Graduada em Ciências Sociais pela UFMS/CPNV, graduanda do Curso de Pedagogia da UFMS/CPNV. E-mail:erica-fmd@hotmail.com.
[2] Professora Doutora do curso de Pedagogia UFMS/CPNV. E-mail: mirella.tucunduva@gmail.com.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS SURDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Karine Isminy Fogassa(ANHANGUERA)[1]
Lucimara Vieira dos Santos(UFMS/CPNV)[2]
Lucélia Sara Brustolin(FINAV) [3]
Perla Alves(ANHANGUERA) [4]

Resumo: O estudo se constitui na intenção de investigar alguns paradigmas que fazem parte da história de pessoas surdas, primeiramente em um aspecto amplo e depois especificamente no Brasil, de modo a compreender a história dos surdos e sua inclusão na escola, precisamente na educação infantil, que é direito de toda criança, a etapa que ela inicia seu processo educativo junto da família. No que se refere ao desenvolvimento da pesquisa, realizou-se uma de análise bibliográfica. Sendo assim o trabalho foi desenvolvido recorrendo a leituras diversas, e pesquisas acerca do que hoje é visto como educação especial inclusiva, ao que se refere à educação inclusiva da criança surda na educação infantil.Os estudos em relação à história apontam para uma trajetória de pesquisas que transformaram o pensamento em relação a esses indivíduos, as nomenclaturas e a maneira como são vistas e incluídas dentro da sociedade mudaram muito. Embora alguns professores, ainda não estão preparados para trabalhar com os alunos público-alvo da educação especial, pois a escola ainda está despreparada para ser uma escola inclusiva, por não oferecer uma acessibilidade. A educação dos surdos tem apresentado avanços continuamente com a luta da comunidade surda e de estudiosos que almejam uma educação que atenda todos os cidadãos, permeada pelo respeito às diferenças. Quando se trata da interação das crianças surdas, a comunicação entre pares e demais integrantes da sociedade é assunto que deveria ser discutido, para favorecer a interação entre ambos.

Palavras Chave: Educação especial. Inclusão. Crianças surdas.

[1] Graduada em Pedagogia, pela Universidade Anhanguera, isminyfogassa@hotmail.com, pós-graduada em Educação Infantil e Series Iniciais e Educação Infantil;
[2] Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS/Câmpus de Naviraí,lucimaravieiradossantos2@gmail.com, pós em: Educação Infantil e Series Iniciais e Educação Especial;
[3] Graduada em Geografia, pela Faculdade Integradas de Naviraí/FINAV,luceliasara@hotmail.com, pós-graduada em Educação Infantil e Series Iniciais, Artes e Educação Especial.
[4]Graduada Pedagogia, pela Universidade Anhanguera, perlissima2014@hotmail.com.br, pós em: Educação Inclusiva, Coordenação e Gestão Pedagógica.

ESTIMULAÇÃO PRECOCE DE UMA CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Rosely Vieira dos Santos Martins[1] *(UFMS/CPNV)*

Giovani Ferreira Bezerra[2] *(UFMS/CPNV)*

Resumo

Este estudo é oriundo de um Trabalho de Conclusão de Curso, ainda em andamento, intitulado "Estimulação Precoce de uma criança com necessidades educacionais especiais: concepções e práticas". O objetivo dessa pesquisa é compreender como ocorre o processo de estimulação precoce de uma criança com necessidades educacionais especiais (NEE), com três anos de idade, atendida por uma instituição privado-filantrópica de Educação Especial, localizada em uma cidade no sul de Mato Grosso do Sul, relacionando os contextos familiar e especializado. Para tal investigação, adota - se uma abordagem qualitativa, viabilizada, quanto aos procedimentos técnicos, pelas pesquisas bibliográfica e do tipo estudo de caso, com trabalho de campo para coleta de dados. Assim sendo, foram realizadas sessões observação participante, durante 30 dias, nessa instituição especializada, onde há a oferta do serviço de estimulação precoce, bem como entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio, com duas professoras e a mãe da criança. As observações, registradas em diário de campo, foram feitas com base em um roteiro prévio, com flexibilidade para incorporar situações inicialmente não consideradas. As entrevistas também seguiram um roteiro de questões e foram, depois, transcritas na íntegra. Os dados coletados estão em processo de análise, com a definição de categorias temáticas, e indicam o trabalho da estimulação precoce precisa atender às necessidades educacionais específicas da criança, considerando os conhecimentos e a participação da família como agentes educacionais. Desse modo, é possível planejar e desenvolver intervenções pedagógicas que incluam a família no processo realizado com essa criança, com vistas a seu desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Estimulação precoce. Necessidade Educacional Especial. Prática Pedagógica.

[1]Acadêmica do 8º Semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Naviraí (UFMS/CPNV).E-mail: vieira.rozelyy@hotmail.com

[2] Doutor em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professor da Universidade Federal deMato Grosso do Sul (UFMS), campus de Naviraí. E-mail: gfbezerra@gmail.com

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tainara Dos Santos Giraldeli (UFMS/CPNV)
Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis(UFMS/CPNV)

RESUMO: O trabalho, na área da Educação Especial, aponta considerações sistematizadas a partir de experiências em estágio na educação escolar no município de Naviraí-MS, com objetivo de problematizar a importância da inclusão efetiva desses alunos a uma educação pública e de qualidade. A prática educativa vivenciada por alunos com deficiência no ensino regular possibilita reflexões ao educador em relação às suas ações. A educação inclusiva tem sua historicidade marcada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº9394/1996, assegurando que toda criança com deficiência, pode e deve estudar em classes comuns, promovendo-se o desenvolvimento das mesmas. A inclusão dos educandos exige a superação de grandes desafios tais como: capacitações de professores, novas formas pedagógicas de intervenção, envolvimento das outras crianças, participação ativa da família e do próprio aluno com deficiência. A educação inclusiva visa não só ao desenvolvimento cognitivo, mas também o emocional e social, promovendo a essas crianças melhora da autoestima. O processo de aprendizagem de um aluno com ou sem deficiência deve ser emanado de respeito, diálogo e trocas de vivências. O educador deve ser um facilitador nessa ação, promovendo uma metodologia diferenciada sem que haja exclusões. A escola tem o papel de contribuir para o desenvolvimento de ensino-aprendizagem, propiciando compensações às deficiências, visto que as complicações causadas pela exclusão social interferem diretamente no desenvolvimento de outros aspectos, especialmente o cognitivo. A educação inclusiva não objetiva que o aluno se adapte à escola, mas que esta seja um elemento de transformação da prática pedagógica. Para isso acontecer, todos os envolvidos devem tomar consciência e dar a sua contribuição para que o âmbito escolar se torne aberto às diferenças e competente para trabalhar com todos.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência. Inclusão. Educação Escolar. Aprendizagem.

ST 6

Administração e Organizações Educativas Públicas e Privadas

Não houve propostas enviadas para este Simpósio Temático

ST 7

Desenvolvimento Humano, Gênero e Sexualidade

DOCÊNCIA MASCULINA E CRIANÇAS: RELAÇÕES DE INTERDEPENDÊNCIAS NA EDUCAÇÃO

Adriana Horta de Faria (UFGD)[1]

RESUMO: No presente trabalho apresento a proposta inicial de pesquisa para doutoramento em educação, na linha História da Educação, Memória e Sociedade da Universidade Federal da Grande Dourados. O objetivo central é compreender por meio do estudo das trajetórias, as práticas pedagógicas de professores homens que atuaram com crianças. Entendo que, estudar a história de profissionais docentes é analisar um processo relacional, ou seja, está atrelado por todo o contexto social, político, cultural e histórico, além das relações interpessoais com os indivíduos. No caso de professores homens que atuaram com crianças somente por um período da trajetória profissional, soma-se ainda os aspectos gênero e os movimentos da balança de poder. Nessa perspectiva, a contribuição social da pesquisa está na possibilidade da escrita da história local e o reconhecimento social dos indivíduos da região estudada. Pesquisarei, portanto trajetórias de vida de homens que em algum momento atuaram na educação de crianças e seguiram suas carreiras para outras etapas da educação ou ainda outras frentes de atuação profissional. Esses indivíduos exerceram à docência, durante os primeiros anos de emancipação política dos municípios de Iguatemi (1963) e Mundo Novo (1965), no atual Mato Grosso do Sul. As hipóteses levantadas indicam que as redes de interdependências que contribuem na construção das identidades masculinas e femininas, e os modos como tais modelos influenciam nos aspectos profissionais dos indivíduos e historicamente, vêm mudando conforme as conveniências. Assim, características socialmente atribuídas ao gênero podem interferir na escolha e na atuação profissional, onde estão presentes relações de poder entre os indivíduos nesses espaços de atuação.

Palavras-Chave: História da Educação. Trajetórias docentes. Professores homens. Ensino Primário.

[1]Doutoranda em Educação na linha História da Educação, Memória e Sociedade da Universidade Federal da Grande Dourados. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador. Professora da rede básica de ensino. Email: adrianahortadefariafaria@yahoo.com.br

DESCOBRINDO E EXPERIMENTANDOAS CORES NO BERÇÁRIO

Adriana Silveira Monteiro Rodrigues[2]

RESUMO: Este estudo refere-se a um relato das experiências no Berçário I sobre as cores primárias. De acordo com o Referencial Curricular da Educação Infantil, em seu primeiro ano de vida, a criança já é capaz de manter ritmos regulares e produzir seus primeiros traços gráficos, sendo estes considerados muito mais como movimentos do que como representações. Dessa forma, a turma em que foram desenvolvidas as experiências educativas, caracteriza-se por uma turma de berçário I, em uma instituição de ensino da rede pública de Naviraí e teve o objetivo de promover o contato com as cores por meio de atividades lúdicas. Esse projeto teve seu foco nas cores primárias, com a duração de um mês, no qual foi dividido em quatro etapas. Em todas as etapas houve a exploração do corpo, a fim de promover a socialização e a interação mediante as brincadeiras propostas. Foram realizadas atividades com texturas, contato com diferentes tipos de alimentos, figuras, objetos e técnicas, para assim estimular a criatividade nos bebês e, desta forma, ampliar seu conhecimento de mundo. Nas três primeiras semanas as atividades foram desenvolvidas de modo que uma cor por vez era apresentada a turma e na última semana foram trabalhadas as três cores de forma englobada. Desse modo, a realização do projeto veio a promover os primeiros momentos de experimentações e descobertas nas crianças, proporcionado momentos gratificantes, com significados tanto para as crianças quanto para adultos que vivenciam as possibilidades de socialização, interação e descobertas, pois como docente as aprendizagens se dão no cotidiano de próprio trabalho.

Palavras-chave: Relato, Experiências, Lúdico.

[2] Licenciada em Pedagogia Universidade Uniderp Anhanguera, Artes Visuais Centro Universitário de Jales e Especialização em: Educação Infantil e Anos Iniciais, Psicopedagogia pela ESAP, Gestão Escolar pela FAESI, Artes Visuais e Ludoterapia pela IESF. E-mail: adriana76ms@hotmail.com

O CONSUMISMO CAUSADO POR PROPAGANDAS INFANTIS NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Daiane Fabrícia Carvalho Barros Martins (UFMS/CPNV)[1]
Thaís Mirian Ferreira (UFMS/CPNV)[2]
Josiane Peres Gonçalves (UFMS/ CPNV)[3]

RESUMO: Sabemos que nas últimas décadas os produtos infantis tomaram conta do mercado e as propagandas passaram a exercer fortes influências sobre as crianças, principalmente as que estão inseridas em famílias com pais "ausentes" e que tentam suprir esta lacuna com produtos desejados pelas crianças. Diante desse contexto, o presente estudo tem por objetivo analisar como as propagandas infantis influenciam o consumismo precoce em crianças, comparando como eram a realidade das propagandas da década de 1990 com as dos dias atuais. Para a realização da pesquisa, além da análise de documentos oficiais, foram selecionadas algumas propagandas veiculadas pela televisão e pela internet nas últimas décadas. Ao analisar alguns documentos oficiais do Brasil, evidencia-se que a proteção integral da criança é garantida pelo Art. 227 da Constituição Federal Brasileira, porém foi implantada somente com a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n° 8.069 de 1990, que resultou no reconhecimento da criança como sujeito de direito social. Quanto às propagandas, o Art. 2° da Resolução n° 163/2014 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), considera abusiva a publicidade dirigida à criança, definindo especificamente as características dessa prática, como o uso de linguagem infantil, de pessoas ou celebridades com apelo ao público infantil, de personagens ou apresentadores infantis, dentre outras.Ao comparar as propagandas de calçados infantis dos anos 90 com as da atualidade, notamos uma vasta diminuição de elementos direcionados à infância, talvez devido à legislação vigente. Assim, mediante os estudos realizados, percebemos que as propagandas infantis exerceram forte influência no sentido de aumentar o consumismo entre as crianças nas últimas décadas e que, apesar da legislação mais rígida, ainda nos dias atuais as crianças são muito influenciadas, talvez até mais do que no passado, por ter acesso aos mais variados meios de informações. É comum observar o público infantil se espelhando em personagens das diversas mídias, desde televisivos até em sites da internet, tornando-se referências de consumo para outras crianças, inclusive para as que não têm acesso às mesmas fontes de informação.

Palavras-chave: Consumismo precoce, propaganda infantil, sociedade capitalista.

[1] Graduanda do 8º Semestre de Pedagogia pela UFMS/CPNV. E-mail: daiane_starcell@gmail.com
[2] Graduanda do 8º Semestre de Pedagogia pela UFMS/CPNV. E-mail: thaismirianferr@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) e da Faculdade de Educação (UFMS/FACED). 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).

OS BENEFÍCIOS DO XADREZ ESCOLAR TRAZIDOS POR MEIO DE UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA

Francisco Roberto da Silva de Carvalho (IFMS)[1]

RESUMO: O presente trabalho constitui-se de um compêndio formado a partir de pesquisas e experiências pessoais que buscaram associar o jogo de xadrez ao processo ensino aprendizagem e a possibilidade de desenvolvimento de habilidades específicas por meio de aulas semanais. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que procurou fortalecer ainda mais a ideia da utilização do jogo de xadrez em sala de aula, seja como instrumento pedagógico, bem como uma atividade apenas recreativa. A pesquisa teve como objetivo geral verificar os benefícios das aulas de xadrez para os alunos que praticam regulamente, demostrando a importância da prática no desenvolvimento cognitivo dos alunos e apontado toda as implicações positivas adquiridas no decorrer das aulas xadrez. Para darmos o suporte teórico a esta pesquisa, utilizamos os seguintes pesquisadores considerando as contribuições de autores como: Christofoletti (2007), Ferreira (2013), Goés (2002), Oliveira (2005), Silva (2009) e Souza (2010). Esta revisão de literatura ocorreu entre julho a agosto de 2018 buscou-se os descritores em língua portuguesa: "Xadrez escolar", "Benefícios do xadrez", "Importância do xadrez pedagógico", nos bancos de dados da Scielo, Biblioteca digital da Universidade de São Paulo, Universidade Estadual Paulista e Universidade Federal de Santa Catarina, entre outros. A partir desses estudos encontrados, realizou-se um rastreamento das investigações que abordassem o Xadrez no contexto escolar. Concluímos que os benefícios trazidos pelo jogo de xadrez são o pensamento lógico, poder de atenção e concentração, imaginação, criatividade, julgamento, planejamento, vontade de vencer, paciência, autocontrole e o espírito de decisão, entre outros.

Palavras-chave: Xadrez. Desenvolvimento cognitivo. Ensino aprendizagem.

[1]Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia, Licenciado em Educação Física, Técnico em Assuntos Educacionais do IFMS, francisco.carvalho@ifms.edu.br

A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA DAS MULHERES NAVIRAIENSES POR MEIO DA POLÍTICA

Jose Aparecido Pereira dos Santos[1] *(UFGD)*
Fabiana Rodrigues dos Santos[2] *(GEMED)*
Mariana Dézinho[3] *(UFGD)*
Fabricia Emanueli Moreira Dias[4] *(UEMS)*

Resumo
Os movimentos feministas e a teoria política feminista contestaram, nas últimas décadas, uma série de pressupostos construídos e perpetuados por várias vertentes do pensamento ocidental a respeito das relações entre as mulheres e a política. O objetivo deste trabalho é mostrar através da história das mulheres naviraienses que se inseriram no ambiente político, como estas conquistaram e mantiveram uma posição que foi adquirida tão duramente, com sacrifícios e lutas que duraram décadas, ultrapassando as barreiras do preconceito e do menosprezo, elevando esta classe, a um patamar de "igualdade". Como método de pesquisa foram analisados dados históricos do município em tela, sendo que os mesmos estão disponíveis a qualquer cidadão que busque obter um conhecimento mais amplo sobre o poder legislativo de sua cidade, tanto na atualidade quanto em legislaturas anteriores. Pode-se perceber analisando profundamente os dados coletados que mesmo tendo o município de Naviraí-MS sido emancipado no ano de 1963, a primeira mulher que ocupou um cargo de vereadora eleita pela população somente obteve esta conquista em 1982, após quase 20 anos de autonomia e reconhecimento obtido pelo município, o que nos faz refletir sobre quais os aspectos, causas ou ações que fizeram com que, apenas após vários anos, a população escolhesse como sua representante uma mulher. Por fim, acreditamos que existiam mulheres competentes e hábeis para exercer as funções legislativas, o que ocorreu e ocorre é que vários segmentos, ou grupos da sociedade se sentem oprimidos e sabem que no momento em que estes se introduzirem em um ambiente majoritariamente adverso a sua classe, terão que provar o seu valor constantemente, o que a princípio amedronta, desencoraja, desestimula, entretanto ainda percebemos um avanço, mesmo que lento, tendo em vista que na legislatura de 2017-2020 apenas 23,1% dos vereadores do munícipio são mulheres, mas ao considerarmos que as mulheres que estão nos representando estão sendo cada vez mais evidenciadas por seus projetos e ações, a tendência é que cada vez mais se eleve a quantidade de mulheres que sonham, buscam, trabalham, para conquistar o seu espaço, o seu meio seja dentro ou fora da política.

Palavras-Chave: Autonomia. Conquista. Parlamento. Igualdade Social.

[1] Especialista e bacharel em Direito, Licenciado em Ciências Sociais (UFMS/CPNV) e Especializando em Ensino de Sociologia no Ensino Médio (UFGD/EaD). E-mail: cidoufms@hotmail.com
[2] Mestre em Educação (UFGD), licenciada em Letras (FINAV) e Normal Superior (UEMS). E-mail: farodriguesbressa@hotmail.com.
[3] Doutoranda e Mestre em Educação (UFGD), Especialista em Formação de Profissionais da Educação-Educação e Diversidade (UFGD), Licenciada em História e em Letras Libras. E-mail: mariana_libras@hotmail.com
[4]Especialista em Métodos de Ensino de Ciências (UNIASSELVI), Tecnóloga em Alimentos (UEMS) e Graduanda de Licenciatura em Química (UEMS). E-mail: manu.md@hotmail.com

MULHER, MÃE, TRABALHADORA E OS DESAFIOS NO ENSINO SUPERIOR

Jéssica de Jesus Rocha (UFMS)[5]
Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis (UFMS)[6]

RESUMO

As mulheres na sociedade atual desempenham uma tripla jornada em suas vidas: formação profissional, atividades domésticas/educação de seus filhos e trabalho. Dados apresentados no Plano Nacional de Qualificação, do Ministério do Trabalho e Previdência Social – MTPS mostram que as mulheres lideram a presença em escolas, universidades e cursos de qualificação, mas apesar dessa liderança e do aumento de matrículas no ensino superior nas últimas décadas, ainda é responsabilidade da mulher os cuidados com a casa e filhos. As acadêmicas que são mães dividem o tempo entre cumprir os prazos impostos pela faculdade e o cuidado com os filhos negligenciando muitas vezes seu estado físico e emocional com o acúmulo de tarefas. Além disso, os cursos de graduação em pedagogia, ainda exigem que as alunas tenham disponibilidade para estágios e desenvolvimento de trabalhos todos com prazos pré-estabelecidos, pelo calendário acadêmico da universidade e a matriz curricular do curso. E essa carga de atividades faz com que essas acadêmicas enfrentem um conjunto de funções e responsabilidades divididas entre casa, trabalho e formação. Portanto, o trabalho pretende desvendar esse meio, por meio de uma pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo com entrevistas semiestruturadas para verificar quais são as principais queixas das mulheres que são mães, donas de casa ou trabalhadoras e estudantes. Como elas fazem para conciliar as coisas, quais as dificuldades que elas enfrentam como elas acreditam que tais condições influenciam o seu processo de ensino/aprendizagem e como a Universidade poderia se preparar para auxiliar as alunas nessas condições.

PALAVRAS-CHAVES: Educação Superior. Relações de Gênero. Dificuldades na Graduação. Acesso e Permanência.

[5] Acadêmica do 6º Semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Naviraí. E-mail: jessica26rocha@gmail.com
[6] Formada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora Associada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Naviraí. E-mail: gmgrg46@gmail.com

DESAFIOS ENFRENTADOS POR HOMENS QUE QUEREM TRABALHAR EM CRECHES DO MUNICÍPIO DE NAVIRAÍ - MS

Joana D'arc Tadeu Arias[1]
Michely Tadeu Arias[2]

RESUMO

Esse é um resumo sobre uma discussão polêmica, por relatar a dificuldade que homens formados no curso de pedagogia enfrentam para conseguir atuar com crianças de 0 a 3 anos, sendo um preconceito social, cultural e religioso, por ter que trocar fraldas e dar banho nas crianças. Busca esclarecer que não é o gênero biológico que determinará o saber cuidar de crianças pequenas, ou o querer violentá-las sexualmente. Esta pesquisa surgiu quando me deparei com um estagiário homem no berçário I, ou seja, com crianças menores de um ano de idade, sendo assim, eu e minha filha acadêmica do curso de pedagogia, resolvemos iniciar uma pesquisa para abordar esta temática. Enfatizo neste que não tivemos problemas com o estagiário. Assim, a pesquisa busca investigar o preconceito de alguns pais e profissionais atuantes na educação possuem quando se trata de homens trabalhando com bebês que historicamente este cuidar era designado apenas para mulheres. Tendo em vista que a pesquisa está em andamento, enfatizamos com base em alguns questionários já entregues, analisamos que os pais são mais diretos relatando que não concordam por ser um papel para mulheres, uma gestora relata ser polêmico, então melhor evitar. A pesquisa de caráter qualitativo e investigativo será realizada por meio de estudos bibliográficos e análise documental, questionários abertos com duas professoras, duas gestoras e pais de crianças de 0 a 3 anos. Deste modo o resumo expandido será dividido nas seguintes etapas: Introdução, os preconceitos sociais para com homens, que trabalham com crianças de 0 a 3 anos em Naviraí - MS, metodologia da pesquisa, análises dos dados coletados, considerações finais e as referências utilizadas para realizar o mesmo.

Palavras-chaves: Educação infantil, Preconceito, Professor homem.

[1]Pedagoga licenciada pela UNIDERP Anhanguera, Naviraí/MS, e-mail: joanadarc.arias@gmail.com.br;
[2] Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/Campus de Naviraí , e-mail: michely@zipmail.com.br.

ST 8

Educação, Ciência e Tecnologia: Dimensões Culturais Transdisciplinares

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EXTENSÃO RURAL NO BRASIL

Daniel Zimmermann Mesquita[1] *(IFMS – Naviraí),*
Geovano Moreira Chaves[2] *(IFMS – Naviraí)*
André Carvalho Baida[3] *(IFMS – Naviraí)*
Sabrina dos Santos Soares[4] *(IFMS – Naviraí)*

RESUMO
As atividades de extensão no Brasil podem ser consideradas como uma forma de educação que busca convergir teoria e prática, de modo que o aprendizado e a troca de experiências sejam as mais proveitosas possíveis. O objetivo desse trabalho foi, através de uma revisão bibliográfica, realizar uma nova apresentação da extensão rural como forma de ensino formal e informal, no sentido de compartilhar o conhecimento com o intuito de agregação de valor nas comunidades camponesas visando obter benefícios econômicos, sociais e ambientais. Gaspar (2002) define educação formal como sendo aquela que é oferecida nas escolas que possuem um reconhecimento oficial em cursos com níveis, graus, programas, currículos e diplomas. O mesmo autor conceitua a educação informal como aquela na qual os conhecimentos são partilhados em meio a uma interação sociocultural que tem, como única condição necessária e suficiente, existir quem saiba e quem queira ou precise saber. As universidades públicas brasileiras e institutos federais de uma maneira geral apresentam em seus planos de desenvolvimento institucional o tripé ensino, pesquisa e extensão. Porém, é notório que na maioria das renomadas universidades brasileiras, o ensino e pesquisa são prioridades e apresentam alto grau de excelência, enquanto a extensão é ainda um campo desconhecido e de poucos resultados. O curso superior de Agronomia é muito amplo quanto a sua gama de possibilidades de atuação profissional. A formação de um engenheiro agrônomo é muito mais tecnicista do que humanista. Uma maior inserção de unidades curriculares voltadas para temas como cultura, ética, comunicação e pedagogiase faz necessária para a boa formação de um extensionista rural. Portanto, conclui-se que o ensino técnico e tecnológico deve estar intimamente ligado à prática profissional, de modo que o cidadão formado, além de dominar tecnicamente o seu ofício, também tenha a capacidade de perceber o meio no qual está inserido e que, a partir disso, seja um agente transformador da sociedade.

Palavras-chave: Ensino técnico, formação profissional, extensionista.

1Engenheiro Agrônomo/Mestre em Fitotecnia, daniel.mesquita@ifms.edu.br
[2] Historiador/Doutor em História, geovano.chaves@ifms.edu.br
[3] Sociólogo/Mestre em Sociologia, andre.baida@ifms.edu.br
[4] Bióloga/Mestre em Biologia Animal, sabrinybio@gmail.com

CENTRO DE ARQUIVO VISUAL DE NAVIRAÍ: A CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO DE MEMÓRIA

Geovano Moreira Chaves (Docente do IFMS-NV)[1]

Resumo

Este trabalho tem como objetivo descrever a trajetória de pesquisa interdisciplinar que culminou na criação de um site do Centro de Arquivo, Cultura e Memória sobre a cidade de Naviraí, no estado do Mato Grosso do Sul. Oriunda de um projeto de Iniciação Científica na área de História, desenvolvida pelo Instituto Federal do Mato Grosso do Sul, o objetivo deste estudo foi o de criar um espaço para interlocuções entre memória, identidade e etnia por meio da difusão de imagens, documentos e fotografias antigas da cidade. O referencial teórico dialoga com as obras "História e Memória", de Jacques le Goff e "O Sabor do Arquivo", de Arlete Farge, entre outras. O procedimento metodológico consistiu em coleta de fotos e documentos antigos e na realização de entrevistas, que culminaram na construção de um site e na produção de um documentário, intitulado "Naviraí, tempo e memória". Postulamos que a história vista por seus construtores, pelos lugares e pessoas, é fundamental para o conhecimento do cotidiano, pois corresponde aos espaços de construções de memórias, onde se estabelece o que se quer lembrar e o que se pretende esquecer. Por meio desta comunicação, pretendemos descrever e debater como foi o processo interdisciplinar que culminou na criação destes produtos.

Palavras-chave: História, Memória, Identidade, Arquivo, Documentário.

[1] Pós-Doutorando em História pela UFGD. Doutor em História e Culturas Políticas pela UFMG. Email: geovanochaves@gmail.com

TEATRO NA ESCOLA: DO LETRAMENTO LITERÁRIO À INCLUSÃO SOCIAL

Grasiela Coutinho Capilé Antoniassi (CRE/SED-MS)[1]

RESUMO

Dados do IBGE (2015) apontam que a maioria dos municípios brasileiros não têm teatros, cinemas e museus. Dessa forma a escola, enquanto instituição social, muitas vezes acaba sendo a única oportunidade que a comunidade e os estudantes têm de terem acesso à cultura. A partir de uma experiência pessoal com o teatro em uma escola pública em 2014 no município de Coxim – MS nasceu a presente pesquisa que tem como objetivo incitar uma discussão sobre a capacidade que o teatro tem de promover a inclusão social e o letramento literário em escolas públicas. Para concretização desse trabalho, foram selecionadas três escolas da rede estadual de ensino da região sul do estado do Mato Grosso do Sul e uma unidade do IFMS-Instituto Federal de Educação de Mato Grosso do Sul- *campus* Naviraí onde foi realizada uma investigação por meio de entrevistas, questionários e observações. Para embasar nosso trabalho utilizamos como suporte teórico estudiosos que muito têm contribuído com pesquisas relacionadas ao tema tais como: Desgrandes (2006), Japiassu (2007) e Oliveira (2007). O resultado da pesquisa indicou que o teatro na escola incentiva à leitura, promove à inclusão social e cultural, tanto dos alunos participantes, quanto do público que prestigia as apresentações e oportuniza aos estudantes por meio do contato com diversas obras literárias, o enriquecimento de seus repertórios e o contato com o mundo da cultura e da arte contribuindo para ampliar a visão de mundo. Além de trazer outros benefícios relacionados à comunicação, comportamento e ensino aprendizagem.

Palavras chaves: letramento literário, teatro, acesso à cultura**.**

[1] Professora Mestre em Letras pela UEMS-Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, formadora de Linguagens e suas Tecnologias na Coordenadoria Regional de Educação de Naviraí-SED/MS- E-mail: grasielacre8@gmail.com

SHOW DA QUÍMICA: APRENDENDO QUÍMICA DE FORMA DIVERTIDA

Juciely Moreti Reis[1] *(Mestre UFGD)*
Glauce Angélica Mazlom[2] *(Pós-graduanda UFMS)*

RESUMO:

Na contemporaneidade, a educação química deve priorizar o processo ensino/aprendizagem de forma contextualizada, problematizadora e dialógica, que estimule o raciocínio e que os estudantes possam perceber a importância socioeconômica da química, numa sociedade tecnológica. Por isso, o presente projeto teve o objetivo ensinar a disciplina de Química por meio de peças teatrais e experimentos realizados pelos estudantes do Ensino Médio do Colégio Naviraí-CN com o intuito de promover uma elucidação sobre a natureza das reações químicas e de que forma podem ocorrer no nosso cotidiano. A utilização de metodologias alternativas para o ensino de Química consegue despertar o interesse e a importância dos conceitos químicos presentes no currículo escolar, uma vez que, a não contextualização da Química pode ser responsável pelo alto nível de rejeição do estudo desta ciência pelos estudantes, dificultando o processo de ensino-aprendizagem (TARDIF, 2002). O Projeto "Show da Química" se propôs ensinar a Química enquanto ciência apontando aspectos que possam provocar nos estudantes encantamento pela ciência. Teve como estratégia repassar os conhecimentos científicos de Química através da dramatização e, unindo as artes: enredo teatral e música para despertar o interesse dos estudantes nas reações químicas. Portanto, o Show da Química contribuiu significativamente na assimilação dos conceitos químicos, pois para muitos estudantes parecem complexos, mas quando são relacionados com cotidiano, de forma divertida, passam a assimilar os nomes científicos e as reações químicas.

Palavras-chave: Show da Química. Experimentos. Peças Teatrais.

[1]Formada em Química. Docente do Colégio Naviraí-MS. Mestre em Ciências e Tecnologia Ambiental-UFGD.E-mail: jucielymoreti@hotmail.com.
[2] Graduada em Letras e Pedagogia. Pós-Graduanda em Mídias na Educação-UFMS. Pós-graduanda do Curso de Especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul. IFMS- Naviraí-MS. E-mail: mazlom.glauce@hotmail.com.

ST 9

Metodologia, Prática e Pesquisa no Ensino das Disciplinas de História e Geografia: da Educação Infantil ao Ensino Superior

A IMPORTÂNCIA DE UMA FORMAÇÃO PLENA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Zulmária Izabel de Melo Souza Targas (UFMS)[1]

RESUMO:

O presente trabalho busca dialogar sobre a importância da formação inicial do pedagogo. Uma vez que, as concepções adquiridas ao longo de sua formação contribuirão de forma significativa para sua atuação na educação, principalmente no ensino-aprendizagem. De tal modo, o acadêmico ao se formar deve estar apto para proporcionar um ensino de qualidade por meio das variadas disciplinas que compõem a base curricular do Ensino Fundamental I. A importância de tal discussão se faz, principalmente, ao que tange ao ensino das disciplinas de História e Geografia, pois ainda é visível na realidade escolar como ficam relegadas a um segundo plano, ou até mesmo esquecidas durante as aulas. Percebemos que o enfoque principal se dá nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, principalmente nos 3 primeiros anos do Ensino Fundamental, já que são anos fundamentais para a alfabetização. Todavia se faz necessário rever tal prática, já que o ensino de Geografia e História contribuem de forma significativa para a alfabetização e cálculo se trabalhadas de forma interdisciplinar; além disso, enfatizamos a importância de um ensino voltado para a realidade dos alunos, pois o conhecimento não deve ser desconexo do seu cotidiano, proporcionando assim, um ensino significativo e de qualidade. Utilizamos como referencial teórico Heloísa Dupas Penteado, Circe Bittencourt, Leandro Karnal, Rita de Cássia E. dos Santos, Roberto Miguel de Oliveira Machado.

Palavras-chave:1. Ensino. **2.** História. **3.** Geografia.

[1] Doutora em História pela Faculdade de Ciências Humanas (FCH), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Ponta Porã.

RESUMOS EXPANDIDOS

ST 1

Formação de Professores, Iniciação à Docência e Práticas Pedagógicas em Educação Matemática

MÚSICA E JOGOS: UM JEITO LÚDICO DE ALFABETIZAR

Cíntia Raquel Ferreira Mercado de Almeida (UFMS, Câmpus Naviraí)[1]
Francieli Silva Leria de Almeida (UFMS, Câmpus Naviraí)[2]
Klinger Teodoro Ciríaco (UFMS, Câmpus Naviraí)[3]

1. Introdução

A música pode contribuir com a aprendizagem favorecendo o desenvolvimento cognitivo o/ linguístico, psicomotor e sócioafetivo da criança, pois, já que estão todos correlacionados, áreas indissociáveis formam um único ser providas de necessidades, seja social, seja afetiva. Vigotsky (1998, p. 76) afirma: "A separação dos aspectos intelectuais dos afetivos é um dos defeitos da psicologia tradicional. Diz que o pensamento tem sua origem na motivação".

Abordar sobre o papel da música na educação, não é apenas no foco da experiência lúdica, mas é um direcionamento de sua potência afetiva para se tornar uma grande ferramenta facilitadora do processo de aprendizagem, tornando a escola, a aula, as atividades mais alegres e receptivas, e também ampliando o conhecimento musical do aluno, já que a música é um bem cultural e todos devem ter acesso.

Nesse sentido, é fundamental que se destaque a importância da música como fonte de estímulos, equilíbrio, bem-estar, relaxamento, aprendizagem e felicidade para a criança. A ação musical deve induzir comportamentos motores e gestuais, que direcionados às atividades lúdicas de alfabetização, escrita, leitura, e que facilitem a compreensão e associação dos códigos e signos linguísticos, gerando uma construção do saber.

O processo de alfabetização é uma das fases mais bonitas do aprendizado, pois, é o primeiro passo para o conhecimento de si e da sociedade em que vive, conquistando assim seu espaço na mesma. A alfabetização permite que o aluno aprenda a ler, escrever, realizar cálculos e muitas outras atividades que são essenciais na vida em sociedade, sendo ferramentas de compreensão e realização da comunicação do homem com a sociedade.

[1] Acadêmica da oitavo semestre da licenciatura em Pedagogia da UFMS, Câmpus Naviraí; Bolsista PIBID/PROGRAD; E-mail: cintiarfm@gmail.com
[2] Acadêmica da oitavo semestre da licenciatura em Pedagogia da UFMS, Câmpus Naviraí; Bolsista PIBID/PROGRAD; E-mail: francieli_ccb@hotmail.com
[3] Professor Adjunto do Curso de Pedagogia da UFMS, Câmpus Naviraí; Coordenador de Área do PIBID. E-mail: klinger.ciriaco@ufms.br

2. Referencial Teórico

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 79) defendem que a música é uma área fundamental para a construção do indivíduo como um todo: "[...] uma educação musical que parta do conhecimento e das experiências que o jovem traz de seu cotidiano, de seu meio sociocultural e que saiba contribuir para a humanização de seus alunos."

É importante que o professor, por meio da música, direcione sua ação pedagógica alfabetizadora a uma formação crítica e sensibilizada e, que a música ajude-o a levar os alunos a aprender a sentir, expressar e pensar a realidade ao seu redor, desenvolver capacidades, habilidades e competências, criando situações de comunicação e expressão para que o aluno se conecte ao imaginário e a fantasia dos processos de criação, interpretação e fruição, desenvolvendo a dimensão sensível que a música traz ao ser humano.

Na visão de Martins (1985, p.47) "Educar musicalmente é propiciar à criança uma compreensão progressiva de linguagem musical. Através de experimentos e convivência orientada". Esta prática da utilização da música como complemento da educação é uma forma de dinamizar e agilizar o desenvolvimento durante os anos iniciais do ensino fundamental, que se inicia com a alfabetização.

Assim, saber utilizar a música no espaço escolar será de fato, um atrativo para as aulas, sem perder a propriedade pedagógica e desenvolver métodos de aulas mais significativos e eficientes.

3. Metodologia

Chegamos por volta das 12h40min para organização da sala e dos materiais que seriam utilizados, organizamos as carteiras e cadeiras em forma de semicírculo para que pudéssemos explorar a sala durante as atividades programadas. Após receber e organizar as crianças nos seus devidos lugares explicamos como seriam as atividades da semana, fizemos os combinados e iniciamos pedindo para que abaixassem a cabeça para escutar a história e ouvissem a música, a história contada chamava "**Mozart".**

O livro também trazia um "CD", conforme fazíamos a leitura de cada página colocávamos a música para as crianças ouvirem com intuito de despertar as emoções e

sensibilidade de cada um, conforme associavam a história com a música. Penna (2008, p.33) apresenta a musicalização como:

> Um ato ou processo de musicalizar torna-se sensível à música, de modo que, internamente, a pessoa reaja, mova-se com ela [...] musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, aprendê-la, recebendo material sonoro/ musical como significativo.

Neste sentido, a literatura e a música pode ser uma estratégia de garantir um ensino que faça sentido para quem está aprendendo e que dê significado aos conteúdos ensinados. Na sequência, pedimos para que eles fizessem um desenho da parte da história ou da música que eles ouviram e mais gostaram. Observamos que o desenho é uma ferramenta muito importante e útil permitindo que a criança adquira e expresse seu conhecimento de uma maneira lúdica, na perspectiva de Derdyk (1989, p.6), o desenho alcança algumas esferas dentro do conhecimento que ultrapassam a arte: "O desenho estimula a exploração do universo imaginário, é pensamento visual, adaptando-se a qualquer natureza do conhecimento [...] A observação, a memória e a imaginação estarão sempre presentes".

A partir deste enfoque é possível perceber que utilizando o desenho a criança consegue compreender muito do que se encontra a sua volta, e não somente compreender, ela é capaz, de representar as aprendizagens e os avanços alcançados na aquisição de diversos conhecimentos. Finalizamos essa atividade fazendo um cartaz com todos os desenhos.

Na próxima atividade após ter apresentado a música clássica, trouxemos uma música brasileira que condizia com tema junino para apresentar para as crianças e a partir dessa música desenvolver as próximas atividades. A música escolhida foi Asa Branca, fizemos a discussão sobre a música, o significado, os sentidos, a letra, relacionaram com as festas juninas para interligar com as atividades a seguir.

Fizemos então, a atividade "Escrevendo na lousa", colocamos na lousa imagens de várias coisas que há na festa junina e pedimos para que cada aluno fosse até a lousa escrever o que havia na imagem, foi um momento de muita interação, pois eles gostam de escrever na lousa e até mesmo os que não conseguiam escrever, os amigos ajudaram.

Em conformidade com o planejamento, prosseguimos para próxima atividade "O caça as sílabas", usando uma parte da música apresentada anteriormente foram distribuídas sílabas em ordem aleatórias debaixo de suas cadeiras, com objetivo de formarem uma frase

correspondente à ordem exata, assim formaria um varal com bandeirinhas. Sendo oportuno relembrar que os jogos possuem um estimulo que possibilita haver uma compreensão maior do conteúdo, qual era a leitura, associação com atividade passada e organização do percurso da atividade, conforme analisa Luiz (2007, p.16) o fato de jogarem "[...] estão desenvolvendo, além de seu raciocínio lógico, habilidades tais como a observação, concentração e generalização. [...] ou seja, utilizamos para formular hipóteses gerais a partir da observação de alguns caos [...]", sendo este causado pelo embaralhamento das sílabas.

O fato de encontrarem algo diferente em seus lugares proporcionou a curiosidade da leitura de sua bandeirinha, também exercitando o respeito, convivência e a união, pois tinham que esperar sua vez de acordo com a ordem exata, que junto com outro colega formaria uma palavra, tornando necessário o trabalho em grupo.

Deste modo, com a proximidade que o jogo propiciou, levando a solucionar o problema enfrentando a situação, proporcionamos por outra vertente um momento de brincadeira com causalidade de aprendizagem, sendo entregues balões com palavras dentro qual tiveram que encher e em seguida estourar, fazendo a leitura da mesma, a metodologia da atividade tinha como objetivo estabelecer uma confiança em si mesmo ao ler para os colegas, após a tentativa da leitura todos ganharam um pirulito, por outro lado de forma análoga foi possível avaliar o que gerou este dia de atividades na turma.

4. Considerações Finais

Tendo em vista o processo de alfabetização, sob a perspectiva que a música é uma ferramenta para uma aprendizagem lúdica, se apropriando de códigos ensinados através da contextualização dos conteúdos com ato de ouvir e assimilar, faz-se oportuno relatar aceitação de um ambiente com a presença de música demonstrado pela turma, a prática da leitura de tal forma dinamizadora ocorreu interesse e interação. Desta forma, foi notório o resultado da aula, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos, pois o trabalho resultou na demonstração na representatividade da história em seus desenhos, quais condiziam com a leitura e enfatizando o fundo musical, nos permitindo apontar a possibilidade de uma alfabetização de forma atrativa.

No que se refere aos jogos feitos, percebemos também uma ótima opção para descontrair e aprender, de modo natural às ações exigem estratégias, busca de solução e respeito às regras, neste processo as habilidades de um raciocínio dedutivo são estimuladas através da situação-

problema. A partir do momento em que, foi relatada a presença de um tesou na sala houve o envolvimento entre ambos para delimitar uma estratégia e descobrir, ao adquirirem suas bandeirinhas à euforia era ler o seu respectivo tesouro.

Por meio de uma organização do material, as bandeiras foram demarcadas com uma ordem numérica qual formaria uma frase só, pois dessa maneira desempenhamos o respeito ao outro estando convictos que existia uma ordem, tornado possível obviar que trabalhar com jogos desempenha funções multifacetárias tanto no cognitivo quanto no afetivo ao exercer o respeito às regras.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: artes. Brasília: MEC/ SEF: 1998.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1989.

LUIZ, L.S. **Caça às coordenadas:** construindo o conceito de representação cartesiana através de um jogo didático. Santa Catarina: Rede v.2 n.1 dez. 2007.

MARTINS, R**. Educação Musical**: Conceitos e preconceitos. Rio de Janeiro. Editora Furnarte, Instituto Nacional de Música, 1985.

PENNA. M. **Músicas e seu ensino**. Porto Alegre: Sulinas, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DESENVOLVIMENTO DE UMA PROPOSTA NO PIBID: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO PROPORCIONANDO A LEITURA E ESCRITA

Danielle Abreu Silva (UFMS, Câmpus Naviraí)[1]
Francieli Aparecida Prates dos Santos (UFMS, Câmpus Naviraí)[2]
Klinger Teodoro Ciríaco (UFMS, Câmpus Naviraí)[3]

Resumo: O presente artigo caracteriza-se como um relato de experiência vivenciado no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), tem por objetivo apresentar uma atuação das acadêmic@s no ciclo da alfabetização da Escola Municipal José Martins Flores. Podendo Desta forma, é um momento enriquecedor articular teoria e prática, visto que por intermédio do Programa é possível entender na prática como a criança aprende, como se dá esse processo e quais são os caminhos e recursos para aquisição da língua escrita e da língua falada, ou seja, a leitura.

Palavras-chaves: Leitura, Escrita, Alfabetização.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é desenvolvido a partir da vivência pedagógica das bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campus de Naviraí (UFMS/CPNV).

Nesse contexto, o desenvolvimento da intervenção é parte integrante e essencial para os bolsistas, e tem como centralidade o processo de alfabetização na realidade da escola básica, as atividades se deram no 1º ano do ciclo da alfabetização na escola municipal José Martins Flores no município de Naviraí-MS.

Essa interação da escola com o PIBID cria uma dinâmica de integração para que as academic@s vivencie a rotina escolar e construa conhecimentos teóricos e práticos. Com a parceria da professora alfabetizadora, novos elementos foram considerados para que as crianças

[1]Acadêmica do 6º Semestre Curso de Pedagogia. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/CPNV. E-mail: abreu.danni@gmail.com
[2]Acadêmica do 8º Semestre Curso de Pedagogia. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/CPNV. E-mail: francieli.prates.fp@gmail.com
[3] Professor Associado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/CPNV. E-mail: klingerufms@hotmail.com

se concentrassem e refletissem ao longo do processo de aprendizagem na sala de aula. A intervenção teve como objetivo auxiliar as dificuldades das crianças em relação à leitura e escrita, assim como sinalizado por Silva (2009, p. 13) "[...] a leitura é a base do processo da alfabetização e também da formação da cidadania. Ao ler uma história a criança desenvolve todo um potencial crítico: pensar, duvidar, questionar".

Quando as crianças tem dificuldade para a leitura, a sala de aula deve se tornar um espaço que ofereça recursos de leituras lúdicas, para que a elas tenham a oportunidade de ler ou compreender os princípios dos códigos de escrita. Ao organizar a prática pedagógica da intervenção para a alfabetização, se faz necessário dotar de intencionalidade e sistematicidade tanto as ações que envolvem o ensino do sistema de escrita, quanto as que pretende oportunizar aos educandos no mundo da escrita.

Dessa forma, recorrer à literatura infantil considerando-a não apenas capaz de ampliar o nível da qualidade da aula, mas sim, de estimular as crianças a aprenderem a ler e a escrever, sobretudo, de revestir esse momento de ludicidade, para (MAIA, 2007, p. 67) "[...] a literatura possibilita à criança uma apropriação lúdica do real, a convivência com o mundo ficcional, a descoberta do prazer proporcionado pelo texto literário e a apreensão do potencial linguístico que esse texto expressa".

No ciclo da alfabetização a literatura infantil ganha um destaque maior, pois além de poder transportar o leitor mirim a lugares onde nunca visitado, imaginários e permite vivenciar situações que o cotidiano não lhe proporcionaria, é um recurso que estimula o interesse das crianças pelo texto escrito e as gravuras, enquanto a linguagem é capaz de incentivar o pensamento e a curiosidade.

Para uma experiência significativa com a linguem escrita proporcionada por meio das histórias permite que as crianças desenvolvam capacidades essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Como enfatizado por Maia (2007, p. 107):

> Ouvir histórias constitui-se em um momento de muita exigência para a criança: atenção, concentração, antecipações, formulação de hipóteses sobre a natureza da linguagem escrita. São ações que colaboram para a compreensão dos processos e relações estabelecidas no sistema de representação da língua.

Desse modo estimulando as crianças a entrar em contato com o mundo da escrita propicia a vontade de aprender a ler e a escrever conforme começa a folheá-lo a admirar as ilustrações e os textos contidos nas páginas.

2. METODOLOGIA

Chegamos por volta das 12h45min para organizarmos a sala de aula, colocamos as carteiras em formato de U no centro para que pudéssemos ter a visão de todos os alunos.

Em seguida, com a chegada da professora supervisora e das crianças, pedimos para que se sentassem e os cumprimentamos, aguardamos até que todos se organizassem em seus lugares e falamos sobre o que íamos desenvolver nesse dia, visto que seria o segundo dia de intervenção. Iniciarmos com a contação de história que teve como objetivo conhecer e reconhecer os nomes dos animais e das palavras da história "E o Dente Ainda Doía" e aprimorar os conhecimentos das crianças de forma lúdica e divertida.

> Quando a criança ouve a leitura, a contação de histórias, lê ou conta uma história, ativa uma série de capacidades, como a memória (recorda-se de outros momentos, de histórias ouvidas ou lidas), a atenção (se a história ou o recurso utilizado para a contação da história envolve completamente, ela para ouvir, assume uma atitude de ouvinte atento), a fantasia (imagina-se parte da história contada, visitando mundos e personagens, ativando suas emoções). Isto é, o livro traz cristalizadas em si as capacidades humanas e, na atividade de contação ou leitura de histórias, a criança vivencia e ativa o uso dessas capacidades, tornando-as individuais, parte de sua humanidade. (LIMA; VALIENGO, 2011, p. 56).

Após a contação, fizemos alguns questionamentos sobre os personagens e a narrativa do livro explorando esse momento com todos. Ficamos surpresas com a interação e a participação das crianças ao longo da leitura história.

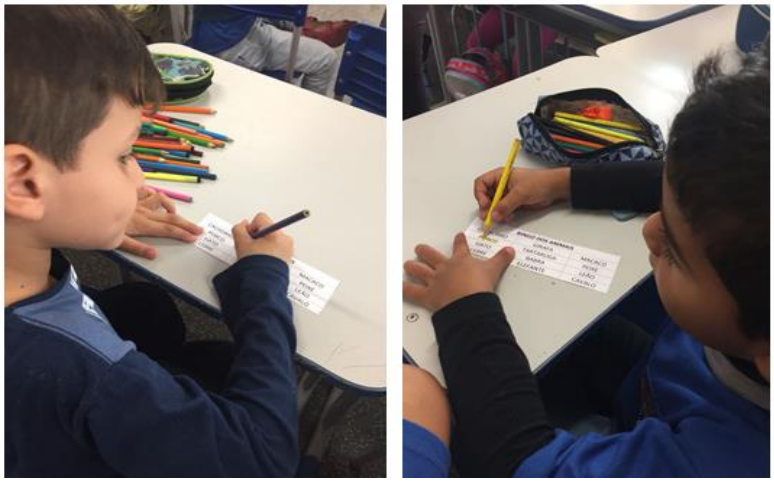
Imagem 1: Contação da história "E o Dente Ainda Doía".

Fonte: Acervo fotográfico das autoras, 2018.

Em seguida, após essa conversa inicial pedimos para se sentarem em seus lugares porque a próxima atividade seria o "Bingo dos Animais", apresentamos as cartelas do bingo confeccionadas por nós, com diversas palavras, ou seja, o nome dos animais que contém no livro, dizendo que as palavras são relacionadas à narrativa. Entregamos lápis de cor para pintarem as palavras que foram sorteadas no bingo, como por exemplo: Jacaré, Pato etc.

Mostramos que no jogo contém regras, tais como: pintar dentro da risca, só pintar a palavra que for sorteada.

Imagem 2: Atividade, "Bingo dos Animais".



Fonte: Acervo fotográfico das autoras, 2018.

Nessa perspectiva, Fiorentini e Miorim (1990, p.3) afirmam que:

> Ao aluno deve ser dado o direito de aprender. Não um "aprender" mecânico, repetitivo, de fazer sem saber o que faz e porque faz. Muito menos um "aprender" que se esvazia em brincadeiras. Mas um aprender significativo, do

> qual o aluno participe raciocinando, compreendendo, reelaborando o saber historicamente produzido e superando, assim, sua visão ingênua, fragmentada e parcial da realidade.

De acordo com o nosso planejamento o tempo estimado para essa atividade seria em média de quarenta e cinco minutos, no entanto, demorou um pouco mais porque houve bastante interesse e interatividade das crianças.

Após esse momento, iniciamos a atividade "Contação da História", entregamos a cada criança uma folha de sulfite e pedimos para que desenhassem ou que reescrevessem a história que foi narrada. De acordo com De Lemos (1988, p.13), o indivíduo já alfabetizado tem um papel importante no desenvolvimento da criança, pois é ele "que atribui um significado e/ou pede à criança que atribua um significado às marcas feitas no papel".

Essa atividade teve por objetivo desenvolver e explorar a criatividade e representação do mundo, observar os desenhos e figuras, desenvolver a linguagem oral e visual. Conforme foram terminando, pedimos que explicassem o que representava o seu desenho.

Imagem 3: Recriação da história "E o Dente Ainda Doía".

Fonte: Acervo fotográfico das autoras, 2018.

Identificamos nessa atividade que as crianças conseguiram absorver de forma significativa a história que foi narrada. Cada uma explicou a sua maneira o sentido de seu desenho e mesmo com a opção oferecida para que reescrevesse a história, todas elas optaram por fazer isso de forma ilustrativa.

E para finalizarmos, realizamos a atividade "Lista Maluca". Colocamos na lousa fotos de animais para que as crianças, uma de cada vez, fossem a frente da lousa escrever os nomes dos respectivos animais que estavam fixados.

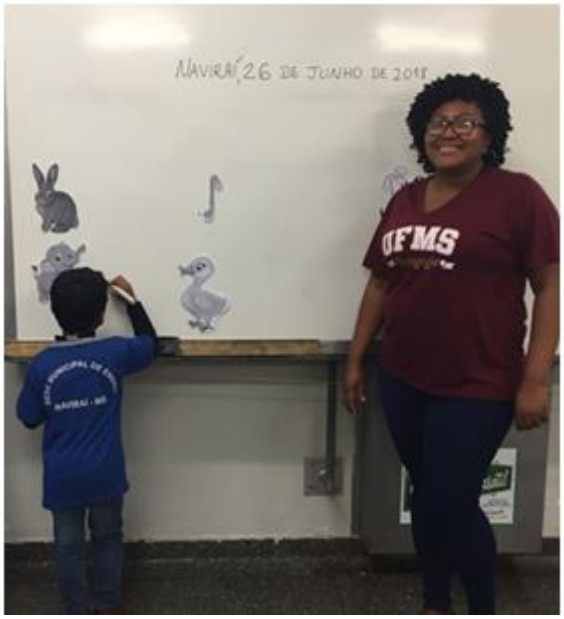
Imagem 4: Atividade "Lista Maluca".

Fonte: Acervo fotográfico das autoras, 2018.

Nessa atividade, a princípio houve uma ressabiada participação das crianças, algumas estavam com um pouco de vergonha, mas à proporção que a atividade foi sendo desenvolvida foram perdendo a timidez e animando-se para que chegasse logo a sua vez. Fato que é totalmente compreensível, visto que muitas têm medo de errar e se expor na frente dos colegas.

Chegando a frente da lousa escolhiam o animal e ao lado escreviam o nome correspondente.

Imagem 5: Atividade na lousa.



Fonte: Acervo fotográfico das autoras, 2018.

As crianças que estavam em um nível de escrita mais avançado, fase silábica, conseguiam concluir de forma mais tranquila, pois compreendem que a escrita é a representação da fala, porém aquelas que ainda estão em fase pré - silábica tinham um pouco mais de dificuldade, pois nessa etapa "[...] a criança não compreendeu a relação entre o registro gráfico e o aspecto sonoro da fala" (AZENHA, 1995, p. 62). Nesse momento, procuramos de forma cautelosa auxiliá-la na escrita da palavra.

3. Considerações finais

No decorrer do desenvolvimento deste trabalho pudemos ratificar e compreender que o processo de aprendizagem da criança é contínuo e o nosso papel enquanto futuras pedagogas é fundamental para que essa aquisição ocorra sem traumas, evitando um processo de iniciação à docência marcada por expressivas rupturas.

Essa nossa experiência foi mais uma oportunidade para unificar teoria e prática, visto que o PIBID contribuiu de forma significativa na construção da identidade profissional durante a nossa formação.

Referências

AZENHA, M. G. **Construtivismo:** de Piaget a Emília Ferreiro. 4ª edição, São Paulo: Ática, 1995.

DE LEMOS, Cláudia T.G. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento:** perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado das Letras, 1988.

FIORENTINI, D. e MIORIM, M. A. **Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no Ensino da Matemática.** Boletim da SBEM-SP, São Paulo, Ano 4, n. 7, jul-ago de 1990.

LIMA, E. A. de; VALIENGO, A. **Literatura infantil e caixas que contam histórias:** encantamentos e envolvimentos. In: CHAVES, M. (Org.). Práticas pedagógicas e literatura infantil. Maringá: Eduem, 2011. p. 55-67.

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.

SILVA, Cleide C. G. R. da. **A Importância da Leitura**. Várzea Grande/RJ:, 2009.

PERCEPÇÕES INICIAIS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A ETNOMATEMÁTICA NO ATENDIMENTO À CRIANÇA INDÍGENA

Fernando Schlindwein Santino (UFMS, Câmpus Naviraí)[1]
Klinger Teodoro Ciríaco (UFMS, Câmpus Naviraí)[2]
José Henrique Prado (UFMS, Câmpus Naviraí)[3]
Beatriz Gouvea Lopes (UFMS, Câmpus Naviraí)[4]
Roseilton da Costa Melo (UFMS, Câmpus Naviraí)[5]

1. Introdução

Este resumo pretende relatar dados parciais de um projeto de extensão: "Infância, Interculturalidade e Etnomatemática na Educação Infantil: o atendimento à criança indígena"vinculado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Câmpus de Naviraí (UFMS/CPNV), o qual visa compreender a percepção inicial dos professores em relação ao tema do projeto. Para este fim, recorremos a estudos de dados teóricos em consonância com análise de questionários respondido pelos docentes participantes desta ação extensionista no início dos encontros em julho do corrente ano (2018).

Destarte, discutiremos a importância de uma formação continuada que visa contribuir com as necessidades do atendimento à criança indígena inserida nos espaços das instituições com base em práticas curriculares que visem a Interculturalidade em um diálogo com a Etnomatemática na infância.

[1]Acadêmico do 6º semestre do curso Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Câmpus de Naviraí; Membro do projeto de extensão "Infância, Interculturalidade e Etnomatemática na Educação Infantil: o atendimento à criança indígena". Bolsista PIBIC/CNPq e membro integrante do GEPIDEM (UFMS/CNPq). E-mail: fernando501098@hotmail.com

[2] Orientador do trabalho. Professor Adjunto do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Câmpus de Naviraí; Doutor em Educação pela UNESP, Presidente Prudente-SP; Coordenador do Projeto de Extensão "Infância, Interculturalidade e Etnomatemática na Educação Infantil: o atendimento à criança indígena". E-mail: klingerufms@hotmail.com

[3]Orientador do trabalho. Professor Substituto dos cursos de Ciências Sociais e Pedagogia da UFMS, Câmpus de Naviraí e professor de Antropologia contratado na UEMS, Unidade de Amambai. Graduado em Ciências Sociais pela UFMS e Mestre em Antropologia Sociocultural pelo PPGAnt da UFGD. Vice-coordenador do projeto de extensão "Infância, Interculturalidade e Etnomatemática na Educação Infantil: o atendimento à criança indígena". E-mail: prado.jhenrique@gmail.com

[4]Acadêmica do 4º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Câmpus de Naviraí; Integrante e bolsista do projeto de extensão "Infância, Interculturalidade e Etnomatemática na Educação Infantil: o atendimento à criança indígena". E-mail: beatrizgouvealopes2016@gmail.com

[5] Acadêmico do 2º semestre do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Câmpus de Naviraí; Integrante do projeto de extensão "Infância, Interculturalidade e Etnomatemática na Educação Infantil: o atendimento à criança indígena". E-mail: roseiltoncosta@hotmail.com

2. Referencial teórico

Medeiros (2005, p.15) afirma que "[...] ao romper com a ideia de uma única ordem Matemática e instaurar outras maneiras de operar com a matemática, a Etnomatemática preocupa-se em problematizar o mito da universalidade desta Matemática".

Diante disso, D'Ambrósio (2013. p. 02) contribui com a discussão ao apresentar a origem do termo:

> [...] Etno, se refere ao contexto cultural do individuo, incluindo a linguagem e comportamentos; matema tem relação com explicar, conhecer; tica tem relação com a arte de técnica. Ficando assim, Etnomatemática: arte ou técnica de ensinar, explicar, conhecer e entender, nos diversos contextos culturais.

Em concordância com o autor, agora no sentido de relacionar o termo com a prática docente, Elida(2009, p.17) cita que "[...] a visão Etnomatemática no campo educacional considera o professor para promover processo de ensino e aprendizagem [...]" o que, sem dúvida, o colocar como mediador da aprendizagem de conceitos, "[...] deixando de ser um mero transmissor ou informador de conhecimento, assim o mesmo ajudará no processo de ensino aprendizagem interagindo os conhecimentos escolares com os conhecimentos não escolares" (ELIDA, 2009, p. 17).

Nessa perspectiva, é de suma importância o professor ter conhecimento de quem são essas crianças e as suas origens, o seu cotidiano, quais as suas dificuldades. Assim, uma forma que pode funcionar seria a adoção de atividades que façam com que as crianças consigam assimilar os conteúdos matemáticos transmitidos junto com a interação entre elas, evitando que fiquem isoladas e isso poderia vir a ocorrer por meio de um abordagem dos conteúdos matemáticos pelo viés da Etnomatemática.

Para que tal pressuposto ocorra, seria interessante que o docente estivesse ciente do quão relevante são os conteúdos que irá transmitir e quais possibilidades de uma prática pedagógica diferenciada que se preocupa com a interculturalidade e os processos de associação destes com a questão da cultura indígena, especificamente. Acreditamos que ao se trabalhar na perspectiva da Etnomatemática, desde a Educação Infantil, as crianças irão se desenvolver em relação à Matemática de maneira mais natural, pois estarão percebendo onde e como o desenvolvimento de alguns conceitos estão atrelados em suas atividades cotidianas na cultura.

SegundoBrasil (1998. p. 207), "[...] o trabalho com a matemática pode contribuir para a formação de cidadãos autônomos, capazes de pensar por conta própria, sabendo resolver problemas".Assim,o professor tem que estar preparado para desafiar sua turma de uma forma que consiga relacionar o conteúdo com a realidade das crianças que atende.

3. Metodologia

O estudo apresenta uma pesquisa de caráter descritivo-analítico, com a participação de acadêmicos da UFMS dos cursos de Ciências Sociais e Pedagogia junto com os professores em exercício nas creches e pré-escolas que atendem crianças indígenas no município de Naviraí, interior do Estado de Mato Grosso do Sul.

No grupo, realizou-se uma palestra e discutimos a respeito do tema, isso no primeiro encontro, o que temos a perspectiva de continuar no segundo semestre do ano de 2018 com palestras e minicursos que visam trabalhar a questão da "Interculturalidade e da Etnomatemática" na infância. Desta forma, foi elaborado um questionário, com perguntas abertas e fechadas, pela equipe executora da ação de extensão no sentido de levantar as percepções dos cursistas sobre a temática, bem como de identificar suas dificuldades de organização do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, depois da palestra e as discussões, aplicamos o questionário para um total de 24 pessoas, nos quais, 12 são professoras e 11 acadêmic@s e uma pessoa não se identificou. Com base nestes dados iniciais, pudemos ter a percepção de quem está pensando em atuar na Educação Infantil, ou seja, as atividades que pretendem realizar e, por outro lado, com as respostas dos professores, ter uma visão de como este trabalho vem sendo realizado atualmente na prática e tirar algumas conclusões a partir de inferências das informações coletadas.

4. Resultados e discussão

Fazendo a análise da seguinte de uma das questões, que se referia à dificuldade de alfabetizar as crianças indígenas na linguagem matemática, percebemos que a maioria dos cursistas têm e isso deve-se a fatores de origens distintas, que podem ter influência desde a falta de conhecimento da cultura deste público-alvo até a estruturação de uma prática docente pautada em perspectivas para além da cultura urbana. Em resposta, em termos de porcentagem, o índice revelou que 58% dos cursistas afirmaram ter dificuldades em trabalho Matemática com a criança.

No entanto, o que mais chamou a atenção foram as 4 professoras que, ao agregarmos suas justificativas, chegamos as seguintes categorias de respostas: "na Educação Infantil contém poucas atividades de Matemática", "falta relacionar o que se propõe com a realidade da criança", "a dificuldade reside na aprendizagem, ou seja, na criança que tem limites", "a linguagem em geral é uma dificuldade na expressão, impossibilita o professor de sanar as dúvidas e auxiliar seus alunos".

A partir das respostas das professoras, podemos inferir que falta reorganizar o currículo para que as propostas de exploração da Educação Matemática na Educação Infantil possam ser em maior quantidade e que façam sentido ao grupo. As docentes relataram também a dificuldade em relacionar os conteúdos matemáticos com a realidade dos alunos indígenas, talvez seja pela falta compreensão da língua materna (Língua Portuguesa) naturalizada pelos professores como sendo a predominante no meio urbana, sem perceber que a linguagem materna do índio é outra e que esta precisa ser respeitada, neste pensamento é claro que fica quase que impossível à aquisição dos conteúdos matemáticos sem uma articulação destes com os modos de produção de vida dos sujeitos, o que nos aproxima das possibilidades que a Etnomatemática poderá trazer ao trabalho docente neste contexto.

Assim, constatamos que devemos superar essa dificuldade e criar a capacidade de relacionar o conteúdo com a realidade da criança indígena, isso é de suma importância visto que:

> [...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam 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, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998. p. 23).

Por isso, os professores devem encontrar formas de propiciar a valorização das crianças pelas suas origens, seja ela indígena, afrodescendente, ribeirinha, entre outras. Uma tentativa disso poderia vir a ser o fato de que a professora, juntamente com a instituição de educação, pode chamar um indígena para contar a história da sua vida, como ele sobrevive na cidade/aldeia, contar para as crianças mais da sua cultura, crenças, valores, culinária e, principalmente, sobre o idioma [guarani] (língua materna mais predominante em Naviraí), se possível até se comunicar com as crianças indígenas presentes, isso, provavelmente, instigará

as demais crianças não indígenas a dar valor e interagir mais com o outro, na tentativa de aprender algumas palavras em guarani, por exemplo.

Ao analisar a seguinte pergunta do questionário: **professor/a, poderia me dizer qual sua visão/concepção sobre a criança indígena, quanto ao comportamento em sala de aula: A) Indiferente, elas sempre ficam em silêncio; B) São protagonistas do seu próprio conhecimento; C) Dificuldade no ensino/aprendizagem dos conteúdos matemáticos e da linguagem oral e escrita por eles falarem apenas o guarani; D) Interagem positivamente em relação ao conteúdo.**

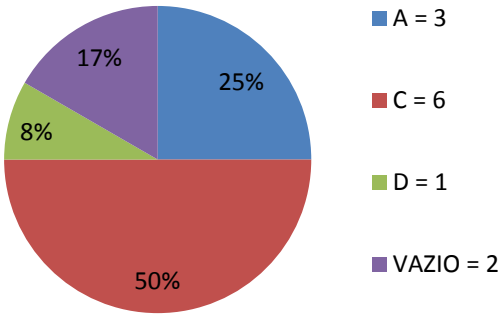


Gráfico 01: Dificuldades dos professores em alfabetizar na linguagem Matemática.

Para além do percentual apresentado no gráfico 1, o que chamou-nos à atenção respostas de professoras que culminaram nas categorias: “São tímidos, quietinhos no canto”, “interagem pouco, chegam à sala em silêncio” e “devemos chamar mais de uma vez, chamar de forma individual”. Para existir uma visão, mesmo que inconsciente, de que o problema da aprendizagem está no fato da criança ser indígena, o que para nós não representa uma verdade, pois todos têm potencialidades para se desenvolver e aprender Matemática, independentemente da cultura do sujeito. A questão central para as docentes que responderam o questionário residente, dada a natureza de suas respostas, na dificuldades de aquisição da Língua Portuguesa pela criança indígena, o que representa para elas [professoras] um desafio ao ensino de Matemática. É relevante destacar a falta de interação com as outras crianças, esse comentário da professora vai ao encontro do que relata Elida (2009, p. 29):

> Constatamos então que este sujeito se encontra na escola, como um objeto manipulado sendo fabricado por concepções educacionais vistas como certas,

através disso este sujeito torna-se oculto por não participar da construção do seu processo educativo. Este não critica nem questiona, aceita o que lhe é imposto.

Desta forma, além de querer formar cidadão com um ensino padrão da cultura europeia, não estamos pensando em atividades significativas a serem propostas para a criança indígena, isso quer dizer que a Educação Infantil não está cumprindo seus objetivos que entre eles encontra-se o de "Dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade" (BRASIL, 2010, p. 3), se não tomarmos cuidado com isso, poderemos, mesmo que não explicitamente, acabar com identidade étnica das crianças indígenas.

5. Conclusões

Aparentemente, as professoras estão com dificuldades em transmitir os conteúdos matemáticos para as crianças indígenas por vários fatores, mas os que mais chamam à atenção são: a linguagem, a dificuldade de interação professor-aluno, aluno-aluno e a falta de tempo para tais atividades.

Nesta perspectiva, em nosso entendimento, a Gerência Municipal de Educação (GEMED) juntamente com a instituição de ensino devem promover incentivo a formação continuada, planejamentos e projetos com o foco para o auxílio, principalmente, para as crianças indígenas em relação à alfabetização/alfabetização matemática na perspectiva do letramento em consonância com a motivação de leituras de textos que falam sobre a Interculturalidade e a Etnomatemática na Educação Infantil pelos professores o que, sem dúvida, poderá elevar o grau de instrução para a constituição de práticas pedagógicas promotoras da valorização do outro como sendo o diferente e necessário para uma sociedade mais justa e igualitária, que respeita o direito do ser diferente como possibilidades compartilhamento de experiências desde a infância.

Em síntese, talvez desta forma, os professores consigam mudar a sua percepção inicial e entender de forma ampla, quais são as necessidades/dificuldades da criança indígena, podendo intervir da melhor maneira possível, o que estaremos tentando promover com a implementação do curso de extensão em que os dados iniciais explorados neste texto foram coletados.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília (DF); 1998. 1 v. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>Acesso em: 05 ago. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Brasília (DF); 2010. Disponívelem:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2296-cne-resolucao005-2009-pdf&Itemid=30192>Acesso em: 05 ago. 2018.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade/ Ubiratan D/Ambrosio. – 5. Ed. – Belo Horizonte: Autentica editora, 2013.

SILVA, Élida Cristina Ferreira da; SOUZA Regiane de; QUEIROGA, Valdete Silva. Etnomatemática e prática de professoras na educação infantil. Governador Valadares. 2009. Disponível em:<http://srvwebbib.univale.br/pergamum/tcc/Etnomatematicaepraticadeprofessorasnaeducacaoinfantil.pdf > Acesso em: 04 ago. 2018.

MEDEIROS, Nádia, Maria, Jorge. Narrativas sobre a "tradição" gaúcha e a confecção de bombachas: Um estudo etnomatemático. Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, Brasil. 2005. Disponível em:< http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/1926> Acesso em: 04 ago. 2018.

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO SOBRE O CONCEITO DE ATITUDE E CRENÇA DE AUTOEFICÁCIA

Gabrielly Bonfim da Silva (UFMS, Câmpus Naviraí)[1]
Jacira Aparecida dos Santos Neves (UFMS, Câmpus Naviraí)[2]
Klinger Teodoro Ciríaco (UFMS, Câmpus Naviraí)[3]

Resumo: Odesenvolvimento deste resumo pretendecontribuir com a operacionalização e gerenciamento de uma pesquisa institucional, vinculada à PROPP/UFMS. Para isto, o foco central foi compreender como a aproximação com a pesquisa, no campo do ensino de Matemática, contribui para a mudança de atitude e crença de autoeficácia de futuras professoras em relação ao conhecimento matemático. Adota-se uma metodologia de investigação qualitativa e os instrumentos para coleta das informações necessárias foram entrevistas semiestruturadas e escalas de atitude validadas pela Psicologia da Educação Matemática. Esperamos contribuir com a literatura e também apontar questões de relevância tanto para os estudos da Psicologia da Educação Matemática quanto para o avanço da formação do professor polivalente.

Palavras-chave: Educação Matemática. Formação de Professores. Pesquisa.

1. Introdução

O presente texto refere-se aos relatos dos estudos de planos de trabalho do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS Câmpus Naviraí. Os planos em questão estão ligados ao projeto de investigação institucional cadastrado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PROPP- intitulado: “IMPLICAÇÕES DA PRÁTICA INVESTIGATIVA NA MUDANÇA DE ATITUDE E CRENÇA DE AUOEFICÁCIA EM RELAÇÃO À MATEMÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA”.

[1] Acadêmica do Curso de Pedagogia da UFMS, Câmpus Naviraí; Bolsista PIBIC/CNPq do Projeto de Pesquisa “Implicações da prática investigativa na mudança de atitude e crença de autoeficácia em relação à Matemática no curso de Pedagogia”. E-mail: gabriellybonfim11@gmail.com
[2] Acadêmica do Curso de Pedagogia da UFMS, Câmpus Naviraí; Bolsista PIBIC/UFMS do Projeto de Pesquisa “Implicações da prática investigativa na mudança de atitude e crença de autoeficácia em relação à Matemática no curso de Pedagogia”. E-mail: jacira-neves2011@live.com
[3] Professor Adjunto do curso de licenciatura em Pedagogia da UFMS, Câmpus Naviraí; Coordenador do Projeto de Pesquisa “Implicações da prática investigativa na mudança de atitude e crença de autoeficácia em relação à Matemática no curso de Pedagogia” e orientador dos planos de trabalho PIBIC´s parcialmente apresentados aqui. E-mail: klinger.ciriaco@ufms.br

Objetivamos, neste trabalho, compreender em que medida a aproximação com a Matemática, por meio da pesquisa de trabalhos de conclusão de curso (TCC´s), contribui para a mudança de atitude e crença de autoeficácia de futuros professores, estudantes de Pedagogia que estão a desenvolver um estudo "de" e "sobre" o ensino de conteúdos matemáticos. Para melhor compreensão, adotou-se uma perspectiva qualitativa, em que o dados foram coletados com base nas entrevistas semiestruturadas com futuras professoras.

2. Referencial teórico

No Brasil, há estudos recentes sobre as atitudes e crença de autoeficácia na formação de professores, principalmente na área de Pedagogia, assim, foi possível constatar alguns *déficits* no curso de licenciatura como aversão à Matemática, sendo que muitos estudantes ao ingressarem na universidade não sabem da existência da disciplina na grade curricular.

Nessa perspectiva, durante o desenvolvimento da disciplina os alunos descobrem que o problema com a Matemática surgiu com a metodologia adotada pelo professor da Educação Básica. Dessa forma, Brito (1996, p.11) pondera a atitude como "[...] a disposição pessoal, idiossincrática em todos os indivíduos, dirigida a objetos, eventos ou pessoas, que assume diferente direção e intensidade de acordo com as experiências do indivíduo". A autora considera que as atitudes não são inatas, ou seja, elas são adquiridas.

Assim, outro fator que é pesquisado em relação a Psicologia da Educação Matemática se trata da crença de autoeficácia, definida como a capacidade do indivíduo antes de realizar uma função, sendo que, ao acreditar ser incapaz mesmo já constrói uma barreira para a realização, segundo Nunes (2008, p. 30): "Essas crenças são muito importantes, uma vez que influenciam as escolhas dos cursos de ação que são realizados, o quanto de esforço empenharão em seus objetivos, por quanto tempo irão perseverar em face de obstáculos e fracassos, sua resiliência à adversidade".

Os termos da Psicologia da Educação Matemática demonstram que fatores psicológicos influenciam na aprendizagem, de maneira genérica os cursos de licenciatura e formação de professores para atuar na Educação Básica muitas vezes tem sido realizado em instituições que não valorizam a prática investigativa.

Nesta perspectiva, o fato de pesquisar torna o sujeito mais próximo do assunto investigado, no caso o futuro docente se sente mais capaz de ensinar e possibilita associar a

teoria com a prática. Demo (1992) destaca características do professor que pesquisa "[...] como sua definição essencial, não tanto aula, para que tenha atitude crítica e criativa; [...] capacidade de teorizar a prática; atualização permanente; construção, na escola, de didáticas produtivas, capazes de promover no aluno a condição de sujeito histórico; [...]" (p. 26).

Pesquisar as temáticas é importante devido as grandes dificuldades encontradas na Pedagogia sobre a disciplina de Matemática por parte dos alunos devido a sua aversão com a mesma.

3. Metodologia

A presente pesquisa se desenvolveu nos pressupostos qualitativos, de caráter descritivo-analítico, com destaque em autores da Psicologia da Educação Matemática. Para a análise de dados foi aplicada escala de atitude e entrevista semiestruturada, que segundo Manzini (2008, p.189) este tipo de entrevista é "[...] direcionada por um roteiro previamente elaborado, composto geralmente por questões abertas".

Os sujeitos desta investigação foram alunas de Pedagogia que pesquisaram sobre a Educação Matemática em seus respectivos trabalhos de conclusão de curso (TCC) denominadas **Geometria e Melina**.

4. Discussão dos dados

Os dados obtidos na pesquisa foram coletados com base em duas entrevistadas para compreender como as futuras professoras se relacionam com a Matemática. Neste sentido, organizamos as informações em três momentos, a saber: a) A relação das acadêmicas com a Matemática na Educação Básica; b) A relação das acadêmicas com a disciplina no Ensino Superior; e c) A relação delas com a Matemática após a realização do TCC.

4.1 A relação das acadêmicas no início da graduação

Em entrevista inicial **Geometria e Melina** demonstram seus traumasadquiridos no processo de escolarização básica. É possível identificar aspectos negativos que impediam de ter

afinidade com a disciplina ao ingressar na graduação. Assim, quando questionadas sobre como era à relação com a Matemática na Educação Básica, relatam:

> "*na alfabetização eu não tive boas experiências, quando eu entrei no primeiro ano que era primeira serie eu já sabia quantificar*". Melina

> *"Eu estudei no colégio de freira, então assim, quando fui fazer Matemática lá eu fui bem em todas as matérias eu só tirava nove e dez, mas em Matemática eu fiquei com nota vermelha. Até fiquei frustrada porque meu boletim estava super legal, mas a nota de Matemática sempre era baixa."* Geometria

Os relados demonstram que o seguinte fato é possível destacar a rigidez no ensino da disciplina, comparada com as demais matérias escolares, às notas eram vermelhas, etc. Neste sentido, não sendo consideradas boas experiências. Para as egressas esse tipo de tensão em relação a Matemática era um pouco devido a metodologia tradicional adotada no decorrer das aulas por seus professores da Educação Básica. Nessa perspectiva, com o objetivo de abolir com este tradicionalismo é necessário que o aluno seja inserido como centro no processo de ensino e professor valorizar seus saberes (CHAVELLARD, 2001), assim como o lado afetivo no ensino.

4.2 A relação das acadêmicas com a Matemática no Ensino Superior

A Matemática na área de Pedagogia muitos pensam não estar associada, porém, o profissional habilitado nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve ensinar tal disciplina. **Melina** já possui uma graduação na área de Exatas, então, para ela, não havia mais tanta dificuldade quanto as aulas na graduação de "Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática", já para **Geometria** seria a primeira graduação e não imaginava envolver Exatas no percurso formativo. Quando questionadas sobre suas opiniões em relação a disciplina na grade curricular, obtivemos as seguintes respostas:

> *Achei interessante, não fiquei assustada, bastante gente comentava assim: ai vai ter matemática, to correndo da matemática, to fazendo pedagogia vai ter matemática. Não, eu não me senti assim, eu imaginei que essa disciplina poderia trazer é...(pensando) suporte pra mim enquanto um futuro professor, então eu achei super interessante, eu quis essa disciplina, eu queria que existisse ela, assim durante o processo eu pensava quando eu soube que teria eu achei interessante, esse suporte".* **Melina**

> *Eu não sabia que eu ia ter a disciplina de Matemática no curso de Pedagogia, me lembro de ter comentado que o curso de Pedagogia seria uma coisa que eu daria conta de fazer, ainda mais que não teria Exatas, então, quando descobri que teria Matemática fiquei em choque.* **Geometria**

Quanto à opinião das mesmas sobre a disciplina na graduação, são opostas, enquanto **Melina** acha interessante, **Geometria** como na maioria dos casos foi uma surpresa, pois as dificuldades com a Matemática em alunos do Ensino Superior são frequentes, porém, na graduação em Pedagogia não há cálculos, mas sim metodologias de ensino para não haver tradicionalismo e não repassar práticas negativas,pois questões psicológicas sempre estarão presente nas aulas (DOBARRO, 2010).

4.3 A relação das acadêmicas com a Matemática após a graduação

Em pesquisas para seus TCC´s, ambas estudaram Educação Matemática, sendo que **Melina** pesquisousobre "Grupo Colaborativo"e **Geometria**autilização de materiais manipuláveis no processo de ensino e aprendizagem de conceitos geométricos. Assim, foram questionadas sobre como se sentem após a pesquisa:

> *As leituras elas traz essa estrutura, conforme nós vamos lendo, eu vou dizer pra você eu vou ficando mais próxima sabe, é uma aproximação, porque de início, até a proposta do tema, eu imaginei que poderia ser outro orientador, mas se fosse outra temática, então essa proposta de estudar a matemática me assustou um pouco, porque não era minha ideia inicial.* ***Melina***
>
> *Na verdade, eu fui caminhando para chegar nesse tema, eu queria outro tema de inicio, mas eu já estava naquela vertente que seria o lúdico, porque os jogos, materiais manipuláveis não deixam de envolver o lúdico, então eu já estava na brincadeira e na ludicidade, foi onde eu falei "Não, eu vou, eu vou confiar nele, eu vou fazer o que ele achar, se ele acha que com o meu tema eu posso caminhar* pra esse lado, e eu tenho capacidade, então eu vou confiar nele. **Geometria**

Após o desenvolvimento do estudo de TCC, as acadêmicas concluintes da licenciatura se sentem mais próximas da área de conhecimento, sendo que a participação em grupos colaborativos que foi a base de suas pesquisas, a prática de compartilhar saberes, corroborou para novos caminhos e mudanças atitude e o aumento da crença de autoeficácia em relação à Matemática.

5. Considerações finais

A pesquisa é um fator fundamental no processo de graduação docente e uma prática que não deve ser deixada de lado após a formação, pois o professor que pesquisa se atualiza e reflete

sobre sua prática metodológica, além de mudar sua atitude e crença de autoeficácia, para abonar as questões negativas em relação à Matemática.

A experiência deste estudo permitiu reforçar a necessidade de articular a pesquisa sobre a Psicologia na Educação Matemática, trazendo novas vertentes e caminhos para obter um melhor avanço futuro, seja em um próprio trabalho de conclusão de curso ou em outras instâncias formativas que busquem a articulação da teoria e prática.

Referências

BRITO, M. R. F. de.*Psicologia da Educação Matemática*:Um ponto de vista. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, p. 29-45, 2011. Editora UFPR.

BELI. Renata Aparecida *et. al***O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa.** Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1770>. Acesso em: 11 ago.2018

CANDAU, V. M. (Coord.). *Novos rumos da licenciatura*. Brasília: INEP, 1987.

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.

CHEVALLARD, Y., BOSH, M e GASCON, J. **Estudar Matemáticas: o elo perdido entre o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed. 2001.

DINIZ-PEREIRA, J. E. *Formação de professores:*pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte, MG. Autêntica. 2000.

DEMO, Pedro. **Formação de formadores básicos.** Disponível em: <rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1843/1814>. Acesso em 19 Jan. 2018.

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

KIRSCH, D. B**. A** *iniciação científica na formação inicial de professores:*repercussões no processo formativo de egressas do curso de pedagogia. 2007. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Santa Maria: RS.

LEITE, Y. U. F. *O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores***.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação:*abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARQUES, M.O. *A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação*. Em Aberto, Brasília, DF, n. 54, p. 7-18, 1992.

MORAES, M. S. S.; PIROLA, N. A. *Atitudes positivas em relação à Matemática*. In:

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.Alfabetização matemática na perspectiva do letramento. Caderno 07/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

NUNES, Maiara Farias Oliveira.**Funcionamento e desenvolvimento das crenças de auto-eficácia: uma revisão.** Disponível em: <pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902008000100004> . Acesso em: 29 maio 2018 .

PIROLA, N. A.; JASINEVICIUS, F. P. M.; SANDER, G. P.; SILVA, G. A. da.; MORAIS, J. A. R. dos S.; SOUZA, P. P. F. da C.; YAMADA, T. R. U. *Atitudes em relação à Matemática*: contribuições das pesquisas em Psicologia da Educação Matemática. In: JORGE, M.; REIS, M. L.; MAGNONI, M. da. G. M. (orgs.). *Cadernos de docência na educação básica IV***:** as experiências da docência – São Paulo : Cultura Acadêmica, 2015.

SILVA, Erondina Barbosa da. **Epistemologia da matemática e da educação matemática.**Disponível em: www.sbem.com.br/feirademateматica/epistemologia_matematica.pdf. Acesso em: 29 maio 2018.

LITERATURA INFANTIL: DOS SONHOS ÀS LENDAS URBANAS

Lúcia Moreno (UFMS, Câmpus Naviraí)[1]
Yandra Karla dos Santos (UFMS, Câmpus Naviraí)[2]
Klinger Teodoro Ciríaco (UFMS, Câmpus Naviraí)[3]

1. Introdução

O presente trabalho pretende apresentar algumas considerações referente ao processo de alfabetização, a fim de situar a literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com base nessa reflexão, será apresentado um relato de experiência desenvolvido por bolsistas acadêmicas de um Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, sendo uma intervenção realizada em uma sala do primeiro ano de Ensino Fundamental, pertencente à rede municipal de educação da cidade de Naviraí/MS, sendo participante do Subprojeto PIBID/PEDAGOGIA/UFMS.

A intervenção sendo idealizada de forma colaborativa pelo grupo PIBID – Pedagogia, que se reúne uma vez por semana para discutir textos de diferentes abordagens, mas tendo como foco principal a formação inicial de professores, Alfabetização e Letramento Matemático, o grupo atua atualmente com 1 (um) professor coordenador, 1(uma) professora supervisora e 8 (oito) acadêmicos de semestres distintos do curso de Pedagogia do câmpus de Naviraí-MS.

Destarte, as atividades apresentadas neste trabalho foram estrategicamente pensadas, com apropriação de teorias, métodos e processos reflexivos, vinculados a ações de mudança de postura frente a literatura, tanto dos acadêmicos bolsistas quanto das crianças como um todo.

2. Referencial teórico

Vários estudos apontam que o primeiro lugar onde as crianças deveriam ser incentivadas a ler, deveria ser no ambiente familiar, e em seguida na escola, mostrando que se as crianças convivessem em uma atmosfera com muitos leitores se tornam crianças com sede por leitura.

[1] Acadêmica do oitavo semestre do curso de licenciatura em Pedagogia; Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/PROGRAD; E-mail: lu_henriquemoreno@hotmail.com
[2] Acadêmica do oitavo semestre do curso de licenciatura em Pedagogia; Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/PROGRAD; E-mail: E-mail: yandra.familia24@gmail.com
[3] Professor Adjunto do Curso de Pedagogia da UFMS, Câmpus Naviraí; Coordenador de Área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/PROGRAD; E-mail: klinger.ciriaco@ufms.br

Entretanto devemos reconhecer o ato de ler, como sendo um ato prazerosa, pois só deste modo podemos construir bons leitores, incentivando sempre o uso da criatividade e imaginação. A leitura é uma extensão da escola, necessitando acrescentar métodos para despertar o prazer pela leitura.

Diante destas informações, os professores precisam planejar e preparar uma aula onde a leitura tenha um espaço especial, dedicando um tempo diário para oferecer leituras prazerosas a seus alunos, para isso os professores devem fazer uma seleção de livros que chamem a atenção de seus alunos, fazendo com que eles se interessem pelaleitura e desejam ouvir sempre mais.

Perroti (1990) salienta que promover a leitura isoladamente já não basta mais, deve-se pensa-la dentro de um processo de produção cultural da sociedade e da escola. Diante destas palavras observamos o quanto a leitura é essencial e de suma importância no ensino-aprendizagem das crianças, dessa forma o aluno cria maneiras para se apropriar da leitura, porém essas práticas de leituras em sala de aula se torna uma metodologia poderosa, para o incentivo um novo leitor e um leitor crítico.

Os PCNs afirmam que o professor deve auxiliar o aluno na escolha do gênero literário.

> O professor deve permitir que também os alunos escolham suas leituras. Fora da escola, os leitores escolhem o que lêem. É preciso trabalhar o componente livre da leitura, caso contrário, ao sair da escola, os livros ficarão para trás (PCNs, 1998; p. 17).

3. Metodologia e desenvolvimento da intervenção

Chegamos a escola por volta das 12h:50min, as nossas aulas para intervenção dariam início na terceira aula, então nós pusemos na sala dos professores para repassarmos o que utilizaríamos na sala, começamos a organizar os materiais que utilizaríamos em sala, recortamos o texto que seria utilizado e organizamos o cenário para o teatro de “palitoche” que seria utilizado na primeira história.

Então nós direcionamos para sala de aula onde os alunos se encontravam, ao adentramos a sala nos apresentamos e em seguida pedimos a ajuda dos alunos para organizarmos a sala em forma de “U”, onde pudemos posicionar o cenário para contarmos a história do “O sonho do ursinho rosa”.

Imagem 01: primeira história a ser explorada.

Fonte: Acervo das autoras

A literatura oral na sala de aula pode ser trabalhada de várias formas como no caso da história do ursinho, notamos que poderíamos conta-la da forma tradicional, mas porque explorar desta forma se poderíamos inovar, tornar a forma de explorar a história mais prazerosa.

> [...] é através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e ser, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo história, geografia, filosofia, sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 1995, p.17).

Com a história do ursinho, fomos a lugares novos em nossas imaginações e aprendemos que cada um tem suas necessidades por mais que queremos fazer o melhor para o outro, mas cada um tem seu sonho sua necessidade e sua forma de pensar, que precisa ser valorizada. Para a contação utilizamos os "palitoches":

Figura 01: Contação da história

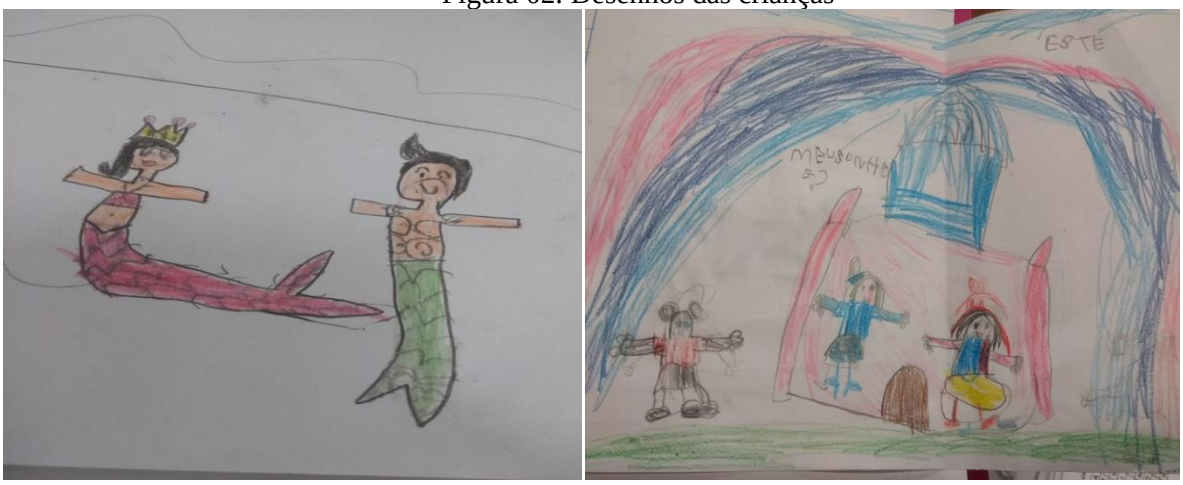
Fonte: Acervo das autoras

As crianças participaram ativamente e ficaram encantadas com as personagens produzidas pelas acadêmicas, sempre perguntando e fazendo inferências na leitura.

Ao fim da história pedimos que os alunos ilustrassem de forma pictórica em uma folha de sulfite seus sonhos. Para Santos (2002) o desenho colabora com o potencial informacional do mundo, trazendo uma comunicação diferente da escrita: a comunicação visual [...]. O desenho é a representação de uma imagem, ou de várias imagens, criando um pensamento complexo. A partir de seus desenhos pudemos analisar quais eram seus sonhos e assim foi feito, tivemos de interromper a atividade para que eles pudessem lanchar e em seguida sair para o intervalo.

No fim do intervalo e ao retorno a sala de aula, notamos que muito dos alunos haviam terminado o desenho assim solicitamos que os alunos se posicionassem a frente da sala para contar a seus colegas de classe quais são seus sonhos.

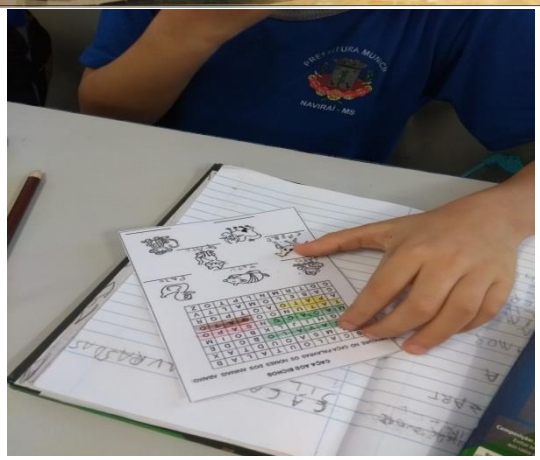
Figura 02: Desenhos das crianças



Fonte: Acervo das autoras

Após, as apresentações dos sonhos, entregamos para eles um caça palavras onde deveriam encontrar os animais que aparecem na história, pedimos que pintassem e escrevessem o nome de cada animal.

Figura 03: Desenhos das crianças



Fonte: Acervo das autoras

Em seguida, dialogamos com os alunos o que eles sabiam sobre lendas urbanas, entregamos uma folha com a explicação do que é uma lenda urbana e perguntamos se eles conheciam algumas lendas, foi muito surpreendente, pois a maioria disseram que sim e até citaram algumas, isso mostra o conhecimento prévio que as crianças trazem consigo. Em seguida, exploramos algumas lendas urbanas mais conhecidas, por fim chegamos então na próxima história a ser contada para os alunos “A lenda do homem do saco”.

Para Dion (2008), a lenda urbana é uma história oral exemplar, é uma narrativa popular anônima, transmitida principalmente de forma contada de boca em boca e que possui uma mensagem implícita e uma moral escondida, as lendas urbanas são narrativas coletivas carregadas de efeitos de verdade e de apelo que fazem parte do conhecimento popular e da cultura informal.

Imagem 02: Segunda história a ser contada

Fonte: Acervo das autoras

A história foi contada em forma teatral o livro é um livro de leitura de imagem, pois estes livros podem ser proporcionando as crianças desde a tenra idade, 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 criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto já é uma forma de leitura (RCNEI, vol. 3, p.141. 2003).

A didática utilizada para a contação desta história se deu de forma bem cuidadosa já que é uma lenda urbana a narração ocorreu de forma que pudéssemos incluir as crianças na construção da história. Então uma das bolsistas se caracterizou de homem do saco e a outra realizou a contação da história com a ajuda dos alunos, enquanto eles iam dando um enredo para o livro o homem do saco, a outra bolsista ia encenando.

Fonte: Acervo das autoras

Fonte: Acervo das autoras

Por fim, foi convidado um aluno que tivesse coragem para ir abrir o saco e um aluno que se sentiu à vontade e foi, e descobriu que dentro de saco havia pipoca colorida, em seguida todos queriam se caracterizar de homem do saco foi um momento muito espontâneo e divertido.

Considerações finais

Durante este período de intervenção podemos notar a interação e desenvolvimento das crianças e a aproximação com a literatura infantil e atividades propostas, mesmo com as dificuldades, pois as crianças são muito ativas e dispersam com facilidade, mesmo assim, percebemos que estamos tratando de crianças e que estas necessitam de atividades que suscitem nelas a curiosidade, a interação e uma aprendizagem espontânea.

Desse modo, ficou nítida a importância de se desenvolver atividades que propiciem uma aprendizagem significativa, dinâmica e que desperte o interesse e a criatividade das crianças, como é o caso da literatura infantil.

Vale ressaltar que a intervenção para as acadêmicas proporciona uma experiência única para sua formação docente, pois requer um planejamento e estudos prévios, para assim, adentrarem a sala e ministrarem as atividades propostas.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 2.ed. São Paulo: Scipione; 1991.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa: primeiro e segundo ciclo/ Ministério da Educação. Secretária da Educação Fundamental. 3. ed – Brasília: 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil** Vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar**: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

DION, Sylvie. **A lenda urbana**: um gênero narrativo de grande mobilidade cultural. Boitata, v. 3, n. 6, 2008.Disponivel em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/31156, Acesso: 28 Jul. 2018.

PERROTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**: São Paulo: Summus, 1990. (Série Novas Buscas em Educação, v.38).

SANTOS, Clézio. **O uso de desenhos no ensino fundamental**: imagens e conceitos. In: PONTUSCHKA, NídiaNacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Org.). Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2002. p. 195-206.

ARTES NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA DO MUNICIPIO DE MUNDO NOVO (MS)

Natalia Aparecida Lopes (UFMS/CPNV)[1]

Vivianny Bessão de Assis (UFMS/CPNV)[2]

Introdução

Estando a Arte no bojo da produção cultural, promover o acesso a ela na escola pública, às diversas manifestações artísticas produzidas historicamente, bem como promover a sua produção por meio de diferentes linguagens são formas do trabalho escolar que contribuem para o exercício da cidadania, ou seja, "[...] possibilitam que novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais" (SAVIANI, 2005, p.143).

O desenvolvimento do pensamento artístico é de extrema importância no desenvolvimento do aluno como informado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-Artes, 1997).

> A Educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dela, o aluno amplia a sensibilidade a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e época (BRASIL, 1998, p.15).

Arte é um processo educacional, designa-se a um processo artístico de autocriação (READ, 2001). Podemos perceber que a arte leva o aluno a extrair o que não é possível apenas com palavras, arte é uma forma de expressão em que o aluno pode falar por meio de danças, músicas, teatros, pinturas, entre outros.

O ser humano se expressa por meio das linguagens da arte, e para Biasoli (1991, p. 91), "[...] é pela arte que temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais,

[1] Acadêmica do 8º semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* Naviraí. E-mail: natalialopes141996@hotmail.com

[2] Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* Naviraí. E-mail: viviannybessao@gmail.com

intelectuais e emocionais que caracterizam uma sociedade ou um grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e suas crenças".

Esta pesquisa buscou compreender a importância do ensino das artes na formação do aluno do ensino fundamental, e compreender também aspectos que envolvem a capacitação do profissional que exerce esse ensino, o qual deve propor um ensino que alcance a todos os alunos. Esta pesquisa teve a finalidade de investigar as estratégias de ensino das artes adotadas por professores que trabalham no Projeto "Fronteira Musical" com alunos do ensino fundamental na cidade de Mundo Novo, interior do Estado de Mato Grosso do Sul (MS), mostrando as dificuldades desses professores com a prática do ensino das artes, os métodos, materiais e recursos utilizados por esses professores.

A escolha por essa cidade se deve ao fato de ser a cidade em que reside e trabalha uma das autoras deste artigo e por ser uma das poucas que adotaram esse projeto na região sul, do estado de Mato Grosso do Sul. Os projetos artísticos estão sendo desenvolvidos por meio do *Programa "Arte e Cultura na Escola*" (RESOLUÇÃO/SED 3.212, FEV. 2017), criado em fevereiro de 2017, pelo governo do Estado do Mato Grosso do Sul. Esse programa é constituído de atividades artístico-culturais oferecidas no contra turno das escolas aos alunos que cursam o Ensino Fundamental da rede Estadual de ensino de Mato Grosso do Sul.

Para os limites deste texto, buscamos apresentar os resultados em relação ao significado das artes na formação dos alunos investigados, compreendendo o ensino de Artes como uma ferramenta que pode trazer maior sucesso na aprendizagem do aluno.

2.Referencial teórico

2.1 As diferentes linguagens artísticas

As artes possuem diferentes linguagens: as artes plásticas, música, teatro, dança. Para Martins e Picosque (1998, p.63) "[...] cada linguagem tem o seu modo peculiar de criar e produzir formas artísticas e poetizar o mundo". Por meio das diversidades de expressões artísticas trabalhadas em sala de aula o aluno tem a possibilidade de desenvolver o seu potencial criador, expressar seus sentimentos e pensamento e terá a oportunidade de enriquecer as experiências artísticas no decorrer do processo escolar.

A dança estimula o conhecimento de espaço, equilíbrio e exploração corporal. Com a dança é possível unir o corpo e a alma, visto que nessa prática corporal estão presentes alguns aspectos fundamentais: o movimento e sua expressividade. "Dançar é expressar através de movimentos do corpo organizados em sequências significativas, as experiências que transcendem o poder das palavras e da mímica". (GARAUDY, 1980, p. 24).

A música possui diversos benefícios, desenvolvendo percepção e raciocínio. Para Faria (2001, p.47), "[...] a música como sempre esteve presente na vida dos seres humanos, ela também está presente na escola para dar vida ao ambiente escolar e favorecer a socialização dos alunos, além de despertar neles o senso de criação e recreação".

A pintura desenvolve coordenação motora e senso crítico por meio de apreciação artística. Para Teberosky (2004), a pintura pode ser definida como a arte da cor, se no desenho o que mais se utiliza é o traço, na pintura o mais importante é a mancha da cor. Ao pintar, vamos colocando sobre o papel, a tela ou a parede, cores que representam seres e objetos ou que criam formas.

O Teatro leva o aluno a desenvolver a expressão, além de oportunizá-lo a uma integração social ao atuar em grupo, trata-se de uma forma de socialização. Por meio do ensino das Artes os alunos também podem conhecer diversos acontecimentos históricos. A arte pode unir gerações, extrai do interior do homem o que não é possível de outras maneiras, é uma linguagem que não distingue etnias, mas que as une por ser uma linguagem universal (OSTROWER, 1983).

3.Procedimentos metodológicos

O projeto "Fronteira Musical" foi criado em Mundo Novo (MS) no ano de 2013, de forma voluntária pelo psicólogo Salomão Lindoso que inicialmente ofereceu o curso de canto coral a toda rede estadual de ensino. A Escola Estadual Castelo Branco foi a instituição que aprovou a execução do projeto e se tornou pólo do projeto no município. O projeto foi desenvolvido com sucesso e acolheu mais de 150 adolescentes.

No ano de 2016 foi promulgada uma parceiria com o programa "*Arte e Cultura na Escola*" que deliberou vagas para três profissionais na área de artes que passaram a lecionar nos cursos de orquestra, violão e piano. Atualmente o projeto atende 200 alunos da rede estadual de ensino, que fazem as aulas no contraturno do período em que estudam, são beneficiados com

duas aulas na semana com duração de um hora cada aula, os alunos participam de diversas apresentações em eventos no município e em outras localidades.

4. Resultados e Discussão

4.1 Os maiores benefícios do projeto na visão dos alunos

Por meio do questionário foi possível observar que o projeto oportuniza conhecimento de vários aspectos culturais, possibilitando ao discente ter um leque de socialização através de seus diferentes aspectos culturais, enriquecendo o conhecimento do aluno por meio da arte. Tais aspectos podem ser percebidos nas respostas dos alunos ao serem questionados sobre as principais qualidades do projeto:

> *[...]O professor, as aulas e o projeto é tudo legal e divertido também, me deixa feliz.**(Aluno 1)***
> *[...]As músicas em Inglês e espanhol que o professor Salomão ensina para a gente.**(Aluno 2)***
> *[...]Os amigos**(Aluno 3)***
> *[...]*O diferencial das músicas ***(Aluno 5)***
> *[...]O professor é exigente, mas excelente.* ***(Aluno 6)***
> *[...]Tem um monte de escola que não tem aula de música e não tem qualidade. No projeto tem um monte de instrumento, tem violino , violão e até piano digital.* ***(Aluno 7)***
> *[...]O método de ensino**(Aluno 8)***
> *[...]O professor é legal e tem muitos instrumentos*. ***(Aluno 9)***
> *[...]É gratuito e tem qualidade*. ***(Aluno 10)***
> *[...]Eu aprendo muito**(Aluno 12)***
> *[...]As músicas são muito legais*. ***(Aluno 14)***
> *[...]Na minha escola não tem e essa tem um monte de instrumento*. ***(Aluno 15)***

Outro fator relevante para os alunos é a socialização através das aulas em grupo, além de conhecerem novas culturas, desenvolvem a capacidade de trabalhar em grupo, adquirem desenvoltura e socialização**.** Em resposta a questão sobre quais os benefícios que as aulas trouxeram para os alunos obtivemos:

> *[...]Sim, eu canto com a minha família, e alguém toca violão enquanto nós cantamos.**(Aluno 1)***
> *[...]Estou Feliz,alegre, agora sou mais carinhosa**(Aluno 2)***
> *[...]Eu fiz muitos amigos e tenho respeito por eles.* ***(Aluno 3)***
> *[...]Sim eu posso até cantar na igreja* ***(Aluno 4)***
> *[...]Sim, eu canto músicas toco com o violão, toco com a minha família e cantamos músicas.* ***(Aluno 6)***
> *[...]Fiz amigos e estou realizando o sonho do meu pai.* ***(Aluno 7)***
> *[...]Conheci um monte de amigo, fiquei mais inteligente, não tenho que ser mais burro, agora tenho disciplina, aprendi muitas coisas.* ***(Aluno 8)***
> *[...]Eu fiz mais amigos e me ajudou a parar de ser tímido.* ***(Aluno 10)***
> *[...]Sim, Desenvolveu minhas mãos.* ***(Aluno 12)***
> *[...]Quando eu venho aqui me sinto menos estressado.* ***(Aluno 13)***

> *[...]Eu me sinto mais tranqüilo e relaxada, eu gosto de ficar na aula.* ***(Aluno 14)***

Analisando as falas podemos refletir sobre o aprendizado artístico no desenvolvimento do aluno, sendo uma área deixada de lado muitas vezes pela família por pensarem que o aprendizado traz pouco retorno para o aluno, centralizando a educação das crianças em outras áreas que trarão resultados no futuro, como oportunidades de bons empregos ou retorno financeiro.

A participação da família é primordial para o desenvolvimento do aluno, que se sente motivado com essa forma de socialização. Por meio dos relatos dos alunos, notamos que o ensino de Arte não deve ser visto apenas como "entretenimento" no sentido descompromissado do termo, porque pode aulixar no desenvolvimento de diversas áreas, como nos aspectos cognitivo, social, e escolar do aluno. Podemos perceber tais aspectos nas falas dos alunos ao serem questionados sobre quais os benefícios percebidos que o ensino de artes acrescentou em seu desenvolvimento escolar:

> *[...]Minha nota esta muito boa* ***(Aluno 1)***
> *[...]Porque eu aprendi a falar e escrever melhor na matéria de Inglês* ***(Aluno 3)***
> *[...]Na aula de Inglês* ***(Aluno 6)***
> *[...]Melhorei nas provas da escola, fiquei muito bom quando comecei no projeto* ***(Aluno 8)***
> *[...]Agora tenho mais cordenação e reflexo* ***(Aluno 10)***
> *[...]Eu tenho mais vontade de ir na escola* ***(Aluno 11)***
> *[...]Na aula de português eu escrevo lá e fico feliz porque lembro que é uma nota musical e eu lembro da professora* ***(Aluno 13)***

Podemos analisar através das falas dos alunos que o ensino das artes influencia positivamente na vida social, familiar e escolar dos alunos envolvidos, as músicas auxiliaram no aprendizado de outras línguas e valorizaram a cultura regional. A leitura e interpretação das músicas levou os alunos a se desenvolverem nas aulas de Língua Portuguesa e ainda auxiliou na coordenação motora e reflexos.

Considerações finais

A partir dos relatos podemos perceber como o ensino das artes é de extrema importância e muitas vezes, acaba sendo deixado de lado pelas instituições por não acreditarem que a arte pode mostrar novos âmbitos e conhecimentos aos alunos, apresentando-lhes novas culturas e possibilidades.

A influência positiva do projeto na vida pessoal do aluno é um fator importante percebido nas respostas aos questionários, a relação com novos amigos e a conexão com a

própria família são fatores que incentivam a permanecerem no projeto. Destacamos os ótimos recursos oferecidos para o ensino, o que o torna mais prático, gerando melhores resultados no aprendizado do aluno. Atualmente o projeto auxilia na formação cultural de centenas de jovens, dando-lhes oportunidades que não teriam de maneira privada, por falta de recursos. Talentos foram e estão sendo descobertos, os alunos possuem agora, acesso a uma nova forma de expressão através da arte.

Referências

BIASOLI, C. L. A. **A Formação do professor de Arte**: do ensino, à encenação. Campinas: Papirus, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: artes – Brasília, 1997.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo arte: conteúdos essenciais para o ensino fundamental**. São Paulo: Ática, 1999. 256 p.

EVERBEL, O. **Um caminho do teatro na escola**. Minas Gerais: Scipione, 1989.

FARIA, Márcia Nunes. **A música, fator importante na aprendizagem.** Assischateaubrian – Pr, 2001.40f.

IMBERNÓN .**Formacão de professores** .Rio Grande do Sul,2006.

OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1983.
projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

READ, H. (1982) **A Educação pela Arte**. Edições 70: Lisboa.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007a.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ZAGONEL,Bernadete. **Arte na Educação Escolar** (Metodologia do Ensino de Artes; v. 1) – Curitiba: Ibpex, 2008.

QUEM CONTA A HISTÓRIA SÃO AS CRIANÇAS: LEITURA NO CONTEXTO DE UMA INTERVENCAO DO GRUPO PIBID/UFMS/CNPV

Rosilaine Silva de Mattos (UFMS, Câmpus Naviraí)[1]
Fernando Schlindwein Santino (UFMS, Câmpus Naviraí)[2]
Klinger Teodoro Ciríaco (UFMS, Câmpus Naviraí)[3]

Introdução

O resumo refere-se à apresentação dos dados obtidos a partir de uma observação/intervenção no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID/Naviraí, em uma Escola Municipal de Naviraí, realizado no 1º Ano do Ensino Fundamental pelos acadêmicos de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Naviraí (UFMS/CPNV).

A importância de compreender em que medida as observações e a intervenção contribui para o desenvolvimento dos acadêmicos, especificamente, em relacionar a teoria que se estuda na Universidade com a prática no contexto escolar, isso, em consonância com a interposição nas dificuldades das crianças.

Destarte, o objetivo da proposta foi o desenvolvimento de atividades relacionadas à Leitura e Escrita com base nos meios lúdicos, recorrendo à literatura infantil, no sentido de possibilitar uma aprendizagem significativa e ao mesmo tempo prazerosa com a participação ativa das crianças nas atividades.

Metodologia

Para a formação inicial, estudamos autores que falam a respeito da Alfabetização e Ensino da Matemática nos Anos Iniciais como, por exemplo, BRASIL, 1998. COLOMER, CAMPS, 2002. DERDYK, 1989. SOARES, 2003. Com foco no 1º ano do Ensino Fundamental,

[1]Acadêmica do 6º semestre do curso Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Câmpus de Naviraí; E-mail: rosilainemattos@hotmail.com
[2]Acadêmico do 6º semestre do curso Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Câmpus de Naviraí; Membro do projeto de extensão "Infância, Interculturalidade e Etnomatemática na Educação Infantil: o atendimento à criança indígena". Bolsista PIBIC/CNPq e membro integrante do GEPIDEM (UFMS/CNPq). E-mail: fernando501098@hotmail.com
[3]Professor Adjunto do curso de licenciatura plena em Pedagogia da UFMS, Câmpus Naviraí; Doutor em Educação pela UNESP, Presidente Prudente/SP e orientador dessa pesquisa. E-mail: klingerufms@hotmail.com

a cada encontro uma dupla apresentava um texto proposto pelo coordenador, para melhor embasamento teórico e discussão.

Visto que, somos 10 integrantes, um coordenador de área (Klinger), uma professora supervisora (Geiliane) e 8 acadêmic@s os quais são divididos em duplas, assim, cada dupla vai um dia da semana à escola para observar e coparticipar.

Após a formação da equipe vamos à escola para realizar as observações, logo, retornamos com as discussões e relatos na Universidade, momento em que realizamos os planejamentos para retornar a escola para a intervenção, ficando assim, um grupo colaborativo que trabalha da seguinte maneira observação-intervenção e logo em seguida refletimos sobre como podemos melhorar a nossa prática como futuros professores.

Chegamos por volta das 12h40min na Escola, para organização da sala e dos materiais que seriam utilizados, organizamos as carteiras e cadeiras um forma de semicírculo para que pudéssemos explorar a sala durante as atividades programadas. Após receber e organizar as crianças nos seus devidos lugares, explicamos o plano que iriamos desenvolver, fizemos os combinados e iniciamos com a leitura do livro **“Cada casa casa com cada um”.**

Isso porque conforme citado no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil -RCNEI- (v.3, 1998), realizar práticas de leitura para crianças traz consigo um grande valor, pois a criança que ainda não sabe ler tradicionalmente pode fazê-la através da escuta da leitura do professor, por mais que não decifre todas e cada uma das palavras. Sendo assim ao ouvir um texto é possível considerar essa ação como uma forma de leitura.

Nesse sentido, fizemos perguntas a quem pertencia à casa que aparecia no livro, foi possível perceber, nesse momento que as crianças têm conhecimentos além do que nós imaginávamos. Falaram de quem era a casa, ainda comentaram o que o animal fazia e comia, principalmente ao perguntar da formiga, por exemplo, não só falaram que já conheciam, como também comentaram sobre o medo que eles/as tinham de levar uma picada, isso por experiência próprias do passado, segundo eles.

Assim, fizemos um combinado que funcionou da seguinte forma as crianças que mais se comportaram foram as que tiveram a oportunidade de recontar a história. De acordo com Colomer e Camps (2002) “o ato de ler consiste em um processo de aquisição de informações de um texto escrito com a finalidade de interpretá-lo”. Assim, esse foi o objetivo da leitura que as crianças primeiro adquiram as informações para depois poder transmitir para os colegas.

Nesse momento, algumas crianças se mostraram tímidos ao recontar a história na frente dos colegas, e alguns alunos riram, pois elas estavam com dificuldade e não sabiam o que contar nesse momento, assim, nós intervimos para ressaltar a importância da comunicação oral em público, e que não devemos rir de um amigo que está com dificuldade, e sim ajudá-lo ou apenas ficar em silêncio.

Após a história refletimos sobre as iniciais das letras com foco na letra "F", perguntando se eles conheciam outro animal além da formiga com a letra "F", eles falavam/gritavam a palavra "Foca" todos/as demonstravam interesse em participar.

Antes de dar continuidade explicamos/falamos o som da letra**"R" e "F"** com todas as vogais, assim, escrevemos no quadro a palavra "**formiga"** e fizemos as seguintes perguntas:Qual a primeira letra da palavra? Qual a primeira sílaba? Qual a última letra da palavra? Qual a última sílaba da palavra? Qual a letra do meio da palavra? Quantas letras tem a palavra? Desenhe uma **formiga!**

Assim, a avaliação foi realidade de forma contínua durante todas as atividades, onde o foco foi as crianças que demostraram dificuldade. Ao final pedimos um desenho da casa, e de um animal que estava presenta na história, visto que, o desenho é uma ferramenta muito importante e útil permitindo que a criança adquira e expresse seu conhecimento de uma maneira lúdica, na perspectiva de Derdyk (1989, p.6), o desenho alcança algumas esferas dentro do conhecimento que ultrapassam a arte: "O desenho estimula a exploração do universo imaginário, é pensamento visual, adaptando-se a qualquer natureza do conhecimento [...] A observação, a memória e a imaginação estarão sempre presentes".

Foram poucas a crianças que demostraram dificuldade para responder, quando se tratava de sílabas, confundiram com letra **"A"**, ou seja, ainda não identificavam que existem algumas silabas que contem 2 ou mais letras. No entanto, a maioria das crianças acertaram antes mesmo da explicação em relação a letra do meio da palavra **"formiga"**, no momento em que nós estávamos explicando, bem devagar, uma das **crianças gritou é a letra "M" professores**, no momento, nós ficamos tão felizes que acabamos dando a resposta para salas inteira, ao responder, **isso mesmo parabéns**, sendo que na nossa concepção esta resposta eles não iriam conseguir responder. Ao final explicamos e fizemos as correções com calma para as crianças que tiveram dificuldade em assimilar o conteúdo exposto, nós agradecemos aos alunos e a professora Geiliane e nos despedimos.

Resultados e discussão

Trazendo como fonte a análise dos resultados, observamos que algumas crianças já conseguem fazer uma boa interpretação dos conteúdos que lhes foram expostos, demonstrando de forma positiva os problemas apontados, escrevendo e respondendo às perguntas facilmente em seus cadernos. Enquanto outras ainda apresentam dificuldades na formação de palavras e na junção das silabas, onde confundem vogais e consoantes no momento de formar as palavras.

Desse modo, percebemos que de maneira geral as crianças apreciam a leitura e gostam de ter esse contato direto com os livros, e isso mostra ser de extrema relevância em relação aos aprendizados que elas terão no futuro.

Conclusões

Acreditamos que a presente intervenção contribui para o aprendizado das crianças que foram logradas pelo projeto, pois a mesma viabiliza a interação com a leitura e a escrita através da literatura infantil.

Neste sentido, ressaltamos a importância de incentivar a leitura, possibilitando uma absorção criativa de conhecimentos e ampliando novas possibilidades, através da exploração lúdica, onde as crianças possam compreender que são capazes de criar, expressar seu modo de olhar o mundo por meio de situações de gestos e desenhos.

Em síntese, procuramos aproximar os alunos o máximo possível, para então realizar um trabalho satisfatório, de modo que todos tivessem a oportunidade de aprender juntos. Concluímos então, que a intervenção do grupo PIBID que ocorreu durante as reuniões, as observações da prática pedagógica da professora colaboradora e, em seguida, com a prática em sala de aula propriamente dita, foi uma experiência enriquecedora e gratificante, pois pudemos, mesmo que durante pouco tempo, sentir na pele o que é ser professor de verdade, na prática, e não apenas em teorias, lembrando que teorias são relevantes, mas nesta intervenção foi de suma importância estar em contato com nossa futura profissão.

Referências

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento de mundo** (v. 3). Brasília: MEC/ SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf Acesso em: 24 jul. 2018

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna**. Ensinar a ler, ensinar a compreender.** Porto Alegre: Artmed, 2002. Disponível em: < https://diaprofessora.wordpress.com/2011/06/01/colomer-teresa-camps-anna-ensinar-a-lerensinar-a-compreender-parte-1/> Acesso em: 24 jul. 2018

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1989.

SOARES, Magda. **As muitas facetas da alfabetização**. Minas Gerais 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> Acesso em: 24 jul. 2018.

ALFABETIZAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS NA EJA: PERFIL E EXPECTATIVAS DE ALUNOS ACIMA DE 35 ANOS

Verônica Barbosa Andrade (UFMS/CPNV)[1]

Vivianny Bessão de Assis(UFMS/CPNV)[2]

1. Introdução

O presente estudo trata da alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a qual é uma modalidade de ensino que se dedica a oportunizar o ensino escolar aos indivíduos que por diversos motivos não puderam concluir seus estudos no tempo adequado. Com isso, a EJA é a base para que se consiga chegar a uma sociedade mais igualitária em termos de oportunidades e qualidade de vida, pois atualmente há diversos analfabetos que buscam a EJA com esse intuito. Estamos atualmente inseridos em um mundo letrado e se faz necessário o domínio da leitura e da escrita na vida das pessoas. Esse fator tem sido observado como um dos principais motivos do retorno dos adultos às escolas.

Neste texto apresentamos os resultados de um estudo, em andamento, que teve como objetivo investigar o processo de alfabetização e letramento na EJA, em escolas do município de Naviraí, interior do Mato Grosso do Sul, para assim entender os desejos e expectativas de alunos adultos, acima de 35 anos de idade, envolvidos nesse processo, portanto um dos objetivos específicos foi traçar um perfil do aluno adulto no processo de alfabetização na EJA.

A pesquisa foi de natureza qualitativa, do tipo descritiva e os sujeitos da pesquisa foram todos os alunos acima de 35 anos que estão cursando a primeira e segunda fase da EJA em duas escolas do município e duas professoras que ministram aulas da disciplina de Língua Portuguesa nas referidas salas escolhidas da rede de ensino de Naviraí-MS.

O interesse em desenvolver a pesquisa sobre essa modalidade de ensino foi por uma questão familiar da primeira autora deste texto, cuja mãe analfabeta, estudou na EJA desistindo várias vezes em decorrência das dificuldades em seu processo de alfabetização.

Para o aprofundamento do estudo sobre o tema buscamos por autores e pesquisadores que estudaram essa temática e que contribuíram para uma compreensão mais ampla sobre o

[1]Acadêmica do 8º semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* Naviraí. E-mail: veronicawve@gmail.com

[2]Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* Naviraí. E-mail: viviannybessao@gmail.com

desenvolvimento da EJA. Com esta pesquisa foi possível conhecer as características desta modalidade de ensino e as possíveis dificuldades enfrentadas tanto pelo aluno quanto pelo professor no processo de alfabetização e letramento.

2. Perfil do aluno da EJA

A EJA é uma modalidade de ensino que oferece a educação básica aos adolescentes e adultos sendo assegurado por lei, no art. 208 da Constituição Federal de 1988 que reforça a obrigatoriedade do Estado em garantir a oferta de estudo na educação básica gratuita a quem não obteve a conclusão dos estudos em idade própria (BRASIL, 1998). Sobre isso, Moura (2010, p. 55) menciona que "[...] os jovens e adultos foram convidados a retornar à escola a fim de preencherem a lacuna deixada pela falta de acesso, permanência e oportunidade, reparando uma injustiça social que é secular".

O art. 38 da LDB se refere à idade mínima exigida para cursar a EJA: no Ensino Fundamental é de 15 anos completos e Ensino Médio para maiores de 18 anos (BRASIL, 1996). De acordo com Moura (2007) os alunos jovens da EJA são em sua maioria "[...] de origem humilde, filho de pais com nível de instrução escolar incipiente ou sem nenhuma passagem pela escola" (MOURA, 2007, p. 57).

Moura (2007, p. 57) menciona que "[...] o perfil do aluno adulto que frequenta os cursos da EJA está claramente relacionado às responsabilidades assumidas por ele no contexto social e ao baixo nível de escolaridade que possuem [...]", pois se deve considerar a qual classe social esse aluno adulto pertence, sua idade e as diversidades presentes entre esses alunos adultos da EJA.

2.1Definição de alfabetização e letramento na perspectiva da EJA

Em relação à alfabetização de adultos Freire e Macedo (1990) orientam que é necessário considerar os aspectos sociais da cultura em que esses alunos estão inseridos bem como as necessidades que os levaram a frequentar novamente os bancos escolares. Mencionam que:

> [a] alfabetização e a educação, de modo geral, são expressões culturais. Não se pode desenvolver um trabalho de alfabetização fora do mundo da cultura, porque a educação é, por si mesma uma dimensão da cultura. [...] E quanto mais se questiona na cultura e na sociedade em que se dá, tanto mais se vai tornando claro que a cultura é uma totalidade atravessada por interesses de

> classe, por diferenças de classe, por gosto de classe (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 33).

Sobre a alfabetização, Soares (2010) também alerta sobre a ineficiência da escola em fazer com que a aprendizagem da leitura e escritas seja realmente utilizadas por essas pessoas na vida em sociedade:

> [a]s pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita" [...], pois adquirem a leitura e escrita como algo mecanizado, desse modo, embora grande parte da população se auto declarasse alfabetizada, um novo fato foi observado: grande parte delas não conseguia utilizar os conhecimentos da alfabetização em um mundo cada vez mais letrado. (SOARES, 2010, p. 45).

Para dar início a educação formal dos adultos, portanto, é preciso levar em consideração os conhecimentos que eles já possuem, pois segundo Pinto (2010), "[o] que distingue uma modalidade de educação de outra não é, portanto o conteúdo, os métodos, as técnicas de instruir (isto é o secundário, o reflexo) e sim os motivos, os interesses que a sociedade, como um todo, tem quando educa a criança ou adulto. Este é o fator primário, fundamental" (PINTO, 2010, p. 74).

3. Procedimentos metodológicos

Para desenvolvimento dessa investigação optamos pela pesquisa de natureza qualitativa, do tipo descritiva. Com base em Gil (2008, p. 42) "[...] as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis".

Esta pesquisa ocorreu em duas escolas do município de Naviraí-MS, em duas turmas da EJA. Os sujeitos da pesquisa foram todos os alunos acima de 35 anos da 1ª. e 2ª. fases[3] da EJA e duas professoras que lecionam nessas turmas. As turmas escolhidas foram aquelas que estavam de acordo com a etapa do processo de alfabetização que desejámos investigar, ou seja, as turmas de 1ª. e 2ª. fase.

[3] A primeira fase da EJA corresponde ao 1°. 2°. e 3°. ano do Ensino Fundamental regular, já a segunda fase corresponde ao 4°. e 5°. ano do Ensino Fundamental do ensino regular.

4. Perfil dos alunos da EJA

Com o objetivo de conhecer o púbico que frequenta a EJA tivemos como um dos principais objetivos identificar o perfil desses alunos, para uma melhor análise elaboramos tabelas a partir dos dados. Ao perguntarmos para os alunos de ambas as fases sobre a idade, estado civil, profissão entre outras questões verificamos os seguintes dados:

Tabela 1 — Faixa-etária dos alunos da EJA

	Idade	**Núm. de alunos**		**Idade**	**Núm. de alunos**
1ª. Fase	35-45 anos	3 alunos	**2ª. Fase**	35-45 anos	3 alunos
	46-56 anos	2 alunos		46-56 anos	5 alunos
	Acima de 57 anos	3 alunos		Acima de 57 anos	1 alunos

Fonte: elaborado pelas autoras, 2018.

Com a Tabela 1 acima foi possível identificar que os alunos das duas fases da EJA seguem uma linha de faixa-etária próxima, porém na segunda fase o quantitativo de alunos com idade igual ou acima dos 46 anos é maior evidenciando um quadro maior de pessoas mais maduras nesta fase. Com a pesquisa sobre o perfil dos alunos também identificamos a situação familiar dos aluno e notamos que na primeira fase há um maior número de alunos com o estado civil na condição de amasiados (3 alunos).

Já na segunda fase há um maior número de alunos casados (4 alunos) , em relação ao número de filhos existe pouca diferença, porém o quantitativo de filhos dos alunos da segunda fase é maior que o da primeira fase (na primeira fase há 3 alunos que tem de 1 a 3 filhos, 3 alunos que tem de 4 a 5 filhos e um aluno que tem mais de 6 filhos, já na segunda fase há 4 alunos que tem de 1 a 3 filhos, 4 alunos que tem de 4 a 5 filhos e um aluno que tem mais de 6 filhos).

Estes dados são importantes e devem ser levados em consideração para alcançar o objetivo de identificar o perfil da EJA, pois o público que frequenta a EJA são pessoas que voltam para a escola em busca de melhores oportunidades e qualidade de vida para si e de suas famílias.

Tabela 2 — Profissões dos alunos da EJA

	Profissões/Funções	Núm. de alunos		Profissões/Funções	Núm. de alunos
1ª. Fase	Do lar	2 alunos	**2ª. Fase**	Do lar	4 alunos
	Doméstica	3 alunos		Padeira	1 aluno
	Operador de Empilhadeira	2 aluno		Funcionário do frigorifico	1 aluno
				Costureira	1 aluno
	Motorista	1 aluno		Artesã	1 aluno
				Comerciante	1 aluno

Fonte: elaborado pelas autoras, 2018.

A Tabela 2 acima demonstra as profissões dos alunos, na primeira fase, o número de alunos que possui emprego é maior que na segunda fase, pois nesta há mais alunas donas de casa. Também observamos que as profissões dos alunos de ambas as fases na maioria são trabalhos que há um maior desgastante físico e com jornadas de trabalho muitas vezes elevadas, assim demonstra que as dificuldades de muitos alunos da EJA são causadas em sua maioria, devido ao cansaço destes alunos, pois frequentam as escolas em período noturno depois de uma longa jornada de atividades no período diurno.

Tabela 3 — Histórico escolar dos alunos da EJA

1ª. Fase	**Época que estudou no ens. Regular de 1º ao 4º ano**	**Núm. de alunos**	**2ª. Fase**	**Época que estudou no ens. Regular de 1º ao 4º ano**	**Núm. de alunos**
	Década de 1970	5 alunos		Década de 1970	2 alunos
	Década de 1980	2 alunos		Década de 1980	3 alunos
	Década de 1990	0 alunos		Década de 1990	0 aluno
	Década de 2000	0 alunos		Década de 2000	0 aluno
	Não frequentou	1 aluno		Não frequentou	4 aluno
	Motivos de desistência dos alunos da EJA			**Motivos de desistência dos alunos da EJA**	
	Possíveis causas	**Núm. de alunos**		**Possíveis causas**	**Núm. de alunos**
	Trabalho	4 alunos		Trabalho	1 alunos
	Família	0 aluno		Família	2 alunos
	Falta de tempo	1 aluno		Falta de tempo	2 alunos
	Dificuldade de aprender	1 alunos		Dificuldade de aprender	1 alunos
	Não gostou da escola	0 aluno		Não gostou da escola	0 aluno
	Outros	2 alunos		Outros	0 aluno
	Não responderam	0 aluno		Não responderam	3 alunos

Fonte: elaborado pelas autoras, 2018.

Na Tabela 3 identificamos que muitos dos alunos das salas pesquisadas estudaram nas décadas de 1970 e 1980, época em que muitos desistiram porque necessitaram trabalhar para ajudar a família no sustento da casa. Como demonstra a Tabela 4 acima alguns alunos nem chegaram a estudar o ensino regular ou desistiram por conta de questões familiares.

Além do objetivo de traçar um perfil do aluno da EJA, ainda traçamos outros objetivos tais como: conhecer necessidades dos adultos no processo de alfabetização e letramento; conhecer as práticas pedagógicas (metodologias e materiais didáticos) mais adequadas a este perfil de aluno; compreender o domínio da leitura e escrita que os alunos tem de si mesmos após serem considerados alfabetizados pelo professor. Todos estes objetivos se encontram em fase de análise.

Considerações parciais

Até o momento o referido estudo se encontra em processo de análise dos dados, mas foi possível observar que esses alunos da EJA precisam ter suas especificidades, características e visão de mundo respeitadas e levadas em consideração pela a escola, pois é a partir deste ponto que o ensino a eles deve partir, reconhecendo que não se pode tratar os alunos da EJA como se trata os alunos do ensino regular e esse deve ser o fator primordial na EJA entender qual o objetivo real da EJA com a formação dos alunos.

Referências

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 148-178.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 25 set. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf >. Acesso em: 09 out. 2017.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização:** leitura da palavra leitura do mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MOURA, Maria de Gloria Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos:que educação é essa?**2007.Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/N%2016/art_.pdf> Acesso em: 15 ago. 2017.

PINTO, Álvaro Vieira. Sete lições sobre educação de adultos. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ST 2
Políticas Públicas e Educação

A FAMÍLIA NO CONTEXTO ESCOLAR E AS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM[1]

Roselaine Nascimento Bonfim [2]

Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis[3]

INTRODUÇÃO

O trabalho intitulado "A Família no Contexto Escolar e as Contribuições para o Processo De Ensino Aprendizagem" tem como objetivo compreender como se dá a participação da família no contexto escolar, suas contribuições para o desenvolvimento na aprendizagem das crianças, bem como a relação entre família/escola de modo geral.

A pesquisa está sendo realizada como trabalho de conclusão de curso do curso de Pedagogia realizado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ Campus Naviraí, por isso trata-se de um estudo em andamento, sendo apresentado neste a parte dos estudos bibliográficos, caracterizando a importância da família no contexto escolar para melhorar o desempenho do aluno no processo de ensino e aprendizagem no cotidiano da escola.

A RELAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA

Discutir a problemática do envolvimento dos pais responsáveis na participação da escola da criança é uma importante temática que vem sendo investigada por alguns estudiosos, tendo em vista que o acompanhamento familiar da criança em parceria com a escola possibilita um melhor desenvolvimento no aprendizado da mesma, conforme afirma Zanella:

> À primeira vista, incrementar a participação dos pais significa visualizar a escola como um espaço democrático em que as pessoas podem exercer sua cidadania. O conceito de cidadania tal como entendemos refere-se a como as pessoas se constituem enquanto sujeitos ativos de sua própria história e da sociedade. (ZANELLA, AV., et al. 2008, p. 132).

[1]Trabalho de conclusão do curso em andamento do Curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/Campus de Naviraí.

[2]Acadêmica do 8º semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/ Campus de Naviraí.rose.pedagogiaufms@gmail.com.

[3]Orientadora, Professora Associada do quadro efetivo da UFMS/CPNV. E-mail: gmgrg46@gmail.com.

Essa prática referente à participação, como a autora ressalta, faz com que as pessoas entendam seu ambiente dentro da sociedade, tendo assim uma visão de como um lugar democrático deve operar, ali serão observados em diferentes âmbitos os diferentes papéis de cada funcionário dentro da escola, reafirmando que a escola necessita ser democrática onde todos possam observar a parceria que existe entre eles, não se trata apenas de um espaço comum, mais sim um lugar onde todos os envolvidos agem de forma organizada cumprindo suas funções igualmente e respeitando cada indivíduo .

> Vivemos numa sociedade que passa por mudanças constantes, novas formas de se pensar e interagir, sendo cada vez mais complexa e abrangente abrindo assim uma explosão de diversidades que antes viviam em sua maioria escondidas e afastadas, como os movimentos de gays, as quebras de tabus em torno da sexualidade, o casal que se une através de uma união estável, a esposa e ou companheira que sai de casa para trabalhar deixando os filhos com um ente mais próximo, onde a sua educação é abarcada e vários movimentos que surgem dentro desse novo contexto social e familiar. (FERREIRA, 2013, p. 1).

Segundo Bueno (2003, p. 4 *apud* DAMKE, GONÇALVES, SIMON, 2010, p. 4) a função que cabe a escola é de "Proporcionar um conjunto de práticas preestabelecidas e tem o propósito de que os alunos se apropriem deconteúdos sociais e culturais de maneira crítica e construtiva". Com base nessa ideia tecemos considerações na pesquisa para compreender essa prática que deve ser estabelecida por um processo científico, visto que os papeis estão sendo designados somente à escola, que hoje se encontra com dificuldades de limitar-se ao que realmente é de sua obrigação como instituição socializadora. Paro conceitua a função que cabe a escola:

> No contexto de uma sociedade democrática diz respeito à formação do cidadão em sua dupla dimensão: individual e social. Paro explica essas dimensões da seguinte maneira: A primeira dimensão exige a assunção do homem como sujeito (autor, portador, autônomo de vontade), a segunda assume a necessidade de convivência livre (entendida a liberdade como construção histórica) entre os sujeitos individuais e coletivos. A qualidade da educação oferecida deve referir-se, portanto, à formação da personalidade do educando e sua integralidade, não apenas a aquisição de conhecimentos em seu sentido tradicional. (PARO, 2012, p. 33-34).

Ao refletirmos sobre essa afirmação do autor podemos dizer que a escola tem que ser vista como um espaço onde deve-se pautar em um ensino que aperfeiçoa o conhecimento humano como meio de formação, preparação do indivíduo para se constituir dentro de uma sociedade.

A parceria entre a família e escola é algo deve ser visto como uma ponte, com o objetivo de criar um elo promovendo ao aluno um aprendizado eficaz, a escola por mais que seja uma instituição que deve promover uma formação individual do sujeito, ela é também um espaço que acaba abrindo as portas para um ambiente afetivo. Para Picanço:

> A família, espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, no qual se "criam e educam" as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria. Lugar onde as pessoas se encontram e convivem a família é também o espaço histórico e simbólico do qual se desenvolve a divisão do trabalho, dos espaços e das competências, dos valores e dos destinos pessoais de homens e mulheres. A família revela-se então um espaço privilegiado de construção social da realidade em que, através das relações entre seus membros, os fatos do cotidiano individual recebem o seu significado. (PICANÇO, 2012, p. 37 *apud* DIOGO, 1998, p. 20)

Por intermédio dessa parceria e no estado que se encontra a Educação Básica nas escolas essa parceria deve ser de compromisso de todos, a escola necessita que os pais acompanhem o rendimento escolar de seus filhos, esse acompanhamento não deve estar presente somente na educação infantil e nos anos iniciais, mas deve permanecer também no ensino médio.

A evasão escolar no ensino médio é atrelada pela falta de acompanhamento desses progenitores ou responsáveis nas escolas, fase essa onde requer o máximo de atenção e cuidado a reclamação por parte dos professores ocorrem demasiadamente, pois não conseguem manter a disciplina dentro das salas de aula.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

A pesquisa foi embasada inicialmente em teóricos, autores como Zanella (2008), Ferreira (2013), Paro (2012), Picanço (2012) , entre outros e documentos como a LDB, Lei nº 9394/96, e Constituição Federal de 1988 dentre outras produções que discorrem sobre o assunto, procurando compreender a importância dessa temática de estudo e sua relevância para

o campo da Pedagogia, com intuito de compreender como se dá essa relação entre escola e família.

Pretende-se nessa análise por meio de questionário caracterizar-se em observação qualitativa como se dá a participação dos pais ou responsáveis na escola de seus filhos como, uma parceria em potencial das unidades escolares com o papel de colaborar e participar do planejamento da gestão e das práticas educativas.

Os dados ainda estão sendo organizados para serem analisados pelo pesquisador, pois a pesquisa encontra-se em andamento. E nesse momento é possível sinalizar que os objetivos estão sendo alcançados, destacando-se o que se propõe a refletir sobre o acompanhamento familiar no âmbito escolar, uma vez que estão surgindo diferentes configurações familiares.

CONSIDERAÇOES FINAIS

Em base nos dados estudados até o momento do estudo, pretende-se descrever como a escola vem conduzindo esse processo de relacionamento com as famílias e a comunidade do seu entorno, tendo em vista a contribuição para o desempenho dos alunos.

Conforme as considerações dos autores relacionados, os quais discorrem sobre a ideia de que a responsabilidade de educar vem sendo transposta cada vez mais para a escola, as famílias estão cada vez mais se ausentando de suas posições como tal, deixando tudo a cargo da mesma.

Podemos observar também que há um despreparo das escolas para atender essas famílias, principalmente quando essas são formadas com configurações totalmente diferentes do que a sociedade considera normal, provocando uma transformação no seu cotidiano porque entra num novo contexto social, o que impacta também na família que acompanha a criança no seu processo formativo, inviabilizando a participação daqueles que cuidam dessa criança tornando essa menos assídua na vida escolar.

REFERÊNCIAS BILIOGRÁFICAS

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

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 15 maio 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, Senado, 1996. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 15 maio 2017.

DAMKE, Anderléia Sotoriva.; GONÇALVES, Josiane. Peres.; SIMON, Ingrid. **Um Repensar Sobre a Relação Família e Escola:** As Implicações no Processo de Ensino-Aprendizagem.Disponível em: http://cacphp.unioeste.br/eventos/iisimposioeducacao/anais/trabalhos/230.pdf Acesso em: 15 ago. 2018.

FERREIRA, Cintia. Aparecida. **As Percepções da Escola Frente às Novas Configurações Familiares.** Disponível em: <https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-escolar/as-percepcoes-da-escola-frente-as-novas-configuracoes-familiares> Acesso em: 15 jul. 2018.

PARO, Victor. Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 4.ed. São Paulo: Cortez. Disponível em: <http://www.cortezeditora.com/newsite/primeiraspaginas/Gest%C3%A3o%20democr%C3%A1tica%20da%20escola%20publica.pdf>. Acesso em:15 jun. 2018.

PICANÇO, Ana Luísa. Bibe. **A Relação entre Escola e Famílias suas Implicações no Processo de Ensino Aprendizagem.** Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2264/1/AnaPicanco.pdf>. Acesso em: 15 ago. de 2018.

ZANELLA, V. Andréa.; NUERNBERG, H. Adriano, TEIXEIRA, M. Ceres.; CÔRTE, V. Ivo.; Silva, Jardel. S. da. **Participação dos pais na escola:** Diferentes Expectativas. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/886qz/pdf/zanella-9788599662878-12.pdf> Acesso em: 23 ago. 2018.

ST 3

Tecnologias Aplicadas à Educação: Formação Docente, Processo de Ensino-Aprendizagem e Tendências

CRIANÇAS E ADOLESCENTES DA ERA DIGITAL

Agatha Morgana Leal Dos Santos (UFMS/CPNV) [1]

Célia Regina de Carvalho (UFMS/CPNV) [2]

Resumo: O presente texto tem como objetivo apresentar dados parciais relativos a um estudo voltado para a apropriação tecnológica de crianças e adolescentes. Por meio de levantamento bibliográfico buscou-se analisar os benefícios e malefícios do uso das novas tecnologias com a finalidade de investigar os contrapontos nesse assunto tão amplamente debatido por especialistas sobre o contato cada dia mais prematuro com as redes sociais, jogos on line, aplicativos com os mais variados conteúdos e tudo que o mundo da internet disponibiliza. A partir da análise de dados, nota-se que o uso da tecnologia tem que ser acompanhada de perto pelos responsáveis, seja no ambiente escolar ou não, pois nem tudo que está disponível na internet é benéfico.

Palavras-chave: Tecnologia. Crianças. Adolescentes.

1. INTRODUÇÃO

É perceptível que as novas tecnologias foram desenvolvidas para obter conforto e comodidade, porém é necessário um ajuste do uso delas para que não haja comprometimento na aprendizagem do aluno, nem do trabalho docente, sobretudo naqueles preocupados em inserir a tecnologia na educação.Crianças têm facilidade de adaptação e aprendizado, uma vez que interagem mais rapidamente com a tecnologia. Os adolescentes absorvem todas essas inovações que a internet proporciona com a mesma rapidez com que elas são criadas e paralelamente vão tornando-se dependentes dessa tecnologia.

Com a presença cada vez mais precoce da internet na vida cotidiana de crianças e adolescentes, em um fluxo intenso de comunicação e trocas de informações, são criadas novas

[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:agathadossanto125@gmail.com

[2] Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/Câmpus de Naviraí; Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho' (FCT/UNESP) e orientadora dessa pesquisa. E-mail: celicarvalho@hotmail.com

formas de relações e possibilidades de interação, seja no ambiente acadêmico ou na vida pessoal.

Todavia, o excesso de contato com essas novas tecnologias, podem causar riscos em vários âmbitos nas vidas desses jovens, prejudicando seu desenvolvimento psíquico, social e físico. Pesquisas científicas apontam para o aumento de problemas emocionais e neurológicos diante do uso superior a quatro horas dessas tecnologias, e é indicado que, quanto menor foi a criança, menor o tempo de utilização, contudo a realidade é bem diferente do ideal. Por isso, considera-se que o uso das tecnologias requer moderação, principalmente quando há possibilidade de consequências de proporções gigantescas (PAIVA 2015)

2. DESENVOLVIMENTO

A relação das crianças e adolescentes com a tecnologia tem se tornado um questão preocupante, pois apesar de ser uma grande ferramenta nos dias atuais para o crescimento dos mesmos, o contato excessivo com os aparatos tecnológicos pode causar grandes prejuízos a esses. Os jovens estão em uma fase de desenvolvimento e transição, reconhecer seus gostos particulares e seus aspectos peculiares. Estão em busca de referências para a construção da sua personalidade e a internet oferece todas as informações necessárias para quem está buscando saber como se vestir, comportar, pensar, etc. Para agradar não só a eles, mais a sociedade ou o grupo de pessoas que ele está inserido e que espera desse jovem, enquadramento aos padrões e costume seguidos pelos demais.

As redes sociais, são um vasto campo que determina a moda, os gostos as ações dos nossos jovens, elas vem carregadas de informações (ou desinformações) instantâneas que formam opiniões de senso comum (Uma vez que nem todas as informações despejadas nas redes sociais são fundadas por argumentos coerentes e baseados em pesquisa).

Segundo Soares (2011) as redes sociais estão embutidas na vida cotidiana dos adolescentes e crianças, pois mostra-se um lugar propício para desenvolvimento de interações sociais. Segundo os dados adquiridos por meio de uma pesquisa Soares (2011) afirma que ficou evidenciado que esse público é acometido de várias situações vexatórias na internet, as quais muitas das vezes os discentes não lidam com atitudes sábias, geralmente pela falta de maturidade e informação, haja vista que um grande número de crianças e adolescentes mentem

acerca de suas idades na web para terem certos tipos de acesso e se inserirem nos ambientes virtuais de relacionamento.

Segundo Paiva (2015) as crianças do século XXI nasceram em um período no qual a tecnologia é o alicerce da manutenção das relações sociais. Por conseguinte, torna-se quase uma tarefa impossível viver sem elas, pois, as crianças antes mesmo de serem alfabetizadas aprendem a utilizar a maioria dos recursos disponíveis pelos aparelhos eletrônicos de forma aleatória sem haver objetivo especifico, essa condição provoca dificuldades no processo de aprendizagem desse contingente no âmbito escolar.

Previtale (2006) diz que as crianças do período moderno não expressam publicamente seus sentimentos, aflições e desejos por meio do mundo real, com isso, isolam-se dentro de seus domicílios, já que a tecnologia satisfaz suas necessidades. As crianças, assim como os adolescentes não possuem a capacidade inerente na maturidade, de conseguir discernir os fatos e absorver o que apenas de fato seja sobressalente, ficando contaminadas de temáticas vagas e sujeitos a alienação. Esta exposição exacerbada com o mundo virtual impõem consequências no mundo real. De acordo com SANTOS (2018) estudos mostram que o cérebro superexposto a essas tecnologias, pode ter um déficit em seu funcionamento, tanto em execução quanto em atenção, pode sofrer com atrasos no aprendizado, raiva expressiva, maior impulsividade, dificuldade de concentração entre outros sintomas (apud SMALL, 2008, PAGINI 2010). Questões de concentração e memória (sem concentração é mais complicado armazenar dados em nosso cérebro) acontecem, porque o cérebro toma atalhos até o córtex frontal para lidar com tal rapidez de informação (apud CHRISTAKIS, 2004, SMALL 2008). Logo, se uma criança tem dificuldade na concentração, também terá dificuldade para aprender.

Nesse sentido, podemos pensar que essa seja uma das causas do aumento de casos de déficit de atenção e hiperatividade entre crianças, especialmente. Com o uso demasiado e o acesso ilimitado a internet, os hábitos e modos de vida dos adolescentes foram mudados, devido aos longos períodos que passam interconectados através dos recursos das tecnologias, utilizando seu tempo livre conectados. Se tornou desinteressante o contato físico para jogar e se divertir, porque através de uma conexão de internet se cria muitas possibilidades, formando novas redes de socialização, apesar de estar isolado, cada qual em seu mundo virtual (SILVA 2006).

Neste contexto, Silva (2006) alega que o contato com pessoas e bens culturais diversos, aliado às novas formas de entretenimento oferecidas no ambiente virtual desperta especial

fascínio em adolescentes de hoje, seres que nasceram e cresceram em meio às tecnologias informacionais, o que os leva a se moverem com naturalidade nesse ambiente, onde se destacam como consumidores e produtores de conteúdo armazenados na web.

Diante desses fatos é sabido que a participação dos responsáveis se faz essencial, no papel de mediador, filtrando os conteúdos que chegam aos seus filhos. A tecnologia substitui os hábitos antes praticados pela geração anterior, que envolve a interação física com pessoas e o meio ambiente, além de que, um uso indiscriminado da tecnologia desconstrói o vínculo afetivo com os membros da família. Paiva (2015) cita que, a ausência de referência de natureza emocional dificulta os jovens a desenvolverem sua cognição no âmbito escolar, pois, a falta de equilíbrio entre o aspecto cognitivo e afetivo compromete o desempenho escolar dos alunos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Paiva (2015) faz-se necessário compreender a função educativa e recreativa da tecnologia para estimular as crianças a assumirem responsabilidades no manuseio dos aparelhos eletrônicos, uma vez que, essa condição favorece os jovens a diferenciar o uso destinado as atividades lúdicas das atividades nas quais envolvem o cumprimento das tarefas escolares para promover seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e social.

Com base nos textos levantados identificou-se a influência da tecnologia no desenvolvimento social das crianças e adolescentes, na saúde física e mental, no seu aprendizado e em todos os âmbitos que a tecnologia pode auxiliar ou prejudicar. O caminho não é a proibição do uso, mas a consciência dele e sua adequação para cada faixa de idade, lembrando que, o apego ao uso de tecnologia pode levar a prejuízos desnecessários. Carinho, amor, interação social, contato e outras atividades fazem parte do nosso desenvolvimento saudável. É necessário orientar o jovem desde pequeno a utilizar as tecnologias com moderação e de uma forma benéfica, se usado com sabedoria, as tecnologias tornam- se uma janela para o conhecimento facilitando a aprendizagem. Todavia, o mau uso delas, ocasiona dependência e outras dificuldades no ambiente social (SANTOS 2018).

4. REFERÊNCIAS

CHRISTAKIS Dimitri A. **Early Television Exposure and Subsequent Attentional Problems in ChildrenNascer e crescer** revista do hospital de crianças maria pia ano 2004, vol. XIII, n.º 4 2004

PAIVA, Natália Moraes Nolêto de. **A influência da tecnologia na infância: Desenvolvimento ou ameaça?** Portal dos psicólogos 2015.

PREVITALE, Ana Paula. **A importância do Brincar.** Campinas: UNICAMP, 2006. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=20490 Acesso em: 21 de Ago. de 2018.

SANTOS, Elaine Ribeiro. **Os riscos do uso da tecnologia por crianças e adolescentes** Disponível em:https://formacao.cancaonova.com/atualidade/tecnologia/os-riscos-do-uso-da-tecnologia-por-criancas-e-adolescentes/ Acesso em: 21 de Ago. de 2018.

SILVA, Marco. **Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos online** 2006.

SOARES, Magda**. Letramento e Escolarização**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2004. 287 p. (2011)

A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PERSPECTIVA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Daniele Correia de Oliveira (UFMS/CPNV) [1]

Célia Regina de Carvalho (UFMS/CPNV) [2]

Resumo: O presente texto apresenta o delineamento de estudo que será desenvolvida em 2018 com o objetivo geral de investigar de que modo a tecnologia pode auxiliar no processo de alfabetização de acordo com as orientações da Base Nacional Comum Curricular. A metodologia de pesquisa qualitativa, de natureza descritiva,envolverá entrevista semiestruturada com professoras e coordenadoras pedagógicas da rede básica de ensino de Naviraí- MS. A tecnologia pode auxiliar o aluno no processo de desenvolvimento da alfabetização e letramento, despertando o seu interesse pela cultura letrada. Além disso, implica em uma mudança pedagógica dos tempos atuais, faciliando a aquisição do conhecimento trabalhado em sala de aula.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Base Nacional Comum Curricular.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização refere-se à obtenção da escrita enquanto aprendizagem para as capacidades de leitura e para as práticas de linguagem de cada individuo. Enquanto o letramento se caracteriza por serem as implicações sócias e históricas da iniciação da escrita em uma sociedade, ou seja, as mudanças que ocorrem nessa sociedade quando ela se torna letrada, porém, letramento pode ser conceituado como as práticas de escrita e leitura, sendo assim para além da alfabetização (SOARES, 2002).

A tecnologia está cada vez mais presente tanto no cotidiano dos adultos como no das crianças, pois as mesmas já crescem neste mundo e se forem bem conduzidas esse recurso pode se tornar um grande beneficio no processo educacional, uma vez que a criança pode ser alfabetizada e letrada através dos recursos tecnológicos, e cabe ao professor mediar esse

[1]Acadêmica do 6º Semestre do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/Câmpus de Naviraí. E-mail: daniele835@outlook.com

[2]Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/Câmpus de Naviraí; Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho' (FCT/UNESP) e orientadora dessa pesquisa. E-mail: celicarvalho@hotmail.com

conhecimento em meio a tanta informação. O uso da tecnologia em sala de aula pode incentivar e facilitar a motivação dos alunos pelas novidades e possibilidades que este recurso oferece, e isso deve melhorar o nível de aprendizagem dos alunos. (MOUSQUER E ROLIM, 2011).

Este texto apresenta o delineamento de uma pesquisa com a seguinte problemática: Quais são as novas competências de acordo com a Base Nacional comum curricular relacionada com o uso da tecnologia? Quais são as tecnologias que podem auxiliam no processo de letramento e alfabetização? Como as tecnologias poderiam ser adotadas pelos professores de alfabetização em sala de aula?

O objetivo de estudo consiste em investigar de que modo a tecnologia pode auxiliar no processo de alfabetização de acordo com as orientações da Base Nacional Comum Curricular. Será adotado o tipo de pesquisa é qualitativa, de natureza descritiva envolvendo entrevista com professoras e coordenadoras pedagógicas da rede básica de ensino de Naviraí – MS.

2. DESENVOLVIMENTO

O processo de alfabetização segundo Soares (2002) se caracteriza por ser a aquisição de uma tecnologia, que e a apropriação do sistema alfabético e ortográfico, e o letramento e o desenvolvimento das habilidades do uso da tecnologia da escrita, e eles devem atuar ao mesmo tempo a criança se alfabetiza num contexto de letramento e a criança se letra ao mesmo tempo se alfabetizando, ou seja, a alfabetização e o letramento e a absorção da leitura e da escrita tanto na vida educacional como na vida social, e a tecnologia vem para auxiliar nesse processo de ensino-aprendizagem.

Para Mortatti (2008) a história da alfabetização no Brasil é constituída por quatro momentos cruciais, cada um deles caracterizado pela disputa em torno de certas tematizações, concretizações relacionadas com o ensino da leitura e escrita e consideradas novas e melhores em cada fase, em decorrência de tais disputas cada momento e marcado por uma nova forma relativa do ensino inicial da leitura e da escrita.

O primeiro momento se caracteriza por ser uma metodização do ensino da leitura, nesta época se usava o método sintético que o aluno aprendia a ler da “parte” para o “todo”, e a escrita se restringia a caligrafia, ortografia e a cópia, pois neste momento os alunos eram alfabetizados através de cartilhas.

O segundo momento e a institucionalização do método analítico, que é um método por associação, q criança seria alfabetizada a partir da palavra toda e não apenas letra por letra como

no método anterior, e é a partir desse momento por volta de 1910 que o termo "alfabetização" começa a ser utilizado no Brasil para se referir a aquisição inicial da leitura e da escrita.

O terceiro momento é chamado de Alfabetização sob medida, ou seja, neste momento passaram a utilizar os métodos mistos (analítico-sintético) ou vice-versa, buscando harmonizar os dois tipos básicos de como alfabetizar, isso resulta o como ensinar subordinado à maturidade da criança a quem se ensina.

O quarto momento é a fase do construtivismo e da desmetodização, com o fracasso da alfabetização das crianças se tinha urgência em mudanças na educação, com diversos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky sobre qual a melhor forma de alfabetizar e de como a criança construía tal conhecimento, elas desenvolveram uma cartilha para a aprendizagem, para alfabetizar não haveria método.

Ao longo desse período, a alfabetização passou por grandes mudanças e diversos métodos, e atualmente temos discussões sobre métodos de alfabetização, e a Base Nacional Comum Curricular e uma proposta atual que tem como objetivo organizar e normatizar o que deve ser ensinado em todas as escolas públicas do País, um material orientador indicando como deve evoluir o processo educacional. Dentre as 10 competências gerais ligadas a BNCC, apresentamos a quinta que fala especificamente sobre a cultura digital ligada a sala de aula para auxiliar nesse processo de aprendizagem.

De acordo com a BNCC deve-se utilizar e criar tecnologias para comunicar-se e produzir informações e conhecimentos, já que há um impacto muito grande da mesma na sociedade (BRASIL, 2017). Nos anos iniciais que se caracteriza por ser o processo de alfabetização é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita e leitura processos que visam a que alguém se torne alfabetizado, ou seja, consiga "codificar e decodificar" a linguagem escrita, e a tecnologia deve auxiliar nesse processo para ajudar a desenvolver a compreensão da escrita com a utilização de diferentes representações para o aprendizado.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dois primeiros anos do ensino fundamental ocorre o processo de alfabetização, no qual a criança é inserida na cultura letrada, aprendendo a ler e escrever, ou seja, aprende a codificar e decodificar os sons das palavras, A tecnologia nesse contexto auxilia o professor a

aprimorar os conhecimentos dos alunos e os ajuda a se desenvolver. Nesse contexto a tecnologia utilizada corretamente em sala de aula, pode facilitar e aprimorar os conhecimentos e informações que os alunos já possuem, além de prepara-los para que compreenda esse novo mundo.

Nesse período de alfabetização utilizar de recursos digitais em sala de aula pode ajudar a tornar o ambiente mais interativo, atrativo e inovador, além de explorar a criatividade e enriquecer o desenvolvimento intelectual do aluno.

Entre as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem-se a quinta competência que aborda com bastante ênfase a questão da tecnologia e a mesma determina a utilização e criação de tecnologias digitais de forma crítica, reflexiva e ética, pois a utilização da mesma como instrumento de aprendizagem nas escolas é uma forma de ensinar e aprender pela atualidade, visto que a tecnologia não e nenhuma novidade para os alunos. E a mesma procura ser inserida na educação para o desenvolvimento mais ativo e relevante de comunicação na sociedade atual (BRASIL, 2017).

4. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017.

MORTATTI, Maria do Rosario. **Notas para uma historia do alfabetizador no Brasil**. Brasilia, 2008.

MOUSQUER, Tatiana, ROLIM Carlos Oberdan. **Dispositivos móveis: um facilitador no processo ensino-aprendizagem.** Campos dos Goytacazes,RJ,2011.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura**. Campinas, 2002.

O USO DE APLICATIVOS COMO APOIO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Joice Faria da Cruz Pestana (UFMS/CPNV) [1]

Célia Regina de Carvalho (UFMS/CPNV) [2]

Resumo: O presente texto discute dados de um estudo que buscou investigar sobre as possibilidades pedagógicas de vídeos e aplicativos no processo de alfabetização de crianças do 1º ano do ensino fundamental. A metodologia de pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, em que a coleta de dados se deu por meio de buscas na *Play Store* de dispositivos móveis para identificar e analisar vídeos do aplicativo YouTube Kids e aplicativos gratuitos que poderiam ser usados no processo de alfabetização do ensino da Língua Portuguesa. Os resultados do estudo demonstram que existem inúmeros aplicativos e vídeos que podem ser adotados durante a alfabetização, com conteúdos e linguagem adequados à faixa etária das crianças, servindo como recursos ao professor alfabetizador, a fim de mediar o conhecimento de acordo com a realidade vivenciada pelo seu aluno.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais e Móveis. Alfabetização.

1. INTRODUÇÃO

Com a evolução tecnológica, o contato das crianças com aparelhos como *tablets* e celulares, ocorre cada vez mais cedo. Deste modo, se apropriam destes aparelhos de várias formas, por meio do contato com vídeos e aplicativos dos mais variados tipos.

Os aplicativos são programas que foram desenvolvidos para o sistema operacional de dispositivos móveis como o celular e o *tablet,* possibilitando várias formas de interação e aprendizagem entre os usuários. Estes aplicativos podem ser auxiliares no processo de aprendizagem das letras, números, cores, animais, formas, sons, entre outros.

Partindo destas ideias, a escola e a família podem oportunizar maneiras de aprendizado de acordo com a realidade e o contexto que o aluno está inserido.

[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: gjpestana@bol.com.br

[2] Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/Câmpus de Naviraí; Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho' (FCT/UNESP) e orientadora dessa pesquisa. E-mail: celicarvalho@hotmail.com

Abordando sobre a possibilidade de o professor utilizar os vídeos e aplicativos em sala de aula como auxílio para alfabetizar de acordo com o contexto que a geração atual está inserida, buscou-seinvestigar sobre possibilidades pedagógicas de vídeos e aplicativos no processo de alfabetização de crianças do 1º ano do ensino fundamental. Para tanto, adotou-se pressupostos da pesquisa qualitativa, na qual foi realizado levantamento, descrição e análise de aplicativos e vídeos disponíveis para crianças em fase de alfabetização.

2. DESENVOLVIMENTO

O advento da tecnologia, tem permitido que a sociedade atual esteja conectada vinte e quatro horas por dia, proporcionando a troca de informações, compartilhando aquilo que acha interessante com pessoas dos quatro cantos do mundo, sem precisar sair de sua zona de conforto. Neste sentido, Pérez-Gómez (2015), defende que a internet não é só um depósito de dados e informações, mas "poderoso meio de comunicação".

Neste contexto, vale ressaltar que o uso das tecnologias disponibilizadas no decorrer do desenvolvimento da humanidade, tem transformado a cultura, a organização social, a comunicação e a aprendizagem dos sujeitos nele inseridos, assim, Lucena (2016, p. 3), salienta que "[…] a disseminação e o uso dessas tecnologias aumentam cotidianamente, de forma significativa, criando novas formas culturais".

Segundo Fava (2014), a influência da tecnologia na sociedade, se deu desde a geração dos nascidos entre os anos 1983 a 2000, considerada como geração Y, a geração dos nascidos entre os anos 2000 a 2009, considerada como geração Z, e a geração dos nascidos após o ano 2010, considerada como geração *Alpha*.

Sendo esta última geração, vista como a geração digital, vale destacar que essas mudanças possibilitam uma maneira diferenciada no contexto educacional da sociedade contemporânea, visto que a mesma tem se diferenciado das anteriores por interagirem com a tecnologia desde o nascimento, merecendo um olhar diferenciado no campo pedagógico, de modo que "cada geração no decorrer da história carrega consigo uma cultura própria, particularidades, modelos e a crença de que é única, original, mais avançada e mais competente que todas as anteriores" (INDALÉCIO; RIBEIRO, 2017, p. 138).

Santaella (2010) afirma que o advento da internet, oportunizou um acesso rápido, e por meio dos dispositivos móveis que tem se colocado ao alcance da ponta dos dedos, podendo ser

acessado em qualquer lugar, dia e horário, permite se ter uma aprendizagem ubíqua, recursos esses, que vem somar ao professor enquanto mediador do conhecimento.

Desse modo, esse acesso rápido, oportunizado pelos dispositivos móveis, faz com que estejamos preocupados com a maneira da geração atual aprender, visto que, de acordo com Santaella (2010), atualmente pode-se ter uma aprendizagem em qualquer lugar, dia e horário, e as escolas precisam acompanhar essa evolução tecnológica, com um currículo que atenda o contexto social dessa geração, não fazer uso de métodos tradicionais trazidos pelas gerações anteriores, a fim de transmitir e compartilhar o conhecimento.

Com todas essas mudanças tecnológicas ao longo dos anos, evidencia-se que a mesma pode contribuir com o processo de alfabetização, uma vez que, o aluno da atual geração, além de ter nascido em uma cultura digital, tem acesso a recursos tecnológicos, principalmente a *smartphones*, de maneira livre, e isso pode ser aproveitado se for adotado de forma que a metodologia que o professor adotar, faça uso dos mesmos, oportunizando ao aluno perceber que ao mesmo tempo em que utiliza tais recursos, pode também se apropriar do conhecimento necessário para sua formação.

Sabemos que é direito da criança ser alfabetizada até o 3º ano do ensino fundamental, tendo esse direito assegurado por lei e, que os estudantes nascidos na era digital, recebem a informação de maneira rápida. Assim, percebe-se a importância das tecnologias no contexto educacional, de modo que contribua com a formação desse aluno (BRASIL, 2013; PNAIC, 2015).

Sendo assim, esta interação que a criança tem desde cedo com as tecnologias, favorece um aprendizado natural que já faz parte do contexto na qual está inserida, não sendo preciso que seja ensinado a ela, interagindo com o mundo de maneira facilitada, diferente das gerações anteriores, já que, com o advento da internet, a escola deixa de ser o único local de aprendizado.

Dentre os recursos disponíveis para o ensino, podemos citar os aplicativos e vídeos para alfabetização, pois diante do contexto tecnológico que a sociedade contemporânea tem evoluído e, partindo dos pressupostos da importância dos mesmos para a área educacional, tornam-se relevantes, pois segundo Alves e Maciel (2015), possibilitam ao professor oportunidades para atuar com uma dinâmica que favoreça ao aluno uma aprendizagem significativa em sala de aula.

Por meio de uma qualitativa, do tipo descritiva, buscou-se identificar aplicativos disponibilizados na Google Play Store, com o sistema operacional Android, bem como vídeo

disponibilizados no aplicativo YouTube Kids que poderiam utilizados pelo professor para o ensino de Língua Portuguesa de 1º ano do ensino fundamental de modo a contribuir no processo de alfabetização, sendo que foram usadas com palavras de busca: alfabetização, alfabeto e sílabas

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados parciais da pesquisa apontam para o uso do celular por crianças em fase de alfabetização, pois o mesmo pode potencializar a aprendizagem, visto que, vai além de um simples entretenimento, possibilitando também por meio dos aplicativos, serem desenvolvidas outras habilidades, tais como memorização, agilidade, concentração, autonomia e maior engajamento no aprendizado.

Com isso, a adoção de aplicativos dentro e fora da sala de aula auxilia no processo de construção do conhecimento, servindo como meio para adquirir e aprimorar habilidades de leitura e escrita, oportunizando ao aluno um aprendizado mais lúdico, já que o mesmo está inserido em uma cultural digital que a cada dia vai se fortalecendo.

Destarte, partindo do conhecimento de que a criança inserida no mundo tecnológico recorre a dispositivos móveis frequentemente, com as análises dos aplicativos e vídeos, evidencia-se a sua relevância para o processo educacional, partindo da fase de alfabetização, visto que, com esse manuseio, a mesma passa a ter contato com as letras antes de ir para a escola.

5. REFERÊNCIAS

ALVES, Isabel Cristina Guerra; MACIEL, EMEF Tertuliano.**Uso de aplicativos na alfabetização, 2015.**

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa,** 2015.

FAVA, Rui. **Educação 3.0**: Aplicando o PDCA nas Instituições de Ensino-1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

INDALÉCIO, Anderson Bençal; RIBEIRO, Maria da Graça Martins. **G**erações Z e Alfa: os novos desafios para a educação contemporânea. **Revista UNIFEV**: Ciência & Tecnologia, v. 2, p. 137-148, 2017.

LUCENA, Simone. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. **Educar em Revista**, v. 32, n. 59, p. 277-290, 2016.

PÉREZ-GÓMEZ, Ángel**. Educação na era digital**. A escola educativa. Porto Alegre: Artmed, 2015.

SANTAELLA**,** Lúcia. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?. **Revista de Computação e Tecnologia (ReCeT). ISSN 2176-7998**, v. 2, n. 1, p. 17-22, 2010.

TECNOLOGIA E A EDUCAÇÃO

Moreira, Lindaiane Rodrigues Soares[1]

Santos, Joyce Essy[2]

INTRODUÇÃO

Com o passar dos anos, a sociedade mundial sofreu grandes transformações, no que diz respeito ao seu modo de viver, pois era digital mudou o modo de comunicação entre as pessoas de qualquer parte do planeta, agilidade no cruzamento de informações, novas leis, novas perspectivas e um novo olhar sobre o futuro do mundo. Com essa evolução tecnológica e novos pensamentos, a educação precisa adequar-se para o bom desenvolvimento da criança, tendo a tecnologia como aliado para o processo de ensino e aprendizagem.

Mas o que está acontecendo na sociedade atual, com o uso da tecnologia instigando novos comportamentos, torna-se indispensável que a educação venha empenhar-se nos aspectos gerais, pois a mesma traz consigo novas culturas, novas famílias, diferentes formas de se trabalhar e pensar, desse modo faz-se necessário facilitar a potencialização do acesso ao conhecimento e boa qualidade de vida, visto que nem todos ainda não têm acesso à tecnologia ou por falta de recursos financeiros. Mesmo que algumas pessoas optem por não utilizar as ferramentas tecnológicas pelo fato de não saberem como utilizá-las, as crianças desta era são destemidas e manuseiam os recursos tecnológicos de forma eficiente.

TECNOLOGIA E A EDUCAÇÃO NOS DIAS ATUAIS DA SOCIEDADE

Ao falar em computador já se pensa como se o Sistema Operacional dos *hardwares* fosse reflexo do pensamento humano, já que o desempenho dos aplicativos dos computadores e de celulares não é palpável, assim como o pensamento do ser humano e o *software* utilizado pelo mesmo dá-lhe algum sentido, pois os mesmos lhe permitem encontrar uma saída para os problemas em seu contexto de vivência, já que esse processo é envolto de interesses,

[1] Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN) e pós graduada em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento pelo grupo Rhema de Educação.
[2] Graduada em Pedagogia e pós graduada em Educação Especial e Educação Infantil com ênfase de 5º aos 9º ano.

possibilidade cognitivas, valores, podendo resolver estes problemas com um aparelho na palma de sua mão. O homem é quem promove o avanço tecnológico e que ao criar aparelhos e aplicativos, ele faz uso dos recursos e meios para atuar na sociedade de forma eficaz e acessível na maior parte do tempo. Com isso pode-se dizer que há o avanço da tecnologia por causa das necessidades humanas em obter mais conhecimentos, comunicar-se com o outro, solucionar problemas, diminuir espaço e tempo no processo de aprendizagem e comunicação, mas para que tal avanço aconteça é necessário o conhecimento tecnológico e a escola pode contribuir para esses avanços, onde o professor pode utilizar aplicativos, redes sociais entre outros para a dinamização do processo de ensino/aprendizagem. Segundo Sampaio e Leite (2008, p.17) "o professor precisa também utilizar as tecnologias que hoje são parte integrante da vida cotidiana".

A escola em sua função como criadora de um ser pensante e crítico não pode ficar de fora dessa evolução, pois esta tem o poder de influenciar e oportunizar a construção do conhecimento, ampliando saberes.

O professor precisa de meios para buscar conhecimentos dos recursos tecnológicos, inovando assim seu material pedagógico, dinamizando suas aulas, promovendo, assim, o bom desenvolvimento para o processo de ensino-aprendizagem, os quais envolvem recursos e métodos renovadores.

Na última década tem se produzido tantas tecnologias que é preciso utilizar as ferramentas adequadas para aprimorar as aulas, além de organizar o currículo escolar e a escola ter acesso às inovações da ciência e da tecnologia. Salientando que a plenitude do exercício do professor só é fato se o mesmo dominar conhecimentos, saberes técnicos/científicos com as devidas proporções que a tecnologia disponibiliza, de forma imparcial no decorrer do seu processo pedagógico, por isso também se faz necessário a formação do professor em relação ao uso de meios tecnológicos para suas aulas e objetivar a independência e participação do aluno no ambiente virtual, com o uso de aplicativos e equipamentos, observando a vivência e postura do discente diante do convívio com o uso de tecnologia e a sociedade atual, tornando aquele jovem em um cidadão digital, que aquele que tem acesso a informação e mecanismos para transformar esta informação em conhecimento oportunizada pela escola. Além de trazer o acesso a informação, novas vivências, habilidades, conhecimentos e pensamentos, a pessoa pode conectar-se que qualquer pessoa do mundo, a escola pode conectar-se com outras culturas através da internet.

O ser humano tem habilidades e competências para elaborar meios para melhorar a sua realidade, transformando o meio em que convive, além de absorver as mudanças tecnológicas, que é fundamental para os dias atuais, e na escola não é diferente, pois tanto o aluno quanto professor podem elaborar ou reinventar habilidades e competências na prática escolar.

O professor também utilizar a *web* para pesquisa de atividades, jogos, aplicativos, *softwares*, adaptando de acordo com a realidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ser humano interage com o meio em que vive e tem o poder de transformar esse ambiente, por isso há tantas mudanças na sociedade e como a educação é um direito do cidadão, a escola deve propiciar meios para inserir o cidadão no contexto social, oportunizando a capacitação do indivíduo, no compartilhamento de informações, conhecimentos.

É preciso do empenho dos órgãos governamentais para que a escola tenha acesso à tecnologia e equipamentos de última geração, facilitando o processo de ensino/aprendizagem e a formação dos profissionais da educação para o melhor desempenho no seu ambiente de trabalho.

A utilização de diferentes linguagens de mídia no espaço escolar pode ser uma trilha para alavancar mudanças de atitudes e de métodos de trabalho.

Conclui-se então que educação e tecnologia, nos dias atuais precisam andar lado a lado no processo de ensino/aprendizagem, pois estas desenvolvem as possibilidades cognitivas por meio da comunicação entre a informação. E ao utilizar os recursos tecnológicos e digitais, o aluno ampliar os mais variados campos do saber, além de ampliar as possibilidades morais proporcionando a reflexão crítica sobre o desempenho da ação tecnológica no processo educacional e fora deste contexto, ampliar os espaços, rompendo fronteiras que separam as pessoas conectando cidadãos de lugares diferentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SAMPAIO, Marisa Narcizo, LEITE, Lígia Silva**. Alfabetização Tecnológica do Professor.** Petropólis- RJ: Vozes. 2008

.

ANAIS
ISSN: 2178-2431
X JORNADA
NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE NAVIRAÍ
História do livro, da leitura e das práticas escolares na educação brasileira: os desafios do tempo presente
De 01 a 05 de Outubro 2018
UFMS Campus de Naviraí
Maiores Informações
Telefone: (67) 3409-3401
www.jornadaeducacaonavirai.ufms.br

PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E TELEVISÃO: "usos e abusos' na instituição educativa

Luana Tainah Alexandre Braz[1](FAED/UFGD)
Suzana Maria Santos Pires[2](FAED/UFGD/FUNDECT)
Elida Danielle da Silva[3](FAED/UFGD/FUNDECT)
Magda Sarat[4](FAED/UFGD/FUNDECT)

Introdução

A chegada da televisão no século XX foi um grande avanço tecnológico que atingiu a todas as sociedades, porém nos questionamos se este avanço exagerado e sem limites da televisão, dos computadores, da internet, videogames, notebooks e celulares, incide de algum modo sobre o desenvolvimento da infância. As crianças podem ser consideradas telespectadores que absorvem o que assistem, analisam as programações dos canais e fazem representações do lhes chama a atenção. Dizemos isso pois consideramos as crianças como pessoas capazes de fazer tal análise, pois mais que uma etapa da vida "a infância é uma construção cultural, social e histórica, definida em cada período por representações" (SARAT, 2005, p. 1) e incide sobre a formação da criança.

Nesse contexto, é necessário que os adultos entendam que mesmo que as crianças tenham espaços de decisão, elas ainda têm dificuldades em discernir acerca da qualidade do que assistem. Assim, estão abertas a aprender, qualquer coisa que lhe é apresentada, para o "bem ou para o mal". Portanto, a necessidade da mediação na escolha da programação é fundamental.

Sendo assim, concordamos com a afirmação de Campos (2003, p.2), "[...] crianças, adolescentes e adultos alteram suas relações intersubjetivas a partir das influências que a mídia e a cultura do consumo exercem sobre todos nós". Portanto, nesse aspecto, é possível que este veículo de comunicação possa formar/forjar comportamentos e modos de conceber a vida e as relações sociais para as crianças. Dizemos isso fundamentadas em Norbert Elias (2012, p. 1) quando ensina sobre os processos vividos na infância ao apontar que:

[1] Pedagoga pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Membro do Grupo de Pesquisa "Educação e Processo Civilizador"- GPEPC. E-mail: luana_tainah@hotmail.com
[2] Discente do curso de pedagogia Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Membro do Grupo de Pesquisa "Educação e Processo Civilizador"- GPEPC. E-mail: suzansantos64@gmail.com
[3] Discente do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Membro do Grupo de Pesquisa "Educação e Processo Civilizador"- GPEPC. E-mail: suzansantos64@gmail.com
[4] Orientadora Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Líder do Grupo de Pesquisa "Educação e Processo Civilizador"- GPEPC. E-mail: magdaoliveira@ufgd.edu.br

> [...] ainda não sabemos muito bem como podemos ajudar as crianças a se ajustarem em sociedades tão complexas e nada infantis como as nossas, que demandam uma alta medida de previsão e autocontrole. Não sabemos como ajudá-las a viver o incontornável processo civilizador individual, pelo qual cada um transforma-se em adulto, sem que suas possibilidades de gozo e alegria se deteriorem.

Nesse processo de crescer, aprender a viver socialmente em grupo as crianças tem muito a aprender, acreditamos que as mídias são fundamentais no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. No entanto, merecem um cuidado especial, principalmente a partir do tempo que esta criança fica exposta as programações e a veiculação de informação.

Sobre a pesquisa e os sujeitos envolvidos

Este trabalho é recorte e resultado de uma pesquisa de Iniciação Cientifica (PIBIC) que teve por objetivo, compreender a presença da televisão, no processo de formação das crianças que frequentam instituições de Educação Infantil. Para buscar respostas a essa temática nossa metodologia consistiu inicialmente num levantamento bibliográfico sobre a temática consultando autores e autoras que discutiam temas que poderiam dar suporte a nossas abordagens como, infância, educação infantil, sociologia figuracional, mídias e cultura infantil, sociologia da criança. Entre outros citamos: Sarat (2009a; 2009b; 2014a; 2005; 2014b), Kuhlmann Jr. (1998; 2001; 2003; 2004; 2005), Norbert Elias (1993; 1994; 2000), Campos (2003); Magalhães (2009); Postman (1999); Sarmento e Gouvea (2008); Oliveira (1999).

Realizamos como pesquisa de campo entrevistas a partir da aplicação de questionários estruturados com profissionais de educação infantil que atuam nas redes e sistemas de ensino. Elaboramos vinte questionários sem identificação, entregues especialmente a profissionais que atuam diretamente na Educação Infantil em instituições públicas da cidade de Dourados – MS. Os questionários continham perguntas que versavam sobre a utilização desse material de apoio, e os modos como ele era utilizado no cotidiano da instituição.

Um dos primeiros questionamentos realizados aos profissionais que contribuíram com que essa pesquisa foi se havia aparelhos de televisão na instituição, onde ficavam, quantos a instituição possuía e os modos como eram utilizados. Nosso intuito era mapear e conhecer o contexto da instituição. Desta forma, obtivemos algumas das seguintes respostas:

(a) Sim. Temos duas ficam no depósito à disposição e mais duas nas salas;
(b) Sim. Temos seis ao todo, sendo uma em cada sala;
(c) Sim. Apenas uma na sala de tv;

(d) Sim. Um aparelho apenas na sala dos professores;
(e) Sim. Uma tv apenas, que fica no chão;
(f) Sim. Uma televisão, que fica no canto do banheiro da sala dos professores;
(g) Sim. Uma tv e um dvd que ficam na dispensa para serem pegos quando precisar;
(h) Sim. Apenas na sala do berçário e no maternal.

Percebe-se a (oni)presença do aparelho nas instituições, porém não tão frequente dentro das salas, como nos casos (d, f, g) que ficam guardadas em depósitos. Em todos os casos as instituições possuem aparelhos, em alguns casos não estão visíveis ou de fácil acesso. Isso permite inferirmos que "aparenta já não ter mais espaço para a TV". No caso (h) percebemos que as TV's ficam somente na sala das crianças menores. Posteriormente, indagamos por meio do questionário, como é utilizada na sala e quais programações as quais as crianças têm acesso. Coletamos os seguintes dados:

(a) 14 responderam que utilizam a TV em sala e 6 que não utilizam na sala.
(b) Vídeos pedagógicos de curta metragem
(c) Filmes em DVD
(d) Desenhos infantis
(e) Músicas infantis
(f) Vídeos via pen drive

A pesquisa nos mostra que a maioria utiliza, mas não necessariamente se utilizam do quadro de programação da televisão aberta ou fechada. Mas somente utilizam o aparelho eletrodoméstico por meio do uso de DVD, pen drive ou outras mídias. Não houve relatos de exibições da programação via canais públicos ou privados.

Outro aspecto, toda a programação (vídeos, filmes, músicas, dvds) e escolhida pelo docente e na maioria dos casos, segundo os/as entrevistados dentro de um planejamento. O/a professor/a tem um grande número de opções metodológicas, de possibilidades ao organizar sua comunicação com as crianças, para introduzir um tema, realizar uma brincadeira, propor atividades, trabalhar a imaginação com tais propostas como filmes, música e da dança por exemplo.

Nesse contexto, entendemos como um desafio para os/as docentes e profissionais da Educação Infantil, levar para as suas práticas as novidades da tecnologia pode auxiliar, ampliando o repertório ao qual as crianças estão acostumadas. Em seguida, indagamos sobre a frequência da utilização deste recurso tecnológico e obtivemos as respostas:

(a) 2 vezes por semana;
(b) a cada 15 dias;
(c) a cada dois meses;
(d) todos os dias;
(e) Prefiro o notebook.

Percebemos assim que o uso não é frequente pela maioria, e muito pouco utilizado em alguns casos, no entanto, não é motivo para comemorarmos a ampliação do uso dessas mídias pois a instituição em alguns casos aposentou o parelho de televisão e passou a utilizar o computador/notebook. Em um dos casos observados, a televisão foi substituída pelo notebook, segundo a entrevistada provavelmente por ser mais prático de carregar e para as crianças que passaram a assistir algo em uma tela minúscula e sem visibilidade adequada dado o número de crianças nas salas. Assim o computador que poderia ser individual não é um para cada criança, mas o da professora que ela socializa com o grupo.

Segundo Leite (1996 p.76), a televisão pode ser um recurso incentivador pois prende a atenção e auxilia a retenção da aprendizagem de conceitos que por vezes o docente quer trabalhar com as crianças, mas não é um fim em si mesmo e necessita de material de apoio adequado e da atuação correta do professor para atingir satisfatoriamente seus objetivos.

Ainda um grupo de respostas nos instigaram a reflexão maior complementando a quantidade de tempo utilizada nessa atividade tivemos tais respostas apontando:

(a)uso todos os dias enquanto não fazem outras atividades;

(b) uso todos os dias até a hora do café e depois do almoço até os pais chegarem;

(c)uso na terça – feira que é o dia fixo de cinema.

Nestes casos as respostas (a) e (b) indicam o uso nos horários vagos e, geralmente serve como estratégia para "acalmar" as crianças. No caso (c) a tv utilizado como ferramenta para filmes que tem um dia especifico e dentro do planejamento, o que garantiria uma utilização mais intencional e planejada que poderia trazer benefícios para o desenvolvimento da criança.

E por fim, indagamos aos profissionais como eles percebem a influência da programação e do uso da televisão na mudança de comportamentos das crianças, bem como a utilização somente como forma de entretê-las.

(a) *Sim. Pois as vezes a criança está chorando, você coloca um desenho e ela para na hora.*
(b) *Sim. A tv tem como proposta ampliar a visão do mundo, tomando cuidado com a faixa etária e tempo de exposição.*
(c) *Sim. A criança que assiste tv em excesso deixa de desenvolver a criatividade, a socialização e é privada de experiências que a estimulem.*
(d) *Sim. Em sala já presenciei e vi crianças falando como os personagens que veem com frequência.*
(e) *Sim. Desenhos agressivos e de lutas, é preciso escolher bem.*

Tais usos e por vezes abusos nos instigam a perguntar de que modo a criança está sendo inserida no planejamento das atividades pelos docentes. A proposta da pesquisa nos permite

perceber que as crianças estão atentas e disponíveis a aprendizados amplos e diversas experiência nos seus contextos, assim falas, gestos, modos observados tudo faz parte de sua educação em formação. Nesse aspecto todos os elementos podem contribuir inclusive a programação ao qual ela está exposta.

Considerações Finais

Diante do exposto e partindo das leituras e das experiências que a empiria proporcionou, foi possível concluir que os profissionais de Educação Infantil, na instituição na qual foi realizada a pesquisa, informam que ainda possuem aparelhos de televisão na instituição, em sala de atividades, salas dos professores ou mesmo em depósitos e que sua utilização continua frequente, embora em menor tempo. Quanto a frequência da utilização foi possível perceber que a maioria utiliza o aparelho somente como eletrodoméstico, um recurso para assistir filmes, desenhos e musicais infantis. Nenhum docente utiliza as grades de programação dos canais.

Geralmente utilizam a mídia a cada quinze dias, e outros com mais frequência, nos momentos ociosos nas salas do berçário e maternal. Acreditam que a televisão tem um papel influenciador de atitudes e comportamentos e que precisa ser atentamente acompanhada, especialmente no que se exibe as crianças e ao tempo exposto. Por fim, podemos perceber que a televisão vem perdendo seu espaço na rotina da Educação infantil, utilizada apenas como uma ferramenta de apoio e sendo substituída por outras mídias.

Concluindo esta pesquisa de iniciação científica foi relevante e importante não somente para a nossa reflexão sobre o tema, qual seja, a mídia televisiva presente nas instituições, mas para a nossa formação como pedagogas e pesquisadoras, concluímos que precisamos refletir e planejar sobre os modos como a criança e sua educação estão sendo percebidas, considerando a relação com mídias e tecnologias de apoio pedagógico nas instituições de Educação Infantil.

Referências

ELIAS, N. A civilização dos pais. **Revista Sociedade e Estado** - Volume 27. Número 3. Setembro/Dezembro 2012.

LEITE, Ligia S. **Tecnologia educacional descubra suas possibilidades em sala de aula**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996.

MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2003.

SARAT, M. **Reflexões sobre infância:** Elias, Mozart e memórias de velhos Anais do IX 'Simpósio Internacional Processos Civilizadores: Tecnologia e civilização. UFTPR, 2005.

PUBLICIDADE, CONSUMO E INFÂNCIA

Maria de Fátima Moreira da Silva[1] *(UFMS/CPNV)*

Célia Regina de Carvalho[2] *(UFMS/CPNV)*

Resumo

Este texto apresenta resultados de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Campus de Naviraí com o objetivo de investigar a influência do consumo infantil na vida cotidiana de crianças na faixa etária de dois a seis anos e de suas famílias. Para isso, adotou-se um referencial teórico a fim de ter uma melhor compreensão sobre as realidades das famílias diante do consumismo infantil. A metodologia adotada foi uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, com análise de propagandas destinadas ao público infantil veiculadas com programas de TV aberta, vídeos do YouTube e aplicativos infantis e entrevista semiestruturada com dois responsáveis de crianças. De acordo com os resultados do estudo, os produtos alimentícios e os brinquedos rotulados por personagens de desenhos animados são os itens mais comuns nas propagandas observadas.

Palavras-chave: consumo infantil;publicidade; propagandas, mídia; família.

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema do projeto surgiu na disciplina de Infância e Sociedade, ofertada pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, campus de Naviraí-MS, sobre o tema "A influência da mídia no consumismo infantil", tendo em vista que o consumismo infantil de forma desordenada é cada vez mais frequente nos dias atuais.

[1]Graduanda do Curso de Pedagogia pela UFMS/CPNV. E-mail: fa-moreira2010@hotmail.com
[2]Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/Câmpus de Naviraí; Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho' (FCT/UNESP) e orientadora dessa pesquisa. E-mail: celicarvalho@hotmail.com.

Dessa forma, o objetivo geral do estudoconsistiu em investigar a influência do consumo infantil na vida cotidiana de crianças na faixa etária de 2 a 6 anos, bem como de suas famílias, no município de Naviraí-MS. A pesquisa teve como base teórica livros de distintos autores, artigos acadêmicos e *sites*, que propiciaram uma melhor compreensão sobre o tema, sendo que o levantamento de dados se deu por meio de informações obtidas por meio de vídeos do YouTube, programas de TV aberta e aplicativos infantis.

DESENVOLVIMENTO

A televisão e a internet estão cada vez mais acessíveis às crianças, independente de sua classe social, induzindo de forma precoce os hábitos de consumo. A indústria por sua vez usa esses meios de comunicação para colocar em evidência seus produtos, como estratégias usam os desenhos animados, os jogos, produzindo brinquedos e alimentos rotulados com personagens infantis, gerando assim, o aumento de propagandas para que as vendas sejam garantidas, formando com isso uma criança consumidora com um alto poder de influência sobre os adultos.

E com isso aumenta a preocupação dos pais quanto ao saber lidar com determinadas situações, pois, esse consumismo está formando crianças autoritárias, com forte poder de decisão sobre os produtos que desejam adquirir, acabam provocando situações muitas vezes constrangedoras às famílias, quando não conseguem o objeto de desejo. Segundo a Rede Brasileira Infância e Consumo (REBRINC), alguns comportamentos são instigados em nossa sociedade de consumo, e com isso geram danos para os adultos, principalmente para as crianças, que está em processo de desenvolvimento social, físico emocional (REDE BRASILEIRA INFÂNCIA E CONSUMO, 2016).

Para o desenvolvimento do estudo, foi realizada uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, isto é, com “objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p. 47).Os sujeitos da pesquisa foram dois pais com filhos na faixa etária de 2 a 6 anos. A coleta de dados se deu a partir de propagandas comerciais voltadas para o público infantil, veiculadas na programação do canal de TV aberta (SBT), assim como vídeos do Youtube e aplicativos de jogos infantis. Logo após, foi elaborado e aplicado um roteiro de entrevista semiestruturada a dois pais, com crianças na faixa etária de dois a seis anos, no município de Naviraí - MS. Em

seguida, os dados foram analisados a fim de servirem como Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia da UFMS/CPNV.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados obtidos concluímos que quando os pais cedem a todos os desejos de seus filhos, contribui na formação de crianças consumistas, acostumadas a ter tudo o que quer a qualquer preço, gerando comportamentos inadequados e criando situações inesperadas e muitas vezes constrangedoras. Porém, não podemos deixar de destacar que a publicidade direcionada ao público infantil favorece para esses comportamentos, quando através das propagandas induzem as crianças ao desejo de possuir o produto oferecido.

Diante dessa situação, faz-se necessário a contribuição da escola, em conjunto com as famílias, poder ensinar ou desenvolver atividades e/ou projetos voltados para a conscientização das crianças sobre o consumismo infantil, que desestimulem o consumismo, como por exemplo, materiais escolares, lanches, roupas, brinquedos, festas dos aniversariantes que acontece todos os meses nas escolas que não cedam ao apelo comercial voltado para personagens infantil.

REFERÊNCIAS

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. -6. ed.-São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://lookaside.fbsbx.com/file/Livro%20Gil%20M%C3%A9todos%20e%20t%C3%A9cnicas.pdf?token=AWw_rxR8KWTOZYzw5-Ke1lPexpzrRBD4hxTmG8n_AhZmEKqwFRcfLuFY0J9cnxgllTMI6_mWeU1FGUx7RZ7aDEGDZasfJYarrPBfi8Qi2B9TgbGHLjYXs8IWPDMFTpzQK-T6lR66Mjbj_cyGAMy6RdqTorWAOINrT8fSPHQujbpfvA.> Acesso em: 3 jul. 2018.

REBRINC, Rede Brasileira Infância e Consumo. **Consumismo e Mídia:** 20 Ações pela Proteção Integral da Infância. 2016. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/04/Rebrinc_PDF_20AcoesPelaProtecaoIntegraldaInfancia.pdf>. Acesso em: 2 Ago. 2018.

ST 4
História da Educação e das Práticas Pedagógicas

A LÍNGUA COMO ELEMENTO DE DISTINÇÃO NO PROCESSO CIVILIZADOR DE NORBERT ELIAS

André Soares Ferreira[1] (PPGEdu/UFGD/CAPES-DS)
Luciana Lopes Coelho[2] (FAED/UFGD)

Introdução

Neste ensaio, temos por pressuposto que a educação, em sentido amplo, está estritamente relacionada ao Processo Civilizador. A educação se constituiu num processo em que hábitos, costumes, valores e língua de uma sociedade são transmitidos de uma geração à outra. Essa transmissão se dá a partir de diversas figurações sociais e envolve inúmeras situações e experiencias. No processo histórico social, os indivíduos formam diversas figurações interdependentes que os moldam, constituindo assim o *habitus* social.

O *habitus*, numa perspectiva eliasiana, deve ser compreendido como "a autoimagem e a composição social dos indivíduos" (ELIAS, 1994, p. 9). Embora o *habitus* se manifeste no processo de individualização, ele representa a síntese complexa das figurações e do contexto sócio histórico de longa duração onde o indivíduo está inserido. Esse *habitus*, a composição social dos indivíduos, constitui a base de onde surgem as características individuais mediante as quais um indivíduo difere dos outros membros de sua sociedade. Dessa maneira, a língua comum que os indivíduos compartilham com outros é, certamente, um componente do *habitus* social e elemento chave do Processo Civilizador.

Elias (1990) em sua obra *O processo Civilizador: formação do Estado e Civilização* investiga o processo pelo qual a sociedade se constitui e ao mesmo tempo constitui a individualidade e os comportamentos dos indivíduos que nela interagem. Nesse processo de educação no sentido amplo, não podemos diminuir a importância que a linguagem e a língua possuem na constituição dos indivíduos e de suas práticas, pois a comunicação permite que os

[1] Graduado em Filosofia, Mestre em Educação e Doutorando em Educação. E-mail: soaresandre83@gmail.com
[2] Professora de Educação Especial e Libras da UFGD é graduada em Psicologia, Mestre em Educação e Doutoranda em Educação. é. E-mail: lopescoelholuciana@gmail.com

indivíduos se identifiquem e expressem seus pensamentos e sentimentos fortalecendo ou não a coesão social de determinada figuração.

Como bem explica Renato Janine Ribeiro na apresentação d'*O processo Civilizador*, o eixo dessa obra de Elias é o de "uma crença num civilizar do homem que, embora não tenha chegado, por enquanto, a seu termo, prossegue." (ELIAS, 1993; p. 12). Para o apresentador, o pensamento de Elias possui uma dimensão ética, uma convicção de que o homem se civiliza e isso constitui um valor positivo. Não percebemos preocupação do autor em julgar as ações e costumes dos indivíduos como certo e/ou errados, antes ele se debruça sobre a análise do próprio processo e como ele se dá no interior de uma sociedade.

Para Elias, a experiência social se dá em um processo que possui um caráter interdependente, ou seja, o indivíduo é alguém vivendo dentro de um jogo social que ele próprio forma e pelo qual é formado. Cabe ressaltar que nesse contexto as interações não são planejadas. O indivíduo é parte de um processo social maior que o influencia. Sendo assim, há uma influência recíproca, um tensionamento entre as interações do nível individual e social. (FARIAS, 2005)

Partindo da análise das cortes europeias e de seus comportamentos, Elias nos leva a compreensão de conceitos como cultura, civilização, humanidade, e como o significado desses conceitos foi se constituindo em nossa sociedade. Ao discorrer sobre esses temas, o autor analisa a relação da aristocracia alemã com as línguas e seu uso, defendendo a tese de que a escolha e uso de uma língua em detrimento de outras confere distinção e status aos falantes como melhores educados. É sobre este tema que iremos discorrer.

A língua: elemento distintivo do Processo Civilizador

Elias apresenta dados que demonstram que a aristocracia alemã rejeitava a sua própria língua. E enquanto grupo social que desejava manter-se diferente dos grupos populares, elegeu como base da sua comunicação a língua francesa, por acreditarem ser esta mais 'refinada'. Outras cortes do continente europeu também utilizavam esta língua. Essa identificação entre as cortes com uma língua francesa, o modo de falar e os costumes levaram à constituição, nos fins

da idade média, de uma aristocracia de corte que englobava toda a Europa ocidental com seu centro em Paris.

A incorporação da língua e costumes próprios de outro grupo/país permitiu com que as cortes não ficassem isoladas, e que seus membros pudessem relacionar-se como "pares" que compartilhavam do mesmo estilo de vida:

> Os membros dessa sociedade multiforme falam a mesma língua em toda a Europa, inicialmente o italiano e, depois, o francês: leem os mesmos livros, têm o mesmo gosto, as mesmas maneiras e - com diferenças em grau – o mesmo estilo de vida. [...] A comunicação social entre uma corte e outra, isto é, no interior da sociedade aristocrática de corte, durante muito tempo é mais forte do que entre uma corte e outros estratos de seu próprio país. Uma expressão disso é a língua comum que elas falam. (ELIAS, 1993; p.18)

Percebe-se que nesse costume adotado pelas cortes há um aspecto duplo: evitar os indivíduos de extratos sociais subalternos e estabelecer um princípio de distinção. Para os indivíduos da nobreza, essa diferenciação conferia poder e um *status* que nunca seria atingido por pessoas das camadas mais baixas daquela sociedade.

Esse cenário mudou quando, por volta do século XVIII, com a ascensão da burguesia e o gradual deslocamento do centro de gravidade política e social da corte para os diversos grupos burgueses de cada país, os laços entre as sociedades aristocráticas de corte de diferentes nações vão lentamente se afrouxando, mas não chegam a se romper totalmente. Através de muitas lutas, às vezes violentas, a língua francesa cede lugar às línguas nacionais burguesas, mesmo na classe alta. (ELIAS, 1993; p.18)

A burguesia alemã tentava aprender o idioma francês, na esperança de ter algum reconhecimento e conseguir alcançar posições mais privilegiadas na estrutura social. Entretanto, com todas as limitações que recaiam sobre esta classe, a única saída encontrada foi a diferenciação através do conhecimento intelectual.

Ainda rejeitando os comportamentos "refinados" da corte, a burguesia alemã não conseguia posições importantes na organização do Estado e não tinha nenhum poder político. Dessa forma, sua saída foi ocupar os espaços das universidades. Elias percebe que uma '*intelligentsia'* é formada na Alemanha tendo como núcleo os escritores, artistas, filósofos, poetas, etc. burgueses. Eles rejeitavam tudo relacionado a aristocracia de corte, institucionalizando a diferenciação e reforçando o campo cultural e intelectual do país, fazendo com que a partir daí o termo cultura se firmasse como um termo que valorizava aquilo que é único.

Um fator que influenciou a aceitação de outras línguas foi a pressão demográfica que aconteceu primeiramente no Império Franco do Ocidente. Nessa região, por volta do século IX, a ameaça criada por tribos estrangeiras diminuiu lentamente, ao contrario do Oriente. A influência da Igreja franca do Ocidente foi determinante para que a região absorvesse rapidamente a língua e toda a tradição que os cercava, e nas quais se mesc1avam elementos galo-românicos e francos. Na análise de Elias,

> Adicionaram, assim, novos elementos aos que já possuíam. Em particular, introduziram progressos importantes da sua estrutura administrativano contexto territorial. Dai em diante, desempenharam papel decisivo como umadas principais tribos na federação dos territórios francos do Ocidente. (ELIAS, 1993; p. 41)

A partir daí, Elias identifica que existiu nos séculos XVII, XVIII e XIX uma "interpenetração" dos padrões de conduta da nobreza e da burguesia. Inicialmente esse processo foi dominado pela "classe superior" (devido as relações de poder existentes), e em seguida inverte-se a dominância com a entrada de padrões de conduta das classes mais baixas e em ascensão, até emergir um "amálgama, um novo estilo de caráter excepcional" (ELIAS, 1993; p.214). A nobreza de corte precisou exercer um "controle das emoções e uma precisa modelação da sua conduta" (ELIAS, 1993; p.214), pois encontrava-se numa situação de interdependência com a monarquia e a burguesia. Mas é claro que ela resistiu bravamente às mudanças e inserções, uma vez que a diferença tradicionalmente exercida pelos seus membros, seja na linguagem, na forma de se vestir e se comportar, representavam prestigio, formas de distinguir-se dos grupos inferiores que a fustigavam e, de acordo com o autor, "ela tudo fez para impedir que essas diferenças fossem apagadas" (ELIAS, 1993; p. 214).

Mesmo com a vontade de manter-se como grupo diferenciado, "a aristocracia de corte não podia impedir - através de seus contatos com o estrato burguês rico, do qual ela necessitava por uma razão ou outra – a difusão de suas maneiras, costumes, gostos e linguagem por outras classes". (ELIAS, 1993; p.215).

Consequentemente, no século XVII, pequenos grupos de dirigentes da burguesia começaram a adotar maneiras de falar e costumes da corte e no século seguinte essa apropriação tornou-se mais ampla dentro do grupo da burguesia. Os motivos que levaram a essa mudança de costumes Elias explica a seguir:

> A força da corrente de entrelaçamentos como um todo, as tensões e competição que a impeliam para uma complexidade e diferenciação funcional ainda mais extensas, a dependência do indivíduo face a um número crescente de outros, a ascensão de classes sempre mais numerosas, revelaram-se mais

> fortes que a barricada que a nobreza tentou erigir em volta de si mesma.(ELIAS, 1993; p.215)

Diante do exposto, entendemos que, por mais que os grupos tentam diferenciarem-se um dos outros, mais eles se tornam interdependentes, uma vez que, para haver uma língua mais importante, a "da nobreza", precisava que outras fossem consideradas menores, as línguas de outros grupos sociais. Essas relações de dominância de um grupo sobre o outro, ou uma língua sobre a outra, tendem a modificar-se de acordo com as diferentes configurações sociais, ou seja, existem muitos fatores que interferem no *status* ou importância que uma língua adquire, e acredita-se que a sua possibilidade de visibilidade dentro do grupo maior da sociedade permita o seu reconhecimento e difusão.

Considerações finais

A escola e especificamente as práticas educacionais são, desde suas primeiras experiencias, instrumentos sociais utilizados para conferir a "civilidade" e a distinção aos indivíduos através do ensino de uma cultura letrada, baseada na maioria dos casos em uma única língua de instrução. Além da língua são também ensinados comportamentos sociais que são historicamente considerados adequados. Contextos educacionais onde surgem outras línguas e culturas são considerados complexos, pois as diferenças nos levam a questionar as práticas educacionais que priorizam um *habitus* social.

Elias ajuda-nos a refletir sobre a tendência que existe de um grupo estigmatizar outro e/ou rotular como inferior, mesmo que este desempenhe um papel tão importante quanto aquele nas relações sociais existentes. A partir disso, acreditamos ser necessário desenvolvermos estratégias para que outras culturas e línguas sejam visibilizadas na escola, uma vez que, perpetuar as relações desiguais pode produzir discursos de privilégio e importância de uma língua frente a outros discursos e outras possibilidades de existência.

Referências

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: Formação do Estado e civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

FARIAS, Edson. Memória, saber incorporado e linguagem no esquema de Norbert Elias. Estudos de Sociologia – **Revista do PPG em Sociologia**, 2005; v. 15, n.1, p. 167.

EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PRISÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Ariane Martins Aragão (UFGD)[1]

INTRODUÇÃO

A Educação no Brasil é um direito social garantido pela Constituição Federal (BRASIL, 1988, art. 6° e 205), não podendo, ou devendo ser vista como algum tipo de privilégio. Nessa perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um programa social que surgiu da necessidade de possibilitar a conclusão do Ensino Médio e Ensino Fundamental para pessoas que por algum motivo não concluíram em idade apropriada.

> 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.

O programa serve como estímulo para que jovens e adultos voltem à escola, respeitando as peculiaridades de cada pessoa, e procurando se adequar à sua condição de vida para que o aluno não interrompa a nova oportunidade. O sistema de ensino possui uma base curricular comum, que permite o aluno habilitar, gradualmente, os estudos, em caráter regular. Sendo que o objetivo é possibilitar a todas as pessoas, uma oportunidade de desenvolvimento intelectual, profissional e pessoal.

Jovens e adultos que estão em situação de privação de liberdade nas prisões possuem direito à educação institucionalizada também, e para cumprir essa obrigação constitucional, a Secretaria de Educação passa a oferecer o programa nas penitenciárias, no qual professores da rede estadual atuam para oferecer Ensino Fundamental e Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

[1] Graduada em Pedagogia Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Especialização em Educação de Jovens e Adultos pela Faculdade São Braz (FSB). Especialização em Neuropedagogia na Educação pelo Instituto Rhema Educação. Mestranda em Educação pela UFGD. Contato:ariane_m_a@hotmail.com

Seguindo este mesmo princípio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) ratifica este direito e considera que o acesso ao Ensino Fundamental "é direito público subjetivo", ou seja, o Poder Público pode ser acionado juridicamente para que as pessoas tenham este direito garantido. A Lei de Execução Penal (LEP) 7.210/1984 dentre outros documentos, tais como a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) citada acima, situam a educação como um direito de todos, independentes ou não de estarem em situação de privação de liberdade.

Levando em consideração todos esses aspectos, a temática foi escolhida mediante a realidade que a educação nas prisões se encontra, e enquadra na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), porém seus objetivos e especificidades extrapolam a proposta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) oferecida para pessoas que não estão em situação de privação de liberdade.

O texto traz por objetivo proporcionar uma reflexão sobre os desafios existentes na oferta de educação escolar dentro da prisão, discutindo assim as implicações no processo de ensino-aprendizagem, e no processo de ressocialização do educando em situação de privação da liberdade, também indagando causas e os interesses que levaram a educação a ser institucionalizada nesses espaços de privação de liberdade.

DESENVOLVIMENTO

Refletir sobre a educação no sistema prisional, se faz necessário por diversos motivos, mas pensar o que a escola como uma instituição que funciona dentro de outra instituição faz com este sujeito que se encontra preso, é fundamental, como também pensar o trabalho do professor que atua dentro destas unidades, entre outros aspectos.

Para Freire (2000):

> A educação não é a chave, a alavanca, o instrumento para a transformação social. Ela não o é, precisamente porque poderia ser. E é exatamente essa contradição que explicita, que ilumina, que desvela a eficácia limitada da educação. O que quero dizer é que a educação é limitada, a educação sofre limites (FREIRE, 2000, p. 97-98).

A prisão, entre outras instituições de sequestro, como a escola, determinadas por Foucault (1987) como estabelecimentos que têm a vigilância e a disciplina como características

principais têm por finalidade "[...] fixar os indivíduos em um aparelho de normalização do homem [...]" (Foucault, 1987, p. 114). Assim, as instituições de sequestro exercem relações de poder capazes de colaborar para a produção de novas redes de saber e poder que favorecem a atualização das possibilidades de fabricação do sujeito moderno.

A maioria da população carcerária não concluiu os estudos, e por isso a necessidade de oferecer o ensino dentro das prisões, junto com outros objetivos mais, inclusive com a justificativa de ressocialização do sujeito. É esperado que na escola da prisão, o sujeito "reaprenda" a viver em sociedade de maneira aceitável e normatizada. Para Foucault (1987, p. 224), a educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma preocupação indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento.

Os estudos sobre a reincidência criminal apontam que suas expectativas acabam, na maioria das vezes, frustradas pelos rótulos, pelo despreparo em assumir atividades profissionais, por distorções de visão de mundo que fatalmente adquirem na *sociedade dos cativos* (Julião, 2009).

Historicamente, a educação nos presídios brasileiros já acontece a tempos, existem registros de sua existência já nos anos 60 e encontramos oferta em quase todas as unidades da Federação, porém a institucionalização da educação nos presídios acontece depois de seu surgimento. Aulas ministradas por monitores presos passam a ser ministradas por professores da rede estadual, e a Secretaria de Administração Penitenciária passa a dividir espaço com a Secretaria de Educação. A oferta de educação nas prisões tem se organizado de forma precária, e em grande parte das Secretarias de Administração Penitenciária não há um setor para organizar a assistência educacional.

Freire (1980) defende que a educação deve ser libertadora levando o aluno a uma conscientização das contradições do mundo que o cerca.

De acordo com LUNA apud MIRABETE

> A finalidade das penas privativas de liberdade, quando aplicadas, é ressocializar, recuperar, reeducar ou educar o condenado, tendo uma finalidade educativa que é de natureza jurídica (LUNA, 1985 apud MIRABETE, 2007, p. 25).

Coyle (2002) enfatiza que os presos são seres humanos e por isso, os servidores penitenciários não podem perder de vista este fundamental conceito. Não podem impor penas cruéis e muito menos, punições adicionais às pessoas presas, tratando-as como se fossem seres

irracionais, que não possuem o mínimo de dignidade e perderam o direito de serem respeitados. Coyle (2002) ainda fala que, as atividades educacionais nos centros de reclusão não devem apenas ser consideradas como regalia concedida pela administração penitenciária. Ela deve ser considerada como um elemento principal na recuperação do indivíduo, capaz de oferecer oportunidades para um melhor aproveitamento do tempo em que cumpre a sentença na prisão.

Em Foucault (2006), destaca-se a noção de resistência como elemento inerente às relações de poder, incitando seu exercício. Segundo esse autor, o próprio poder é efeito de um conjunto de práticas, de relações de forças, agindo uma sobre as outras, sem estar localizado ou totalizado em um indivíduo.

Do mesmo modo que o poder, as forças de resistência, segundo Foucault (2006), não têm poder absoluto. Sabe-se que a prisão e a escola como instituições disciplinadoras também apresentam imposições e brechas, determinações e possibilidades, relações de poder e forças de resistência coexistindo em um processo dialético e pulsante.

A prisão é um espaço pensado em primeiro lugar pela preocupação com a segurança, e secundariamente com aspectos educacionais, e isso afeta diretamente o funcionamento da escola nesses espaços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazendo um levantamento bibliográfico, nota-se que pesquisas sobre a temática são recentes, os trabalhos começaram a ser produzidos no ano de 2001, com concentração maior no estado de São Paulo, são pesquisas muito importantes, porque pensar a educação escolar no sistema prisional traz inquietações, questionamentos.

Infelizmente, a educação nas prisões sofre de uma insegurança absoluta em penitenciárias cada vez mais lotadas, onde o espaço destinado à escola não comporta o atendimento de tantos alunos. Lugar ao qual os objetivos para a escola na prisão se entrecruzam, e se perdem na maioria das vezes, em relação aos interesses da Secretaria de Segurança e Secretaria de Educação. Para alcançar a educação de qualidade é imprescindível pensar sobre a qualidade do ensino também dentro dos presídios, para que se chegue o mais próximo possível dos objetivos propostos para todos os interessados.

Portanto, se passarmos a entendermos a educação como um direito, talvez não seja necessário aceitar a ideia da instrumentalização da educação nas prisões e transformá-la numa

estratégia de ressocialização. Isto pode ocorrer, e é bom que aconteça, mas não precisa ser a justificativa para a presença da educação nas prisões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade**. Parecer n. 04 de 9 de março de 2010. Brasília, 2010.

COYLE, Andrew. **Administração Penitenciária: Uma abordagem de Direitos Humanos:** Manual para Servidores Penitenciários. Londres: International Centre for Prison Studies, 2002.

FOUCALT, Michel. **Vigiar e Punir – Histórias de Violências nas Prisões**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra. 27ª ed. 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 8ed. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **A Ressocialização Através do Estudo e doTrabalho no Sistema Penitenciário Brasileiro**. 2009. Tese (Doutorado emCiências Sociais) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro,2009.

MIRABETE, Julio Fabrini; FABRINI, Renato. **Execução Penal:** Comentários à Lei n° 7.210, de 11-7-1984. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2007, p. 874.

CRIANÇA E INFÂNCIA: ASPECTOS HISTÓRICOS

Claudemir Dantes da Silva (FAED/UFGD/PPGDU/FAED[1])
Claudeilson Pinheiro Pessoa(UFGD/IFMA)[2]

Apresentação

Este resumo aborda aspectos históricos acerca da criança e da infância diferenciando esses dois elementos que foram se constituindo social e culturalmente ao longo da história. Para tanto recorremos às pesquisas de Phillip Ariès (1981), que discute o surgimento do sentimento de infância; a criança e sua inserção na sociedade do século XVII, que passa a percebê-la de forma diferenciada e com características próprias. Ao utilizarmos os estudos de Ariès (1981), nos preocupamos em fazer os devidos contrapontos existentes, considerando que outros pesquisadores, como Kuhlmman Jr. (2004), Gélis (1991) e Elias (2012) apontam pontos divergentes que merecem ser problematizados.

A criança e a ampliação de seus espaços sociais

A criança é um indivíduo em desenvolvimento e que apresenta características próprias que a define enquanto grupo social, assim sendo, Ariès (1981) em sua obra: História Social da Criança e da Família analisa nas obras de arte, que retratam desde a antiguidade ao início da modernidade, a criança e sua relação com o meio social onde vivia, evidenciando as transformações sociais e culturais que acarretaram a ampliação do espaço social ocupado pelos pequenos, que passaram a ser percebidas com características peculiares e, portanto, diferentes dos adultos.

A Infância, nesse contexto, é entendida como um período da vida da criança, que por séculos não foi evidenciado. Desde muito pequenas, em tempos anteriores, não eram consideradas e as maiores assim que deixavam de "depender" de suas mães ou amas, eram

[1] Pedagogo, especialista, mestre e doutorando em educação FAED/UFGD. Professor na rede de básica de educação e professor substituto na UFGD/FAED. E-mail: claudantes@gmail.com
[2] Cientista social, mestre e doutorando em educação FAED/UFGD. Professor no IFMA, campus de Pinheiro. E-mail: claudeilson.pessoa@ifma.edu.br

inseridas nas relações sociais dos adultos, terminando por serem tratadas como "adultos" de pouca estatura e já se envolviam, ou eram envolvidas, em todas as atividades daquele grupo.

De acordo com Ariès (1981), a partir do século XIII começaram discretamente a ocorrer mudanças nas formas de perceber as crianças, mas foi apenas no século XVII que acorreu o surgimento do "sentimento de infância". A esse respeito é importante esclarecer que: "O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças, mas corresponde à consciência da particularidade infantil. Essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem" (ARIÈS, 1981, p. 145). Consideramos que a tese de Ariès, escrita já há algumas décadas, mesmo sendo precursora, no que se refere a história da criança, foi bastante questionada, pois outros pesquisadores apontam algumas fragilidades, apresentando argumentos que vão de encontro à afirmação feita por Ariès.

Conforme Kuhlmman Jr. (2004, p. 22):

> O sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na idade média como estudos posteriores mostraram. Em livro escrito pelos historiadores Pierre Riché e Bidon, por ocasião de uma mostra na biblioteca francesa, em 1994, fartamente ilustrado com pinturas e objetos, arrolam-se os mais variados testemunhos da existência de um sentimento da especificidade da infância anteriormente ao século XVII.

Os argumentos são divergentes no que se refere ao sentimento de infância descrito por Ariès (1981). Segundo Kuhlmann Jr. (2004), a pesquisa feita, embasou-se em obras de arte que retratavam a realidade de uma classe social específica, no caso, abastada, que impossibilita que se tenha uma visão mais ampla da realidade daquele momento histórico.

Contradições relacionadas ao surgimento do sentimento de infância também aparecem nos escritos de Gélis (1991, p. 328):

> O interesse e a indiferença com relação à criança não são realmente característica, desse ou daquele período da história. As duas atitudes coexistem no seio de uma mesma sociedade, uma prevalecendo sobre a outra em determinado momento, por motivos culturais e sociais que nem sempre é fácil distinguir.

Não havia indiferença com relação à criança durante o medievalismo, já que as famílias se preocupavam com os filhos, porém mais tarde no século XVIII, sob forte influência da igreja e do Estado, a educação das crianças deixa de ser realizada apenas pela família, "o casal delega parte de seus poderes e de suas responsabilidades ao educador" (GÉLIS, 1991, p. 328).

Norbert Elias (2012), embora tenha atribuído o merecido valor à tese de Ariès (1981), observou que o sentimento de infância é construído de forma processual ao logo da história e

que, portanto não pode ter ocorrido de forma pontual no século XVII. De acordo com Elias, (2012, p. 469).

> Se olharmos mais detidamente perceberemos que se trata de um processo longo, que ainda continua. Nós mesmos nos encontramos ainda no meio dele e isso ocorre porque as crianças representam um mistério para os pais, pois em certa medida, precisam ser descobertas por eles.

Os pais do século XX ainda não sabem como contribuir com os filhos, de modo a favorecer a "adequação" destes a sociedade, ou seja, existe alguma dificuldade de entender, respeitar e valorizar a individualidade das crianças, considerando que fazem parte de uma *figuração* maior, com o qual têm, necessariamente, que interagir. Importa esclarecer que a afirmação do sociólogo se dá pelo fato de que a forma como a sociedade percebe e interage com as crianças está em constante processo de mudança e transformação, não podendo ser característica unicamente desse ou daquele momento histórico.

Considerações Finais

Em suma a proposta desse resumo como já apontado é de sucintamente, dado os limites do texto, apontar como a criança e a infância surgem e são discutidas no contexto histórico. De modo que podemos refletir sobre com quais infâncias e crianças interagirmos hoje, nos contextos escolares. Considerada com um sujeito histórico, e hoje de direitos (BRASIL/CF.1988), é de fundamental importância conhecermos os espaços sociais conquistados e que ainda continuam em constante ampliação, rumo a valorização das infâncias e o protagonismo infantil.

Referências

ARIÉS, Phelippe (1914-1984). **História Social da Criança e da Família.** Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

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

ELIAS, Norbert. A civilização dos pais. **Revista sociedade e Estado**, Volume 27 número 3-setembro/dezembro, 2012.

GÉLIS, Jacques. A individualização da infância. In: ARIÈS, Phelippe; CHARTIER, Roger (orgs). **História da vida privada: da renascença ao século das luzes**. São Paulo Companhia da Letras, 1991, p.311-330.

KUHLMANN JR. Moysés. 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.

BIBLIOTECA ESCOLAR E OS PEQUENOS LEITORES: POR ONDE ANDAM OS CONTOS DE FADA?

Daiana da Rocha Reis[1]
Vivianny Bessão de Assis[2]

INTRODUÇÃO

Os Contos de Fadas são histórias mundialmente conhecidas e apreciadas principalmente pelos mais velhos. Além de ser um ótimo entretenimento para as crianças, podem ajuda-las a superar desafios da realidade a partir de situações fictícias. Portanto, é um grande aliado na formação do aluno leitor, sendo indispensável seu uso no ambiente escolar. Com a expansão da tecnologia e do mundo literário no perguntamos: os Contos Clássicos perderam seu espaço? Estão presentes no acervo literário da escola ou foram esquecidos?

Buscando sanar estas duvidas está sendo desenvolvida uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva, no município de Naviraí-MS, com alunos e bibliotecária de uma das escolas da Rede Municipal de ensino. Neste texto apresentam-se reflexões parciais do trabalho de conclusão de curso intitulado *Os contos de fada como objeto de leitura no ensino fundamental:* o que os alunos nos dizem? que tem como objetivo investigar como tem ocorrido o acesso, circulação e produção dos contos clássicos da literatura infantil na escola a partir da expansão do mundo literário por meio da implantação do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

Os dados foram coletados por meio de uma pesquisa de campo no Município de Naviraí-MS envolvendo alunos e bibliotecária vinculados a uma das escolas deste Município. A princípio, foi aplicado um questionário com uma turma de dezoito alunos matriculados regularmente no terceiro ano do ensino fundamental, os quais tem uma média de onze anos. Além dos alunos, também participou da pesquisa a bibliotecária da escola que explicou como é composto o acervo literário da instituição após a implantação do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), o como tem circulado os contos de fadas de acordo com a sua percepção. Os resultados parciais da pesquisa indicam que os Contos de Fadas estão bem vivos na memória das crianças da atualidade, porém não mais em formato de livro e sim de filme.

[1]Acadêmica do 8º semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Naviraí. E-mail: daianaroocha@gmail.com
[2]Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Naviraí. E-mail: viviannybessao@gmail.com

ASPECTOS PSICOSOCIAIS DA LITERATURA INFANTIL

De acordo com Soares (2011), os livros são grandes aliados no processo de aprendizagem da criança, é a partir de uma história literária que a criança adentra no mundo da imaginação. Quando isso não acontece, a criança deixa de estimular sua criatividade, não formula hipóteses, não consegue ver além do que esta no concreto, portanto tem dificuldades em lidar com situações cotidianas.

> A magia dos contos de fadas está em mostrar à criança a ponte que liga realidade e fantasia, e isso acontece através dos símbolos, comparações que colocam a criança frente com seus problemas diários, suas dificuldades e medos. Os espaços físicos escritos nos contos são formas de descrever o inconsciente reprimido do ser pueril, e fazê-los pensar nas diversas possibilidades de alcançar a vitória. (SANTOS, 2012 p. 28).

As histórias costumam relatar problemas e dificuldades enfrentadas pelos personagens que se assemelham a vida do leitor, e a criança tende a fazer essa assimilação. Na escola é importante que o professor também ajude o aluno a perceber essas situações assimilando-as com as histórias e ajude a superar limitações que influenciam em sua aprendizagem.

Toda história tem um objetivo, podemos citar o exemplo da história dos *Três Porquinhos* em que três irmão precisam construir suas casas para se esconderem caso o temido lobo mal apareça. O primeiro deles constrói a casa de palha, o segundo a casa de madeira e o terceiro a casa de tijolos, vista como a mais resistente. Quando finalmente o lobo aparece, duas das três casa são destruídas com apenas um sopro, já a casa do terceiro porquinho aguenta firme e forte ao sopro do lobo. (BETTELHEIM, 2007). Essa história apresenta a ideia de que precisamos construir coisas resistentes, que grandes conquistas são recompensas de muito trabalho.

Dentre esses aspectos, podemos destacar também o fato que ajuda a criança na descoberta de sua identidade. Ao associar a história a sua vida ela percebe que se assemelha a ela reconhecendo suas características, bem como quem está ao seu redor. A partir disso pode perceber significados para sua existência já que segundo Bettelheim (2007), a principal necessidade do ser humano é encontrar um significado para sua existência (BETTELHEIM, 2007). Diante disso, os Contos podem se tornar grandes aliados na formação das crianças, estabelecendo sentidos e motivos para se viver e conviver em sociedade. Assim, a literatura

"[...] mais do que simples divertimento, é fecundo instrumento de formação humana, ética, estética, política, etc." (SOARES, 2011, p.19).

É importante ressaltar que o texto literário precisa ser apreciado livremente deixando que o próprio leitor atribua os significados que faça sentido a ele. E não direcionar para que todos reflitam de forma igualitária algo que é subjetivo. Neste sentido "[...] a literatura infantil é também ludismo, é fantasia, é questionamento, e dessa forma consegue ajudar a encontrar respostas para as inúmeras indagações do mundo infantil, enriquecendo no leitor a capacidade de percepção das coisas". (FRANTZ, 2001, p. 29).

De acordo com Paiva e Oliveira (2010, p.24), um livro infantil "[...] só será considerado literatura infantil legítima mediante a aprovação natural da criança. Para isso o livro precisa atender as necessidades da criança, que seriam: povoar a imaginação, estimular a curiosidade, divertir e por último, sem imposições, educar e instruir".

METODOLOGIA

A presente pesquisa vem se desenvolvendo de forma qualitativa, pois não se preocupa com a quantidade de fatos ocorridos, mas sim em compreende-los no local de investigação. Organizou-se a investigação em etapas, a primeira delas foi localizar uma escola no Município de Naviraí-MS para desenvolver a pesquisa de campo. Localizada a escola tivemos uma conversa informal com a bibliotecária e a coordenadora afim de entender como funcionava a biblioteca. Além disso, entregamos um questionário composto por oito questões relacionadas a circulação dos livros presentes na instituição.

Ademais, aplicamos um questionário a uma turma de terceiro ano do ensino fundamenta, com o intuito de entender se elas conheciam algum conto, quais conheciam, e por meio de quem esse gênero literário foi apresentado a elas.

RESULTADOS PARCIAIS

O questionário aplicado continha quatro questões abertas, são elas: 1. "Você conhece algum conto de fada? Se sim, qual(is)?", 2. "Onde e como você conheceu os contos de fadas?", 3. "Quais contos você já leu sozinho?" e 4. "Qual Conto de Fadas você mais gosta, Por quê?

Das 18 crianças entrevistadas todas assinalaram que conheciam pelo menos dez Contos, dentre eles os mais conhecidos foram: *Chapeuzinho Vermelho, O patinho feio, Pinóquio* e

Rapunzel, pois todas as crianças (18) disseram conhecer esses contos. Para esse pergunta, apresentamos uma lista com 17 títulos e pedimos que elas marcassem um "x" naqueles que fossem conhecidos.

Em relação a como as crianças conheceram os contos, 61% delas disseram ter conhecido na televisão, no formato de filme, ou seja, os Contos de Fadas não foram esquecidos, mas o livro de história não tem chamado tanta atenção das crianças ou não tem chegado até elas para serem lido.

Também buscamos conhecer a história que as crianças mais gostavam, 44% dos alunos entrevistados disseram que a melhor história é a do *Gato de botas*, e a justificativa da escolha foi por "ser de aventura" de acordo com a maioria das crianças.

Além dos alunos, entrevistamos a bibliotecária, uma professora de 47 anos de idade que trabalha há 21 anos na escola investigada. Desse total, 15 anos são dedicados a biblioteca. Segundo ela, existem mais de dez mil títulos na biblioteca sendo que o mais predominantes deles é o livro didático. O espaço não é apropriado para uma biblioteca e foi adaptado para também funcionar como um depósito de materiais pedagógicos.

De acordo com a bibliotecária, os livros mais procurados por professores e alunos são "Gibis, livros de literatura Infanto-Juvenil com histórias de terror" (Bibliotecária, 2018). Em uma conversa informal relatou que os Contos de Fadas não ficam guardados na biblioteca, mas em um armário na sala dos professores para que tenham um fácil acesso a esses livros. Com isso, é possível notar duas coisas: que não é possível conhecer com clareza os títulos que compõem o acervo da escola e nem como os professores tem incentivado e valorizado os Contos de Fadas já que esses livros (os que existem) compõem o acervo permanente das salas de aula e o seu uso fica restrito a uma didática pessoal do docente.

Buscamos saber da entrevistada se ela percebia o incentivo dos professores para com os alunos em relação à leitura de Contos de Fadas, ela disse que sim, que os professores "sempre contam histórias como essas em sala de aula".

Outra questão abordada foi como ocorre a circulação dos livros da biblioteca, a bibliotecária explicou que somente os alunos do quarto ano em diante podem escolher o livro na biblioteca. Nas séries anteriores, são os professores que coletam os livros do armário e levam para sala de aula, assim, os alunos até o 3°. Ano do ensino fundamental leem os títulos que os professores escolhem para eles.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Após identificar uma diversidade de benefícios que a leitura dos Contos de fadas proporciona a criança, fomos a campo investigar como estes livros têm sido visto nas escolas por alunos e professores e bibliotecária após a implantação do PNBE.

A partir da pesquisa realizada foi possível perceber que os Contos de Fadas estão presentes no acervo de livros literários das escolas e os professores têm valorizado estas leituras além de incentivar seus alunos a lerem já que sempre leva estes livros até a sala de aula. No entanto as crianças tem se interessado mais pelo filme que se remete a história do que os livros.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanalise dos contos de fadas*. Tradução de Arlene Caetano. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FRANTZ, Maria Helena Zancan, (2001). O ensino da literatura nas séries iniciais. -3ª Ed. Ijuí – RS.

PAIVA, S.; OLIVEIRA, A. A literatura infantil no processo de formação do leitor. (2010). Disponível em:< http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/175/101.>. Acesso em: set. 2017.

SANTOS, Viviane Silva dos. *Os Contos de Fada no processo de formação do sujeito.*2012. 50 f. Monografia. (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). *Escolarização da leitura literária*. 2 ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PRÁTICAS DE LEITURA NO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: COMO SE ENSINA A LER?

Luiara Maria da Cruz[1] *(UFMS/CPNV)*

Vivianny Bessão de Assis[2]*(UFMS/CPNV)*

Introdução

Neste texto apresentam-se reflexões parciais de pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com o tema voltado para a alfabetização em uma escola estadual no munícipio de Naviraí-MS que tem alcançado grande taxa de sucesso na alfabetização, conforme aponta o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O foco desta pesquisa foi investigar a respeito da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, especificamente, sobre a aprendizagem da leitura em crianças que se encontram no 1°. ciclo de alfabetização (2° ano).

Para o segundo ano do ensino fundamental espera-se que o aluno desenvolva o domínio das correspondências som-grafia da língua portuguesa e que consiga ler e escrever com autonomia. Também é um dos objetivos para o segundo ano que os alunos consigam reconhecer os diferentes tipos de letras (maiúscula/minúscula – bastão/cursiva) e que compreendam que é necessário a separação das palavras para que se possa ler o que escreveram (SILVA, SEAL, 2012).

O interesse por este estudo deu-se a partir do ingresso no Projeto de Extensão intitulado "Ações colaborativas entre Universidade e Escola no município de Naviraí: Apoio Pedagógico em Alfabetização, Letramento e Matemática", desenvolvido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Naviraí-MS, que atendeu em média 50 crianças de uma escola do município que enfrentavam dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. A partir dessa experiência e do contato com esses alunos, um grande interesse surgiu buscando compreender como os professores utilizam a literatura e a leitura para ensinar no processo de alfabetização.

[1] Acadêmica do 8° semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. *Campus* Naviraí. E-mail: luiaracruz@hotmail.com

[2]Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. *Campus* Naviraí. E-mail: viviannybessao@gmail.com

Metodologia

Para alcançar os objetivos da pesquisa buscou-se conhecer a opinião das professoras e da bibliotecária da escola que trabalhava diretamente com esses alunos, afim de adquirir maiores conhecimentos a respeito das práticas de leitura desenvolvidas no ambiente escolar, uma vez que no 2° ano, o processo de alfabetização deve ser mais sistematizado e significante para o aluno. Logo, o presente estudo buscou compreender como os professores utilizam os materiais de leitura no 2° no do ensino fundamental e os motivos pelos quais, na escola investigada, essas práticas têm conseguido alcançar altos índices no IDEB.

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual de ensino fundamental que está situada no centro da cidade. No primeiro momento fizemos uma visita à instituição de ensino com o intuito de conhecer o ambiente escolar e verificar a possibilidade de desenvolver a pesquisa na instituição. Na visita seguinte foi possível selecionar quatro sujeitos da pesquisa (uma bibliotecária e três professoras) para realizarmos as entrevistas e um questionário, de acordo com o planejado.

As colaboradoras da pesquisa foram denominadas de: **Coordenadora**, que é a pessoa que atualmente responde pela biblioteca, pois a escola não tem um funcionário com formação específica para tal função, e as demais foram denominadas de **Professora 1**, **Professora 2** e **Professora 3**, preservando a identidade de cada uma e exercendo os princípios éticos da pesquisa. A **Coordenadora** tem a faixa etária entre 35 e 40 anos, possui licenciatura em Química e Física, e há cinco anos desenvolve a função de bibliotecária na escola. A **Professora 1** também está na faixa etária entre 35 e 40 anos,é formada em Pedagogia e tem duas Pós-Graduações, uma em Educação Infantil e séries inicias e outra em Educação Especial. Atua como professora há cincos anos e leciona na escola pesquisada há três anos. A **Professora 2** possui formação em Pedagogia, tem a faixa etária entre 40 e 50 anos, leciona há 25 anos, e exerce a função de professora na escola há 10 anos. Já a **Professora 3** tem mais de 50 anos, é formada em Pedagogia e tem quatro Pós-Graduações: em Metodologia do Ensino Superior, em Libras, em Educação Especial e Inclusiva e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Atua como docente há 28 anos e está lecionando na escola há três.

Resultados e Discussões

Durante a entrevista a **Coordenadora** pontuou que procura desenvolver um trabalho de empréstimo de livros semanalmente com cada turma, ou seja, cada turma tem um dia para ir escolher o livro na biblioteca. No entanto, esse projeto muitas vezes não funciona devido às obrigações que ela enquanto coordenadora precisa desenvolver na escola.

Em entrevista com as professoras, buscamos conhecer quais ações são desenvolvidas com os alunos para promover a aquisição da leitura no 2°. ano do ensino fundamental. A resposta da **Professora 3** foi bem sucinta, mas ficou evidenciada a relação entre o trabalho das professoras e da bibliotecária: "[...] trabalhando o projeto de leitura. Os alunos levam livros toda semana e traz para trocar [...]". Conforme observa-se, existe realmente na escola um incentivo de leitura semanal que envolve a família na contação das histórias (leitura em casa), a professora de sala de aula e a bibliotecária.

As **Professoras 2 e 3** tiveram o mesmo posicionamento e enfatizaram que no processo de alfabetização a leitura é de extrema importância. A **professora 2** realiza um trabalho cotidiano com a leitura em sala, de forma sistemática e também de forma livre.

> Eu peço livros que já são descartáveis em casa, que os pais já não usam quase e para não jogar fora porque o livro é uma coisa preciosa [...]. Então, eles fazem a doação eu guardo no armário e todos os dias eu coloco uma mesinha lá no fundo da sala. (**Professora 2**)

A **Professora 2**, comentou que utiliza os livros na troca de conteúdos, e/ou ao final das atividades desenvolvidas, quando alguns alunos terminam antes dos demais e para que eles não fiquem ociosos disponibiliza os livros que são colocados em uma carteira que se encontra no fundo da sala.

> E quando eu vou dar outra matéria, [...] pode ser em qualquer aula, terminou uma atividade enquanto os outros não terminam [...] eu deixo aqueles que terminaram pegar um livrinho e ir lendo. Então eu sempre trabalhei assim, e deu certo e está dando certo. (**Professora 2)**

Já a **Professora 1**, entende que o sucesso dessa escola na área a leitura e da alfabetização deve-se ao apoio da equipe pedagógica: "atribui ao apoio pedagógico e ao trabalho em equipe". Podemos perceber que a estratégia de desenvolvimento da leitura que as professoras desenvolvem relaciona-se ao envolvimento dos pais na leitura individual de seus filhos, por meio dos livros que são enviados para leitura em casa, e também pelo trabalho em conjunto com outros profissionais da escola.

Posteriormente, indagamos quanto aos materiais que elas utilizam para a alfabetização de seus alunos, e obtivemos as seguintes respostas:

> Olha, o meu material de alfabetização ele é um pouco assim, eu até falo, ele é um pouco complexo. A alfabetização vai depender muito de como você vai, é, conforme o seu diagnostico que você viu no seu aluno que você vai dar o seu recurso para trabalhar com ele. Porque assim, né uma sala de alfabetização nem sempre o que eu trabalho uma atividade com uma criança a outra está no nível que aquela se encontra, então assim, eu trabalho com aquilo que vai dar certo com o perfil de cada aluno, ou de forma silábica, ou de forma fazendo alfabetizar letrando, ou cantando, vai depender da hipótese, do perfil de cada aluno. (**Professora 1**)

A prática da **Professora 1**está relacionada com o ecletismo teórico, pois não existe um método apenas para que seu trabalho seja desenvolvido em sala de aula. Ela busca desenvolver atividades em que eles sejam os construtores da sua aprendizagem. Mortatti (2011) apresenta em seu texto, o quarto momento da história da alfabetização no Brasil, chamado de desmetodização da alfabetização, nesse momento o foco da aprendizagem está no aluno, onde ele deve aprender a ler e escrever com a ajuda do professor, sem a utilização de métodos, nem de cartilhas. Não há um método para se ensinar e o construtivismo passou a ser adotado nas escolas, às vezes, de forma equivocada ou misturada, sendo mal compreendido pelos professores. A **Professora 1** ainda salienta que cada um de seus alunos possui uma fase certa para aprender e para isso, os materiais precisam estar em consonância com o seu ritmo, como podemos observar em sua fala:

> Porque assim, cada aluno tem a hora de ele dar aquele estalo, para ele ser alfabetizado, né! [...]. Então assim, eu acredito que qualquer recurso pode ser válido? Pode, desde que você vê que você faz o diagnostico com seu aluno e ele se adaptou aquilo, que ele associou àquilo, aquele foi o meio que ele conseguiu o aprendizado. (**Professora 1**)

Reforçando as diversas práticas pedagógicas, a **Professora 1** reforça que cada alunos possui o seu momento de aprendizagem e por esse motivo ela busca diversas estratégias que irão possibilitar a esses alunos avançar de nível. Para a **Professora 2** o sucesso da aprendizagem está nos recursos didáticos como alfabeto móvel e/ou ilustrado, nos jogos de alfabetização, em recorte e colagem, porque quando ela passa uma tarefa para casa, a criança precisa ter autonomia de procurar, recortar, colar com a ajuda dos pais/responsáveis e leva-la novamente para a escola para finalizar as atividades, pois a mesma relata que para realizar uma atividade

mais complexa em sala de aula, não há tempo suficiente para finalizar corretamente as discussões.

> Muito material didático, é... eu tenho alfabeto na parede, a gente ilustra com gravuras para eles identificarem. O auto ditado sempre com atividades impressas que a gente faz. Eles fazem recorte colagem e traz pronto para gente como uma forma de pesquisa. E o envolvimento da família é muito importante nas tarefas com o aluno. (**Professora 2**)

Mais à frente, a **Professora 2** retoma a importância da família. "Na reunião eu cobro isso dos pais, pois eu não vou fazer um bom trabalho se os pais não fizerem comigo, preciso que vocês trabalhem junto comigo [...]". Com as respostas obtidas, podemos entender que todas as professoras utilizam materiais específicos para a alfabetização, e que as mesmas fazem o uso de diferentes tipos de recursos e abordagens teóricas para conduzir o trabalho. No entanto, as professoras não expuseram abertamente como realizam a rotina de alfabetização com as crianças, tão pouco se posicionaram teoricamente.

Assim, podemos entender que não existe uma proposta de alfabetização específica sendo exercida na escola, cada professor trabalha de acordo com suas experiências anteriores e encontram na direção e coordenação o apoio que precisam sem a imposição de uma definição de modelo de trabalho específico.

Considerações Parciais

A alfabetização é um processo muito importante na vida escolar de cada aluno, uma vez que exige dedicação e competência dos professores e da escola em desenvolver suas atividades, suas explicações, projetos e diversas outras maneiras para que o aluno alcance êxito em sua aprendizagem. E com isso, a escola tem o papel de proporcionar oportunidades para que os docentes consigam ter um bom relacionamento entre si e busquem caminhar de mãos dadas para alcançar juntos níveis que sejam satisfatórios para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Nessa perspectiva, com a pesquisa podemos perceber que a escola investigada procura desenvolver projetos de leitura com os alunos e que há um bom relacionamento entre as professoras de língua portuguesa das três turmas de segundo ano do ensino fundamental. As professoras procuram envolver os pais, os coordenadores e a bibliotecária nas atividades de

ensino da sala de aula. Percebemos que os pais respondem a esse chamado e que participam incentivando a leitura em casa.

O ensino da leitura acontece de forma sistemática em relação à frequência com que os alunos pegam livros para ler na biblioteca, mas não há um trabalho sistemático de ensino em envolva os gêneros literários. Utilizam-se de livros doados, livros da biblioteca, livros do acervo pessoal da professora, de material didático como alfabeto móvel, cartazes, entre outros. Não há muitas atividades lúdicas como jogos, músicas, teatro e outros tipos de práticas, mas o que podemos observar com os relatos é a preocupação comprometida com a aprendizagem da leitura e a alfabetização.

Referências

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Função social da escola: aspectos históricos e metodológicos da alfabetização**. Cap. 2. 2011. Acesso 6 ago. 2018.

SILVA, Alexsandro da; SEAL, Ana Gabriela de Souza. **A compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação da alfabetização.** A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização – PNAIC. 2012. Disponível em:<http://www.pomerode.sc.gov.br/arquivos/SED/ano2/unidade_03_ano_02_laranja(testes_figuras)(07_11_2012).pdf> . Acesso em: 02 ago. 2018.

O LIVRO DE HISTÓRIA VAI PARA CASA

Natalicia Gomes Teixeira Arcanjo[1]

Introdução

Vivemos uma época em que as crianças não são estimuladas a desenvolver o hábito da leitura, pois aparelhos eletrônicos e outros recursos tecnológicos estão ocupando lugar de destaque na vida de nossas crianças, e elas não sentem vontade de brincar quem dirá ler um bom livro.

No desejo de querer mudar esta realidade, a equipe de profissionais de uma instituição no Município de Naviraí inicia o Projeto "O livro de história vai para casa" com o objetivo de incentivar o gosto pela leitura desde os primeiros anos de vida, envolvendo professores e família.

Iniciando o movimento e reflexão sobre a importância da leitura desde os primeiros anos, foram evidenciadas nas falas de alguns pais situações como: não destinarem parte da sua rotina para ler para seus filhos, por falta de tempo, incentivo, motivação, falta de um bom livro, ou o próprio descaso, ou por não serem leitores na prática, sua formação também não possibilitou essa prática, afinal sabemos que ninguém dá o que não tem.

Na creche não havia um projeto coletivo institucional que incentivasse a leitura, devido a ausência de articulação entre professores e pais, sendo assim o mesmo teve início no ano de 2012, abrangendo todas as salas da instituição.

Portanto para que o projeto fosse desenvolvido foi organizado as seguintes estratégias: reuniões com os professores traçando estratégias sobre como o projeto seria desenvolvido; confecção de bolsas para levarem o livro para casa contendo um caderno de registro com um pequeno questionário, acerca de como aconteceu a experiência criança/livro/família; reunião com a família enfatizando a importância da sua participação dentro do projeto; oficina de contação de história feita nas salas com diferentes estratégias, pois é através da nossa prática

[1] Licenciada em Normal Superior pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí, Pedagogia pela UFMS/CPNV e Pós-Graduação em Educação infantil pela UFMS/CPNV, E-mail: nati.gi@hotmail.com

docente que se procura atingir a formação do leitor. Realização de teatros para as crianças assistirem no pátio da escola, envolvendo todos os profissionais da instituição.

As ações desenvolvidas estão sendo de grande relevância por que é a porta de entrada da criança no mundo da leitura sendo muito importante que pais e professores a valorizem e a incentivem, sobre esta ótica este trabalho esta fundamentado em autores como Abramovich,(1997), Oliveira (1996), Tiriba (2001) Referenciais Nacional para a Educação Infantil (1998) que vem afirmar que o incentivo, o estímulo e a interação são peça-chave para formar leitores que buscam a leitura pelo hábito, por prazer.

Referencial Teórico

Como é gostoso ouvir histórias, ainda mais quando é contada por alguém da qual tanto gostamos, ouvir histórias nos faz viajar por mundo que ainda não conhecemos, é viver um momento de gostosura, de divertimento.

Diante desse fato Abramovich (1997), salienta que [...] "O livro da criança que ainda não lê é a história contada", então depende de nós professores e família proporcionarmos momentos de inquietude na criança e para que esse mundo fantástico se sustente é necessário que haja uma boa relação entre família e creche para que o ato de ler se transforme num ato de aprendizagem e de incentivo à leitura.

> Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias [....] Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo... (ABRAMOVICH, 1997, p.16).

Neste sentido compreendemos que é muito importante trazer a família para participar desse processo de desenvolvimento da criança uma vez que cabe somente a família desempenhar algumas funções na vida social e pessoal do seu filho (a), e uma delas é preparar a criança para ser inserida na sociedade, por meio de valores estabelecidos na família como, afetividade, religião, educação, ética e cultura.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), "a criança, assim como todo ser humano, é um indivíduo social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico" (1998, p.21).

Vale ratificar que a família é o principal pilar na construção do conhecimento que a criança vai adquir, seria importante que todos os pais soubessem como é importante ler uma história desde muito cedo aos pequenos. Diante desse fato Oliveira é citada por Vargas ressalta que:

> Segundo estatísticas internacionais, forma se o leitor mais ou menos até os quatorze anos de idade, num processo que deveria ter raízes no lar, onde a criança, desde os primeiros meses, tivesse chance de conviver com a magia das histórias, lendas e poesias, narradas pelos pais, e com livros adequados a esta fase (OLIVEIRA, *apud* VARGAS, 2007, p.13).

Portanto o professor não deve ser um substituto da família, compreendemos que este deve assumir o papel de profissional cabe a responsabilidade de desenvolver habilidades para realizar seu trabalho.

O primeiro contato que as crianças de zero a três tem com a leitura é feita pela audição, ao ouvir, a criança entra no mundo do imaginário, se encanta com o maravilhoso, o mágico, existente em um mundo desconhecido para elas. Sob esta ótica o (RCNEI), afirma que [...] "As crianças, desde muito pequenas, podem construir uma relação prazerosa com a leitura. Compartilhar essas descobertas com seus familiares é um fator positivo nas aprendizagens das crianças, dando um sentido mais amplo para a leitura" (1998, p.21).

Metodologia

Para iniciar o Projeto "O livro de história vai para casa", foram realizadas reuniões com o grupo de professoras para discutir e analisar o tema traçando estratégia sobre como o projeto seria desenvolvido. O início das atividades envolveu a pesquisa bibliográfica, fase em que se realizou uma busca por outros trabalhos que abordassem o tema, e aprofundou-se em leituras que deram suporte para o desenvolvimento aqui apresentado.

Com as estratégias definidas começou a confecção das bolsas para levarem o livro para casa contendo um caderno para registro através de questionário. O projeto está no seu sexto ano de execução, o mesmo teve início no ano de 2012, e desde então esta sendo desenvolvido em todas as salas da instituição, do berçário I ao jardim III, atendendo aproximadamente 300 crianças. Para a ideia ser colocada em prática foi realizada uma reunião de pais, para explicar a

importância da sua participação dentro do projeto. Logo após a reunião o" Livro de História" começou a ir para a casa das crianças.

Outro objetivo desenvolvido no projeto foi melhorar a contação de história feita nas salas com diferentes estratégias, usando fantoches, máscaras, avental, fantasia e outros portando de diversos instrumentos para diversificar essa contação, entretanto para que o professor alcance seus objetivos é preciso que o mesmo seja o mediador neste processo, buscando formas criativas de contar histórias para as crianças para que a mesmas consigam divertir-se, admirar-se diante de uma história envolvente, ou seja, viajar pelo universo dos sonhos e da fantasia.

Neste sentido o grupo de professores proporcionam teatros para as crianças assistirem no pátio da escola na qual todos do grupo se envolvem com essa atividade, professores, estagiários, administrativos e crianças. Hoje dividimos esta estratégia por grupos de professores que estão de hora atividade, cada grupo tem de 5 a 6 pessoas e muitas vezes elas convidam uma funcionária do administrativo para participar, escolhe uma história e prepara sua apresentação, ensaiando, confeccionando roupas e materiais necessários para a apresentação com o apoio da coordenação pedagógica, o que resultou através dessa estratégia numa maior união do grupo.

No decorrer do projeto surgiram alguns problemas, percebemos a falta de compromisso de algumas famílias, diante desse fato por meio de reuniões de pais a coordenação pedagógica e os professores procuram elaborar estratégias de conscientização das famílias sobre a importância do mesmo.

Para finalizar, outra atividade que a instituição desenvolve é promover atividade cultural para a família, seja em dia de festa ou em reuniões pedagógicas. É um momento em que a família assiste um teatro ou uma dança junto com seu filho.

Considerações Finais

A Execução do Projeto O Livro de História vai para Casa está sendo uma experiência única e de grande relevância para o crescimento pessoal e realização profissional.

Neste sentido acredita-se que a implementação deste projeto vem favorecer significativamente o processo ensino-aprendizagem dos nossos pequenos, uma vez que o mesmo trabalha estratégias diferentes sobre contação de história, incentivando assim o gosto pela leitura desde os primeiros anos de vida envolvendo não só os professores, mas também suas famílias.

No que diz respeito à família, observamos alguns pontos negativos, mas o que se destaca são os pontos positivos, pois foi bastante significativo o depoimento de alguns pais. Este projeto proporcionou às nossas famílias um momento de leitura com seu filho (a), coisa que algumas nunca tinham feito pelo simples fato de não ter nenhum livro de história em casa, outras por falta de tempo e com o projeto eles tiveram que rever seus horários, tirando assim um tempo para este momento que é único na vida de uma criança.

Em suma percebemos que o projeto teve algumas falhas, mas como se trata de um projeto de tempo indeterminado, estamos a cada ano buscando novas estratégias para solucionar problemas que vão surgindo durante o desenvolvimento do mesmo.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil, gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 1998.

MONDIN, Elza Maria Canhetti. **A família contemporânea**: desafios e perspectivas teórico-práticas. São Paulo: Arte & Ciência, 2011.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria- Análise- Didática**. São Paulo: Ática. 1990.

OLIVEIRA, Maria A. **Leitura Prazer: Interação participativa da Criança com a Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Paulinas, 1996.

TIRIBA, L. Pensando mais uma vez e reinventando as relações entre creche e famílias. In: GARCIA, R.L; FILHO, A.L. (orgs). **Em defesa da Educação Infantil**, Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 59-80.

VARGAS, Andreza da Silva. Lendo com prazer. **Revista do Professor,** Porto Alegre, n.89, p. 9-14, jan/mar. 2007.

A CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO COMO POSSIBILIDADE ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Tiago Amaral Silva (IFMS)[1]

INTRODUÇÃO

O ensino médio integrado (EMI), ofertado por escolas públicas e privadas do país é regulamentado pela LDB 9.394 de 1996 com complementação do Decreto 5.154 de 2004. Tendo como eixos indissociáveis os elementos Trabalho, Ciência e Cultura, esta modalidade de curso vem crescendo enquanto uma alternativa ao ensino médio propedêutico que majoritariamente é o modelo vigente nas diversas redes de ensino do país enquanto a última etapa da educação básica.

O currículo nesta modalidade de curso estrutura-se e integra-se por meio de conhecimentos materializados nas diversas disciplinas do ensino médio convencional e com disciplinas vinculadas aos diversos eixos tecnológicos existentes no catálogo nacional de cursos técnicos do Ministério da Educação[2]. Neste sentido, como nos lembram Ferreira e Garcia (2012) o ensino médio integrado é uma travessia para uma educação integral, politécnica, portanto de qualidade para todos, mesmo sendo um projeto ainda incipiente no país.

As mais de 600 unidades dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil, doravante (IFs), são instituições recentemente criadas a partir da reestruturação das antigas escolas técnicas federais, escolas agrotécnicas e alguns centros federais de educação profissional (CEFETs) com a determinação da Lei 11.892 de 2008. Juntamente com algumas escolas técnicas vinculadas às universidades federais, a Universidade Tecnológica Federal do

[1]Licenciado em Educação Física pela UEG/GO e Mestre em Educação pela UNIOESTE /PR. Professor efetivo da EBTT no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – Naviraí – MS – Brasil. E-mail: tiago.silva@ifms.edu.br
[2] Informações do catálogo nacional dos cursos técnicos do MEC disponíveis em <portal.mec.gov.br>

Paraná, Colégio Dom Pedro II e colégios militares, formam a estrutura da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil.[3]

No caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul (IFMS), o qual atuamos enquanto professor há quase 9 anos, sempre perseguimos compreender quais as contribuições da educação física escolar enquanto elemento estruturante dos currículos do ensino médio integrado dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Por esta razão desenvolvemos este resumo, cujo objetivo é apontar as possibilidades do ensino da educação física escolar dentro dos currículos dos cursos de ensino médio integrado para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a partir da temática Cultura Corporal de Movimento.

DESENVOLVIMENTO

Na condição de docente da unidade curricular "educação física" dos cursos de ensino médio integrado nas áreas de informática para internet e agricultura no IFMS, buscamos aproximar das contribuições que esta unidade curricular tem para a escolarização dos diversos sujeitos que passam por esses cursos todos os anos nesta instituição. Muito nos intriga em saber o sentido e um significado para esta disciplina em currículo do EMI assim como muitos trabalhos já se aproximaram de compreender a educação física para o ensino médio convencional o propedêutico.

Diante deste contexto ao qual estamos inseridos, temos como objeto de investigação atual, as contribuições da educação física escolar ao tratar da Cultura Corporal de movimento enquanto elemento estruturante dos currículos do ensino médio integrado dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que está em andamento em um projeto de pesquisa vinculado ao IFMS.

[3] Maiores detalhes sobre a Rede Federal de Educação, verificar <redefederal.mec.gov.br> e <plataformanilopecanha.org>

No tocante ao presente objeto de estudos, recorremos a Daolio (1998) que aponta que a partir dos anos de 1980, foram elaboradas as primeiras documentações com um referencial crítico, fundamentado no materialismo histórico dialético que passaram a questionar o caráter alienante da educação física na escola, a dispor de um repertório de conteúdos estritamente comprometidos com o adestramento corporal, sem ao menos pensar no sujeito em sua totalidade. As contrapropostas a esse modelo, por Daolio (1998) compreendido como modelo mecanicista da educação física em voga, buscaram enfatizar a educação física em todos os aspectos, histórico, social, pedagógico e político tendo em vista a superação das desigualdades entre as classes sociais.

O principal objeto de reflexão da Educação Física nessa perspectiva é denominado Cultura Corporal de Movimento, que apresentam várias temáticas como o esporte, os jogos, a ginástica, as danças, lutas entre outros, os quais fazem parte do cotidiano histórico-social do aluno. As principais abordagens críticas da Educação Física, denominadas de tendência pedagógica crítico-superadora e tendência pedagógica crítico-emancipatória, reconhecem que para uma superação de modelos tecnicistas e tradicionais da educação física escolar, devem-se considerar todos os conhecimentos históricos adquiridos pelo homem referentes à cultura corporal de movimento como parte de uma totalidade no processo de construção do currículo da educação física escolar dentro da educação.

A retórica da *Tendência pedagógica Crítico-superadora*[4] confronta à linha mecanicista/tradicional da educação física, tendo como base o discurso da justiça social substanciado por teorias marxistas. Para a superação das práticas hegemônicas existentes até a década de 1980, a área da educação física educadores como José Carlos Libâneo e Dermeval Saviani foram fundamentais na construção do pensamento "critico-superador".

Um trabalho bastante relevante que materializou essa abordagem foi publicado em 1992, no livro intitulado *Metodologia do ensino da Educação Física*,por um coletivo de autores. Darido e Rangel (2005) dizem que esses autores acreditam que a pedagogia apropriada deve tratar, além de questões didáticas, de um determinado conteúdo, questões que valorizem o resgate dos fatores históricos, sociais e políticos, dos temas que compõem a Cultura Corporal.

[4] Essa tendência surgiu por volta da década de 1980 com o propósito de denúncia da crise enfrentada pela educação física, que, até esse momento, era orientada por instituições médicas, militares e esportivas.

Esse coletivo de autores, dentre eles Valter Bracht, Celi N. Z. Taffarel, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar, Carmen L. Soares, João P. S. Medina, entre outros tratam que a educação física é uma disciplina escolar cuja fundamentação teórica está vinculada a uma área denominada de Cultura Corporal.Essa, por sua vez, é caracterizada por suas atividades particularmente corporais, tais como o esporte, os jogos, as danças, a ginástica, e predispõe de conhecimentos que visam o aprendizado da expressão corporal como uma forma de comunicação ou linguagem corporal (SOARES et al, 1992).

Para Darido e Rangel (2005), quanto à adequação dos conteúdos dentro dessa linha, são levados em consideração a sua relevância social, sua contemporaneidade e sua adequação às características sociais e cognitivas dos alunos, além de confrontar o conhecimento do senso comum do aluno com o conhecimento científico, para ampliar o seu acervo de conhecimento.

Neste sentido, procuramos identificar os conteúdos propostos a partir da análise documental de Projetos Pedagógicos dos cursos de EMI do IFMS e chegamos à seguinte situação.

UNIDADE CURRICULAR	**CONTEÚDOS PRINCIPAIS**
Educação física 1 - 40h/a	● Elementos históricos da educação física escolar; ● Conhecimentos relacionados à saúde e qualidade de vida; ● Cultura Corporal de Movimento.
Educação física 2 - 40h/a	● Cultura Corporal de Movimento; ● Conhecimentos relacionados à saúde e qualidade de vida; ● Esportes.
Educação física 3 - 40h/a	● Conhecimentos sobre o corpo; ● Conhecimentos relacionados à saúde e qualidade de vida; ● Jogos; ● Esportes.
Educação física 4 - 40h/a	● Conhecimentos sobre o corpo; ● Lutas; ● Atividades rítmicas; ● Esportes.
Educação física 5 - 40h/a	● Conhecimentos sobre o corpo; ● Esportes.

Tabela 1: Principais conteúdos propostos dentro dos PPCs dos cursos de Ensino Médio Integrado do IFMS. Fonte: IFMS (2017).

Analisamos as ementas dos 36 cursos de EMI do IFMS e percebe-se uma diversidade de conteúdos que são contemplados nos currículos dos seus respectivos PPCs. A tabela 1 mostra-nos como estão divididos os conteúdos de educação física no decorrer dos 3 anos do curso de Ensino Médio Integrado em agricultura a qual atribuímos um dos cursos que lecionamos a disciplina. Apesar de contempladas diversos conteúdos e possibilidades de vivências para os sujeitos que frequentam os cursos de EMI no IFMS, observa-se na tabela 1 que ainda há uma predominância nos conteúdos de esporte e conhecimentos relacionados ao corpo e saúde. Mas já avançamos quando considerados a supremacia no adestramento corporal já condenado por Soares et al (1992) quando se referem à prioridade dada ao ensino de conteúdos estritamente técnicos na educação física escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que o projeto maior do Ensino Médio Integrado ainda está em construção. Como afirma Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), o EMI é uma travessia para um projeto maior, que é a universalização da escolarização básica sustentada por uma escola unitária e uma educação politécnica. Ou seja, os autores acreditam que o EMI ainda é um caminho alternativo para a construção de uma educação mais justa e que tenha sentido na vida dos diversos sujeitos que por ela passam.

Assim, a educação física escolar enquanto parte da totalidade do projeto "Ensino Médio Integrado" deve ser construído e reconstruído a todos os instantes na prática pedagógica, oferecendo possibilidades que deem aos sujeitos históricos, elementos para enfrentarem as adversidades e desigualdades às quais estão inseridos.

Avançamos quando na literatura observamos intelectuais orgânicos, como já dizia Gramsci, construindo os elementos que subsidiam a práxis da educação física na escola. Estes elementos, sustentados pela teoria da Cultura Corporal de Movimento tornam-se a atual referência para os cursos de ensino médio integrado no IFMS.

Referências

DAOLIO, J. **Educação Física Brasileira:** Autores e atores da década de 1980. Campinas: Papirus, 1998.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola**: Implicações para aprática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FERREIRA, E. B.; GARCIA, S.R.O. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. In.: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino médio integrado:** concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. (orgs.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

IFMS. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul. **Projeto Pedagógico de Curso**. PPC do curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado em Agricultura do campus Naviraí. Naviraí - MS, 2017. Disponível em: <http://www.ifms.edu.br/campi/campus-navirai/cursos/integrado/agricultura> Acesso em: 27 ago. 2018.

RAMOS, Marise. Concepção do Ensino Médio Integrado. In: **SEED-PR. Concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. Curitiba, 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf> Acesso em: 12 jun. 2018.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino da educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

ST 5
Educação Especial e Inclusiva

UM BREVE ENTENDIMENTO SOBRE: A INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO

CÉLIA DA SILVA ROCHA [1](REME - Naviraí)

Introdução

Os atuais estudos literários em educação especial apresentam um grande numero discussões referentes à temática. Assim, para que isso aconteça ocorre um novo modelo teórico baseado nos direitos de todos os alunos, sem exclusão a uma educação comum, em escolas no ensino regular. Nesse sentido no decorrer do século XX, ocorreram inúmeras mudanças no âmbito educacional em relação à Educação Especial.

Segundo Batista e Mantoan (2007, p.14) Deficiência intelectual:

> É uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causado ou agravado pelo ambiente econômico e social. Essa definição ratifica a deficiência como uma situação.

Seguindo esta linha de raciocino , direcionamos os objetivos deste trabalho por meio de leituras sobre a temática pesquisada com vistas à compreensão de forma mais abrangente com o foco em atingir os objetivos inicialmente propostos.

Desta maneira, o foco do contexto do trabalho se dará como estão sendo inclusas os alunos com Autismo, nas escolas regulares, realizado através de um estudo bibliográfico, buscando compreender como uma criança autista pode se socializar nas escolas de ensino regular.

Por este viés, o autismo é conhecido como um transtorno do desenvolvimento, a princípio é um disturbio que vem a ser caracterizado pelas vivências ricas em pensamentos, sentimentos e emoções em que o indivíduo com perda da relação às exigências do mundo ao seu redor, tendo sua capacidade de comunicação e socialização afetadas. Esta desordem é caracteristica de um grupo de síndromes conhecidos como TGD (transtorno global do desenvolvimento).

> O autismo é uma síndrome que engloba múltiplas etiologias ainda não comprovadas e em diferentes graus de severidade. Atinge cerca de 8 a cada

[1] Professora da rede municipal de ensino no munícipio de NAVIRAÍ, MS: celiasilvarochafernandes@gmail.com

> 10 mil indivíduos e sua maior incidência ocorre no sexo masculino. (GARCIA; MOSQUERA, 2011, p.106).

Para Marinho (2009), o Autismo teve sua primeira descrição por Leo Kanner da revista Nervous Children em 1943, conceituado como Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo, apontado como sendo o isolamento do individuo, presente desde o início de sua vida, portanto, trataria de um distúrbio inato do ser humano afetado por tal disturbio.

> Desde o início há uma extrema solidão autista, algo que, na medida do possível, desconsidera, ignora, ou impede a entrada de tudo o que chega à criança de fora. O contato físico direto e os movimentos ou ruídos que ameaçam romper a solidão são tratados como se não estivessem ali, ou, não bastasse isso, são sentidos dolorosamente como uma interferência penosa. (KANNER, 1943 apud FILHO; CUNHA, 2010, p. 11).

Neste contexto, o Autismo não tem diagnóstico correto em testes laboratoriais que identifiquem essa síndrome, onde acaba ainda sendo muito confundido com o Retardo Mental e outras doenças psicológicas, devido as suas características. Conforme, Borowski (2007), em mais ou menos 75% dos casos, o individuo é diagnosticado como sendo a paralisia cerebral.

> O conjunto dos sintomas que caracterizam o autismo é definido por alterações presentes desde idades muito precoces, tipicamente antes dos três anos de idade. As áreas que se encontram com um acentuado comprometimento, são caracterizadas por desvios qualitativos na comunicação, na interação social e no uso da imaginação. (FERNANDES; NEVES; SCARAFICCI, 2004, p. 1).

O autismo também é reconhecido pela dificuldade que impede ou dificulta o processo de entrada na linguagem, a comunicação e interação social. O individuo também fica insensivel a dor, e não percebe que esta em perigo, esses são alguns dos sintomas que caracterizam sua condição.

A Inclusão de Crianças Autistas nas Escolas de Ensino Regular

Marinho e Merkle (2009), apresentam a ideia de que nossa sociedade já tem seus padrões pré-estabelecidos, onde se alguém não esta dentro deles, é considerado excluído. E para que a tão sonhada inclusão de fato aconteça, é necessária uma reforma nas estruturas e espaços adequados para receber essas crianças que necessitam de um atendimento especial,
mas sim, uma mudança na maneira de pensar do ser humano, defendendo o direito ao ingresso de alunos com deficiência nas escolas comuns regulares.

Assim, a autora afirma que, embora o aprendizado esteja interligada com o desenvolvimento do individuo, os mesmos não acontecem da mesma maneira uma vez que

existem relações complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, dos quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética inalteravel. De acordo com os autores, Filho e Cunha (2010), a inclusão de alunos com TGD é uma experiência madura, que acaba causando alguns estranhismo em muitos profissionais da educação. É comum essas crianças manifestarem alguns comportamentos incomum , pois o ambiente escolar é um ambiente desconhecido para mesma, que ao se ver no meio de outras crianças com desenvovimento diferentes delas até então desconhecidos, faz com que o aluno reaja de uma forma por vezes agressiva ou indiferente aos colegas.

Desta maneira, Assali (2006), esses alunos são vistos de modo desconfortavel para a escola, onde a mesma se obriga contratar um profissional de apoio, que é cada vez mais comum nas escolas, para resolver problemas que deveriam ser enfrentados pelos professores formados na area.

> A escola, imbuída das exigências sociais, acaba tomando para si uma série de obrigações que só poderiam ser contempladas pela existência de profissionais que anteriormente não faziam parte do corpo escolar: psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais. (ASSALI, 2006, p.5).

Quando tratamos do caso de um aluno com TGD, o aprendizado deve sempre partir da relação entre mediação pedagógica, cotidiano e formação de conceitos, para possibilitar o encontro das experiências cotidianas no contexto em que elas ocorrem. Segundo Marinho e Merkle (2009), as crianças com TGD possuem muitas perturbações que se manifestam nas diferentes áreas de domínio, sendo elas: a social, da linguagem e da comunicação e pensamento.Seguindo esta linha de raciocinio, compreende – se que a criança com dificuldade em interagir, comunicar e entender o que acontece no mundo á sua volta, tem sua capacidade de compartilhar sentimentos comprometida, mostra dificuldade na fala, no contato visual, além de demonstrar desafeto ao toque do outro, provocando seu isolamento (NADAL, 2011).

O periodo de adaptação da criança com TGD, nos primeiros anos de escolarização varia de acordo com o desenvolvimento de cada uma. Por este motivo, Filho e Cunha (2010) dizem que, algumas crianças se adaptam mais rápido, e outras que demoram um pouco mais para se acostumar com um ambiente novo, para ela desconhecido longe de sua família. Por isto, é importante que a escola se torne um lugar seguro, e estabeleça rotinas em grupo, ajudando a criança desenvolver regras de convívio.

> Cabe ao professor identificar as potências dos alunos. Invista em ações positivas, estimule a autonomia e faça o possível para conquistar a confiança da criança. Os alunos com TGD costumam procurar pessoas que sirvam como

> 'porto seguro' e encontrar essas pessoas na escola é fundamental para o desenvolvimento. (NADAL, 2011, p. 2).

De acordo com Ferreira e Torres (2013) é indispensavel o uso de uma prática que, possibilite a todos os a oportunidade se de envolverem de forma positiva nas atividades de sala de aula, independe das diferenças do desenvolvimento de cada um. Para Filho e Cunha (2010), quanto antes a criança com TGD se adaptar ao que acontece diariamente na escola, menos frequentes serão suas manifestações de comportamento, e mais cedo ela se familiarizará com o ambiente, que tornará para ela sua vivência escolar.

Considerações Finais

Com base nos estudos até o momento deste trabalho, o que consegue perceber que para que à escolarização das crianças com necessidades educacionais especiais em escolas inclusivas aconteça é preciso a inserção juntamente com o apoio dos pais, familiares e educadores, tendo um dialogo aberto possibilitando assim o desenvolvimento de acordo com suas possibilidades, uma vez que a escola dito inclusiva deve adaptar-se para receber e atender esse aluno que apresenta tais necessidades, para que cada aluno alcance seu pleno desenvolvimento.

O termo Inclusão, educação igual para todos além da diversidade, é lindo de se pensar, mas que deve ser estudado com atenção, de forma sensata e coerente, levando em conta, principalmente, se a escola está preparada para receber esses novos alunos. No caso das crianças com TGD, a inclusão precisa acontecer de forma ainda mais delicada, uma vez que, estas apresentam dificuldade em se socializar, e demonstram manifestações de comportamento em diferentes graus. Por esta razão, o profissional da educação que receber essa criança em sua sala de aula, precisa estar preparado para lidar com essas situações, e é importante que a escola se mostre um ambiente acolhedor, para que estas crianças sintam-se seguras ao frequentá-la.

Referências

ASSALI, Andréia Maria. **Inclusão escolar e acompanhamento terapêutico: possibilidade ou entrave?** An. 6. Col. LEPSI IP/FE-USP – 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100017&script=sci_arttext> Acesso em: 12 de setembro de 2015.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. In: BATISTA, Cristina Abranches Mota;

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; GOMES, Adriana L. Limaverde (Org.) **Atendimento Educacional Especializado Deficiência Mental.** Brasilia, DF: Cromos, 2007.p.13.

FERNANDES, Álisson. V.; NEVES, João V. A.; SCARAFICCI, Rafael A. **Autismo**. UNICAMP, Universidade Estadual de Campinas. 2004. Disponível em: < http://www.ic.unicamp.br/~wainer/cursos/906/trabalhos/autismo.pdf> Acesso em: 12 de setembro de 2015.

FERREIRA, Janaina Vargas Dutra; TORRES, Maria Salete de Moura. Inclusão Educacional: Um Olhar Sensível em Relação a Bi docência. **Revista Cientifica Fazer**. V.1. n.2., 2013.

FILHO, José Ferreira Belisário; CUNHA, Patrícia. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: **Transtornos Globais do Desenvolvimento.** Universidade Federal do Ceará. Brasília, 2010.

KANAN, Lilia Ap; SANTOS, Pamela S. dos. **A Inclusão Escolar da criança com Deficiência Mental**: aspectos psicossociais. 2012. **Tese** (pós graduação em Avaliação Psicológica) – Universidade do Planalto Catarinense. Lages.

GARCIA, Priscila Mertens; MOSQUEIRA, Carlos Fernando França. Causas Neurológicas do Autismo. **O Mosaico - Revista de Pesquisa em Artes da Faculdade de Artes do Paraná**, n.5 janeiro-junho, 2011. p. 106.

MARINHO, Eliane; MERKLE, Vânia Lucia B. **Um Olhar Sobre O Autismo E Sua Especificação**. IX Congresso Nacional de Educação. EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR, 2009. Disponível em: < http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1913_1023.pdf> Acesso em: 04 de setembro de 2018.

NADAL, Paula. O que são transtornos globais do desenvolvimento (TGD). **Revista Nova Escola**. Editora Abril. Abril/2011. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/transtornos-globais-desenvolvimento-tgd-624845.shtml> Acesso em: 04 de setembro de 2018

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

Patrícia Nantes Camelo (UFMS/CPNV) [1]

Célia Regina de Carvalho (UFMS/CPNV) [2]

Resumo: O presente texto discute dados parciais de um estudo que teve como objetivo geral investigar as práticas utilizadas por duas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Naviraí - MS, junto a um aluno com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, tendo como sujeitos um aluno TDAH, uma professora regente e uma itinerante. A coleta de dados se deu a partir de observações simples e entrevistas semiestruturadas visando identificar em que sentido o trabalho docente e o apoio pedagógico contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno TDAH. Com base nos resultados preliminares evidencia-se que o aluno TDAH apresenta algumas peculiaridades como à agitação, a dificuldade de concentração e a impulsividade. Torna-se necessário, portanto, que as docentes desenvolvam metodologias com intuito de auxiliar e mediar o aprendizado e a interação do aluno com os demais e que possam suprir as suas dificuldades.

Palavras- chaves: TDAH. Professores. Práticas Pedagógicas.

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Está presente em muitas salas de aula, seja qualquer a instituição escolar, mas na maioria das vezes não é reconhecido pelos professores, e quando estes são reconhecidos os professores não sabem o que fazer com esse aluno.

A pesquisa procurou-se investigar se nos dias atuais os professores estão preparados para atenderem as necessidades educacionais dessas crianças dentro das salas de aulas. O conhecimento sobre o TDAH ajuda o professor a lidar, e assim também como ajudar no processo de ensino e aprendizagem do aluno, sem prejudicar as demais crianças. Deste modo

[1]Acadêmica do 8º Semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Câmpus de Naviraí (UFMS/CPNV). E-mail: patriciahering@hotmail.com

[2]Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/Câmpus de Naviraí; Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho' (FCT/UNESP). E-mail: celicarvalho@hotmail.com

procurou-se responder às seguintes questões: Os professores conhecem os sintomas e comportamentos de um aluno com TDAH? Como lidam com alunos com TDAH durante o processo de aprendizagem? Quais são as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores? Quais estratégias e/ou práticas pedagógicas podem auxiliar no processo de ensino /aprendizagem e interação de alunos com TDAH? E essas práticas pedagógicas permitem que aluno consiga aprender de acordo com as suas peculiaridades?

Adotou-se uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, realizada em uma escola municipal dos anos iniciais do ensino fundamental na cidade de Naviraí – MS. Os sujeitos foram um aluno com laudo médico de TDAH, a professora regente e a itinerante deste aluno.

2. DESENVOLVIMENTO

É na escola que se apresentam os primeiros sinais de que alguma coisa está acontecendo de diferente com a criança, atrapalhando seu desempenho escolar. Geralmente são os professores os primeiros a perceberem que existe algo de diferente acontecendo com aquele aluno. Este por sua vez apresenta características marcantes como: muita agitação falta de concentração, impulsividade, dificuldade de lidar com regras e com a rotina escolar.

Os alunos com TDAH e suas famílias esperam do ambiente escolar um atendimento mais individualizado, sempre levando em consideração as características próprias desses alunos, para que assim possam alcançar e avançar no processo de aprendizagem. Estes alunos apresentam a capacidade de aprender como qualquer outro aluno, o que ocorre diferente é que este aluno precisa ser mais motivado que os outros, o professor deve trabalhar de maneira mais objetiva e sucinta para que eles absorvam melhor os ensinamentos.

Para Craft (2004, p. 156), “a melhor forma para atuar com o aluno com esse transtorno é ensinar com a convicção de que o aluno poderá aprender”. É importante que o professor esteja sempre motivado, pois assim trabalho flui de maneira positiva. O professor tem que compreender que esses alunos precisam de um contato mais próximo deles, pois ao fazer essa ponte de amizade e confiança, o aluno se sentirá capaz e estimulado ao lado desse professor que tanto o incentiva e o compreende.

Pereira (2017, p. 28) afirma que “o professor deve construir um vínculo de confiança com o aluno, pois essa relação contribui para que o aluno se sinta seguro e possa crescer como um sujeito criativo, pensante e autônomo”. Neste sentido, Neira (2003, p. 183) “a prática pedagógica do professor deve estar pautada na cooperação e a valorização dos estudantes com

TDAH, e as atividades aplicadas em aula necessitam ser sistematizadas e devem atuar contra a dificuldade de atenção, concentração".

A escola deve promover atividades desafiadoras que possibilitem a construção de conhecimentos, dando possibilidade ao aluno com TDAH em ser mais criativo e ativo. Para isso, é necessário que o professor elabore aulas interessantes e diversificadas, saindo da rotina e que explore diferentes habilidades nos alunos (PEREIRA, 2017).

Ser professor requer compromisso e dedicação, sendo assim o profissional que tem em sua sala um aluno TDAH deverá buscar estratégias pedagógicas que atendam as necessidades dele. O primeiro passo para o desenvolvimento deste aluno, é o comprometimento do professor com sua aprendizagem.

Para o desenvolvimento do estudo, inicialmente procedeu-se a levantamento bibliográfico de autores como Barkley (2008), Craft (2004), Pereira (2017) entre outros, para a realização de estudos que nortearão a fundamentação teórica desta pesquisa. Assim os materiais selecionados foram de acordo com as abordagens direcionadas ao tema da pesquisa, bem como a metodologia que traz autores como Gil (2010) e Alves-Mazotti e Gewandsznajder (1998).

Em seguida, procurou-se levantar escolas no município de Naviraí - MS que tinham alunos TDAH matriculados e com laudos médicos. Posteriormente, ocorreu uma visita em uma delas, e uma breve apresentação da acadêmica e o interesse de estudo, solicitando autorização para o desenvolvimento do mesmo.

Após esse momento foram realizadas oito observações simples em uma sala do 3º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Naviraí - MS, durante as aulas da professora regente, que ministra as disciplinas de Português e Matemática com objetivo de observar as práticas utilizadas por esta docente com seu aluno TDAH.

A terceira etapa consistiu na realização de uma entrevista semiestruturada e gravada com a professora regente e a itinerante desta sala de aula a fim de conhecer as suas opiniões sobre o tema e com isso, averiguar e identificar os procedimentos adotados por elas a fim de favorecer o desenvolvimento do aluno TDAH, bem como apontar assuas principais dificuldades enfrentadas durante o processo de aprendizagem. Assim, ao término dessa etapa foi feita a transcrição da entrevista e organização do material obtido. Em seguida, os dados coletados foram organizados, categorizados a fim compor o artigo referente ao Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia da UFMS/CPNV.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva almejada deste trabalho é que o mesmo possa servir de referencial para outras pesquisas, para que seja benéfico não somente para aqueles que possuem um determinado grau desse transtorno, mas também para todos aqueles que integram o sistema educacional no sentido de promover reflexões e servir de base para novos estudos no âmbito educacional.

Um maior entendimento sobre o transtorno faz com que pais e educadores aprendam a lidar melhor com as especificidades de seus filhos e alunos. Quanto mais se conhece sobre o TDAH maior será a possibilidade de oferecer melhores oportunidades, para que esses alunos consigam alcançar sucesso no processo de aprendizagem.

Diante dos resultados parciais, percebe-se que o ato de ensinar é uma tarefa que requer muitos desafios, ainda mais ensinar alunos com TDAH, é muito mais desafiador. Cada aluno TDAH apresenta características únicas e requer estratégias voltadas para suas especificidades. Cabe ao professor buscar por uma metodologia que possa suprir as barreiras comportamentais apresentadas pelo aluno.

4. REFERÊNCIAS

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

BARKLEY, Russel. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade.** Porto Alegre: Artmed, 2008

CRAFT, David. **Distúrbios de Aprendizagens e Déficits de Atenção.** In. WINNICK, J. Educação Física e Esportes adaptados. São Paulo A: Manole, 2004.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. In: **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Atlas, 2010

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física: desenvolvendo competências**. São Paulo: Phorte, p. 183-198, 2003

PEREIRA, Rayanne Mendes de Freitas. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)**: Práticas pedagógicas que auxiliam em sala de aula. Rio de Janeiro, RJ, 2017

ST 6

Administração e Organizações Educativas Públicas e Privadas

Não houve propostas enviadas para este Simpósio Temático

ST 7

Desenvolvimento Humano, Gênero e Sexualidade

ADOLESCÊNCIA: A IDENTIDADE NOS GRUPOS SOCIAIS

Gabriela Marques Santana Lima (UFMS/CPNV)[1]
Luana Borba Reis (UFMS/CPNV)[2]
Maria Clara Santos Ricardo (UFMS/CPNV)[3]
Vanessa Aragão Ferreira (UFMS/CPNV)[4]
Josiane Peres Gonçalves (UFMS/ CPNV)[5]

RESUMO: O presente estudo busca relacionar as teorias da Psicologia sobre as fases da adolescência, com o que ocorre com os grupos de adolescentes de ensino médio, com ênfase para a busca pela identidade e interação com os grupos de amigos. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se em estudos psicanalíticos sobre a adolescência e a pesquisa de campo foi realizada com um total de 21 adolescentes do ensino médio de uma escola pública de Naviraí. Diante dos resultados obtidos a partir da realização deste estudo, foi possível notar que na fase da adolescência ocorre a busca incessante pela identidade e o grupo de amigos exerce grande influência nesse processo, chegando a ser tão primordial que seus representantes se tornam quase que figuras fraternas, ou melhor dizendo, familiar. Também foi percebido, mediante a observação dos adolescentes em âmbito escolar, que as teorias da Psicologia estudadas no curso de graduação são efetivas na prática e que contribuem para melhor entender o que ocorre com o ser humano nessa fase da vida.

Palavras-chave: Adolescência. Grupos Sociais. Identidade.

1. Introdução

A adolescência corresponde a uma fase do ciclo vital que pode ser entendida como um período de transição em que a criança passa para a pré-adolescência, seguindo para a juventude, chegando assim à fase de maturação. Nessa passagem, o indivíduo assimila um "novo" corpo e mudanças psicológicas e essas fases, ao serem vivenciadas pelos sujeitos, não incluem somente a presença do adolescente, visto que familiares e amigos são importantes e fazem parte desse processo evolutivo.

[1] Graduanda do 4º Semestre de Ciências Sociais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí (UFMS/CPNV). E-mail: gabrielamarques80@yahoo.com
[2]Graduanda do 4º Semestre de Ciências Sociais pela UFMS/CPNV. E-mail: luanareisgw@gmail.com
[3]Graduanda do 4º Semestre de Ciências Sociais pela UFMS/CPNV. E-mail: mahmccricardo@gmail.com
[4]Graduanda do 4º Semestre de Ciências Sociais pela UFMS/CPNV. E-mail: vanessaferreira915@gmail.com
[5]Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora Permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus do Pantanal (UFMS/CPAN) e Faculdade de Educação (UFMS/FAED). 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

Assim, o adolescente busca a auto identificação, a busca de si e, dessa forma, as contribuições familiares pouco ajudam na identificação, porque o adolescente não se sente pertencente àquele espaço e procura nos grupos de amigos algo semelhante que supra essa necessidade de autoconhecimento. Para Aberasturi e Knobel (2008), as tendências grupais na adolescência apresentam uma fase em que a busca pela identidade se intensifica, já que os adolescentes estão mais próximos dos amigos e acabam tendo os mesmos estilos, gostos musicais e até a mesma opinião em determinados assuntos, deixando de lado o que a família pensa sobre seu comportamento e aparência. Para os adolescentes, é muito importante ter vários amigos para fazer atividades, conversar e estar perto o maior tempo possível, sendo que esse vínculo se torna forte e por isso essa separação é quase muito difícil de ocorrer.

Partindo do princípio que o adolescente perpassa por toda essa transição de descoberta, as fases citadas acima são importantíssimas, porém, nem todo grupo étnico passa por esse processo, como por exemplo, existem alguns grupos indígenas que desenvolvem ritos de passagem. Esses ritos permitem a iniciação da criança na vida adulta, ou seja, não necessariamente deve ocorrer uma fase de adolescência para esse grupo, pois os aspectos culturais fazem com que o processo de transição se dê por meio do rito, conforme elucida Pais (2009).

Dessa forma, pensar na adolescência é considerar as individualidades de cada ser, porque a formação da personalidade acontece nessa fase e a identificação para com o mundo será construída a partir dessas transições. Pensa-se então que ao evoluir nesses estágios, o adolescente está pronto para seguir na vida adulta e se desprender daquilo que na adolescência fazia sentido para eles e que, de certa forma, serviu para o próprio amadurecimento.

Diante do exposto, destacamos que o objetivo do presente estudo é estabelecer relações entre teorias da Psicologia sobre as fases da adolescência, com o que ocorre com os grupos de adolescentes de ensino médio, com ênfase para a busca pela identidade e interação com os grupos de amigos.

2. Materiais e métodos

Com o intuito de ampliar os conhecimentos sobre a fase da adolescência, durante o desenvolvimento da disciplina de Psicologia da Educação no curso de Licenciatura em Ciências Sociais, foi proposta a realização de uma pesquisa bibliográfica e de campo sobre adolescência,

sendo que os grupos formados ficaram livres para escolher um tema de sua preferência. Assim, decidimos seguir a perspectiva de pesquisa sobre identidade, focando na fase de transição da adolescência média (de 14 a 17 anos) para a adolescência maior (de 17 a 20 anos), conforme descreve Gonçalves (2016).

Para realização da coleta de dados, pedimos a autorização da diretora adjunta de uma escola pública de Naviraí, para primeiramente fazer observações e em seguida gravar entrevistas semiestruturadas com os alunos do ensino médio. A referida gestora nos conduziu aos professores de Filosofia e Sociologia para que pudéssemos observar suas aulas e realizar a pesquisa. Para o roteiro de entrevista semiestruturada, elaboramos as seguintes questões:

1. Por que você é amigo dos seus amigos?

1.1. O que vocês têm em comum? O que eles trazem de positivo para vocês?

2. Qual seu ciclo de amizades fora da escola?
3. Você age da mesma forma com seus amigos quando está na frente de seus pais?

3.1 Você leva mais em consideração o que seus pais pensam da sua aparência ou que o que seus amigos pensam?

4. De 1 a 10, o quanto seus amigos são importantes pra você?
5. Você se identifica com seu grupo de amigos?

Feitas as entrevistas, os dados coletados representam a nossa base para desenvolver o trabalho escrito, a partir de comparações com o referencial teórico. Cabe salientar que foram feitas entrevistas com os alunos das turmas dos 1º e 2º anos do ensino médio, com idades entre 14 e 16 anos, sendo entrevistados de 2 a 4 alunos por sala, porém com duas exceções, em que duas turmas foram entrevistados onze alunos e na outra a sala inteira. Assim, o presente estudo conta com a participação de21 estudantes do ensino médio, sendo 7do sexo feminino e 14dosexo masculino.

3. Resultados e Discussões

Durante as observações feitas em sala de aula, muitos comportamentos já eram esperados devido a fase em que os adolescentes se encontram, tais como: separação de diversos grupos de acordo com gostos semelhantes, desobediência para com professores, inimizades entre grupos e outros que serão dissertados ao decorrer deste trabalho. Era notado também que a presença de pessoas diferentes na sala de aula fazia com que eles se comportassem de maneira

diferente, a fim de chamar atenção. Porém, outros se comportavam de maneira mais introvertida, conforme sinaliza Ferreira (2003), que durante a fase da adolescência média, o indivíduo se torna mais introvertido, tendo uma relação consigo mesmo, se descobrindo em vários aspectos e, principalmente, se descobrindo junto com seu grupo de amigos.

Um fato interessante observado refere-se à questão da relação professor-aluno, que em algumas ocasiões se mostrava conturbada, de forma em que muitos meninos brigavam com o professor de maneira agressiva, evidenciando que alguns alunos do gênero masculino, mesmo estando na fase da adolescência média, possuíam comportamentos correspondentes à fase da adolescência menor, reforçando ainda mais a ideia de amadurecimento tardio por parte dos meninos, se comparado às meninas, conforme sinaliza Gonçalves (2016).

Com a realização das entrevistas, muitas respostas reforçaram a necessidade de o adolescente ter amigos, bem como da importância desses amigos na vida deles. Os alunos B e H, ao responder à pergunta número 1.1 afirmaram, respectivamente: “gostamos de coisas em comum” ou “gostamos das mesmas séries, filmes, músicas, por isso aproxima mais”. A necessidade de se relacionar com pessoas que têm os gostos iguais ou parecidos com os deles é fundamental, sendo esse o item essencial para que eles escolham com quem querem andar. Para Aberastury e Knobel (2008, p. 57), “Em alguns casos, a identificação pode ser tão forte que assume caráter patológico [...]”.

Seguindo a análise dos dados obtidos por meio das entrevistas, foi possível perceber outra característica da adolescência: a necessidade de intelectualizar e fantasiar, em que o aluno F, ao responder à questão número 3 salientou:

> Porque é assim lá em casa, o pessoal é mais bruto né, meus amigos não são assim, sabe. Eu acho que os pais de hoje em dia, a sociedade que a gente vive dos pais de hoje em dia, é tudo uma carga aí de preconceito e os meus amigos não, eles não têm muito preconceito com as coisas e meus pais têm. Então, como que eu vou falar, sei lá sobre... é mulher beijando mulher ou homem beijando homem? Com meu pai e minha mãe, o que eles vão achar? Já meus amigos não, vão falar “Vai lá! Beija mesmo! Seja feliz!”.

É perceptível que esse aluno possui uma necessidade de problematizar certos assuntos, intelectualizando suas falas, pois este entende que alguns assuntos são tabus dentro de casa. Então ele possui a consciência de que as coisas são diferentes nos tempos atuais, comparados com o tempo em que os pais dele foram adolescentes, salientando então que certos temas não podem ser discutidos da mesma maneira com os pais e com os amigos.

Temos como característica as afirmações da síndrome da adolescência, conforme Aberasturi e Knobel (2008), que compreende os amigos como centro de sua atenção e com grande carga emocional que, nessa fase, torna o ciclo familiar uma simples convivência diária. Os adolescentes encontrarão no grupo uma identificação que os pais ou pessoas externas não conseguirão suprir, resultando num comportamento defensivo que proporcionará uma identificação em massa, em que todos se identificam uns com os outros.

4. Considerações Finais

Tendo em vista os aspectos observados durante a realização da pesquisa de campo, é percebida que as teorias da Psicologia estudadas no curso de Licenciatura são efetivas na prática, porque os adolescentes apresentados neste estudo representam as fases e elucidam para nós como o comportamento nesse momento da vida oscila e varia conforme as necessidades de acordo com a fase em que eles se encontram.

Sendo assim, entendemos que a experiência com a pesquisa de campo na escola nos trouxe contribuições e noções relevantes sobre as fases da adolescência, apresentando de forma positiva novas experiências fora da academia e ainda contribuindo para aproximar as interações com esses adolescentes. Com a pesquisa também foi possível entender como cada adolescente pensa em relação aos aspectos do convívio com os amigos, tanto fora da escola, quanto dentro dela, e como essa convivência os afeta no decorrer do seu crescimento pessoal e intelectual.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Maurício. **Adolescência Normal**: um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

FERREIRA, Berta Weil. Adolescência: caracterização e etapas do desenvolvimento. In.: FERREIRA, Berta Weil; RIES, Bruno Edgar (Orgs.).:**Psicologia e educação:**desenvolvimento humano adolescência e vida adulta. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS,
2003. p. 15-19. v. 2.

GONÇALVES, Josiane Peres. Ciclo Vital: Início, Desenvolvimento e Fim da Vida Humana – Contribuições para Educadores. **Contexto & Educação**. Ano 31, n. 98, p. 79-110, jan./abr., 2016.

PAIS, José Machado. A Juventude como Fase de Vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. **Saúde e Sociedade,** vol.18, n.3, p.371-381, 2009.

AS CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE PARA A SOCIALIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

Joana D'arc Tadeu Arias(UNIDERP)[1]
Michely Tadeu Arias(UFMS) [2]

Resumo

Este resumo expandido aborda a importância da ludicidade nas práticas docentes com crianças de 0 a 3 anos, pois nesta faixa etária que as crianças pequenas encontram na brincadeira e na fantasia a maior parte de seus repertórios cognitivos, emocionais e sociais, em que o professor deve fornecer um ambiente agradável, modificador, planejado e enriquecido que possibilita a aprendizagem de várias habilidades. Com o objetivo de relatar a importância do brincar, socializar, interagir, e disponibilizar novas experiências, contribuindo por meio do lúdico de forma significativa nos anos escolares e na vida quando adultos. Neste sentido, a metodologia adotada é a de uma pesquisa de caráter qualitativa, estudos bibliográficos, para uma reflexão significativa das praticas docentes, de profissionais que atuam na educação infantil.

Palavras-chaves: Prática docente, Ludicidade, Educação Infantil.

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA PRÁTICA DOCENTE EM CENTROS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Um ambiente espaçoso, atraente, almofadas, obstáculos macios e seguros, túneis de tecidos e caixas de papelão, espelhos no rodapé da sala, cantinhos aconchegantes, livros e brinquedos, móbiles, canaletas para brincadeiras com água, painéis de azulejos para pintura, objetos e materiais de diferentes texturas, cheiros e cores. Nesse espaço, organizam-se tempos e atividades para acolher e ensinar crianças de 0 a 3 anos de idade. Esse espaço: o Centro de Educação Infantil!

Neste sentido, são exatamente os estudos das formas como os bebês constroem conhecimento e interagem com os outros que têm contribuído para as novas construções sobre as suas competências e habilidades interacionais, físicas e cognitivas, porém não significa que o bebê não necessite do adulto e de seu meio. Ao contrário, como nos ensina o médico, psicólogo e filósofo francês Henri Wallon, o bebê humano é biologicamente social, ou seja,

[1]Pedagoga licenciada pela UNIDERP Anhanguera, Naviraí/MS, e-mail: joanadarc.arias@gmail.com.br;
[2]Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/Campus de Naviraí, e-mail: michely@zipmail.com.br.

necessita do outro para sobreviver, para movimentar-se, para interagir com o mundo, para discriminar e descrever cores e sons, sabores e cheiros, para pegar e rolar, para narrar e significar o mundo, enfim, para construir sua identidade pessoal e coletiva.

Do ponto de vista cognitivo, pode-se dizer que todas as atividades da criança são "leituras da experiência", ou seja, quando ela leva um objeto à boca, quando agarra, puxa e encaixa objetos, quando ouve e imita sons etc., ela está lendo o mundo que a cerca.

Obrincar está presente em diferentes tempos e lugares e de acordo com o contexto histórico e social que a criança está inserida. A brincadeira é recriada com seu poder de imaginação e criação e o brincar é natural na vida das crianças. É algo que faz parte do seu cotidiano e se define como espontâneo, prazeroso e sem comprometimento.

Vigotsky (1984, apud WAJSKOP, 2007), afirma que, é na brincadeira que a criança consegue vencer seus limites e passa a vivenciar experiências que vão além de sua idade e realidade, fazendo com que ela desenvolva sua consciência. Dessa forma, é na brincadeira que se pode propor à criança desafios e questões que a façam refletir, propor soluções e resolver problemas. Brincando, elas podem desenvolver sua imaginação, além de criar e respeitar regras de organização e convivência, que serão, no futuro, utilizadas para a compreensão da realidade. A brincadeira permite também o desenvolvimento do autoconhecimento, elevando a autoestima, propiciando o desenvolvimento físico-motor, bem como o do raciocínio e o da inteligência.

O caráter lúdico vem assumindo importante relevância na educação infantil, sendo um assunto que vem conquistando espaço por ser o brinquedo a essência da infância e seu uso permite um trabalho pedagógico que possibilita a produção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento.

> O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. Em virtude desta atmosfera de prazer dentro da qual se desenrola, a ludicidade é portadora de um interesse intrínseco, canalizando as energias no sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo.(TEIXEIRA, 1995, p. 23).

As brincadeiras, para a criança, constituem atividades que trazem grandes benefícios do ponto de vista físico, intelectual e social. Fisicamente, o lúdico satisfaz as necessidades de crescimento e de competitividade da criança, assim, estes devem ser a base fundamental dos

exercícios físicos direcionados às crianças pelo menos durante o período escolar. Como benefício intelectual, o brinquedo contribui para a autonomia e desinibição ao promover uma estimulação mental que fortalece as conexões cerebrais, possibilitando a aprendizagem. Assim, brincando com sua espacialidade, a criança se envolve na fantasia e constrói um atalho entre o mundo inconsciente, onde desejaria viver, e o mundo real, onde precisa conviver.

Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem.

Entende-se que brincar não é somente um meio lúdico infantil, mas, do ser humano em si, pois, a todo o momento estamos tentando novas descobertas e necessitamos de preparação por meio do lúdico. O lúdico é um processo contínuo e graduado de conformidade com a faixa etária. O brinquedo ou o jogo pode ser o mesmo, mas objetivo pode variar porque deve atingir a essência e a necessidade de cada indivíduo.

Com isso, o brinquedo é a oportunidade de desenvolvimento, onde brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades. Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporcionam o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração e da atenção. De acordo com o Referencial Curricular da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.23),

> Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam 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, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Ainda, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) traz em seus objetivos maiores a

> Participação em situações de brincadeiras nas quais as crianças escolham os parceiros, os objetos, os temas, o espaço e os personagens; a participação de meninos e meninas igualmente em brincadeiras de futebol, casinha, pular corda, etc. (BRASIL, 1998, p. 50).

Assim, são as brincadeiras pedagógicas que têm influência no processo de aprendizagem e no desenvolvimento psicológico, permitindo a expressão e a compreensão das

emoções como também o regate cultural do educando. Reconhecemos então, a partir dessas informações que a brincadeira, a atividade lúdica deve estar sempre presente na educação infantil. Além disso, a brincadeira aguça a imaginação e contribui para a vida quando adultos.

Por outro viés, professores relatam que sabe-se da importância dos jogos e das brincadeiras, mas reclamam da falta de espaço, recursos tanto humanos, quanto pedagógico e tempo destinado a atividade lúdica, comprometendo o desenvolvimento da criança e as limitando a acompanharem o desenvolvimento dos alunos.

> As instituições de educação infantil no Brasil, devido à forma como se expandiu, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários, apresenta, ainda, padrões bastantes aquém dos desejados [...] a insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos; a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche; a separação entre as funções de cuidar e educar, a inexistência de currículos ou propostas pedagógicas são alguns problemas a enfrentar. (BARRETO, 1998, p. 25).

Vale a pena propor, aos professores infantis, reciclar e inovar o brincar em seu trabalho pedagógico para que experimentem como orientador, o verdadeiro significado da ludicidade.

Eis porque existe uma verdadeira pedagogia que ensina a escolher as brincadeiras e os brinquedos, a adaptá-los segundo a maturidade da criança. Estas atividades lúdicas devem corresponder às necessidades da criança, e não a gosto dos adultos.

> O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. Em virtude desta atmosfera de prazer dentro da qual se desenrola, a ludicidade é portadora de um interesse intrínseco, canalizando as energias no sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo.(TEIXEIRA, 1995, p. 23).

Então cabe a instituição valorizar o lúdico como componente essencial ao desenvolvimento infantil e buscar conhecer esses assuntos relacionados a brincar, desenvolvimento infantil, e saber que a criança não é um ser que apenas vive sem reter aprendizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi desenvolvida para analisar como a ludicidade pode intervir no aprendizado da criança, desenvolvendo seus saberes com criatividade e desempenho. Com a ludicidade nas instituições de ensino, é possível perceber a criança e estimulá-la no que ela precisa aprender.

Buscou-se estudar a importância do lúdico para a educação infantil, de 0 a 3 anos. Tendo como objetivos compreender a importância do brincar, dos jogos e das brincadeiras na Educação Infantil como instrumento essencial no desenvolvimento da criança.

As sugestões aqui expostas não são inovadoras; apenas buscam soluções possíveis para o educador redescobrir e reconstruir em si mesmo o gosto pelo fazer lúdico, buscando em suas experiências, remotas ou não, brincadeiras de infância, mas também mostrar que o brincar sempre fez parte do cotidiano infantil mais, nem sempre lhe foi dada à devida importância, para criança brincar é viver.

Referências

BARRETO, Ângela M. R. **Por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil?** MEC/SEF/COEDI. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994, p. 11-15.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil/MEC/SEB.** Brasília, DF, 2006.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: Brasil MEC/ SEB. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 35.

TEIXEIRA, Carlos E. J. **A ludicidade na escola**. São Paulo: Loyola, 1995.

VYGOTISKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Edições 70, 1998.

O PERÍODO DE ADAPTAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO: BERÇÁRIO I

Mikaéla da Silva (UFMS/CPNV)[1]
Naiara Silva dos Santos (UFMS/CPNV)[2]
Josiane Peres Gonçalves (UFMS/ CPNV)[3]

RESUMO: Tendo em vista que no início do ano letivo é comum presenciar, nas instituições de educação infantil, crianças chorando, surgiu o interesse de entender essa realidade, com o objetivo de analisar sobre o período de adaptação dos bebês no berçário I. A pesquisa bibliográfica apresenta discussões sobre a importância da adaptação da criança na escola, bem como sobre o papel do professor em turmas de berçário. Percebe-se que o trabalho no berçário I exige muitas especificações, pois além da afetividade, é necessário haver a preocupação com a aprendizagem das crianças, principalmente por meio de atividades lúdicas que estimulem a motricidade infantil. A família também faz parte do processo educativo e deve, juntamente com os professores, contribuir para que o período de adaptação seja menos sofrido para o bebê, de forma a estimular o processo de desenvolvimento integral das crianças de educação infantil.

Introdução

Ao nascer, o ser humano vivencia diversas transformações e precisa se adaptar a cada mudança e a cada fase da vida. Assim, desde a infância, adolescência, idade adulta e velhice, as pessoas vivenciam experiências diversificadas e em diferentes grupos sociais, sendo necessário se adaptar às novas exigências. É como acontece, por exemplo, com a criança que ao ir para a instituição de educação infantil deixa de conviver somente com a família, para interagir com pessoas desconhecidas.

Tendo em vista que em qualquer processo de adaptação, as pessoas costumam ter maiores dificuldades na fase inicial, com as crianças não é diferente, visto que elas passam a conviver em um ambiente estranho e ainda têm que encarar um processo de separação física e psicológica em relação à sua família. Nesse contexto, é comum acontecer de as crianças chorarem muito nos primeiros dias letivos, surgindo o interesse de melhor entender essa

[1] Acadêmica do 8º Semestre de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí (UFMS/CPNV). E-mail:mikaela.silva@hotmail.com
[2]Acadêmica do 8º Semestre de Pedagogia da UFMS/CPNV. E-mail:naiarasilva11.02.1997@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) e da Faculdade de Educação (UFMS/FAED). 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

realidade, ou seja, o processo de adaptação de crianças de berçário I, que têm aproximadamente 3 meses a um ano de idade.

Cabe salientar que o interesse em investigar a temática surgiu durante o primeiro estágio obrigatório do curso de Pedagogia, que ocorreu no berçário I, em um Centro de Integração de Educação Infantil (CIEI) de Naviraí MS. O estágio ocorreu na segunda semana após o início das atividades escolares, possibilitando assim vivenciar a experiência da semana de adaptação. Dessa forma, a realização desse estudo, que tem por finalidade analisar sobre a fase de adaptação de bebês no berçário I, é considerada relevante, para a ampliação dos saberes dos futuros pedagogos e profissionais da educação. Esperamos contribuir com a reflexão sobre como funciona o período de adaptação da criança na escola e quais são as formas mais adequadas de acolhimento que podem contribuir com o bem estar das crianças nessa fase de transição da vida humana.

A importância da adaptação da criança na escola

O período de adaptação no berçário é de suma importância para o desenvolvimento da criança e deve exigir extremo cuidado por parte de toda a equipe escolar. O objetivo primordial é fazer com que a criança pare de chorar e isso envolve vários fatores do cotidiano da escola e da criança. Para Bueno (2005), o que costuma causar maiores dificuldades para os professores, é a afetividade existente entre mãe e filho, que acaba sendo afetada, e assim a criança expressa seu comportamento emocional relacionado aos turbilhões de emoções. De acordo com o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI, 1998), o vínculo entre adultos e crianças é considerado importante para o desenvolvimento da criança.

> A educação infantil como primeira etapa da educação básica tem como um dos objetivos estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social (BRASIL, 1998, p. 63).

Para o sucesso do período de adaptação, Cartola (2015) menciona que os pais ou responsáveis devem ter confiança na escola e nos funcionários envolvidos, passando segurança para seus filhos. Também é importante conhecer as condições do prédio escola, se as salas são arejadas, portões, banheiros, etc. Por isso, torna-se necessário que todos estejam confiantes para

que a criança sinta segurança na separação, sempre lembrando que o período de adaptação varia de criança para criança, e deve ser avaliado individualmente.

Assim, a adaptação é o momento de transição que a criança vai se acostumando à nova rotina longe dos familiares e dia após dia ela vai criando um vínculo com os professores, coleguinhas e as atividades, sentindo-se cada vez mais segura. Dessa forma, Ortiz (2012, p.1) destaca que: "Em geral, o período inicial da adaptação dura entre uma ou duas semanas, mas depende da criança, da família e de suas experiências anteriores relacionadas às separações que enfrentamos na vida".

Quanto á relação família-escola surgiu com os estudos que a psicologia realizou com o melhoramento do desenvolvimento das crianças dentro da escola, portanto a família é considerada o primeiro exemplo de educação para a criança, sendo construído no interior delas o sujeito de como se relaciona com o mundo. (BASTOS, 2011)

Neste contexto, Batista (2016, p. 06) expõe que:

> Escola e família têm suas especificidades e suas complementaridades. Embora não se possa supô-las como instituições completamente independentes, não se pode perder de vista suas fronteiras institucionais, ou seja, o domínio do objeto que as sustenta como instituições.

Para uma adaptação de sucesso é necessário que a família tenha algumas atitudes, tais como: tentar sempre passar confiança, escolher uma escola que possa confiar, deixaar que as crianças resolvam sozinhos problemas que acontecem dentro da escola e, acima de tudo, é importante sempre manter contato direto com a escola, assim como ir às reuniões propostas para dar conhecimento do desempenho e dificuldades infantis (CARTOLA, 2015).

Portanto o foco é no processo de acolhimento da criança e família e, por esse motivo, toda a escola deve ser a protagonista dessa inserção familiar e também pelo processo de ensino-aprendizagem (RODRIGUES, 2013).

Papel do professor do berçário

Para Kramer (2002),o papel do professor do berçário vai além de cuidar, limpar. Porém, muitas docentes não se sentem professoras por atuar em uma sala do berçário, pelo fato de ter que limpar e cuidar. Mas, todos esses desempenhos realizados por elas são fundamental para o desenvolvimento das crianças.

Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1996) e, dessa forma, passou a ser reconhecida como parte do Sistema Municipal de Educação (GUOLLO, 2010). Trata-se de um direito de toda criança ter acesso à educação infantil e os professionais que atuam nessa área deve investir em formação, para melhor contribuir com o desenvolvimento das crianças.

> A formação de profissionais da educação infantil precisa ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem, apontando para a possibilidade de as crianças aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos, do mesmo modo a que os adultos concebam a criança como sujeito histórico, social e cultural. (KRAMER, 2002, p. 129).

Cabe destacar que o papel do professor já foi visto como o de uma mãe substituta. De acordo com Kramer (2002), no século XX as instituições eram chamadas de "creches", e como não tinha fins educativos, não era necessário ter formação superior para exercer a função. Atualmente, as instituições são chamadas de "educação infantil", passando de assistencialistas para finalidades educativas, passando ser necessário ter formação superior para exercer a função de educadora.

Diante das mudanças ocorridas na educação e a necessidade da criação de políticas para a formação dos professores, "Após a Constituição em 1988, houve o reconhecimento do direito de todas as crianças de 0 a 6 anos à educação como dever do estado na oferta de creches e pré-escolas para tornar real este direito" (KRAMER, 2005, p. 18). Assim, os professores passaram a planejar suas atividades conforme a realidade em que a criança e a escola apresentam.

> Para poder compreender e comunicar-se com um bebê pequeno, é preciso observar. É por meio de diferentes técnicas de observação [...]. Como não utilizam a palavra falada, é geralmente pela observação crítica, atenta e contínua das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano que o professor acessa os sentimentos e questionamentos das crianças (BARBOSA, 2010, p.10).

Diante do exposto, destaca-se que o papel do professor é relevante e antes de começar a desenvolver atividades, é necessário que o educador priorize a afetividade, a fim de passar segurança e respeito e ainda contribuir com o desenvolvimento físico, psicológico e social da criança.

Considerações Finais

Esse estudo teve como objetivo refletir sobre a fase de adaptação de bebês no berçário I, e a partir do referencial teórico apresentado, foi possível perceber que o afeto e a forma pela qual o educador trabalha, influenciará na adaptação das crianças.

O trabalho no berçário I exige muitas especificações, pois além da afetividade, é necessário haver a preocupação com a aprendizagem das crianças, principalmente por meio de atividades lúdicas que estimulem a motricidade infantil.

Além do mais, a família também faz parte do processo educativo e deve contribuir para que as crianças alcancem o êxito escolar. Assim, é possível que, a partir da parceria entre a família e a escola, a fase de adaptação no berçário I contribua com o processo de desenvolvimento integral das crianças de educação infantil.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem. **Especificidades da ação pedagógica com os bebês.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file.>. Acesso em: 29 nov.2017.

BASTOS, Rita de Cássia P. Silva. **Família e Escola: a parceria que deu certo.** Salvador-BA, 2011.

BATISTA, Jullyane da Silva; PINHEIRO, Ana Carolina Santana et al . **A importância da família no processo ensino aprendizagem dos alunos das series iniciais do ensino fundamental,** 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD4_SA6_ID9768_17082016123124.pdf.>. Acesso em: 29 nov.2017.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei no 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental**. Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília, 1998.

BUENO. Maristela de Fátima.**Como receber bem a criança e sua família.** Disponivelem:http://avisala.org.br/index.php/assunto/jeitos-de-cuidar/como-receber-bem-a-crianca-e-sua-familia/ . Acesso em: 03 out.2017.

CARTOLA - Agência de Conteúdo. **Sem traumas: 10 dicas para facilitar a adaptação na creche: Transição deve respeitar o tempo dos pais e da criança.** Disponível em: https://www.terra.com.br/noticias/educacao/sem-traumas-10-dicas-para-facilitar-a-adaptacao-na-creche,1c68317f696eb410VgnVCM3000009af154d0RCRD.html. Acesso em:07 jul.2017.

GUOLLO, Rosana Possamai. **Percepções das educadoras no berçário: entre o cuidar e o educar.** Disponível em:

<http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/184/1/Rosana%20Possamai%20Guollo.pdf.>. Acesso em: 30 nov. 2017.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tenções: IN, MACHADO, MARIA Lucia de A. (org) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES. Maria Mara Miranda. **Ser professor de bebês: experiências, desafios e muitas aprendizagens.** Disponível em: http://compartilhandosaberesdapos.blogspot.com.br/2013/03/ser-professor-de-bebes-experiencias.html . Acesso em: 09 out.2017.

ORTIZ,Cisele. **Interações: Ser Professor de Bebês- Cuidar, Educar e Brincar, uma única ação**. Editora Edgard Blucher, 2012.

ST 8

Educação, Ciência e Tecnologia: Dimensões Culturais Transdisciplinares

"*UM, DOIS, TRÊS INDIOZINHOS*": PRÁTICAS DECLARADAS NO ATENDIMENTO À INFÂNCIA INDÍGENA EM CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Beatriz Gouvea Lopes (UFMS, Câmpus Naviraí)[1]
Roseilton da Costa Melo (UFMS, Câmpus Naviraí)[2]
Fernando Schlindwein Santino (UFMS, Câmpus Naviraí)[3]
Klinger Teodoro Ciríaco (UFMS, Câmpus Naviraí)[4]
José Henrique Prado (UFMS, Câmpus Naviraí)[5]

1 Introdução

O trabalho em questão toma como objeto de reflexão uma discussão teórica, bem como dados parciais coletadosno contexto do Projeto de Extensão "Infância, Interculturalidade e Etnomatemática na Educação Infantil: o atendimento à criança indígena", cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esportes (PROECE). Para tanto, nos valemos de inferências iniciais sobre o comportamento de professores (as) e suas práticas nas instituições de Educação Infantil tendo em vista a presença da criança indígena no ambiente de turmas de creche e pré-escolas naviraiense.

A demanda de crianças indígenas matriculadas nos centros de Educação Infantil vem aumentando no município de Naviraí, MS. Face à essa realidade,torna-se importante o assunto

[1] Acadêmica do 4º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Câmpus de Naviraí; Integrante e bolsista do Projeto de Extensão "Infância, Interculturalidade e Etnomatemática na Educação Infantil: o atendimento à criança indígena". E-mail: beatrizgouvealopes2016@gmail.com
[2]Acadêmico do 2º semestre do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Câmpus de Naviraí; Integrante e bolsista do Projeto de Extensão "Infância, Interculturalidade e Etnomatemática na Educação Infantil: o atendimento à criança indígena". E-mail: roseiltoncosta@hotmail.com
[3]Acadêmico do 6º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Câmpus de Naviraí; Colaboradordo Projeto de Extensão "Infância, Interculturalidade e Etnomatemática na Educação Infantil: o atendimento à criança indígena". E-mail: fernando501098@hotmail.com
[4]Professor Adjunto do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Câmpus de Naviraí; Doutor em Educação pela UNESP, Presidente Prudente-SP; Coordenador do Projeto de Extensão "Infância, Interculturalidade e Etnomatemática na Educação Infantil: o atendimento à criança indígena". E-mail: klingerufms@hotmail.com
[5]Orientador do trabalho. Professor Substituto dos cursos de Ciências Sociais e Pedagogia da UFMS, Câmpus de Naviraí e professor de antropologia contratado na UEMS, Unidade de Amambai. Graduado em Ciências Sociais pela UFMS e Mestre em Antropologia Sociocultural pelo PPGAnt da UFGD. Vice-coordenador do Projeto de Extensão "Infância, Interculturalidade e Etnomatemática: o atendimento à criança indígena". E-mail: prado.jhenrique@gmail.com

de forma à tentar contemplar o desenvolvimento de práticas promotoras da valorização da cultura indígena.

Em síntese, por meio de levantamentos bibliográficos, podemos verificar que a valorização da cultura indígena e adaptação do planejamento, por parte dos docentes, é pressuposto básico para o avanço do processo de ensino e aprendizagem tendo em vista as características do contexto sociocultural presentes na infância indígena.

2 Metodologia

Os procedimentos adotados para a escrita do presente resumo inserem-se no campo dos estudos qualitativos em educação a partir de uma abordagem descritivo-analítica (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Os dados foram coletados a partir de um questionário aplicado com professores (as) que atuam na rede municipal local e que têm crianças indígenas como público-alvo do atendimento.

A elaboração das perguntas que integraram o instrumento de coleta das informações estavam subdivididas em: I) Dados de caracterização dos sujeitos; II) Concepção de infância; III) Percepção acerca da interculturalidade e do comportamento da criança indígena em sala de aula; e IV) Etnomatemática.

Em síntese, dada a natureza das respostas dos sujeitos, é possível fazer a inferência de que grande maioria declarou não saber como lidar coma criança na instituição, isso em termos pedagógicos no que se refere à práticas promotoras da inclusão dela no contexto urbano. Além dos dados empíricos que compuseram a coleta de dados, contamos ainda com uma pesquisa bibliográfica que contribuiu para fundamentar a leitura teórica que temos feito da temática da infância indígena e das especificidades que esta anuncia à prática docente.

3 Referencial teórico, descrição e análise parcial dos dados

Tendo em vista o choque de cultura que a criança indígena recebe quando é inserida no contexto social urbano, cabe às instituições de Educação Infantil e professores(as) reverem sua prática com o objetivo de melhor inseri-la no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, na realidade isto não ocorre devido a inúmeros fatores, dentre os quais destacamos a falta de formação e orientação pedagógica para o tratamento destas questões. Em pesquisa feita através

de um questionário para professoras da Educação Infantil, 63% responderam que não existem práticas envolvendo a pluralidade cultural nas instituições do município. Diante de tal realidade, podemos ressaltar com a abordagem de Venere e Velanga (2008, p. 02) que: "A ruptura da cultura indígena tradicional e a inserção em uma nova cultura, vem causando preocupação e gerando angústia diante do despreparo da escola urbana em conviver com a diferença". Sem dúvida, isso explica em parte a natureza das dificuldades dos professores (as) em ligar com esta cultura no ambiente escolar urbano.

Este fator muito se diz respeito sobre como se dá a formação do professorado e se estas instituições seguem à risca dos dizeres das legislações específicas para o assunto e a Constituição Federal (CF). Isto nos faz refletir sobre as seguintes questões trazidas por Troquez (2016, p. 05):

> Como incluir a especificidade da realidade indígena na formação de professores? Qual o papel do Estado, frente ao direito constitucional das crianças indígenas à Educação Infantil? As questões denunciam a complexidade da questão que envolve, entre outros fatores, a necessidade de conhecimento da realidade que cerca cada criança indígena.

Neste contexto, cumpre salientar que o desenvolvimento e aprendizagem na infância estão conectados com a educação e com a sociedade a qual a criança encontra-se inserida. As crianças indígenas, em sua maioria e em detrimento da etnia a qual pertence, já não "pintam" o rosto, colocam penas na cabeça e saem pela floresta com um arco e flecha. Ao contrário, na comunidade indígena *Pirakuá*, por exemplo, isto não ocorre, por se tratarem de tribos que já não são tão tradicionalistas e que se valem de determinados processos apenas para cumprir rituais próprios da cultura e não como sendo algo permanente que pertença ao cotidiano do grupo.

Cabe aos professores(as) reverem suas práticas de acordo com a especificidade de cada criança, pois segundo Nunes (2002) *apud* NASCIMENTO *et al*, 2005, p. 10 "[...]a educação infantil familiar (passada de geração em geração, sendo fiel a sua cultura, como a indígena) segue parâmetros distintos daquela percebida na proposta de educação infantil escolar".

Quando questionados sobre o comportamento da criança indígena em sala de aula na instituição de Educação Infantil, grande parte dos(as) professores(as) responderam que ela participa de forma esporádica,mas que se isola perante os demais colegas da turma. Tendo isto em vista, precisamos entender que deve-se ocorrer uma mudança em relação as práticas

pedagógicas e ter alguma atitude a fim de que esta criança se sinta inserida naquele lugar e valorizada de alguma forma.

> Este apagamento da criança indígena mostra a ausência da Etnomatemática nessas práticas, pois, se não é proporcionado ao sujeito a oportunidade de exercer sua cidadania através da valorização de suas práticas culturais, este sujeito não se apresenta de modo pleno na Educação Infantil (SILVA; SOUZA; QUEIROGA, 2009, p.31).

É preciso ter um planejamento didático tendo em vista as especificidades de cada criança e não se trabalhar uma educação padronizada na Educação Infantil, pois todos nós somos fruto da cultura, aquilo que nos permite dar significado e sentido a alguma coisa, ouseja, a criança indígena traz consigo conhecimentos culturais distintos e que precisam encontrar lugar, voz e vez no seio educacional, também.

Neste sentido, para finalizar pospondo tudo o que foi citado, parece, ao que tudo indica pelos dados iniciais do projeto de extensão, haver a necessidade de um movimento de repensar a docência e as ações tomadas para com o público-alvo indígena que frequenta usufrui do atendimento à infância em Naviraí-MS. Tal aspecto pretende ser, ao menos tese, pressuposto basilar que guiará os próximos encontros da ação extensionista que está em desenvolvimento e que atende, em média, 20 professores (as) da rede local.

Em síntese, frente as respostas iniciais do questionário aplicado no primeiro encontro do curso, pretende-se, nas próximas sessões de discussões temáticas, avançar no sentido de possibilidades o processo de ressignificação dos saberes e práticas profissionais dos sujeitos que se propuseram compreender mais aspectos da cultura indígena, da interculturalidade e da Etnomatemática na Educação Infantil.

4 Considerações finais

Tendo em vista as dificuldades levantadas no questionário inicial aplicado com os (as) professores (as) em trabalhar com crianças indígenas, como observamos com a coleta de dados mencionada, a presente pesquisa trouxe um apanhado de como melhorar esta prática, trabalhando com a interculturalidade e com um planejamento didático diferente, reconhecendo os conhecimentos culturais e o contexto social em que as crianças se inserem. Através dos estudos relacionados à temática e com a análise-reflexão das respostas obtidas pelo questionário, podemos concluir que deve-se investir mais na formação de professores em

relação à prática pedagógica em instituições de Educação Infantil, tendo em vista a diversidade étnico-racial e cultural que encontra-se em nossa sociedade e, principalmente, com o aspecto abordado neste trabalho: o atendimento à criança indígena. Concluindo, trabalhar com a interculturalidade e para a mudança neste currículo tão rígido da Educação Infantil se refere, como mostrado, ao principal auxílio para a melhoria da prática com as crianças indígenas com o objetivo de incluí-las de forma a se tornarem sujeitos ativos na construção de seu próprio conhecimento ao tornarem-se protagonistas de sua aprendizagem.

Referências

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NASCIMENTO, A. C.; BRAND, A. J.; URQUIZA, A. H. A. **Entender o outro** – A criança indígena e a questão da Educação Infantil, p. 01-12, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2355.pdf>, Acesso em: 10 ago. 2018.

SILVA, E. C. F.; SOUZA, R; QUEIROGA, V. S. **Etnomatemática e prática de professoras na Educação Infantil.** 32 f. 2009. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Vale do Rio Doce, Governador Valadares. Disponível em: <http://srvwebbib.univale.br/pergamum/tcc/Etnomatematicaepraticadeprofessorasnaeducacaoinfantil.pdf>, Acesso em: 09 ago. 2018.

TROQUEZ, M. C. C.; Educação Infantil indígena na legislação e na produção do conhecimento. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, v.4, n.7, p. 77-88, 2016. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/5908/3191>, Acesso em: 07 ago. 2018.

VENERE, M. R.; VELANGA, C. T.; A criança indígena e a Educação Infantil: as complexas relações entre a cultura e a escola na cidade. **Tellus,** Campo Grande,ano 8, n. 15, p. 175-191, 2008. Disponível em: <http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/view/167/199>, Acesso em: 07 ago. 2018.

VIEIRA, D. S. Crianças indígenas na cidade: a Educação Infantil no Centro Social Mitangue-nhiri. **X Seminário de Ciências Sociais** – Tecendo diálogos sobre a pesquisa social, Maringá, p. 179-191, 2012. Disponível em: < http://www.dcs.uem.br/xseminario/artigos_resumos/gt2/x_seminarios_gt2-a3.pdf>, Acesso em: 10 ago. 2018.

A IMPORTÂNCIA DA PLURALIDADE CULTURAL NA ESCOLARIZAÇÃO

Bianca Rodrigues Marcelino Alexandre-UFMS[1]
Rayanne Nicolau -UFMS[2]
Victória Hiuli -UFMS[3]
Zulmária Izabel de Melo Souza Targas[4]

INTRODUÇÃO

Na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Ponta Porã/MS, existe uma disciplina no Curso de Pedagogia denominada Fundamentos e Práticas do Ensino de História e Geografia. Essa disciplina tem como objetivo compreender os conteúdos e os processos de ensino e de aprendizagem das disciplinas de Geografia e História, com o intuito de formar os graduandos de Pedagogia para as suas futuras práticas docentes na Educação Infantil e nas Séries Inicias do Ensino Fundamental.

Além de possuir o conhecimento dos conteúdos e os processos de ensino e de aprendizagem, particularmente em História e Geografia, os futuros pedagogos possuem o papel de ensinar as crianças sobre o modo que elas podem sentir e ver o mundo em sua totalidade e, assim, colaborar com a sua formação de valores e seus padrões de condutas.

Uma das formas de realizar essa formação de valores é utilizando a pluralidade cultural já que ela valoriza as características culturais que permeia diversos grupos sociais, etnias e cultura. Observa-se a importância de abordar o devido tema em meio ao âmbito escolar, a fim de desmistificar as diferenças sociais e desigualdade dentro da sala de aula. Sobretudo é importante discutir sobre esses temas transversais, pois é na escola que as crianças aprendem a melhorar a sua visão diante a uma problemática que é discutida pela sociedade como, por exemplo, a homofobia, a xenofobia, orientação sexual, saúde, meio ambiente entre outros.

[1]biancarmalexandre@gmail.com
[2]raaynicolau@gmail.com
[3]victoriahiuli8484@gmail.com
[4] zutargas@gmail.com

Sendo assim, a pluralidade cultural pode provocar essa demanda específica na formação docente e o exercício de cidadania tanto do professor quanto do aluno. Entretanto, é necessário questionar como essa pluralidade cultural é abordada nos documentos oficiais e as suas recentes mudanças nesses documentos, e quais são as alterações que ocorreram na abordagem desses temas.

A metodologia de pesquisa deste trabalho é denominada de revisão bibliográfica, que é de cunho sistematizado, desenvolvido através de documentos disponibilizado ao público em geral, refere-se ao arranjo do material selecionado pelo usuário como recurso para pesquisa, como por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Veiga e Severino, que ressaltam a importância de se trabalhar a pluralidade, o multiculturalismo no âmbito escolar.

Segundo Severino (2007, p.122), pesquisa bibliográfica é aquela no qual se realiza a partir dos registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições de autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

DESENVOLVIMENTO

Com a nova BNCC, ao tratar das temáticas de cultura e identidade, as orientações são direcionadas para se trabalhar questões sobre a valorização das características étnicas e culturais, isto é, temas da pluralidade cultural. Há de se considerar que esses fragmentos discutem a importância que traz esses temas para a sociedade, já que pode-se afirmar. Ensinar sobre a pluralidade ou viver a possibilidade de ensinar e aprender com a pluralidade, há várias questões que permeiam esses discursos, pois fica clara que vive-se na pluralidade, é possível de se ensinar e aprender com a pluralidade.

Essa pluralidade cultural trata sobre a valorização das características étnicas e culturais, dos diferentes grupos sociais, diferenças sociais, e a desigualdade, e a críticas sociais vem mostrando essas diversidades étnicas culturais, na qual é exposto na sociedade brasileira. É importante destacar a compreensão e apontar as transformações que são necessárias, na qual,

vem sendo oferecido uns elementos para poder compreender e valorizar as diferenças étnicas e culturais, não significa aderir aos valores dos outros da sociedade, mas tem que ser respeitado as expressões da diversidade.

> Em tal posição, a escola é alicerçada no direito de todos os cidadãos de desfrutar uma formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, independente de sua condição de origem(sexo, idade raça, convicção religiosa, filiação política, classe social). Uma escola formativa, humanística, que assume à função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino efetivo, os instrumentos que lhes permitam conquistar melhores condições de participação cultural e política e reivindicação social (VEIGA,1991, p.81).

As culturas vêm sendo produzidas por vários grupos sociais ao longo das suas histórias, como uma forma de subsistências, para a organização da vida social, visto que a desigualdade social é produzida nas relações de dominação e da exploração sócioeconômica e político.

Conforme a BNCC, podemos destacar a temática da pluralidade cultural, através disso se encontra várias discussões na qual se encontra a diversidade racial/étnica, visto que o Brasil sofre várias influências culturais com isso, acaba que sendo abordado o multiculturalismo a valorização das culturas e da identidade, na qual vem a se fortalecer a cultura com os grupos sociais.

O objetivo de trabalhar com as diferenças étnicos-raciais e étnicos culturais, parte do pressuposto de "identificar diferenças étnico-raciais e étnicos-culturais e desigualdade sociais entre os grupos de diferentes territórios" (BRASIL, 2018, p.353)

Sendo assim, a parte no qual é abordado a pluralidade cultural na BNCC, representa um crescimento perante as questões de diversidade cultural existentes em território brasileiro, em que é considerado meio a valorização e superação entre os conflitos, que se é perceptível nas diferenças étnicos-raciais e étnicos-culturais. A pluralidade cultural vem sendo alvo de vários debates, principalmente em âmbito escolar e isso é muito importante já que é na escola que os alunos entram em contato com as diversidades culturais, valorizando as diversas identidades encontradas em âmbito escolar (BRASIL, 2018, p.384).

Através de um currículo no qual inclua o estudo da cultura e das etnias, nota-se uma possível valorização perante as múltiplas diversidades, levando em consideração a identidade

de cada estudante presente no ambiente escolar, fazendo com que o aluno se sinta parte integradora da escola, respeitando suas necessidades e particularidades, gerando então um ensino-aprendizagem de qualidade aos estudantes.

CONCLUSÃO

Contudo é possível concluir que ao utilizar a pluralidade cultural para ensino e aprendizagem de matérias como História e Geografia e garantindo tanto a aprendizado étnico cultural como das matérias obrigatórias, tornando significativo estes conteúdos. Sendo assim, é de grande importância social que os assuntos relacionados às culturas sejam abordadas durante a vida escolar, para que os alunos tenham conhecimentos tanto histórico quanto geográfico sobre a pluralidade cultural. Tendo em vista, que nas escolas é possível ter diversas culturas, pois as diversidades são existentes. A qualidade no ensino se oportuniza quando se une ao cotidiano dos alunos como os conteúdos lecionados nas instituições de ensino.

Por fim, é visível a importância de se trabalhar esses conteúdos de forma interdisciplinar, e devem deixar abertura para que esses conteúdos sejam ministrados de forma relevante e significativa, tendo em vista que a formação dos profissionais da área é de suma importância para que isso ocorra da melhor forma possível.

Como proposta de futuros trabalhos, será levado em consideração a região no qual foi desenvolvido o presente artigo, em que pode-se trabalhar com a realidade fronteiriça, abarcando os alunos brasileiros e os estudantes oriundos do Paraguai, para que haja uma integração cultural em meio a escolarização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MATO GROSSO DO SUL. **CURRÍCULO DO MATO GROSSO DO SUL** (*versão preliminar*). 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim; **Metodologia do trabalho científico;** 23.ed. rev, e ampl. São Paulo: Cortez, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Escola, Currículo e Ensino.** Campinas, São Paulo: 1991.

ANAIS
ISSN: 2178-2431
X JORNADA
NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE NAVIRAÍ
História do livro, da leitura e das práticas escolares na educação brasileira: os desafios do tempo presente
De 01 a 05 de Outubro 2018
UFMS Campus de Naviraí
Maiores Informações
Telefone: (67) 3409-3401
www.jornadaeducacaonavirai.ufms.br

CONSCIENTIZAÇÃO POR MEIO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO DO AMBIENTE NO CONTEXTO ESCOLAR

Celia Ortegas de Oliveira[1]
Nelson Dias[2]

Introdução

O presente artigo surgiu de uma reflexão a partir de uma experiência no estágio em Gestão Escolar. Este teve como objetivo elaborar um projeto que refletisse a utilização do ambiente escolar em uma perspectiva de espaço coletivo.

Nesse sentido, pensamos a educação ambiental como um dos instrumentos de reflexão sobre suas atitudes frente ao ambiente em que estão inseridos, não só isso, mas também fazer com que eles tenham um olhar diferente e que a partir disso, construir conceitos e contribuir para tornar um ambiente propício ao seu convívio e aprendizagem, e, além disso, fazer com que os alunos possam estar dando mais atenção e valorização desse espaço.

Sendo assim, um projeto nessa temática pode ocorrer nos desdobramentos dos seguintes objetivos: fazer com que eles repensem suas atitudes e questionar seus pensamentos o que poderia ser melhorado, fazer com que tenham a compreensão sobre o quão é importante ser trabalhado a educação ambiental dentro da instituição escolar, organizar seus pensamentos sobre como ser uma pessoa ética ambientalista.

Desenvolvimento

O projeto de Educação Ambiental deve estar inserido com todos os envolvidos da comunidade escolar, sendo eles: alunos, professores, agentes da limpeza, coordenadores e diretores. Dessa forma em primeira instância é necessário que haja uma conscientização do assunto sobre o problema que vem ocorrendo dentro da instituição trazendo dessa forma a educação ambiental para que eles possam se dialogar com seus colegas a respeito do mesmo, focando sempre sobre o que está acontecendo que são a exceção de lixos no ambiente escolar

[1] Graduanda do Curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- Câmpus de Ponta Porã. E-mail: celia.oliveira1729@gmail.com
[2] Professor do curso de Pedagogia do Campus de Ponta Porã – UFMS. E-mail: nelsonufms@hotmail.com

e também a importância que tem de eles passarem a cuidar da escola. O projeto pode ser feito em uma só sala, mas que está sala seja a mais participativa para que então ela possa estar desenvolvendo trabalhos acerca da educação ambiental confeccionando cartazes e passar em outras turmas para que também façam o mesmo.

Vale ressaltar que todas as salas de aulas devem saber o conceito de educação ambiental por isso que este projeto envolve uma questão interdisciplinar, dessa forma todos os professores, independentes de suas disciplinas podem estar abordando o tema da educação ambiental, para que quando a sala responsável no dia que projeto for realizado passar nas salas avisando que iram estar observando todos já estarem sabendo do projeto. Logo depois de terem a colaboração de todos os alunos da escola, grudar no mural da escola os trabalhos realizados por eles sobre a conscientização e tirar um dia para que todos possam estar observando o trabalho das zeladoras com limpeza geral no ambiente da escola.

A proposta do projeto é fazer com que os alunos cheguem a um consenso de que é necessário se ter um lugar limpo, pois é naquele ambiente que eles passam a metade do tempo do dia a dia deles, então essa conscientização fará com que eles repensem sobre suas atitudes e que de certa forma possam estar ajudando indiretamente com a limpeza das zeladoras.

O estar ajudando indiretamente se refere a olhar a situação em que a escola está e cuidar para que se tenha um ambiente agradável a todos, além disso, é interessante que os alunos acompanhem a limpeza das zeladoras e partir disso os professores pedir relatórios que podem contar como pontos, o relatório eles poderiam abordar o antes e depois de como a escola estava e como ficou, pontuar também a importância que as zeladoras têm dentro da instituição escolar. Levar em consideração de que não é só no pátio da escola que tem que cuidar, mas também da sala de aula, ou melhor, deixar a sala sempre organizada e jogar o lixo no lixo.

Como a escola conta com grande parte de alunos que não têm responsabilidade quanto ao horário de chegada, manter a dinâmica seguinte com esses alunos. Depois de o projeto ser realizado, a sala que tiver maior quantidade de alunos que chegam atrasados será responsável por monitorar a higiene do ambiente, esses alunos seriam os fiscais do lixo e nos intervalos de aulas e recreio cuidariam aqueles alunos que ainda não tomaram consciência e estão cometendo o mesmo erro, sujando o ambiente.

Sendo assim, a instituição pode até sanar o problema que vem sendo enfrentado, tanto dos lixos que são jogados no ambiente escolar, quanto para que os alunos tenham mais responsabilidade com a escola de modo geral.

Rizzon (2014) pontua que a escola sempre estará enfrentando problemas com lixo no ambiente escolar, no entanto, coloca sobre os pensamentos que os alunos têm sobre essa questão, sendo que para eles os funcionários têm a obrigação de juntar os lixos e então não é necessário que eles joguem o lixo no lixo e muito menos que façam a separação dos mesmos. Neste sentido Jacobi (2003) traz a importância da educação ambiental com os seguintes apontamentos:

> O documento da Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade, Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, realizada em Tessalônica (Grécia), chama a atenção para a necessidade de se articularem ações de educação ambiental baseadas nos conceitos de ética e sustentabilidade, identidade cultural e diversidade, mobilização e participação e práticas interdisciplinares (Sorrentino, 1998). (JACOBI, 2003, p.190).

Ademais, ainda acrescenta que para que os alunos se consciencializem é necessário que haja um projeto referente a educação ambiental, onde todos possam contribuir para ter um ambiente mais limpo e propício a aprendizagens. Então os fatores que o autor coloca é que a escola proporcione aos alunos plantio de flores, elaboração de cartazes, que tenha palestras, e que tenham limpeza e embelezamento dos ambientes da escola. Rizzon (2014). Então, acrescenta sobre a importância de se trabalhar educação ambiental dentro do espaço escolar:

> A educação ambiental está mais ligada a questões teóricas do que propriamente ligada a ações de responsabilidade para com o ambiente, pois e um processo participativo, onde o educando assume o papel de elemento central do processo de ensino/aprendizagem pretendido, participando ativamente no diagnóstico dos problemas ambientais e busca de soluções, sendo preparado como agente transformador, através do desenvolvimento de habilidades e formação ao de atitudes, através de uma conduta ética, condizente ao exercício da cidadania. (RIZZON, 2014, p. 2).

A questão de levar aos alunos a ter a educação ambiental é fazer com que eles aprendam o conceito, ensinar a eles a terem respeito em suas ações, isto é, não jogar lixos no pátio da escola, manter a sala de aula limpa, zelar pela limpeza e cuidado dos banheiros, evitar desperdícios de água, e cuidar com as plantas que a escola possui dessa forma os alunos entenderam que os pequenos gestos fazem com que crie um ambiente puro, limpo e saudável. Dessa forma o Tratado da Educação Ambiental (S/D) afirma que:

> Consideramos que a educação ambiental para uma sustentabilidade equitativa é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida. Tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica. Ela estimula a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservam entre si relação de interdependência e diversidade. Isto requer responsabilidade individual e coletiva em nível local, nacional e planetário. (TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, S/D, p.1).

Seguindo na mesma perspectiva acrescenta que a educação ambiental tem que ter como base o pensamento crítico e inovador, seja em ele em qualquer tempo ou lugar nos modos formais e informais, provendo então a construção e transformação da sociedade. Além disso, a educação ambiental deve ser compreendida individual e coletiva, proporcionando então a relação entre o ser humano com a natureza e universo de uma forma interdisciplinar. Pode também ajudar aos alunos a terem uma consciência ética sobre as formas em que vive e cuida do ambiente. (Tratado de Educação Ambiental, S/D).

Corroborando com essa ideia Avzaradel (S/D) afirma o quão é importante a ética ambiental porque assim nos dá a importância de reconhecer que a educação ambiental seja capaz de fazer com que os indivíduos tenham uma aproximação com a natureza.

A esse respeito, encontramos no Referencial Comum Curricular da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul do Ensino fundamental que a educação ambiental é uma forma de fazer com que se tenha uma consciência ética com o Meio ambiente, além disso, pontua a importância de se trabalhar a educação ambiental com os alunos porque estudando estará aprendendo a ter mais responsabilidade quando se trata do ambiente em que está inserido.

> Nesse contexto, a escola é o espaço que deve incentivar o estudante a pensar e a agir rumo à sustentabilidade, auxiliando na compreensão dos seus princípios básicos, satisfazendo as necessidades presentes sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades.
>
> Este documento propõe uma organização dos conteúdos da educação ambiental, em concordância com a Lei 9.795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, proporcionando aos estudantes meios de garantir o exposto no artigo 225 da Constituição Federal, que versa: "Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida".
>
> Além dessas legislações, são utilizados como referência os seguintes documentos: Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, Carta da Terra e Agenda 21. (REFERENCIAL CURRICULAR DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 38).

Porém, deve se atentar que não são apenas os professores das disciplinas de Ciências/Biologia e Geografia que se devem trabalhar a educação ambiental dentro do espaço escolar, este é o equívoco segundo o Referencial, então a educação ambiental deve ser trabalhada de maneira interdisciplinar de forma articulada que abarque toda a comunidade escolar e todos os professores de diferentes disciplinas. Então, a tarefa da escola é proporcionara os alunos um ambiente saudável e coerente com aquilo que se pretende que os alunos aprendam, para que então possa contribuir da formação da identidade consciente das suas responsabilidades com o meio ambiente e que também sejam capazes de fazer a diferença com atitude de proteção, cuidado e melhoria a ele. (Referencial Curricular da Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, 2012).

Considerações Finais

O projeto deveria ser avaliado da seguinte forma, de acordo com a participação efetiva de todos os componentes do projeto (todos os segmentos da escola), além disso os professores podem atribuir nota de participação se a coordenação pedagógica autorizar o mesmo. Mas ainda seria importante fazer um flashback de como era a escola antes do projeto e como ficou depois, levando em consideração se houve mais responsabilidades por parte dos alunos a terem cuidado no ambiente que estão inseridos e valorização das zeladoras que fazem parte da limpeza dentro da escola.

Pode ser tiradas fotos e expor no facebook que a escola, mostrando para a comunidade em geral o projeto que está sendo realizado dentro da intuição, apontando como se os alunos melhoram ou não depois de ser implantado o projeto de Conscientização por Meio da Educação Ambiental.

Referências Bibliográficas:

AVZARADEL, Pedro Curvello Saavedra. **Ética e Educação Ambiental: Um Diálogo Necessário**. Revista de Direito da Cidade. Vol.05, nº 01. ISSN 2317-7721

JACOBI, Pedro. **Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade.** Cadernos de Pesquisa, n. 118, março/ 2003 Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 189-205, março/ 2003**.**

RIZZON, Mariluza Zucco. **Todos por um Ambiente Escolar mais Limpo e Alunos Conscientes**. Scientia Cum Industria (Sci. Cum Ind.), V. 2, N. 2, PP. 52 — 56, 2014.

Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso Do Sul-Ensino Fundamental. Material de propriedade do Governo do Estado de Mato Grosso do Sul. Secretaria de Estado de Educação. Campo Grande – MS/2012.

Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdfAcesso Acesso em: 16/05/2018

A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E O EXERCÍCIO DO LIVRE PENSAMENTO

DANIEL DA SILVA SOUZA[1]
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Naviraí

Introdução

Hannah Arendt, no ensaio "A crise na educação" (2009) considera – entre outras nuanças da crise educacional – que a perda da noção de senso comum constitui o principal axioma no centro da crise na educação. Nessa abordagem a autora não está preocupa em analisar os sistemas educacionais naquilo que eles se detêm a estabelecer como metas para a erradicação do analfabetismo ou o melhor desempenho acadêmico dos estudantes, por exemplo.

A análise parte da tese central da filosofia política da autora que sustenta haver uma ruptura elementar entre os princípios que norteavam a vida humana, isto é, o conjunto axiológico da tradição, enquanto referências fundamentais para a atividade do pensamento, é anulado e com isso se perde a dimensão histórica do próprio pensamento e, reduzido à uma potência cerebral, se encontra "perdido" ou fora do seu quadro de referências.

Seguindo essa premissa, a autora a aplica no tema da educação e demonstra como a crise na educação é antes um reflexo quanto à incapacidade do homem moderno para o exercício livre do pensamento. Não obstante, a principal crise dos sistemas educacionais não é o de justificar ou superar os motivos pelos quais "Joãozinho não sabe ler", mas mais fundamentalmente que os sistemas modernos têm sua própria crise quando não dispõem os indivíduos ao exercício da capacidade humana de pensar e julgar na seara do senso comum.

O objetivo, nesse sentido, é salientar a importância do pensamento e do senso comum para a formação do juízo, dentro da filosofia política arendtiana.

Desenvolvimento

O poder da palavra e o pensamento

[1] Licenciado em Filosofia pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora – CES/JF, mestre em Filosofia Política pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/Campus Toledo e professor de Filosofia do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul/ Campus Naviraí. E-mail: daniel.souza@ifms.edu.br .

Hannah Arendt na obra "Entre o passado e o futuro" (2009), no capítulo "A conquista do espaço e estatura humana", analisa a maneira como o desenvolvimento científico passou a ter uma autonomia em relação às questões de interesse político e a ameaça que ele pode representar. O desenvolvimento técnico-científico se comprometeu em apresentar soluções frente aos desafios da humanidade e na mesma medida trouxe consigo a causa de vários outros problemas. É, sobretudo, aos riscos da técnico-ciência que o ensaio de Arendt se dirige.

Nesse sentido há uma conclusão particular da autora que destaca o abismo existente entre a compreensão humana (linguagem humana) e a descrição científica (linguagem matemática) do mundo. Neste texto a noção de compreensão implica não só o aspecto meramente descritivo de alguma realidade (próprio da ciência), mas na capacidade humana de produzir os significados sobre as experiências e promover deslocamentos temporais que permitem no presente ir voltar ao passado e projetar-se no futuro: assim, "a compreensão é efetivamente uma função da mente e nunca o resultado automático da potência cerebral" (ARENDT, 2009a, p. 331)

Na era moderna a verdade autoevidente, fundada pelo solipsismo cartesiano, passou a denotar que quaisquer processos de conhecimento devem ser apresentados numa linguagem matemática. Para Matos (2001), a descritividade científica é um método meramente demonstrativo, tipicamente uma irrealidade, tendo em vista que se opõe à linguagem do homem comum.

Em "A condição humana" (2010), Arendt tipificará o efeito colateral da cisão entre linguagem humana e técnico-científica ao afirmar que nos movemos "em um mundo no qual o discurso perdeu seu poder" (ARENDT, 2010a, p. 05). Trata-se do que a autora denominou de fio rompido da tradição e que provocou a inaptidão do pensamento e a sua consequência mais perceptível se deu com a perda do poder da palavra, ou seja, a falência do que há de permutável entre pensamento e linguagem prescreve a prevalência das regras de linguagem ou clichês, os quais não conseguem compreender a dinamicidade da realidade nem do pensamento.

O senso comum ea significação humana

Compreender implica numa capacidade de saltar qualitativamente por sobre a capacidade humana de conhecer. Como salientou em "Entre o passado e o futuro" (2009), o poder de compreensão é a mais elevada das faculdades mentais (ARENDT, 2009a, p.331), pois reúne os instantes anteriores da cognição, memória e imaginação.

A incursão do pensamento na realidade só se faz presente à medida que se dá a tensão entre o passado e futuro. Com vistas a compreender, o pensamento não é somente um salto por sobre as outras faculdades mentais, mas estabelece no presente um *continum* entre os três tempos.

Visto dessa forma, a capacidade de compreender descortina ao homem o potencial da ação. Compreender ou significar indica uma dimensão mais elevada na ordem da aparência, isto é, as essências tornam-se manifestas a nós mesmos sob os modos de semblância, de natureza diversa às aparências do mundo fenomênico.

Entretanto, aquilo que o pensamento é capaz de produzir enquanto significado é recebido no senso comum sob a forma do sentido. Dizer que o pensamento dá o sentido (existencial), mais do que denotar uma nova ordem do agir ou para a consciência moral, indica o aspecto no qual pensamento e realidade se relacionam de modo reconciliado, tanto do ponto de vista epistêmico quanto político.

Em síntese, o pensamento se reconcilia com a realidade ao produzir o significado, enquanto poder de compreensão, e, como tal, se manifesta pela palavra na ordem da criação do sentido. Resta saber qual estilo de linguagem é o mais adequado para o pensamento manifestar aquilo que ele compreende.

Para Arendt, a compreensão é a capacidade de ajuizar a realidade dos fatos que são compartilhados. A publicização da compreensão consiste no "facto de que existe um acordo entre o mundo e a nossa maneira de o apreender" (ROVIELLO, 1997, p. 124), formando a noção arendtiana de senso comum.

Conforme Roviello sintetiza, a noção de senso comum oscila no entorno da tensão conceitual, uma vez que para Arendt tal conceito indica tanto o caráter pelo qual nos apropriamos das experiências humanas que nos precederam e, através delas, nos inserimos no mundo e o tornamos habitável, bem como indica o distanciamento do mundo comum, como meio de criar o sentido subjetivo acerca do mundo circundante. "O senso comum é somente aquela parte de nosso espírito, aquela parcela de sabedoria herdada que todos têm em comum em civilização" (ARENDT, 1993, p. 47-8).

De todo modo, o senso comum constitui o múnus axiológico da vida humana. A compreensão é capacidade de significar os eventos e ultrapassa os limites do mero conhecimento. Por seu turno, os significados que a compreensão extrai das experiências é a carga valorativa que tipificará o *éthos* e o *nómos* da cultura humana. Quando Arendt fala da

linguagem popular como processo de verdadeira compreensão, em "A dignidade da política" (1993), ou quando critica o desmantelamento do mundo comum promovido pela Ciência moderna, em "Entre o passado e o futuro" (2009), a autora pretende com isso demonstrar sobremaneira a dignidade do senso comum, conquanto o centro axiológico de toda cultura humana. Destaco a esse respeito que a filosofia arendtiana não desmerece a contribuição científica para a vida humana, embora sua crítica se refira às ciências naturais e no uso político delas, quanto ao emprego das tecnologias para a dominação dos povos. Contudo, a autora quer resguardar a precedência dos valores culturais por considerar que "noções tais como vida, homem, ciência, conhecimento, são pré-científicas por definição" (ARENDT, 2009, p. 329).

Considerações Finais

A compreensão é uma atividade do espírito, no qual o pensamento se desenvolve sob a forma de juízo. É pelo juízo que subsumimos a realidade e extraímos dela o sentido último da existência. Essa capacidade de criar um sentido existencial não se dá de maneira separada da presença dos homens, tendo em vista que o juízo sempre toma em consideração a presença dos outros entes humanos. O pensamento alargado, tal como Arendt descreve, indica essa abertura aos outros seres e ao mundo como uma totalidade dotada de sentido.

A instituição escola é antes de tudo o espaço intermediário entre a subjetividade do indivíduo e a própria realidade mundana dos homens. Entendida desta forma, a escola é o espaço por excelência onde o valor do senso comum deve se manifesta na formação do livre exercício da formação do juízo crítico, pois o senso comum é o espaço da publicização das ideias.

Referências Bibliográficas

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 6.ed.Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **A dignidade da política**. Org. Antônio Abranches. Trad. Helena Martins e outros. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

_____. **A condição humana**. 11.ed. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ROVIELLO, Anne-Marie. **Senso comum e modernidade em Hannah Arendt**. Trad. Bénedicte Houart & João Filipe Marques. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

PRINCESINHA DOS ERVAIS: O ESTUDO DA IDENTIDADE CULTURAL ATRAVÉS DO CONTEXTO HISTÓRICO DA ERVA-MATE NOS MUNICÍPIOS DE PONTA PORÃ – MS E PEDRO JUAN CABALLERO – PARAGUAI

Emerson Cubas[1]
Geovana Rodrigues[2]
Miriam Cristina Fleitas[3]
Nathalia Fernanda da Silva[4]
Zulmaria Isabel de Melo Souza Targas[5]

Introdução

É de conhecimento geral dos que conhecem e convivem em município de fronteira com o Paraguai que a herança da Guerra do Paraguai, popularmente conhecida como A Guerra da Tríplice Aliança ainda se faz muito presente em seu contexto histórico-cultural. Não obstante, embora haja uma diferença de cultura muito grande entre o Brasil e o Paraguai, nas fronteiras sul-mato-grossenses onde as cidades costumam ser geminadas, essas culturas acabam por incorporarem-se e hábitos em comum são adquiridos, transformando-se em uma só tradição.

Para compreender o que vêm a ser cidades *geminadas* é importante esclarecer que são cidades separadas por uma linha divisória de livre acesso, sem controle alfandegário nem qualquer obstáculo como uma ponte que as dividam, tornando-se quase uma única cidade. Contudo, ao cruzar a linha quase que "imaginária", separada apenas por um pequeno marco, percebem-se as diferenças de costumes, dos próprios idiomas, da culinária.... É também bastante comum a presença de alunos paraguaios que cruzam a fronteira para estudar no Brasil, tornando assim, o município de Ponta Porã um ambiente de riquíssimo pluralismo cultural. Um pluralismo que, por muitas vezes, por preconceito e falta de informação, é discriminado inclusive dentro das salas de aula, fato que vem sendo tema de debate em muitas aulas dos cursos de Pedagogia.

Um dos componentes que une os dois povos está na tradição de se reunir para tomar o tereré, bebida típica vinda da erva-mate, preparada com a erva verde, gelo, água e em alguns casos, utiliza-se também remédios naturais. (AQUINO, MARTINS, BRITO, 2017) É através

[1]Acadêmico do Curso de Pedagogia pela UFMS Email: emersonmcubas@gmail.com
[2] Acadêmica do Curso de Pedagogia pela UFMS Email: geovanadri18@gmail.com
[3] Acadêmica do Curso de Pedagogia pela UFMS Email: micris777@gmail.com
[4] Acadêmica do Curso de Pedagogia pela UFMS Email: naty27nanda@gmail.com
[5] Doutora em História pela Universidade Federal da Grande Dourados Email: zultargas@gmail.com

da história da erva mate, do porquê o município do lado brasileiro é chamado de "Princesinha dos Ervais" que dentro da Educação pode-se trabalhar a fronteira de modo mais igualitário, visto que o tereré já se incorporou na cultura do Mato Grosso do Sul em geral, formando assim, uma identidade única em comum.

Constata-se como identidade cultural a condição de um pertencimento social de determinado grupo. Logo, a erva-mate possui uma forte influência regional e estudar a sua história, a exploração que foi ocasionada em sua produção dos que sobreviveram à Guerra da Tríplice Aliança, contribui muito em auxiliar o educando a compreender suas raízes históricas e a criar projetos que possam contribuir com a indispensável educação intercultural.

> [...] a educação intercultural pode ser definida operacionalmente, como um processo multidimensional, de interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes. Estes, através do encontro intercultural, vivem uma experiência profunda e complexa de conflitos/acolhimento. É uma oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada um, na perspectiva de mudar estruturas e relações que impedem a construção de uma nova convivência civil. A educação intercultural promove inclusive a mudança do sistema escolar: defende a igualdade de oportunidades educacionais para todos, requer a formação dos educadores, estimula a reelaboração dos livros didáticos, assim como a adoção de técnicas e de instrumentos multimídias ((NANNI, 1998 apud Fleuri, 2001)).

O Ensino Fundamental sempre teve como foco a compreensão do aluno como indivíduo e como parte da sociedade a qual está inserido. Com as novas normas da BNCC, o estudo em História se ampliou. Entre as competências específicas está em compreender os acontecimentos históricos, avaliar e analisar as situações de poder no tempo e espaço, problematizando os conceitos eurocêntricos que possam vir a ocorrer durante algumas aulas e aprender a levar em conta sempre o respeito às diferentes culturas, exercitando a empatia, democracia e inclusão (BNCC, 2017)

A proposta desse trabalho é de incentivar o diálogo entre professores de diversas disciplinas que possam auxiliar no contexto do ensino de História e Geografia, tais como Língua Estrangeira Moderna – Espanhol, Artes, Língua Portuguesa e Ciências. Criar um projeto interdisciplinar e transdisciplinar para que muitos professores os quais ainda persistem em limitar-se apenas à lousa e livros didáticos dentro de sala de aula, possam expandir o processo de aprendizagem para algo lúdico, que instigue o aluno a ser desde cedo um pesquisador, visitando ambientes culturais e trabalhando em cima de suas próprias observações.

Trabalhando dessa forma, apresenta-se uma nova relação professor-aluno e só tende a acrescentar, visto que ambos aprendem entre si e, como implica a própria BNCC, motivando o docente à uma formação continuada e contemplando uma educação significativa. Uma educação que o aluno possa se ver incluído e com capacidade de se conhecer e se preciso for transformar a sua própria realidade através de questionamentos, tendo senso crítico, reconhecendo a identidade cultural de sua região e não sendo somente um mero memorizador de conteúdo, concentrado apenas em tirar boas notas em avaliações escritas. A função da escola não deve ser apenas a de seguir mecanicamente uma ementa e sim, formar indivíduos que argumentem e exerçam a cidadania de modo crítico e acima de tudo, inclusivo por meio dela (CAVALCANTE, 2004)

Desenvolvimento

Habilidades a ser desenvolvidas

Descobrir a história e cultura da sua própria região, valorizando as origens de ambos os países, reconhecendo as culturas partilhadas através da erva-mate, desenvolvendo assim sua identidade e o respeito à diversidade na prática do pluralismo cultural. Conhecer cientificamente a respeito da planta, ter contato direto com ela aprendendo a ver de outro ângulo, dentro do contexto científico e histórico e não apenas como um hábito. Desenvolver a capacidade de debater, a habilidade na Arte ao fotografar, desenhar e habilidades de escrita ao descrever seus relatos de experiência. Perceber que há outras formas de aprendizado, em equipe e ambientes não-formais, não limitadas apenas à sala de aula.

Metodologia

Discussão da importância do plantio e da cultura sobre a erva-mate, identificar as mais variadas maneiras de vivência a fim de discernir as formas de convívio social nesta faixa de fronteira através da erva mate dentro do seu contexto histórico

Apresentação de um mapa contendo o plantio da erva-mate que existe no Mato Grosso do Sul e sua localização (utilizando um mapa conceitual);

Visita a Laguna Ponta Porã em Pedro Juan Caballero e ao Museu da Erva Mate em Ponta Porã-MS

Apresentação de vídeos sobre a erva-mate e locais do plantio, relatar sobre a história da Fazenda Campanário, pioneira na história da planta.

Exposição das frases por meio da amostra cultural inerente ao tema. Pinturas dos desenhos referente às letras das músicas regionais alusivo a erva mate e aos locais visitados, proporcionando um debate em sala de aula para possibilitar a construção de um posicionamento crítico frente à realidade a nossa região referente ao comércio da erva-mate, identificar o modo de vida no campo e na cidade no contexto histórico da nossa região. O tema será trabalhado no 3° Ano das séries iniciais do Ensino Fundamental, contemplando dois bimestres, por ser um tema muito amplo. Será aplicada a parte teórica no final do 1° Bimestre, onde todos os alunos deverão participar e interagir tantos nas aulas teóricas como nas práticas que serão trabalhadas no 2° Bimestre. É importante ressaltar que antes de toda atividade prática deverá ser trabalhada paulatinamente o tema relacioná-lo com outras disciplinas seguindo o horário de aulas de História e Geografia, que possui quatro aulas por semana, cada aula composta por 50 minutos. A parte teórica será desenvolvida no começo do 2° Bimestre onde será encerrado o projeto.

Recursos

Organização para a visita ao museu: agendamento, transporte para locomoção dos alunos, câmera fotográfica ou celular, arrecadação para um lanche coletivo após a aula aproveitando a oportunidade de conhecer a Laguna Ponta Porã e debaterem as suas primeiras impressões. Para a sala de aula: retroprojetor, cartolina, cola, tesoura, caneta, lápis, canetinha, pacote de erva-mate, planta da erva mate e lápis de cor.

Considerações Finais

Sabe-se que nas séries iniciais do Ensino Fundamental é o momento dos educandos reconhecerem seu lugar na sociedade, seu espaço e desenvolver suas próprias identidades. (PENTEADO, 2017) E a identidade histórica e sociocultural é importantíssima a ser desenvolvida no ensino da História e Geografia. Sem conhecimento geográfico e histórico, a pessoa não se situa. A identidade cultural e social de uma comunidade traz consigo o sentido de pertencimento. (AQUINO, MARTINS, BRITO, 2017) Nas cidades geminadas de Ponta Porã – MS e Pedro Juan Caballero – Paraguai, é inegável a influência da erva-mate presente no seu contexto histórico e sociocultural através da típica bebida, o tereré, que além de estabelecer laços sociais, instigando o hábito inclusive de pessoas oriundas de outras regiões, é uma característica regional que deve ser preservada e repassada (SANT´ANA, OLIVEIRA, DORSA, 2016). Neste trabalho procurou-se mostrar que não somente em sala de aula, mas através de lugares não-formais é possível aprender de forma, além de significativa, também

prazerosa, que o estudo não precisa e nem deve ser um fardo. Através da pesquisa, das aulas expositivas, dos debates, enfim, de um trabalho interdisciplinar e transdisciplinar a proposta de trabalhar uma cultura em comum num local de cidades geminadas, no caso, a cultura da erva-mate, incentiva o interesse do aluno pelo aprendizado da História e Geografia e a convivência com o multiculturalismo.

Referências Bibliográficas

AQUINO, Márcio; CENTENARO, Moisés; MARTINS, Romildo Camargo; BRITO, Aline Robles: **Identidade cultural e transterritorialidade: A erva-mate como elemento histórico na formação identitária da fronteira Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY).** VIII Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Regional: Territórios, Redes e Desenvolvimento Regional: Perspectivas e Desafios, UNISC, Santa Cruz do Sul, RS, Brasil, 2017.

BARBOZA, Elder Lopes: **Território e Erva-Mate: um estudo da erva mate em Mato Grosso do Sul e sua relação com o Paraguai.** Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos Fronteiriços. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, Corumbá - MS, 2012.

BNCC - **Base Nacional Curricular Comum:** MEC, 2018. Disponível para download em http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Download realizado em agosto de 2018

BARRET, Rafael: **Lo que son los yerbales.** Editorial El Lector. Assunción - Paraguay. Edición digital BIBLIOTECA VIRTUAL CERVANTES. Disponível em Portal Guarani. http://www.portalguarani.com/332_rafael_barrett/11299_lo_que_son_los_yerbales__ensayo_de_rafael_barrett.html. Acesso em setembro de 2018.

CAVALCANTE, Meire: **Interdisciplinaridade: um avanço na educação.** Revista Escola, 2004.

FLEURI, Reinaldo Matias: **Intercultura: estudos emergentes.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

PENTEADO, Heloísa Dupas: **Metodologia do ensino de História e Geografia.** Cortez Editora, 4ª edição, São Paulo - SP, 2017.

SANT´ANA, Diego André; OLIVEIRA, Marcelo Silva de; DORSA, Arlinda Cantero: **A Cultura do tereré sul-mato-grossense e o desenvolvimento local.**Proceedings of the International Congress on Interdisciplinarity in Social and Human Sciences, Universidade do Algarve, Portugal, p. 58-65, 2016.

ST 9

Metodologia, Prática e Pesquisa no Ensino das Disciplinas de História e Geografia: da Educação Infantil ao Ensino Superior

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA HISTÓRIA E DA GEOGRAFIA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Bianca Chimenes de Brito -UFMS
biancachimenes1996@gmail.com
Cilene de Araújo Santos -UFMS
Cilene68araujo@gmail.com
Giovana Mariza Chimene -UFMS
giovanachimenes1990@gmail.com
Marinês dos Santos -UFMS
Mariness695@gmail.com
Zulmária Izabel de Melo Souza Targas
zultargas@gmail.com

INTRODUÇÃO

A experiência que aqui queremos expor e relatar foi desenvolvida durante as aulas da disciplina de Fundamentos e Práticas do ensino da História e Geografia no curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, situada na cidade de Ponta Porã/MS. Buscamos refletir sobre o contexto das práticas pedagógicas do ensino da História e Geografia na disciplina, com o objetivo de contribuir para os futuros docentes em suas práticas.

Este trabalho tem o intuito de discutir sobre a importância do ensino de História e Geografia nos anos iniciais, tendo em vista sua relevância para a construção do indivíduo de si como agente de transformação social, político e cultural para intervir na sociedade.

Conforme a nova Base Nacional Comum Curricular, o ser humano no início do seu desenvolvimento consegue absorver uma ampla quantidade de informações, tanto relações interpessoais como coletivas. Porém seus pensamentos atendem-se normalmente em concepções do senso comum e cabe a escola interceder em suas concepções de mundo para identificar as relações sociais em várias dimensões.

Assim, buscamos contribuir para a reflexão sobre as práticas pedagógicas dessas disciplinas que por sua correlação podem ser trabalhadas de forma interdisciplinar. Assim, tal

reflexão se dará através da análise dos conteúdos, da didática e da metodologia utilizada pelo professor na intencionalidade de contribuir para a formação do indivíduo crítico e pensante.

O presente trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica ressaltando a importância das práticas pedagógicas do ensino da História e Geografia nos anos iniciais.

DESENVOLVIMENTO

A disciplina de História é trabalhada nas séries iniciais para que a criança adquira a noção de tempo e de como as coisas se modificam o passar do tempo, é possível demonstrar essas mudanças para a criança através de fotografias, onde a professora pode solicitar que os alunos tragam de suas casas fotos de seus pais ou de seus familiares e também fotografia deles mesmos, para que as diferenças e mudanças como por exemplo vestimentas e brincadeiras que ocorreram desde a época de seus familiares até os dias de hoje possam ser percebida pelos alunos.

> É mais do que necessário que no processo de ensino-aprendizagem da história e da geografia cotidianamente se possa contemplar a emergência de uma realidade mais justa, pelos novos significados que se constroem na vida dos sujeitos. Alfabetizar o aluno, ensinando-o a ler a realidade e a situar-se nela, bem como estar no mundo de forma consciente, é uma forma de se conhecer como ser social e construtor do seu espaço, pois é pela apropriação do espaço nas materializações diversas e de todas as ordens, próximas ou distantes, que poderemos transformálo e dispor de uma melhor qualidade de vida, no concernente à cidadania. (SILVA; OLIVEIRA, 2001, p.27).

A metodologia utilizada para alcançar essas habilidades são: identificar os aspectos do crescimento da criança através do seu registro de nascimento, da sua família, da sua comunidade, relacionando a sua história, da sua família e de sua comunidade, distinguindo o seu papel e responsabilidade, relacionando a família, escola e a comunidade.

É de suma importância que a criança busque diferenciar os diversos ambientes em que vive, reconhecendo as regras, hábitos que regem (como a escola, a família e a comunidade). É necessário também reconhecer semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de

outras épocas e lugares, tendo o conhecimento de datas comemorativas, no âmbito familiar, escolar e da comunidade que o cerca.

A disciplina de História é trabalhada nas séries iniciais para que a criança adquira a noção de tempo e de como as coisas se modificam com o passar do tempo, além disso, é possível demonstrar essas mudanças para a criança através de fotografias que podem ser recolhidas junto aos seus familiares.

Os conteúdos para os anos iniciais do Ensino Fundamental devem ser trabalhados a partir do espaço em que o aluno está inserido, seu tempo e a história do seu dia a dia, articulando o tempo de agora com o tempo passado. Estas crianças devem ser estimuladas a conhecer a sociedade que estão inseridas, promovendo reflexões.

> O estudo de História deve ter o professor como meio de ligação entre o conhecimento e o aluno, derrubando desse modo o paradigma de que História é uma ciência decorativa. Logo, faz-se necessário que novas maneiras de ser, sentir e saber o mundo sejam estimuladas no ensino de História, visando favorecer a formação do cidadão para que este assuma formas de participação social, política e de atitudes críticas diante da realidade que o cerca, aprendendo a discernir limites e possibilidades em sua atuação e transformação da realidade histórica na qual está inserido(PEREIRA; PACHECO, 2011, p.2).

Os alunos devem compreender o ensino de História como algo necessário para sua formação. A história representa a ação do homem no meio, pois os cidadãos são sujeitos histórico e têm o papel de questionar e intervir no processo de ensino que está sendo ministrado. A Geografia, por sua vez, nos anos iniciais, o espaço geográfico, assim, o ensino da geografia deve garantir a compreensão do estudante para que este entenda melhor o mundo em que vive; assim essa deve ser ensinada de maneira que os alunos sintam curiosidade ao aprender, pois estimula o conhecimento sobre os espaços produzidos pela sociedade nas mais diversas escalas, inclusive por meio do ambiente escolar.

Assim como o espaço geográfico sofre transformações constantes, as propostas curriculares também precisam ser reformuladas pensando no que ensinar para sujeitos reais. Ensinar geografia no primeiro ano do ensino fundamental é extremamente importante, uma vez que, se trata da construção da base.

De acordo com a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a Geografia deve ser ensinada a partir do seu modo de vida, seus diferentes lugares de vivência. A criança deve observar e descrever lugares como sua moradia, sua escola e identificar semelhanças entre esses

lugares.A criança enquanto sujeito e seu lugar no mundo deve identificar as diferenças entre jogos, brincadeiras em diferentes épocas e lugares (BNCC, 2017, p.47).

CONCLUSÃO

Contudo, pode-se observar a importância de ensinar História e Geografia nos anos iniciais , pois essas disciplinas contribuem para o desenvolvimento de cidadãos críticos e autônomos sobre os fatos relevantes do seu meio de vivência, percebendo a relação comum com seu o passado e as mudanças causadas pelo homem no meio ambiente.

É necessário que os alunos sejam envolvidos numa perspectiva de valorizar a sua história particular, através da qual a criança estabeleça relações de identidades sociais e individuais, assim, irão compreender as relações sociais com a época em que está inserida, buscando analisar as diferenças do passado com o presente, sendo assim, é de suma importância, que o professor explore os conhecimentos prévios dos alunos quebrando o paradigma de que se aprende História e Geografia através da memorização.

A disciplina de História e Geografia tem uma relevância muito importante na formação dos alunos, desde os anos iniciais na escola. pois além de desenvolver o cognitivo, ajuda no entendimento do espaço em que se vive e o seu contexto na sociedade. Assim a História e Geografia deve ser realizada de maneira que tenha relação com o cotidiano dos alunos.

Assim a História e a Geografia são disciplinas muito importantes para desenvolver na criança a capacidade de observar, analisar, refletir e interpretar o mundo ao seu redor. O aluno deve entender que é sujeito ativo da sociedade que está inserido sendo necessário conhecer o mundo e a sociedade, onde mais pra frente os alunos poderão provocar mudanças através de um olhar crítico.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

PEREIRA, Jean Carlos Cerqueira; PACHECO, **Lilian Miranda Bastos. O ENSINO DE HISTÓTRIA NAS SÉRIES INICIAIS.** Campinas-SP, 2011.

SILVA, Geraldina Maria; OLIVEIRA; MARLENE Macário. **A PRÁTICA DIDÁTICO-PEDÁGOGICA DA HISTÓRIA E DA GEOGRAFIA ESCOLARES: UMA MEDIAÇÃO CURRICULAR POSSÍVEL PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA.** João (Pessoa-PB, 2006).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**, http:// basenacionalcomum.mec.gov.br, 2017. Acesso em setembro de 2018.

A RELEVÂNCIA DO SABER GEOGRÁFICO NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Edna Silva Galiza Bezerra[1]

Resumo

O presente trabalho busca analisar o quão importante é o papel da geografia na vida do ser humano a partir da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Partindo desse pressuposto se utilizoucomo princípio metodológico norteador para a elaboração do presente trabalho, o levantamento bibliográfico referente à temática, proveniente de diferentes suportes e fontes como documentos que amparam a metodologia da Geografia nos anos iniciais da educação básica, assim como artigos que reforçam a sua importância e entre outros. Para tanto, este trabalho realiza uma análise essencialmente teórica do assunto. Porém cabe destacar que esta temática possibilita ampla experiência empírica, a qual se permite uma compreensão mais vasta do processo de ensino-aprendizagem da Geografia na Educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa que aqui relatamos é um estudo em nível de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e se encontra em fase de elaboração, no entanto o que se tem percebido é que a Geografia está inserida desde muito cedo no cotidiano do ser humano na qual o possibilita conhecer o mundo de maneira interessante, bem como o reconhecimento de cidadãos atuantes na construção do espaço vivido, a partir da análise feita desses materiais foi possível perceber a relevância do saber geográfico e o quanto esse pensamento contribui para a construção do homem quanto sujeito histórico-social. Neste sentido, se deve proporcionar ao aluno a compreensão de que o mesmo é um agente ativo na construção dos espaços, entendendo que tudo está em processo de construção e transformação.

Palavras-chave: Ensino da geografia. Educação Básica. Saber geográfico.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é analisar a relevância que o ensino da geografia pode proporcionar para os alunos, pensando num contexto a partir dos anos iniciais do ensino fundamental. Para tal foi feito um levantamento bibliográfico e documental referente a tal temática.

Pensando nesta perspectiva se concebe o ensino da Geografia na Educação Básica por destacar a importância da percepção das organizações espaciais pelos sujeitos sociais, na qual

[1] Formação em Pedagogia pela UFMS – CPNV, com especialização em Gestão Educacional e Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Cursando 2ª licenciatura em Geografia pela Faculdade Campos Elíseos. Professor de creche na Rede Municipal de Ensino do Município de Naviraí- MS.

se busca entender a melhor contribuição para a mobilização dos grupos e indivíduos inseridos na sociedade.

Neste sentido o ensino-aprendizagem da Geografia na Educação Básica parte do pressuposto de uma nova percepção espacial entre os sujeitos sociais, e, como os mesmos poderão contribuir, questionar e propor alternativas no contexto em que estão inseridos em suas existências cotidianas, coletivas e individuais**.**

Sendo assim, desde muito cedo o homem já busca ter um conhecimento de mundo assim como, explorar diferentes coisas e ambientes ainda e/ou não conhecidos. Para tanto, a criança desde muito cedo é imersa num ambiente de concepções geográficas em suas vivências sociais e em seu entorno. Já na escola a Geografia lhe é apresentada na temática Natureza e Sociedade na Educação Infantil dentro dos conceitos de paisagem, espaço, lugar, território, região e lugar, na linguagem simples das relações topológicas elementares de embaixo de, em cima de, ao lado de, longe, perto, aqui, ali, que a criança compreende com mais facilidade.

Para o ensino dessa temática, uma das práticas do professor é trabalhar o brincar por meio do brinquedo, da brincadeira e do jogo sendo algo relevante para o desenvolvimento das aulas permitindo criar, desenvolver, construir, ensinar e aprender a geografia, no qual a criança poderá observar, sentir e vivenciar seu espaço.

A Geografia na Educação Infantil se insere no eixo temático Natureza e sociedade do Referencial Curricular nacional para Educação Infantil em seu volume 3 no qual trata da importância do conhecimento geográfico quando destaca que é fundamental para a aprendizagem da criança ter a percepção dos elementos que compõem do lugar em que vivem tornando assim possível o desenvolvimento de uma compreensão mais vasta da realidade social e natural e das formas de nela intervir, em que os fenômenos da natureza condicionam a vida dos seres humanos e a natureza vai sendo transformada, modificada pelas ações das pessoas, em decorrências de diversas necessidades como para morar, trabalhar, plantar, se divertir, se deslocar etc. O fato da organização dos lugares ser fruto da ação humana em interação com a natureza abre a possibilidade de ensinar às crianças que muitas são as formas de relação com o meio e com os diversos grupos de sociedades que possuem no presente ou possuíam no passado. (BRASIL, 1998).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o estudo da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, deve estar articulada com os saberes de outros componentes curriculares e áreas de conhecimento, no que diz respeito ao processo de alfabetização e letramento para o desenvolvimento de diferentes raciocínios, oportunizando a atribuição de sentidos às dinâmicas das relações entre pessoas e grupos sociais, e desses com a natureza, nas atividades de trabalho e lazer. (BRASIL, 2016)

Sendo assim se entende que o saber geográfico está relacionado ao interesse que nós, os seres humanos procuramos em identificar de que forma as necessidades do homem estimularam a criação de diversas espacialidades. Para tanto o saber Geográfico é essencial para a formação de um cidadão crítico, haja vista que, cabe também à Geografia levar o aluno a compreender o lugar onde ele vive e o seu entorno.

Contudo, se percebe nos dias atuais um preceito de desmerecimento ao ensino de geografia, ao prestigiarmos no ensino fundamental apenas algumas aulas da disciplina espalhadas pelo currículo escolar.

A importância do estudo da geografia

Nos primeiros anos do ensino fundamental o currículo escolar está voltado para a formação básica dos alunos, em que cada disciplina têm um papel específico. Para tanto a geografia começa no início do ensino fundamental podendo ter ou não uma certa importância para o aluno. Segundo Callai, 2005, p. 228 a geografia proporciona “a leitura do mundo sendo isto fundamental para todos nós, que vivemos em sociedade, exercitarmos a nossa cidadania”.

É de suma relevância compreender que a leitura do mundo é algo fundamental para todos que vivem em sociedade a realização da cidadania em que possibilite o indivíduo a aprender a ler o mundo e escrever o mundo, realizando a leitura do mundo por meio da leitura do espaço que traz consigo marcas da vida dos homens.

Neste sentido, ler o mundo vai além da leitura cartográfica, na qual se tem uma realidade territorial por vezes distorcidas devido as projeções cartográficas adotadas. Realizar a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, apesar de ele ser muito importante. É fazer a leitura do mundo da vida, construído diariamente e que retrata as

nossas utopias e os limites que nos é colocado, relacionados ao âmbito da natureza, da sociedade (culturais, políticos, econômicos). (CALLAI, 2005).

Sendo este o papel da geografia na escola o de possibilitar a leitura do mundo da vida, do espaço e a compreensão de que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens, na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades.

O documento Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia apresenta uma busca por um ensino mais amplo e adequado à realidade dos indivíduos ao relatar:

> Uma das características fundamentais da produção acadêmica da Geografia desta última década é justamente a definição de abordagens que considerem as dimensões subjetivas e, portanto, singulares que os homens em sociedade estabelecem com a natureza. Essas dimensões são socialmente elaboradas — fruto das experiências individuais marcadas pela cultura na qual se encontram inseridas — e resultam em diferentes percepções do espaço geográfico e sua construção [...] (BRASIL, 1997, p.72)

Para tanto a geografia deve desde o início da educação básica nos anos iniciais, desenvolver a capacidade de observação, interpretação, analisando criticamente o espaço geográfico, na qual o aluno vise sua atuação de maneira positiva, de modo que tenha igual relevância às demais disciplinas do currículo escolar.

Considerações Finais

Diante deste aparato teórico pesquisado foi possível perceber que a Geografia está inserida desde muito cedo no cotidiano do ser humano na qual o possibilita conhecer o mundo de maneira interessante, bem como o reconhecimento de cidadãos atuantes na construção do espaço vivido, sendo de suma importância o saber geográfico e o quanto esse pensamento contribui para a construção do homem quanto sujeito histórico-social.

Para tanto, o saber geográfico está relacionado ao interesse que nós, os seres humanos procuramos em identificar de que forma as necessidades do homem estimularam a criação de diversas espacialidades. Neste sentido, o saber Geográfico é essencial para a formação de um cidadão crítico.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para educação infantil. vol. 3. Brasília, DF: MEC, 1998.

CALLAI. H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Cad. Cedes, Campinas, v.25, n. 66, p. 227- 247, maio/ago.2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf Acesso em: 19 jul. 2018.

COMPREENDENDO AS MUDANÇAS GEOGRÁFICAS E HISTÓRICAS DO MUNICÍPIO ATRAVÉS DA PRÁTICA "HISTÓRIA DA MINHA ESCOLA"

Renan Gonçalves Barbosa (UFMS)[1]
Ana Paula Machado Vieira (UFMS)[2]
Karen Ingrid Franco Jara (UFMS) [3]
Katiane Rodrigues Vilamaior Flores (UFMS)[4]
Zulmária Izabel De Melo Souza Targas (UFMS)[5]

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está sendo implementada em todo o país, e com isso, os referenciais curriculares também precisam sofrer alterações para atender aos ajustes. Ainda em fase de elaboração, o referencial curricular do estado de Mato Grosso do Sul traz diversas mudanças no que tange ao ensino das disciplinas de história e geografia. Este trabalho não focaliza essas mudanças, porém trata-se de uma proposta pedagógica que já leva em consideração a nova BNCC.

Buscando compreender e atender as demandas da unidade temática "natureza, ambientes e qualidade de vida", da área de Geografia e "transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos" da área de História este trabalho, construído na disciplina de Fundamentos e Práticas do Ensino de História e Geografia do curso de Pedagogia, caracteriza-se como uma possibilidade de prática pedagógica envolvendo essas disciplinas, direcionadas a turmas de 4º ano do ensino fundamental. As ideias aqui expostas são válidas para todos os professores que se interessam por esta temática, podendo ser ajustado as necessidades da localidade em que será desenvolvida.

Partindo-se desse pressuposto, tomamos como exemplo a Escola Estadual Mendes Gonçalves, situada na cidade de Ponta Porã – MS, sendo a primeira escola ainda em funcionamento instituída na região e que conserva a arquitetura, documentos e artefatos da

[1]Graduanda do curso de Pedagogia pela UFMS/CPPP
[2]Graduanda do curso de Pedagogia pela UFMS/CPPP
[3]Graduanda do curso de Pedagogia pela UFMS/CPPP
[4]Graduando do curso de Pedagogia pela UFMS/CPPP
[5]Doutora em História pela UFGD. Professora do curso de Pedagogia UFMS/CPPP

época. Como objetivos, busca-se que os estudantes envolvidos na prática pedagógica construam conhecimentos a partir de pesquisas realizadas pelos mesmos, orientados pelo professor, e que observem aspectos históricos e geográficos da região em que a escola está situada.

PROCEDIMENTOS E RESULTADOS ESPERADOS

Para delinear a prática pedagógica, é necessário primeiro fazer um breve histórico da instituição de ensino. No caso da cidade de Ponta Porã, tomamos como exemplo a Escola Estadual Mendes Gonçalves que foi construída após o término da guerra da Tríplice Aliança. Em 05 de junho de 1925, inicia-se a obra de construção do prédio que abrigaria a primeira escola do município de Ponta Porã. Denominada Grupo Escolar Mendes Gonçalves, em homenagem ao proprietário majoritário da empresa Laranjeira Mendes e Cia, a escola foi doada ao Estado e inaugurada no ano de 1927. Foi elevada a Escola Estadual de 1º e 2º Grau Mendes Gonçalves em 1984. Hoje, denomina-se Escola Estadual Mendes Gonçalves (PPP, 2016).

Por se tratar de uma instituição antiga, situada no centro da cidade, a proposta é observar e fazer um contraste entre o período de criação da escola e o atual, fazendo com que as crianças possam identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente. A perspectiva histórica sugere um olhar para um contexto amplo. É o conceito de cidade, compreendendo-a como produto da evolução das sociedades ao longo do tempo (BNCC, 2017).

Partindo de a necessidade das crianças assimilarem a relação entre a escola e o contexto da cidade, bem como todas as transformações históricas e geográficas que o entorno sofreu, a ideia é disponibilizar para os estudantes os direcionamentos necessários para o desenvolvimento de levantamento de dados através da pesquisa nas mais diversas fontes disponíveis sejam elas fotografias, documentos, relatos, entrevistas, etc. buscando uma construção coletiva do conhecimento:

> No campo da historiografia, a História Regional ou Local tem incentivado a busca de explicação das sociedades nas suas múltiplas determinações e complexidades e tem proporcionado ocasião para testar generalizações da História Geral, por meio da redução da escala das investigações. (...) a prática meticulosa da História Regional e Local, mais do que destruir concepções gerais equivocadas, porém arraigadas em tantos livros didáticos e discursos, tem a virtude de descobrir novos problemas e hipóteses. Tudo isso justifica que a História Regional e Local adentre as salas de aula em todos os níveis de ensino (...). (MARTINS, 2013, p.145).

Após as orientações referentes a pesquisa, os estudantes poderão se dividir em grupos e traçar estratégias para coletar os dados de suas pesquisas. O próprio acervo da escola conta com fotografias, diários de classe da época e também dispõe da figura da diretora que desempenha esta função há mais de vinte anos, podendo ser entrevistada pelos estudantes. Após a coleta dos dados, poderá ser realizada um passeio pelos arredores da escola. Munidos das fotografias antigas da instituição, os estudantes poderão observar as mudanças geográficas que a cidade sofreu, sejam elas por influência do homem ou da natureza.

Fachada da escola em 1927

Como a escola localiza-se em uma região de fronteira entre Brasil e Paraguai, os itens referentes a trocas culturais e a influência da guerra da Tríplice Aliança para a constituição da cidade, não poderiam ficar a parte. As mudanças que tangem as demarcações de terras dos dois países pode ser um item de grande discussão entre estudantes e professor. A cidade de Ponta Porã cresceu muito nesse período, e todos estes dados podem ser coletados pelos estudantes e trazidos para a discussão.

Outra proposta pertinente seria a elaboração e criação de uma linha do tempo que se iniciaria na data de construção da escola até os dias atuais, elencando os fatos de maior relevância para a história do município levando os estudantes a compreender o quanto uma sociedade e um espaço podem sofrer alterações em determinado tempo cronológico. Ao encontro desta temática, Silva; Fonseca (2010) destacam que:

> Ao Ensino de História cabe um papel educativo, formativo, cultural e político, e sua relação com a construção da cidadania perpassa diferentes espaços de produção de saberes históricos. Desse modo, no atual debate da área, fica evidente a preocupação em localizar, no campo da História, questões problematizadoras que remetam ao tempo em que vivemos e a outros tempos, num diálogo crítico entre a multiplicidade de sujeitos, tempos, lugares e culturas. (SILVA; FONSECA, 2010 p. 24)

Para a finalização da prática pedagógica, pode-se propor que os estudantes realizem uma mostra dos resultados obtidos com a pesquisa bem como as fotografias reproduzidas e desenhos das principais transformações geográficas e históricas que ocorreram no período desde a criação da escola até os dias atuais. Promover discussões a respeito dos impactos da ação humana, mudanças culturais e constituição da identidade de um município podem ser possíveis através desta prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das discussões iniciais contidas neste trabalho, podemos ter um panorama da necessidade de um trabalho sério no que tange as disciplinas de História e Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Muitas das vezes, estas disciplinas são deixadas de lado e o professor prefere dar mais ênfase as de língua portuguesa e matemática. Esta realidade precisa ser repensada pois sem o conhecimento histórico e geográfico das civilizações humanas, não é possível compreender a cultura e a realidade em que estamos imersos.

Para além disso, o referencial curricular do estado de Mato Grosso do Sul, ainda em elaboração, traz uma gama de possibilidades para se trabalhar estas disciplinas de maneira que coloque o estudante como construtor de seu conhecimento. O professor deve agir então como elemento facilitador, fornecendo as diretrizes para pensar em um modelo educacional que dê autonomia para os estudantes e que eles possam buscar meios de evoluir e se desenvolver da maneira mais saudável possível.

Nesse sentido a BNCC, utilizada para a elaboração do referencial curricular do estado, contribui para possibilitar uma educação mais igualitária a todos os estudantes do país. Para discussões futuras, podemos fazer a observação de quais pontos foram alterados e quais permaneceram os mesmos, elucidando as diferenças e as propostas nelas contidas para melhorar a qualidade do ensino público. Salientamos ainda que as diretrizes precisam ser pensadas de modo a atender todas as demandas de um país cheio de particularidades e riqueza cultural com realidades diferentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base Acesso em: 30 ago. 2017.

DO SUL, MATO GROSSO. Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS: Ensino Fundamental. **Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso do Sul**, 2018.

MARTINS, M. L. História regional. In: PINSKY, C. B. (Org.). **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2013. p.135-152.

GONÇALVES, Mendes. **Projeto político-pedagógico.** Ponta Porã, 2016. Disponível em: <http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/ProjetoPoliticoPedagogico/Visualizar.aspx?PPPID=dXMVTwewVQ8=> Acesso em 31 ago. 2018

SILVA, Marcos Antônio da et al. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e p. erdas. **Revista Brasileira de História**, v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010.

TRABALHOS COMPLETOS

ST 1

Formação de Professores, Iniciação à Docência e Práticas Pedagógicas em Educação Matemática

O CONCEITO DE ATITUDE EM FOCO: O QUE DIZEM DOIS GRUPOS BRASILEIROS DE PESQUISAS EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA?

Cintia Raquel Ferreira Mercado de Almeida[1]
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/CPNV)
Klinger Teodoro Ciríaco[2]
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/CPNV)

Resumo:

O artigo objetivou analisar a produção do conhecimento na área de Psicologia da Educação Matemática, especificamente, do conceito de "ATITUDE". O referencial teórico contempla questões ligadas à constituição de uma nova linha de investigação "de" e "sobre" o ensino de Matemática: o viés psicológico da aprendizagem dos sujeitos e à formação de atitudes positivas frente ao conhecimento matemático. A metodologia adotada se inscreve no campo dos estudos qualitativos, de caráter descritivo-analítico, junto às bases de dados de dois grupos de pesquisas brasileiros e, portanto, referências no assunto. Os dados coletados demonstram que é papel da formação inicial, ao menos em tese, desmitificar as impressões negativas que os estudantes têm em relação à disciplina.Devido à proporcionalidade da produção, parece existir uma carência em pesquisas com este descritor (Atitude) na formação inicial de professores.

Palavras-chave: Psicologia da Educação Matemática; Atitudes; Formação Inicial.

1. Introdução

A motivação para escrita deste artigo reside na apresentação de resultados de uma pesquisa de cunho qualitativa que teve como objetivo analisar, no campo da Psicologia da Educação Matemática, a tendência investigativa de estudos a partir de um mapeamento da produção do conhecimento de dois grupos de pesquisas que trabalham com a temática. O foco central do estudo mais amplo reside em analisar, no campo da Psicologia da Educação Matemática, a tendência investigativa de estudos a partir de um mapeamento da produção do conhecimento de dois grupos de pesquisas que trabalham com a temática.

[1] Acadêmica do 8º semestre da licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Câmpus Naviraí; Integrante do "Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Início da Docência e Ensino de Matemática" (GEPIDEM/UFMS/CNPq), Mato Grosso do Sul. E-mail: cintiarfm@gmail.com
[2] Professor Adjunto e Coordenador do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Câmpus Naviraí; Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do Instituto de Matemática – INMA/UFMS, Campo Grande; Líder do "Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Início da Docência e o Ensino de Matemática" – GEPIDEM/UFMS/CNPq. E-mail: klinger.ciriaco@ufms.br

Este texto apresenta elementos constitutivos de uma pesquisa, desenvolvida na modalidade de trabalho de conclusão de curso em Pedagogia, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus de Naviraí (UFMS/CPNV) intitulado: "*Atitude em relação à Matemática: o que dizem os estudos de dois grupos de pesquisas brasileiros?*".

Para o desenvolvimento buscou-se informações em dois grupos brasileiros referência: Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação Matemática – PSIEM – da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) coordenado pela Profa. Dra. Márcia Regina Ferreira de Brito e Grupo de Pesquisa em Psicologia da Educação Matemática – GPPEM – da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho' (UNESP, Bauru) coordenado pelo Prof. Dr. Nelson Antonio Pirola.

A justificativa para eleger estes grupos reside no fato de que nos últimos anos percebe-se um acentuado crescimento de trabalhos investigativos acerca da Psicologia da Educação Matemática, especificamente sobre fundamentos e modelos psicopedagógicos e suas articulações com a prática escolar. Reconhecemos a contribuição significativa do Núcleo de Pesquisa em Psicologia em Educação Matemática (NUPPEM) da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, coordenado pelas professoras Alina Spinillo e Síntria Laubert, contudo, por este se tratar, mais especificamente, de modelos culturais de uso social da Matemática, restringimos nossa análise para o PSIEM e GPPEM.

Entretanto, para este artigo, fizemos um recorte temático que tem como objetivo apresentar dados parciais do levantamento do percentual de pesquisas "de" e "sobre" o conceito de "ATITUDES" em bases de dados de dois grupos de pesquisas brasileiros em Psicologia da Educação Matemática.

No escopo desta análise, buscamos compreender o que dizem os estudos sobre as ATITUDES em relação à Matemática e como as discussões sobre a formação inicial de professores podem contribuir para a forma como o professor venha a se relacionar com o conhecimento matemático no sentido de promover ações positivas em sala de aula.

2. **Psicologia da Educação Matemática e a formação de ATITUDES dos professores**

A Psicologia da Educação Matemática, conforme Ardiles (2007) é uma área de investigação que se preocupa com o estudo dos processos de pensamentos, com as habilidades, crenças e atitudes dos indivíduos envolvidos no ensino e na aprendizagem de domínio

específico da Matemática. Investiga as convicções e concepções dos professores sobre os diversos domínios dessa área de conhecimento, bem como os processos cognitivos que são disponibilizados pelos estudantes quando se encontram imersos em atividades de soluções de problemas.

No Brasil aconteceu dois marcos importantes que dizem respeito à Psicologia da Educação Matemática. Segundo Da Rocha Falcão (2002) a 19ª reunião Anual do grupo Psicologia da Educação Matemática - PME, tendo como anfitrião o Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em Recife. Este encontro fora relevante pelo fato de buscar um esforço teórico e de pesquisa em que se analisou oferecer subsídios para efetivar a Psicologia ao debate acerca da Educação Matemática no Brasil. O segundo marco foi em 1996, com a fundação do grupo de trabalho Psicologia da Educação Matemática no âmbito da Associação de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPPEP).

Brito (2011) relata que a ANPPEP congregava pesquisadores das Faculdades de Educação e de cursos de Psicologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Pernambuco (UFPE), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Esse grupo produziu trabalhos e encontros importantes, mas a proposta original da associação, que era a discussão dos pesquisadores de programas de pós-graduação, não existe mais e, o grupo passou a ser um congresso a mais.

O grupo de pesquisa em Psicologia da Educação Matemática da ANPEPP foi formado a partir do interesse comum em estudar, do ponto de vista das teorias cognitivas: o desenvolvimento do pensamento matemático, a aquisição e a retenção do conhecimento matemático, as relações entre a Matemática e as demais disciplinas e aspectos relacionados ao ensino dessa disciplina, particularmente em que corresponde à afetividade e à motivação (BRITO, 2011).

Nesta direção, os estudos que foram se constituindo em torno deste campo do conhecimento trouxeram à tona discussões de vários pesquisadores na área da Psicologia Cognitiva no aprofundamento de reflexões sobre como a criança desenvolve a compreensão de conceitos matemáticos dentro e fora da escola, às dificuldades que enfrenta e qual a melhor forma de proporcionar oportunidades para a produção e desenvolvimento do conhecimento em termos teóricos, práticos e de relações mentais com a Matemática.

De acordo com Meira *et al* (1994), as pesquisas desenvolvidas sob este viés têm em comum a concepção de que o conhecimento matemático é o resultado de construções que os indivíduos realizam em contextos específicos como, por exemplo, na relação que se estabelece com um determinado conceito ao longo da vida em decorrência de experiências práticas e/ou teóricas com ele. Neste sentido, os estudos do campo da Psicologia da Educação Matemática compartilham também o ponto de vista de que a elaboração de situações adequadas em sala de aula requer do professor tanto o conhecimento sobre os conteúdos da Matemática[3] quanto sobre como a criança desenvolve compreensão de conceitos matemáticos, quais as dificuldades que enfrenta e as características das concepções que desenvolve com estes.

Tratando-se do ensino e da aprendizagem, Oliveira (1983) retrata que surgem várias dificuldades que impedem a realização de um ensino mais exitoso por parte do professor quando este não alcança seus objetivos educacionais e, consequentemente, de uma aprendizagem significativa por parte do aluno. Para a autora, múltiplos são os fatores que podem estar relacionados a não efetivação do aprender Matemática pelos estudantes como, por exemplo, as questões afetiva, social e familiar (OLIVEIRA, 1983).

Costa e Monteiro (2015, p. 03) relatam que:

> A falta de uma prática pedagógica que considere a afetividade nos processos de ensino e de aprendizagem da Matemática. Tal evento tem gerado uma redução no rendimento dos estudantes no ambiente escolar e, também, em espaços não escolares, gerando, consequentemente, comportamentos matofóbicos.

Importante ressaltar que ainda são poucas pesquisas desenvolvidas relacionadas à Afetividade, porém, de acordo com os autores, o interesse nessa área está crescendo principalmente pelo fato da "Matemática despertar nos estudantes as mais intensas emoções, do amor ao ódio" (COSTA; MONTEIRO, 2015, p.03).

Em síntese, grande parte dos estudos e pesquisas que tratam da temática da Psicologia da Educação Matemática, o professor aparece como sendo a figura central de interferência no processo de aprendizagem matemática dos alunos, o que nos leva a crer da grande

[3]Em uma vertente analítica de conhecimentos necessários à docência, podemos dizer que Shulman (1986) destaca ser importante, além do já referido no texto, que o professor tenha: conhecimento específico de conteúdo, conhecimento pedagógico de conteúdo e conhecimento curricular de conteúdo. Reconhecemos e concordamos com o autor, contudo, não é objeto deste trabalho uma discussão acerca dos conhecimentos e saberes para se ensinar, mas, sim como o sujeito lida com o objeto de ensino (Matemática) ao ter de lecionar. A vertente analítica adotada é a Psicologia.

responsabilidade deste sujeito e que faz-se preciso desenvolver nele atitudes mais positivas com esta área do conhecimento escolar.

Ponte (1995) destaca que a ação dos professores e o seu modo de estar marcam de forma decisiva as aprendizagens dos alunos com quem vivencia diariamente. Observamos que, é fundamental a contribuição dos professores quando se pretende realizar mudanças significativas na área da educação, razão pela qual o desenvolvimento de um conhecimento especializado para si pode contribuir para o processo de aprendizagem para o outro (aluno).

Gonçales (1995) afirma que, embora seja atribuída a escola a função de transmissão[4] de conhecimento, as atitudes e, consequentemente, seu desenvolvimento são reconhecidos como essenciais no processo de ensino e da aprendizagem. Logo, a compreensão das atitudes torna se elemento/pressuposto inicial para o planejamento, a avaliação e o entendimento do aprender Matemática.

Seguindo essa linha de raciocínio, os professores devem apresentar atitudes favoráveis em relação à Matemática para que possam garantir boas experiências aos seus alunos.

Borba e Costa (2013, p. 10) afirmam que é "da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos estudantes, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos".

Brito (1996, p. 26) conceitua o termo 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 individuo. Além disso, apresenta componentes do domínio afetivo, cognitivo e motor.

É importante ressaltar que este termo se refere à "atitude com relação a", ou seja, possui um referente. As atitudes são adquiridas e variam ao longo da vida, Brito (1996) afirma que elas são altamente suscetíveis às influências da cultura na qual o indivíduo se encontra inserido e como as atitudes são apreendidas, a escola pode e deve ensiná-las.

Assim, compreender as atitudes com relação à Matemática significa buscar as experiências que o indivíduo teve com a disciplina e compreendê-las dentro do contexto em que elas se desenvolveram (BRITO, 1996). A autora ressalta também a definição de Stanger

[4] Termo presente no trabalho de Gonçales (1995).

(1937), que contem vários elementos de uma definição posterior de Guilford (1954), e foi básica para o seu trabalho:

> A atitude é sempre caracterizada por (1) um objeto, (2) uma direção e (3) intensidade. O objeto pode ser considerado o aspecto cognitivo ou intelectual da experiência; a direção é dada pelo grau predominante de sentimento de prazer ou desprazer em relação a esse objeto, entendido cognitivamente; a intensidade pode ser pensada em relação à tensão ou grau de atividade que vai ser liberada por situações que envolvem as atitudes (STANGER, 1937, *apud* BRITO, 1996, p.10).

Brito (1996), ao adaptar a definição de Stanger (1937), conceitua que a atitude em relação à Matemática se caracteriza por um objeto (conteúdo matemático), uma direção (positiva ou negativa) e uma intensidade (gostar da ou ter aversão à Matemática). Isso exige dos professores atitudes que, muitas vezes, eles também não têm. Neste sentido, a autora enfatiza a importância de mudança de atitudes na formação de professores nas universidades, o que envolve uma mudança de atitudes dos indivíduos com relação ao ensino e a formação profissional nos cursos de licenciatura no sentido de favorecer momentos para que os futuros professores possam se libertar dos traumas, medos e dissabores com o conhecimento matemático.

Entretanto, em estudo desenvolvido por Faria (1996) foi constatado que a atitude em relação à Matemática não é uma dimensão trabalhada nos cursos de formação docente. Esse problema apresenta interesse investigativo na medida em que a ausência de uma atitude positiva pode acarretar consequências desfavoráveis à aprendizagem tanto da docência do professor que ensinará Matemática quanto do desempenho de seus futuros alunos que terão de conviver com práticas aversivas à disciplina.

Em suma, no tocante ao desenvolvimento da proposta deste artigo, foi realizado um levantamento de estudos dos últimos anos para tentar compreender a tendência investigativa que envolve o descritor “atitude em relação à Matemática” na perspectiva de desvelar a produção do conhecimento na área, o que será apresentado nas próximas seções.

3. **Metodologia**

O trabalho se inscreve no campo das pesquisas qualitativas, de caráter descritivo-analítico, em educação. Essa metodologia permite ao pesquisador estar em contato direto com o contexto e situação investigada, bem como discutir os resultados a partir de inferências com base em um referencial teórico. Neste sentido, "[...] um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada" (GODOY, 1995, p. 21). Assim, um estudo qualitativo, a partir do desenrolar do processo investigativo pode vir a ser conduzido por diferentes caminhos (GODOY, 1995).

Nesta perspectiva, na tentativa de tatear a produção do conhecimento científico acerca do conceito de "ATITUDE", realizamos um levantamento, do tipo estado da arte, junto às bases de dados de dois grupos de pesquisas do Brasil e, portanto, referências na temática.

Segundo Ferreira (2002), este tipo de pesquisa pode ser entendida como sendo aquela que visa realizar uma revisão bibliográfica acerca de uma temática como, por exemplo, neste caso no campo das atitudes em relação à Matemática.

Para tanto, realizamos a busca de produções tais como teses, dissertações que tratam de Atitudes em relação à Matemática em dois grupos tidos como referência no BrasilGrupo de Pesquisa Psicologia e Educação Matemática – PSIEM – da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) coordenado pela Profa. Dra. Márcia Regina Ferreira de Brito e Grupo de Pesquisa em Psicologia da Educação Matemática – GPPEM – da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho' (UNESP, Bauru) coordenado pelo Prof. Dr. Nelson Antonio Pirola.

4. **Mapeamento das pesquisas**

No PSIEM as pesquisas desenvolvidas estão voltadas para a análise das crenças, valores e atitudes em relação à Matemática e à Estatística, bem como das habilidades matemáticas e suas implicações na aprendizagem, o desempenho, a representação mental, o automatismo e a memória durante a aquisição e o desenvolvimento do pensamento matemático.

O GPPEM tem como principal objetivo realizar estudos e pesquisas na área da Educação Matemática sob o enfoque teórico da Psicologia Cognitiva, os principais temas pesquisados são: atitudes em relação à Matemática, resolução de problemas, formação de conceitos,

formação inicial e continuada de professores que ensinam Matemática, habilidades matemáticas, formação de conceitos algébricos, aritméticos e geométricos.

No grupo da UNICAMP, foi possível localizar, desde sua criação em 1994, um total de 56 (cinquenta e seis) produções dentre artigos, dissertações, teses, livre docência, livros e relatórios técnicos de estágios de pós-doutorado, porém no que se refere às atitudes, encontramos 17 (dezessete) produções.

No grupo da UNESP-Bauru, desde 2009 há um total de 22 (vinte e dois) trabalhos, sendo estes artigos, dissertações e teses. Do total, no campo das atitudes são 4 (quatro) pesquisas publicadas. Com isso, localiza-se no período de 1995 a 2018 um número de 21 (vinte e um) trabalhos que tratam de atitudes em relação à Matemática quando somadas as produções do PSIEM e GPPEM.

Os focos de investigação foram divididos em: E) Foco 1 – Atitudes e desempenho escolar; F) Foco 2 – Atitudes e gênero; G) Foco 3 – Atitudes e família; H) Foco 4 – Atitudes e formação – práticas de professores.

No Foco 1, observamos 9 (nove) pesquisas (SILVA, 2000; VENDRAMINI, 2000; SILVA, 2001; NEVES, 2002; VIANA, 2005; MELLO, 2008; NASCIMENTO, 2008; JUSTULIN, 2009; e SILVA, 2017). Essas produções investigaram as relações e o desempenho por meio de vários requisitos como, por exemplo, solução de problemas e geometria, ambos com foco no desempenho escolar e como isso pode estar ligado ao sucesso ou fracasso escolar, além disso, destaca-se que o desempenho também pode estar correlacionado com o método de ensino. Parece haver um consenso na literatura de que para se compreender as causas do desempenho em Matemática, bem como em outras disciplinas, devem ser levados em conta fatores cognitivos, afetivos e culturais.

Em relação ao Foco 2, 2 (dois) dentre os 3 (três) trabalhos (BRITO, 1996; NEVES, 2002; e DOBARRO, 2007) destacaram que há relações mais positivas para alunos do gênero masculino ao se tratar de autoeficácia matemática. Para os autores, os alunos (homens) são mais confiantes, porém, a desproporção de desempenho entre gêneros não pode ser atribuída apenas às diferenças de habilidade, destaca-se também neste processo que o fator cultural desempenha um papel importante. Embora Neves (2002) e Brito (1996) afirmem essa questão, Dobarro (2007) retrata que os gêneros possuem crenças de autoeficácia matemática equivalentes, contrariando resultado das outras pesquisas.

Sobre o Foco 3, 3 (três) estudos (GONÇALEZ, 2000; SANT'ANA, 2003; e MOTTA, 2008) discutem que o contato inicial que a criança tem com números e com objetos matemáticos é em casa, com a família, pois esse é o primeiro grupo social com o qual convive. É no ambiente familiar que começa a formação de sua personalidade, portanto, onde se adquire seus valores e, muitas vezes, são por influências familiares que se formam os primeiros sentimentos a respeito da Matemática. Essas pesquisas ressaltam que os pais podem influenciar as atitudes dos filhos através da expectativa quanto ao desempenho, do encorajamento e das próprias atitudes que estes têm.

Nesse entendimento, a ansiedade e medo diante da disciplina podem estar relacionados com a atitude e o comportamento do próprio seio familiar. Para os autores, são os pais as pessoas que mais influenciam as crianças nos primeiros anos escolares. Os filhos podem perceber e imitar as atitudes de seus pais ou responsáveis diante de diversas situações como, por exemplo, a da aprendizagem matemática. Quando os pais reagem com ansiedade em relação à Matemática ou tentam evitá-la podem transmitir esse sentimento aos filhos. Vale ressaltar que as atitudes têm uma base de significado e uma base emocional. Assim, as crianças pequenas, mesmo antes de saber o significado da palavra que representa um determinado objeto, já podem desenvolver certas atitudes em relação a esse objeto.

Por fim, no Foco 4, 5 (cinco) pesquisas (MORON, 1998; GONÇALEZ, 1995; TEIXEIRA, 2004; ARDILES, 2007; e SANDER, 2014) salientam que professores devem buscar desenvolver programas adequados à realidade da escola e motivar as crianças incentivando as atitudes positivas, já que o excesso de cobrança e punições diante de respostas erradas podem desenvolver atitudes negativas e alta ansiedade nos alunos. Na visão destes trabalhos, para desenvolver atitudes favoráveis, é necessário que as ações sejam planejadas, pois a maneira como se age é, de um modo geral, mais importante que a maneira como se ensina. Dessa forma, para que o indivíduo tenha maiores chances de desenvolver atitudes positivas, o professor, a família, o meio em que ele vive, devem lhe encorajar a autonomia, estimular a sua confiança em aprender e mostrar que ele é capaz de desenvolver suas habilidades e explorar conhecimentos específicos.

5. **Considerações Finais**

Dadas às reflexões expostas ao longo da discussão que nos propomos neste artigo, podemos inferir o quão importante parece ser a função dos professores na formação de ATITUDES de seus alunos. Em especial destaque neste trabalho, a formação e as atitudes matemáticas, as quais possibilitariam aos alunos, conforme Gonçalves (1995, p.02): "Espaço para o desenvolvimento de autoconceito positivo, autonomia nos seus esforços e o prazer da resolução de problema".

Observamos que a maioria dos estudos analisados tem como foco de investigação o processo de ensino e de aprendizagem matemática, principalmente, sobre aspectos do desempenho na disciplina. Sobre a formação inicial de professores, o que se tem produzido é uma parcela pouco significativa para a compreensão das ATITUDES dos futuros docentes, o que demonstra certa fragilidade da produção científica neste assunto específico, haja vista a importância de constituir estudos voltados à formação de atitudes em cursos de licenciatura em Pedagogia, justamente por notarmos, pela experiência prática, que grande parte dos estudantes ingressa com "traumas" e fobia à Matemática, ambos decorrentes de experiências negativas ao longo da Educação Básica.

Se partirmos do pressuposto de que a maior contribuição da Psicologia da Educação Matemática, de acordo com Brito (2001), é aumentar, através da pesquisa, o entendimento sobre como as pessoas aprendem e ensinam Matemática, faz-se preciso investir acentuado esforço na significação dada a essa área pelo professor, com propostas voltadas ao conhecimento especializado deste profissional e na aprendizagem matemática do adulto.

Culturalmente quando falamos em "Atitudes", parece não ocupar lugar de importância e tem sido deixado para segundo plano, embora, como dizem os autores, ela seja um dos principais componentes da educação, entendida também processo de interação.

É importante destacar que, dentre os 21 [100%] (vinte e um) trabalhos analisados, 16 [76%] (dezesseis) estão diretamente ligados à prática docente e 5 [24%] (cinco) à formação inicial, sendo a última o objeto da investigação em que estamos localizados, ou seja, sendo este o lugar de onde falamos enquanto pesquisadores da Educação Matemática, uma vez que, buscarmos compreender as atitudes de futuras professoras em um curso de Pedagogia de uma Universidade Pública Federal do Estado de Mato Grosso do Sul em relação à Matemática, o que justifica a relevância e originalidade da temática.

Em suma, ao tomar contato com a produção do conhecimento dos grupos em que levantamos os trabalhos, é possível perceber a relevância de se ter ATITUDES positivas tanto

do professor quanto da família em relação à Matemática, pois faz com que os estudantes tenham maior segurança e tranquilidade para desempenhar as atividades nas áreas que envolvam Matemática. Assim, consideramos que seria papel da formação inicial de professores contribuir, também, para experiências positivas com esta área do conhecimento escolar.

Trabalhar com atitudes na formação de professores na visão de como alunos do curso de Pedagogia se relacionam com a disciplina, do ponto de vista da Psicologia, torna-se um objeto de pesquisa relevante para o mestrado em Educação ou em Educação Matemática, tema este que recorreremos em outro momento de nosso princípio formativo para constituir bases empíricas de uma análise amostral acerca do assunto.

6. **Referências**

ARDILES, Roseline Nascimento de. *Um estudo sobre as concepções, crenças e atitudes dos professores em relação à Matemática.* Campinas, SP. 2007. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Capinas – Faculdade de Educação. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251466> Acesso em 19 fev.2018.

BRITO.Márcia Regina Ferreira de. *Um estudo sobre as atitudes em relação à Matemática em estudantes de 1 e 2 graus.* Campinas, SP. 398 f. Tese (Livre Docência) na área de Aprendizagem do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação UNICAMP, 1996. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251566> Acesso em 08 fev.2018.

COSTA. André Pereira da; MONTEIRO. Alice Fogaça. Afetividade na educação matemática: uma análise das produções cientificas. 2015. *In Anais II CONEDU V.1,2015, ISSN 2358-8829.* Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/resumo.php?idtrabalho=559>. Acesso em: 30 abr.2018.

DOBARRO, Viviane Rezi. D 65s. *Solução de problemas e tipos de mente matemática:* relações com as atitudes e crenças de auto-eficácia. Campinas, SP. 229 f. Tese (Doutorado).Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação UNICAMP, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/319211> Acesso em 15 mar.2018.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". *Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 79, Agosto/2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf, Acesso em: 29 mar. 2018.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3, Acesso em: 29 mar. 2018.

GONÇALEZ, Maria Helena Carvalho de Castro. *et al*. *Atitudes (des) favoráveis com relação à Matemática*. Campinas, SP. 1995.147 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Disponível em; <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251628> Acesso em 10 mar.2018.

_____,*Relações entre família, o gênero, o desempenho, a confiança e as atitudes em relação a matemática.* 2000. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) Campinas, SP. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251473> Acesso em 25 fev.2018.

LOOS, Helga Sant'Ana. et al. *Atitude e desempenho em matemática, crenças auto-referenciadas e família:* uma path-analysis. Campinas, SP. 2003. 296 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253109> Acesso em 10 mar.2018

MEIRA, Luciano; SHLIEMANN, Analúcia; CARRAHER, David; SPINILLO, Auna; FALCÃO, Jorge da Rocha. Estudos em Psi-cologia da Educação Matemática. *Em Aberto, Brasília*, ano 14, n. 62, abr./jun. 1994. Disponível em: < emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/1971/1940>, Acesso em: 20, jun. 2017.

MELLO, Telma Assad. *Argumentação e metacognição na solução de problemas aritméticos de divisão.* 2008. 338 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000439955>. Acesso em: 01 mar. 2018.

MOTTA, Kelly Christinne Maia de Paula. *A família, o desenvolvimento das atitudes em relação a matemática e a crença de auto-eficácia.* 2008. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000436376>. Acesso em: 02 mar. 2018.

MORON, Cláudia Fonseca. *Um estudo exploratório sobre as concepções e as atitudes dos professores de educação infantil em relação à Matemática***.** Campinas, SP. 1998. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253897/1/Moron_ClaudiaFonseca_M.pdf> Acesso em: 17 fev.2018.

NASCIMENTO, Andréia Aparecida da Silva Brito. *Relações entre os conhecimentos, as atitudes e a confiança dos alunos do curso de licenciatura em Matemática em resolução de problemas geométricos.* 2008. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/90921>. Acesso em 19 fev.2018.

NEVES, Liliane Ferreira. *Um estudo sobre as relações entre a percepção e as expectativas dos professores e dos alunos e o desempenho em Matemática*. 2002. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2002. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253556> Acesso em: 19 fev. 2018.

SANDER, Giovana Pereira. *Pró-Letramento:* um estudo sobre a resolução de problemas e as atitudes em relação à Matemática apresentadas por professores do primeiro ciclo do ensino fundamental. 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. Disponível em: < http://www2.fc.unesp.br/BibliotecaVirtual/DetalhaDocumentoAction.do?idDocumento=1045>, Acesso em: 15, nov. 2017.

SHULMAN, Lee. Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In: M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching.*3rd. edition. New York: Macmillan: 3-36. 1986.

SILVA, Cláudia Borin da. *Atitudes em relação à estatística e à matemática*. São Paulo, SP. 2000. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252309> Acesso em: 25 fev.2018

SILVA, Magda Vieira da. da. *Variáveis atitudinais e o baixo desempenho em matemática de alunos de 5ª a 8ª série do ensino fundamental.* 2001. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000219844>. Acesso em: 22 fev. 2018

SILVA, Bruna Albieri Cruz da. *Geometria no ciclo de alfabetização:* um estudo sobre as atitudes dos alunos do ciclo de alfabetização diante da geometria e suas relações com a aprendizagem. 2017. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Disponível em: < https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151097/silva_bac_me_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y>, Acesso em: 13, dez. 2017.

TEIXEIRA, Tânia Montanhana. *Atitudes e crenças em relação à matemática:* gênero e opção profissional. 2004. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP. Disponível em:

< http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=000329286> Acesso em: 10, ago. 2017.

VENDRAMINI, Claudette Maria Medeiros. *Implicações das atitudes e das habilidades matemáticas na aprendizagem dos conceitos de estatística.* 2000. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000215993>. Acesso em: 02 mar. 2018.

VIANA. Odaléia Aparecida. O componente espacial da habilidade matemática de alunos do ensino médio. *In Anais do SIPEMAT*. Recife. Programa de Pós-Graduação em Educação-Centro de Educação – Universidade Federal de Pernambuco, 2006, 9p. Disponível em <://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=000329286> Acesso em: 10, ago. 2017.

A LITERATURA INFANTIL E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Cleonice Pereira da Silva Batista (REME de Educação Infantil de Naviraí)[1]
Lourdes Aparecida Machado Braga (REME de Educação Infantil de Naviraí)[2]
Maria Madalena Barbosa Freitas (REME de Educação Infantil de Naviraí)[3]
Edineia Moraes do Nascimento (REME de Educação Infantil de Naviraí)[4]

RESUMO

O presente trabalho evidencia por meio de contos e histórias infantis resgatar o prazer, uma vez que a criança por natureza possui um mundo imaginário guardo dentro de sua memoria para poder recriar a sua própria história. Os profissionais que obtiverem conhecimento do mundo das palavras que pode ser despertado por meio da leitura. O trabalho tem como objetivo abordar importância de desenvolver a literatura infantil para crianças nas instituições da educação infantil; e apresentar o significado da presença da leitura de contos na vida das crianças. A literatura infantil torna-se importante quando refere alfabetização e socialização de indivíduos, pois historias infantil têm poder de libertar o pensamento e estimular a imaginação, sem contar que introduz o leitor/ouvinte na prática correta da forma culta da língua. Pode-se citar também que o conteúdo pode ser diferenciado a boas práticas sociais e morais. Logo foi constatado que essa práxis e relevante como parte contribuinte na formação da identidade da criança. Portanto, a valorização da temática como prática de trabalhos fornece aos profissionais da educação uma maneira para contribuir com o processo de formação que prepara a criança para a vida, sendo um sujeito crítico e reflexivo, que pode ser caracterizado por meios dos conhecimentos que podem ser adquiridos por meio da literatura infantil.

Palavras-chave: Literatura. Educação Infantil. Prática Pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

No momento em que a criança começa a conhecer e estabelecer seu espaço, o primeiro de muitos movimentos e brincar com as mãos, assim começam a descobrir o mundo e o seu

[1]Graduada em Pedagogia,Faculdade Integradas Alto Mato-grossense de Ciências Sociais e Humana, Licenciatura em Educação Física FAFS.E-mail: cleonicepbatista@hotmail.com.
[2] Graduada em Pedagogia pela UFMS, 2014 Especialista em Neuropedagoia, Educação Infantil, Séries Inicias e Psicopedagogia Clica e Institucional. Pós-graduanda em Educação Especial pelo Grupo RHEMA de Educação – FATEC.
[3]Graduada em Pedagogia pela UFMS, 2014 Especialista em Neuropedagoia, Educação Infantil,Séries Inicias e Psicopedagogia Clica e Institucional. Pós-graduanda em Educação Especial pelo Grupo RHEMA de Educação – FATEC.
[4] Graduada em Pedagogia- UFMS, professora de Educação Infantil- Prefeitura Municipal de Naviraí. E-mail. edineia.moraisnascimento@gmail.com.

corpo e desenvolver a sua capacidade imaginação e curiosidade, dessa maneira ortigo tem como relevância destacar a importância da literatura infantil na formação docente, pois e na fase do desenvolvimento que tem inicio as primeiras etapas na educação infantil, que propõe uma condição de compreensão do mundo a sua volta. A educação infantil, a interação sujeito-meio é imprescindível no desenvolvimento de todos os indivíduos, inclusive os que possuem deficiência. Assim pressupõe que a Educação Infantil é a oportunidade da criança viver com um grupo de iguais, de brincar num ambiente de aceitação e confiança, adquirindo novas e positivas experiências, se desenvolvendo em todos seus aspectos cognitivos, afetivos e emocionais no sentimento.

No entanto, a infância é algo que caracteriza a criança, a sua essência enquanto ser, o seu modo de agir, que se diferencia do adulto uma vez que a criança está desenvolvendo, e um ser que esta sempre em transformação principalmente quando refere-se ao aluno.

Portanto o presente trabalho evidencia por meio de contos e histórias infantis resgatar o prazer, uma vez que a criança por natureza possui um mundo imaginário guardo dentro de sua memoria.

Os profissionais que obtiverem conhecimento do mundo das palavras que pode ser despertado por meio da leitura, passarão aos alunos da educação infantil o encantamento relacionado ao mundo maravilhoso dos livros infantis que precisam conhecer para se encantar e despertar. A pesquisa e bibliográfica com artigos na internet.

Portanto, apesar dos dados estatísticos do Brasil que revela a pouca leitura, não se pode deixar de enfatizar que ler é bom e vivenciando isso na infância, as crianças terão o hábito da leitura e se tornaram leitores assíduos.

Dessa forma, o artigo tem como objetivo abordar importância de desenvolver a literatura infantil para crianças nas instituições da educação infantil; investigar o processo que é utilizado pelo professor na abordagem da literatura na educação infantil e apresentar o significado da presença da leitura de contos na vida das crianças que proporciona uma reflexão com os professores para que coloquem em prática.

Atualmente vem ocorrendo muitas mudanças na educação desde a Constituição Federal de 1988 a Lei de Diretrizes e Bases (LDB de 1996) e o de Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI, 1998) que garante a criança o seu direito de estar escola, desse modo os profissionais da educação infantil (corpo docente) devem estar preparados para atender

as especificidades das crianças, nesse sentido a ludicidade é uma ferramenta que faz parte do contesto.

.

2. LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil faz com que a criança descubra o mundo de sonhos, realidade e fantasia se incorporam intimamente, fazendo a criança viaja em sair do lugar, despertando para uma realidade que contribuirá para o desenvolvimento da aprendizagem e sua formação.

> A Literatura infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização. (CAGNETI, 1996, p.7).

A literatura infantil é destinada todas crianças, o conteúdo de uma obra infantil precisa ser de fácil entendimento para individuo que a lê,. além disso, precisa ser interessante e, acima de tudo, estimular a criança.(OLIVEIRA, 2009)

Os livros infantis não tem só este objetivo, hoje também é usada para propiciar uma nova visão da realidade, diversão e lazer. Obras literárias destinadas às crianças com dois a quatro anos de idade possuem apenas grupos com poucas e simples frases. Neste caso os livros são coloridos, possuem muitas imagens e fotos, tanto porque criança está apenas começando a aprender a a identificar as figuras realizando leitura visual, bem como estimula a criança a se interessar mais por livros e histórias.

> A designação infantil faz com que esta modalidade literária seja considerada "menor" por alguns, infelizmente. Principalmente os educadores vivenciam de perto a evolução da criança como maravilhoso ser. O contato com textos recheados de encantamento faz-nos perceber quão importante e cheia de responsabilidade é toda forma de literatura. A palavra literatura é intransitiva e, independente do adjetivo que receba, é arte e deleite. Sendo assim, o termo infantil associado à literatura não significa que ela tenha sido feita necessariamente para crianças. Na verdade, a literatura infantil acaba sendo aquela que corresponde de alguma forma, aos anseios do leitor e que se identifique com ele A autêntica literatura infantil não deve ser feita essencialmente com intenção pedagógica, didática ou para incentivar hábito de leitura. Este tipo de texto deve ser produzido pela criança que há em cada um de nós. Assim o poder de cativar esse público tão exigente e importante aparece. O grande segredo é trabalhar o imaginário e a fantasia. (OLIVEIRA, 2009, p. 1)

Portanto, garantir a riqueza da vivência narrativa desde os primeiros anos de vida da criança contribui para o desenvolvimento do seu pensamento lógico e também de sua imaginação, que segundo VIGOTSKY (1999) caminham juntos a imaginação que é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista.

Neste sentido, o autor enfoca que na imaginação a direção da consciência tende a se afastar da realidade. Também se destaca muito, quando o assunto se refere ao aprendizado propriamente dito, pois sempre traz em seu contexto liçoes sociais e morais com o intúi'to de preparar a criança para as diversas situaçoes que a vida venha a proporcionar.

De acordo com Sandroni e Machado (1998, p.15) afirmam que "os livros aumentam muito o prazer de imaginar coisas. A partir de histórias simples, a criança começa a reconhecer e interpretar sua experiência da vida real".

Escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor é ter um caminho infinitivo de descoberta e de compreensão do mundo que o cerca. Para os contadores de histórias criarem um clima de envolvimento e encanto despertando nas crianças as maravilhas da imaginação. Saber dar pausas, criar intervalos, respeitar o tempo para despertar o imaginário de cada um pode vivenciar os acontecimento que está contido dentro da história.

> A infância é o período mais adequado para haver maior concentração e preocupação no desenvolvimento da leitura, pois é necessário que se mostre à criança o que precisa ser construído por ela no âmbito do aprendizado da leitura, no qual o adulto leitor experiente tem a função de tornar possível a aprendizagem desta atividade. Para facilitar a entrada da criança no mundo da leitura e da escrita, o adulto deve ler para ela. (MARAFIGO, 2012, p.08)

As características típicas apresentadas nos livros infantis são os personagens e temas sempre incomuns com a realidade, como animais e plantas que fala, pessoas com superpoderes e castelos mágicos, tudo serve de ferramenta para atrair e fixar a atenção da criança, para que ela então consiga se concentrar na história e absorver todo o contexto tem o poder de imortalizar culturas e costumes, de modo que quem ler ou ouvir, venha a conhecer, ou ao menos passe ter uma idéia de como é ou era a cultura e a paisagem da região em que a história se passa. (JACOMELLI, 2008)

> A literatura é uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana que dificilmente poderá ser definida com exatidão. Cada época compreendeu e produziu ao seu modo. E sem

dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da longa marcena da humanidade em constante evolução (JACOMELLI, 2008,p. 10).

A importância fundamental da literatura é permitir a evolução e a formação da personalidade do futuro adulto, pois a literatura infantil foi redescoberta para servir e enriquecer as bases das experiências sociais e culturais, fundamentais ao desenvolvimento da criança. "A literatura infantil é constituída em sua essência, por pressupostos lúdicos, ou seja, relativo ao mundo dos sonhos que na maioria são mágicos, levando a criança ao mundo fantástico." (MARAFIGO, 2012, p.07)

3. A FORMAÇÃO DO EDUCADOR LEITOR, HISTÓRIAS E PERSPECTIVAS

Desde o final da década de 1970, o tema de leitura tem sido objeto de reflexões em livros e revistas especializadas, em seminários e congressos, de modo que no contexto, da educação brasileira, se convencionou chamar o problema de crise da leitura Justifica-se o termo crise, uma vez que a questão da leitura tem se tornado, com frequência, objeto da análise de vários autores que, refletindo acerca do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, uma situação linguístico pedagógico, que inspira (SUASSUNA 1995).

Ao verificar pode-se identificar duas causas que costumam ser apontada com frequência, uma de ordem estrutural e a outra de ordem pedagógica. A falta de condições para o desenvolvimento de práticas efetivas de leitura, como o número reduzido de bibliotecas escolares e salas de leitura, e a má-formação do processo de língua materna no que diz respeito ao referencial teórico-metodológico sobre a leitura (ZILBERMAN, 1987).

Nota nessas causas, que o problema tem o núcleo exatamente na má estrutura que a educação oferece aos alunos, pois como ensina os alunos a gostar de ler, se nem o professor e pais têm acesso ao material literário. Devido à regionalização, cada região tem seu sotaque e gírias, o que dificulta a interiorização e fluências da prática da forma culta da língua portuguesa. (ZILBERMAN, 1987)

A obra literária, enquanto interpretação do real, através da ficção e da fantasia, constitui-se não apenas em instrumento de formação, mas também em instrumento de libertação do jugo do adulto, pois a literatura surge como meio de superação da dependência e carência por possibilitar a reformulação de conceitos e autonomia do pensamento.

> Trata-se, pois, mais uma vez de dar relevo a função formadora da leitura, pois seu desenvolvimento incrementa no leitor a capacidade de compreender o mundo e investigá-lo, e de, ao mesmo tempo, pôr em tela de juízo o comportamento que promove obras e as considera boas, porque transmitem valores socialmente úteis, que só interessam ao adulto. (ZILBERMAN, 1987, p. 30).

Ao adotar a literatura como ferramenta pedagógica, o professor deve dar espaço para o pensamento de seus alunos, de modo que, o cognitivo seja estimulado a desenvolver-se por si próprio; mas com o intermédio do professor, não podar a autonomia do aluno em manipular a história, questioná-la e reinventá-la conforme sua imaginação, assim os pequenos leitores de hoje são estimulados a usar o pensamento, e consequentemente se tornarão adultos críticos e conscientes.

> É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica...É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 1997, p.17)

A literatura infantil ao se apresentar como algo curioso e interessante, desafia o leitor a interagir com a história, a viver o conto dentro de seu imaginário, com isso dá-se a oportunidade de um direcionamento pedagógico da história, de modo à facilitação da formação do indivíduo de forma lúdica e cativante.

> A Literatura Infantil, utilizada de modo adequado, é um instrumento de suma importância na construção do conhecimento do educando, fazendo com que ele desperte para o mundo da leitura não só como um ato de aprendizagem significativa, mas também como uma atividade prazerosa. (MARAFIGO,2012,p.04)

Além disso ela tem o poder de formar não só o senso crítico e o pensamento dos leitores, mas também de formar o lado linguístico, resultando no aperfeiçoamento no domínio da forma culta da língua em caráter de escrita e oral.(MAIA, 2007).

O contato com os livros deve ser muito precoce quando ainda se encontra na fase de bebe já podem mexer em livros de pano, plastificados, com grandes desenhos coloridos, de modo que sejam atraentes e resistentes, ainda que há idade cronológica, afetiva e fisiológica, lúdica e intelectual, pelo que a definição de um determinado nível etário resulta na interseção de todos estes dados.

Consequência óbvia: em termo de competência de leitura, dois indivíduos com a mesma idade cronológica poderão encontra-se em estádios de desenvolvimento distintos. Face ao número de obras existentes no mercado, a escolha de livros para as crianças tem que ser um trabalho cuidadoso e criterioso.

Por fim, podemos constatar o quanto que a fantasia, imaginação e alegria estão presentes nos livros infantis e também o quanto a literatura infantil é importante na vida escolar e familiar das crianças de hoje, como fora na das crianças de ontem.

4. A LITERATURA INFANTIL E A FORMAÇÃO DO DOCENTE

Entretanto, pensar no papel do docente é adentrar na sua formação com a consciência de que as mudanças são constantes, e o perfil desse profissional do ensino vai sendo transformado á medida que todas as áreas do saber, do fazer vão sendo desenvolvidas ao longo da seu trabalho em sala de aula.

É de fundamental importância que o professor da educação infantil conte histórias para seus alunos, e ouvir histórias não é questão que se restrinja o ser alfabetizado ou não. Afinal, adultos também adoram ouvir uma boa história, passar noites contando causos, horas contando histórias pelo telefone (verdadeiras, fictícias, vontades do que aconteça), por querer partilhar com outros algum momento que não tenham vividos juntos. (ZILBERMAN, 1987)

É necessário que o professor faça a seleção de livros de literatura que tenha texto apropriado com ilustração motivadora, entre outros. É por meio da literatura infantil que se podem fornecer condições da criança ter conhecimento do mundo por intermédio da realidade criada pela fantasia do escritor. Mas, não basta colocar a criança em contato com livro, e necessário ler para que possa interagir, assim poderá num futuro ter conseguido formar um leitor. (ZILBERMAN, 1987)

É com o auxilio da infantil que pode influir sobre a vida afetiva e estética da criança, uma vez que o infantil ocupa um lugar privilegiado, sendo ponto de encontro entre duas artes: a da palavra (texto) e a da forma (ilustração), de modo a aumentar a compreensão e a eficácia do livro da compreensão da história lida para o aluno.

Desta forma, a prática pedagógica leva para os alunos diversos livros de histórias de cunho formativo, pois os livros da escola são muito limitados. É visto que na escolha procuram temas de sua realidade e adoram belas ilustrações. Sendo assim, pode-se afirmar que a literatura

infantil é indispensável na escola, pois por meio da função, proporciona o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

> Durante o período de desenvolvimento, a criança deve ser estimulada a sentir-se motivada em busca do interesse no conteúdo do livro e pelo treino da linguagem. O estímulo precoce é muito eficaz, tendo em vista que levam as crianças a foliar os livros, despertar o desejo de ler a praticar com maior assiduidade à narrativa de histórias e a leitura oral. O prazer proporcionado pelas novas habilidades. (MARAFIGO,2012, p06).

A formação do leitor competente é responsabilidade do professor, mas para que cumpra seu papel enquanto formador de pessoas críticas, não basta simplesmente ler várias histórias para o aluno sem um objetivo claro. O docente precisa desenvolver sua própria criticidade para poder colaborar com a formação crítica de seu aluno de modo que possa expressar os suas própria opinião.

> Podemos pensar sobre o letramento literário no sentido que a literatura nos letra e nos liberta, apresentando-nos diferentes modos de vida social, socializando-nos e politizando-nos de várias maneiras, porque nos textos literários pulsam forças que mostram a grandeza e a fragilidade do ser humano; a história e a singularidade, entre outros contrastes, indicando-nos que podemos ser diferentes, que nossos espaços e relações podem ser outros. O outro nos diz a respeito de nós mesmos – é na relação com o outro que temos oportunidade de saber de nós mesmos de uma forma diversa daquela que nos é apresentada apenas pelo viés do nosso olhar (GOULART, 2007:64-65).

A literatura infantil torna-se importante quando nos referimos à alfabetização e socialização de indivíduos, pois as histórias infantis têm poder de libertar o pensamento e estimular a imaginação, sem contar que introduz o leitor/ouvinte na prática correta da forma culta da língua. Pode-se citar também que o conteúdo das histórias pode ser direcionado a boas práticas sociais, morais e de aprendizagem da leitura e escrita

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ler e ouvir histórias faz parte da existência da humanidade, bem como a necessidade de se comunicar e transmitir um pensamento de modo que passe a influenciar a maneira de pensar de outros. E assim tem sido durante muito tempo, porém nem sempre a literatura foi utilizada

como ferramenta pedagógica propositalmente, contam-se histórias com as mais diferenciadas intenções, como descrever um local, narrar um fato verídico ou mesmo histórias fictícias.

Histórias que fazem pensar e imaginar as mais diferentes situações faz-se criar um mundo inteiramente individual, de acordo com a interpretação de cada um, e com isso estimular o cognitivo de pessoas que ainda estão em formação intelectual, como as crianças e alunos.

A literatura infantil torna-se importante quando refere alfabetização e socialização de indivíduos, pois historias infantil têm poder de libertar o pensamento e estimular a imaginação, sem contar que introduz o leitor/ouvinte na prática correta da forma culta da língua. Pode-se citar também que o conteúdo pode ser diferenciado a boas práticas sociais e morais.

Contudo para obter um professor competente não há necessidade de dominar técnicas diversas de utilização de leitura, mas simplesmente ser um leitor ativo e saber despertar a curiosidade, interesse e principalmente o desafio para a criança interagir com a história; bem como que leva a despertar seu imaginário, dessa forma haverá o direcionamento pedagógico da história, de modo a facilitação da formação do individuo de forma lúdica e cativante.

Que nas instituições da educação infantil, possa ter professores entusiasmados e envolver-se com a literatura infantil de modo que vão contribuir para a formação do individuo a ser um critico e poder construir a sua própria história, tendo dentro das suas memorias as histórias que um dia foi contado e faz parte da sua vida.

Assim, pensar em envolver atividade com a literatura infantil contribui como uma ferramenta importante na prática docente propõe uma nova perspectiva para compreender a relevância de promover e despertar a imaginação e a criatividade da criança, logo as instituições que atende a educação infantil realizar ações e mudanças nos seus planejamentos e considerando como práticas pedagógicas. Sendo assim, este trabalho foi apenas um ponto de partida, pois é um campo muito amplo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices.** São Paulo: Scipione, 1997.

CAGNETI, S. de S.. Livro que te quero livre. Rio de Janeiro: Nórdica, 1996

GOULART, C. Alfabetização e Letramento: Os processos e o lugar da Literatura. In. PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; CORRÊA, Hércules; VERSIANI, Zélia (Orgs.). Literatura Saberes em movimento. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2007.

JACOMELI, C.; BONANI, E. **A Literatura Infantil Contribuindo no Aprendizado dos Educadores das Séries Iniciais.** Finav, Naviraí, 2008.

KAERCHER, G E. P. da S. et al. Convivendo com crianças. In: CRAIDY, Carmem M. **O educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos.** Porto SP: Ática, 1992.

MAIA, J. **Literatura na Formação de Leitores e Professores.** São Paulo: Paulinas, 2007.

MARAFIGO, E. C.**A importância da literatura infantil na formação de uma sociedade de leitores.** 2012. São Joaquin. Disponível em:<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2014/01/Elisangela-Carboni-Marafigo-Padilha.pdf>. acesso em: 21 jun. 2018.

OLIVEIRA C. M. **A Literatura Infantil**. 2009. Disponível em: http://www.graudez.com.br/litinf/origens.htm Acesso em: 21 jul. 2018.

SANDRONI, .C.; MACHADO, L. R. A Criança e o livro: guia prático de estímulo à leitura. São Paulo, Ática, 1988. 144p.

SUASSUNA**, Lívia. Ensino de língua portuguesa**: uma abordagem pragmática. São Paulo, Papirus, 1995, 242p.

VIGOTSKI, L. S. O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da**Leitura: perspectivas interdisciplinares.** São Paulo: Ática, 1995.

PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: MUDAR PARA TRANSFORMAR

Cristina Silva Rocha (CIEI/NAVIRAÍ-MS)[1]

Resumo

A abordagem propõe reflexões acerca da formação inicial de professores, seus impactos na aprendizagem bem como as implicações para o fortalecimento da autoria, e a importância do estágio obrigatório para essa formação. Procurou-se analisar a partir de questões norteadoras sobre a valorização da "aula" em detrimento da "aprendizagem"; as políticas de formação dos professores e suas grades curriculares; o ensino superior e a dicotomização do processo teoria e prática; a profissão docente como forma mais fácil de entrar no mercado de trabalho. A partir destas questões é que buscou-se delinear o texto, sendo uma pesquisa bibliográfica pautada especialmente em Pedro Demo, buscando compreender as dificuldades de aprendizagem encontrada por professores e alunos, além de ponderar sobre a importância do estágio obrigatório como principal elemento de formação emancipatória.

Palavras-chave: Formação de Professores; Estágio; Autoria de Aprendizagem.

Introdução

Este texto objetiva um diálogo sobre o processo de formação inicial de professores e seus impactos na aprendizagem bem como as implicações para o fortalecimento da autoria. Uma proposta de autoria, de acordo com Demo é "pesquisar e elaborar, constantemente. Estas atividades são autopoiéticas, reconstrutivas, interpretativas, de dentro para fora, constroem a autonomia, propõem autoria" (2008, p.14).

Pensar em formação inicial sugere grande complexidade, tendo em vista que, quando falamos em autoria da aprendizagem não encontramos respostas, pois trata-se muito mais do que simples aulas, mas de aprender pela pesquisa, pela reflexão. Como pode o aluno aprender com o professor que não sabe aprender? Conforme Demo (2007) para que se consiga melhorar a aprendizagem dos alunos, precisa-se primeiro impulsionar a aprendizagem do professor.

[1] Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - (CPNV) e Pós-Graduação em Educação Infantil pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, (CPNV). Professora de Creche, atualmentena função de Coordenadora Pedagógica no Centro Integrado de Educação Infantil. E-mail: tina_26rs@hotmail.com.

É possível perceber essa defasagem do professor lá nos bancos das universidades, quando estes passam pela sua primeira experiência em sala por meio do estágio obrigatório. Nota-se que, inúmeras vezes este professor em formação chega completamente despreparado para o cumprimento dessa demanda curricular de sua formação, e é possível afirmar ainda que, dependendo da instituição formativa, esses acadêmicos chegam com poucas informações sobre o próprio estágio, do que é a escola e como ela funciona assim como qual o seu papel enquanto professor. Muitas vezes desconhecem carga horária, desconhecem plano de atividade, desconhecem os objetivos deste estágio. E muitos daqueles que possuem tal conhecimento chegam apenas para "observar" e aplicar "aulas" muitas vezes plagiadas na íntegra das redes sociais, sem reflexão crítica e construtiva do que realmente quer que o aluno aprenda.

O grande cerne da questão é: Se atualmente há a valorização da "aula" em detrimento da "aprendizagem", a quem responsabilizar? As políticas de formação dos professores e suas grades curriculares? Ao próprio ensino superior que está desprovido de pesquisa e reflexão, se valendo de uma forma mascarada de produzir conhecimento, no qual acaba por dicotomizar o processo separando teoria e prática? Dos próprios alunos (professores em formação) que buscam na profissão docente uma forma mais "fácil" de entrar no mercado de trabalho? Ou, a falta de compromisso dos docentes com a aprendizagem do aluno?

Pensar no processo de autoria da criança implica buscar meios para solucionar o maior problema para essa questão: como o professor vai trabalhar com autoria da criança se ele mesmo não teve uma formação adequada para sistematizar essa prática? De que forma a formação inicial do professor contribui para torná-lo pesquisador do objeto de aprendizagem?

Não é objetivo deste texto encontrar as respostas para essas inúmeras questões, mas compreender os processos de formação inicial do professor sob o viés da emancipação autoral, buscando fundamentar os encaminhamentos das indagação apresentadas.

O texto é delineado a partir das reflexões acerca da temática onde buscou-se aprofundar as leituras em autores importantes como FREIRE (1996), DEMO (2017), PIMENTA E LIMA (2004), entre outros. Assim, seguimos a seguinte organização: introdução, no qual apresenta-se o tema e levanta-se a hipótese; o segundo é posicionamento teórico que faz reflexões sobre a formação inicial dos professores, o estágio obrigatório como definidor desta formação e por último a conclusão, no qual pontua-se considerações a respeito da temática.

Formação/mudança docente

Em educação, a discussão sobre formação docente é crucial, pois a realidade mostra claramente que a mudança precisa partir do professor, ou seja, ele precisa aprender a aprender. Isso não é atribuir a culpa dos fracassos escolares somente aos docentes, "por que ele foi também na faculdade "vítima de aula" [...] e também, por que ao professor cabe o papel somente de mediador, uma vez que ele "não lê, estuda, pesquisa e elabora pelo estudante" (DEMO, 2017, p.). Afinal,

> [...] o cotidiano da sala de aula caracteriza-se como fonte inesgotável de conhecimentos, e desta fonte que deverão ser retirados os elementos teóricos que permitam compreender e direcionar uma ação consciente que procure superar as deficiências encontradas e recuperar o real significado do papel do professor, no sentido de apropriar-se de um "fazer" e de um "saber fazer" adequados ao momento que vive a escola atual (ALMEIDA, 1994, p. 39).

O cenário atual da maioria das escolas de educação básica geralmente seguem o mesmo padrão: o aluno fica para recuperação, e a quem o professor transfere a responsabilidade? Aos próprios alunos alegando a sua não aprendizagem, pela indisciplina, a não realização das tarefas, a não entrega de trabalho ou a falta de interesse, "amenizando" assim, a consciência do professor, que pensa ter cumprido seu papel como educador, não se preocupando em fazer uma reflexão profunda sobre o seu fazer docente. Essas e outras atitudes acabam influenciando na qualidade do ensino oferecida na instituição contribuindo para as dificuldades de aprendizagens dos alunos.

Ainda sobre a luz deste cenário negativo de aprendizagens, percebe-se que muitos professores por insegurança, por dificuldades ou por medo de adquirir novas práticas para consolidar uma melhor aprendizagem, mantém suas metodologias tradicionais, sem inovações, haja vista que, consideram mais fácil e tranquilo manter suas antigas práticas pedagógicas. Ações como esta, muitas vezes acabam contribuindo para a não permanência do aluno no âmbito escolar e melhor ampliação de seus conhecimentos. Todavia, é sabido, o quanto é difícil lidar com inovações e, para que estas tenham bons resultados é necessário tempo para compreendê-las, ou seja, refleti-las, para que haja assimilação de novos métodos e assim, possa surgir a coragem de aplicá-los nas salas.

Infelizmente, não com o intuito de generalizar, mas percebe-se que muitas vezes, os professores quando acabam fazendo as formações é porque se deparam com a concorrência e exigências feitas pelas escolas e muitos profissionais acabam fazendo formações sem ter a pretensão da aquisição de conhecimento, estando interessado apenas nos certificados

oferecidos, ou, simplesmente por que muitas vezes as formações continuadas oferecidas não estão voltadas para as reais necessidades dos professores e de seus alunos. Gatti (2009, p. 221), corrobora com esta questão quando aponta algumas vulnerabilidades dessas formações como:

> A formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola; os professores não participam das decisões acerca dos processos de formação aos quais são submetidos; os formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar; os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de atender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar; mesmo quando os efeitos sobre a prática dos professores são evidentes, estes encontram dificuldade em prosseguir com a nova proposta após o término do programa; a descontinuidade das políticas e orientações do sistema dificulta a consolidação dos avanços alcançados; falta melhor cumprimento da legislação que assegura ao professor direito a formação continuada.

Outro fator relevante é a seleção dos conteúdos a serem ministrados, a forma como são trabalhados, sua importância e coerência, uma vez que, são esses elementos que contribuem para uma aprendizagem significativa, pois sem a articulação efetiva das ações desenvolvidas o aluno se perde no espaço escolar, e a não compreensão dos conteúdos dificulta ao aluno as associações deles com outras disciplinas, originando retardamento no nível escolar, provocando assim problemas na aprendizagem nas séries subsequentes. Demo (2004, p. 60) enfatiza esta questão e define aprendizagem como,

> [...] processo dinâmico, complexo não linear, de teor autopoiético, hermenêutico, tipicamente interpretativo, fundado na condição de sujeito que participa desconstruindo e reconstruindo conhecimento". Dessa maneira, pode-se considerar o ato de conhecer como um questionamento, sendo um processo dialético de desconstruir e reconstruir o conhecimento. A aprendizagem reconstrutiva destaca-se pelo desafio de reconstruir o conhecimento através do processo educativo, pois aprendemos a partir do que já tínhamos aprendido.

Para que o aluno aprenda os conteúdos de forma eficaz e compensadora é de fundamental importância o preparo dos professores, principalmente no que diz respeito ao pleno domínio da disciplina em que é formado e nos conteúdos a serem transmitidos permitindo os educandos construir e reconstruir conhecimento.

Isso não quer dizer que o professor tenha que ser conteudista, afinal, como ressalta Demo (2017, p. 06) "o conteudismo imbeciliza, acomoda na cópia, produz subalterno, que só

são úteis a um mercado de trabalho muito atrasado". Mas, sobretudo é preciso que este professor tenha condições de oferecer uma aprendizagem baseada na construção autoral, no qual o aluno seja o protagonista de seu aprender tendo como mediador de conhecimentos o seus professores e que estes por sua vez, estejam comprometidos com a defesa de uma escola pública de melhor qualidade. Demo (2003, p. 7) deixa bem claro que "[...] a aula que apenas repassa conhecimento, ou a escola que somente se define como socializadora de conhecimento, não sai do ponto de partida, e, na prática, atrapalha o aluno, porque o deixa como objeto de ensino e instrução".

Ainda, a luz de Pedro Demo (2017, p. 53),

> A formação de um profissional adequado aos tempos atuais implica não só o trato com conteúdo [...], mas sobretudo o desenvolvimento de habilidades que garantam auto renovação permanente, reengenharia incessante da própria profissão, manejo de expertises digitais autorias, versatilidade em linguagens estratégicas para análise abstrata da realidade, e assim por diante.

Porém, a realidade das escolas, é que definitivamente não estão garantindo a qualidade desejada do ensino oferecido aos alunos, eles permanecem marcados pelas dificuldades de aprendizagem dos anos escolares anteriores e, impossibilitados pelo tempo de rever esses conteúdos que não foram aprendidos nos anos antecedentes são excluídos dos saberes e dos conhecimentos, demonstrando a inadequação e incompetência de um sistema de ensino que acaba gerando o fracasso escolar, no qual todos somos responsáveis.

Compreender que a mudança é necessária, talvez seja um dos primeiros passos para se buscar uma qualidade. É de grande relevância que se reveja as concepções e ações que norteiam essa práticas e realmente saia do comodismo a qual a educação está imerso. Demo (2000, p. 112), enfatiza bem essa questão quando diz que:

> É preciso compreender, de vez, que a estratégia primordial do desenvolvimento humano sustentado é a educação de qualidade[2], instrumentalizada pela construção do conhecimento. Sem ela, não vinga qualquer condição de futuro. Sobretudo é mister que a universidade e os professores acordem para este desafio.

[2] Demo (2011), aplica o termo "qualidade" a concepção do bem feito, do completo. "Qualidade, por sua vez, aponta para a dimensão da intensidade. Tem a ver com profundidade, perfeição, principalmente com participação e criação. Está mais para ser do que para ter (p. 10)

Desse modo, não cabe mais aceitar um curso de formação que não contemple as necessidades dos cidadãos atuais. São outros tempos, permeados e movidos pela tecnologia, pela ciência, não cabe mais ações pedagógicas voltadas a memorização, a aprendizagem mecânica. A necessidade atual é de preparação para este novo mundo, onde a capacidade de argumentar, refletir, questionar, problematizar, saber ler o mundo são elementos primordiais para atenderem as especificidades do mundo contemporâneo.

Estágio Obrigatório como definidor de formação de qualidade

Quando falamos em formação inicial de professores, notadamente pensamos no real distanciamento entre o teoria e prática, o que nos leva a crer que o velho discurso obsoleto de que na teoria é uma coisa e na prática é outra realmente tem sentido. Contudo, o que precisa ser considerado neste discurso arcaico é que essa diferença que notadamente se escancara se dá por que nos cursos de formação não se privilegia nos currículos a dimensão da prática como articulador do curso. O estágio seria a oportunidade de se trazer para os bancos das universidades as realidades vivenciadas nas escolas. Ainda assim, seria necessário considerar as dificuldades dos dois lados; discentes e docentes, pois uma realidade é bastante clara, se o os alunos tem dificuldades de aprender, os professores também estão na mesma situação.

A realidade descrita acima é marcada por uma série de situações que, infelizmente evidencia que a educação no Brasil representa e sempre representou uma problema de ordem social. Assim como muitos alunos, professores em sua maioria, também tiveram sua trajetória marcada pelas mesmas dificuldades, tendo que conciliar estudo com trabalho, não conseguindo total dedicação para obter uma formação de maior qualidade. Não podemos deixar de citar aqui a importância das bolsas de estudo que permite que os alunos tenham dedicação exclusiva aos estudos, além de aproximá-lo e inseri-lo na pesquisa e no exercício da docência.

As pesquisas na área de formação de professores tem trazido o estágio obrigatório como objeto de grande relevância para a formação docente e tem mostrado que o mesmo tem sofrido várias alterações que corroboram para melhor formar os profissionais.

Considerando a importância da disciplina de Estágio Obrigatório como uma das principais para a formação docente, nos leva a entender que esta deveria ser um dos componentes curriculares de maior importância no Ensino Superior. Infelizmente, na forma

estrutural em que acontece atualmente, não oferece aprendizagem significativa para os professores. De acordo com Pimenta e Lima (2004, p 34), "essa contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância á carga horária denominada "prática". Não bastam apenas algumas horas de observação e em seguida a regência. É preciso que este professor em formação esteja em campo muito mais vezes. É preciso que ele observe, participe, reflita criticamente sobre o cenário, construa e reconstrua conhecimento acerca da realidade em que está inserido a educação e que realmente perceba onde e o que precisa ser mudado numa perspectiva emancipatória e não apenas numa prática de imitação de modelos ou instrumentalização técnica (Pimenta e Lima, 2004).

Pedro Demo faz uma crítica bastante coerente quando diz que,

> Temos inventado muitos programas federais que são levados ou impostos aos estados e municípios, todos muito divorciados do compromisso de aprendizagem, por conta da aposta caduca de que o sistema de ensino precisa apenas de retoques, não de superação (2017, p. 108).

Ele faz referência aos vários programas federais como: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Provinha Brasil, Avaliação Nacional de alfabetização (ANA), Mais Educação entre outros, que de acordo com o Ministério da Educação (MEC) servem para verificar os níveis de aprendizagem dos estudantes, o que cabe aqui dizer que trata-se se uma forma mascarada de apresentar esses índices, pois é do conhecimento que as preparações prévias voltadas apenas para essas avaliações e que os estudantes são submetidos a fazer para que as escolas alcancem o índice desejável para ensino de qualidade, ora, "ensino" por que para que fosse aprendizagem esses estudantes a teriam adquirido ao longo do ano e não numa preparação forçada e sem sentido.

Mesmo apresentando uma crítica em relação aos Programas do Governo que muitas vezes mascaram realidades, caberia aqui uma defesa em favor de um programa de formação docente de grande relevância que é o chamado PIBID- Programa Institucional de bolsa de Iniciação à Docência, que tem previsão de ser substituído neste ano de 2018, no qual o governo vai instituir a nova Política Nacional de Formação de Professores, PRP – Programa de Residência Pedagógica, o que tem gerado grandes discussões no âmbito das Universidades tanto entre acadêmicos como professores do Ensino Superior defensores do programa.

Compreendo como uma proposta realmente interessante o investimento no PIBID, que tem sido encarado com seriedade e tem caráter científico e emancipatório, já que este programa é uma das oportunidades únicas que oportuniza aos acadêmicos a inserção em ambientes escolares desde o início do curso de formação, sendo um excelente complemento de formação e por esse motivo, acredita-se que se o estágio obrigatório fosse nos mesmos moldes, com certeza teria muito mais a acrescentar aos futuros profissionais do que na forma como acontece hoje, esvaziada de reflexões, críticas construtivas, pois o que vemos é uma carga horária mínima, uma burocratização para sua efetivação permeadas por preenchimentos de fichas e mais fichas, relatórios vazios de análises críticas, refletidas e fundamentada teoricamente, ou seja, completamente desconectado com a realidade existente nas salas de aulas.

Pimenta e Gonçalves *(apud*, PIMENTA; LIMA, 2004, p. 45) "consideram que a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará" [...] as autoras defendem "uma nova postura, uma redefinição do estágio, que deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade".

E ainda, que o estágio pudesse desenvolver nesses futuros profissionais habilidades de saber refletir a partir da realidade inserindo-se no mundo da pesquisa, da investigação, analisando crítica e construtivamente os contextos escolares numa perspectiva ampla em que se contemple o todo. "O estágio assim realizado permite que se traga a contribuição de pesquisas e o desenvolvimento das habilidades de pesquisa" (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 55)..

Na verdade, o estágio tem que ser teórico-prático, ou seja, a teoria é indissociável da prática, pois trata-se de uma atitude investigativa que envolve reflexão e intervenção na vida escolar, tanto dos professores, alunos como da sociedade em geral, portanto, sendo objeto da práxis. Para que o estágio consiga alcançar não digo, seus objetivos, mas os objetivos desejáveis a uma boa formação, torna-se importante que os discentes levem realmente esta disciplina a sério. Os estágios não devem ser vistos como desnecessários, ou como requisitos para se ter nota e muito menos como imitação de modelos. Mas, como perspectiva crítica, fundamentados teoricamente, cheios de reflexões e que seja capaz de superar obstáculos e descobrir um jeito novo de caminhar na educação de modo que favoreça melhores aprendizagens dos alunos.

Para quem já exerce a profissão, que o estágio possa servir como base reflexiva de sua prática, como uma formação contínua e ressignificação de saberes da prática docente. Compreendê-lo como emancipação profissional é um grande passo para mudanças no cenário atual, já que buscamos por uma educação em que realmente haja aprendizagem por meio da

pesquisa, investigação crítica reflexiva, em que o professor tenha de fato, o papel de mediador da aprendizagem, que "adote uma posição crítica relativamente ao contexto em que exerce sua atividade e que se emancipe dos constrangimentos que podem inibir a sua prática profissional e impedir o seu desenvolvimento pessoal" (FREIRE, 2001, p. 14).

Logo, o estágio é uma possibilidade de reflexão, conhecimento, criação, superação de obstáculos e construção de uma aprendizagem aberta e de qualidade não somente à luz das teorias sobre as experiências, mas a luz de teorias que se articulam com a prática e que juntas, promovem um novo jeito de aprender a aprender e não mais aprender a ensinar.

Conclusão

Ao refletirmos sobre as nossas trajetórias de vida pessoal e profissional temos a ideia de movimento e do processo dialético que ocorre cada vez que produzimos conhecimento e cada vez que olhamos o mundo por um prisma diferente. Esse movimento que ocorre com a vida, nos desperta para o sentido de que o homem não é estático e de que o mundo não é, mas está sendo.

Estamos em processo de construção e de formação. E a formação do sujeito é um processo contínuo, e estamos neste processo desde o momento em que viemos ao mundo. Assim podemos afirmar que a formação acadêmica não está encerrada no ato da entrega do diploma, ou no término de determinado curso de graduação, especialização, mestrado ou até mesmo doutorado, pois as exigências de nossa sociedade nos direcionam para a continuidade do movimento de aprender e construir.

Assim, discutir sobre as formas de lidar com os novos tempos e, portanto, emergir o discurso sobre a qualidade de ensino nas escolas, atentando para a ascensão no nível de educação de toda a população e detectando os fatores que possam atender as novas exigências educativas que a própria vida cotidiana impõe de maneira crescente no meio social, tornou ponto crucial de grandes discussões no meio educacional.

Entender que o professor é primordial para a mudança deste cenário é o primeiro passo para buscarmos educação de qualidade. Demo explicitou bem esta questão quando disse que as "mudanças mais profundas educacionais implicam **mudança docente** (grifo do autor), mesmo não sendo o professor fator isolado ou isolável" (2017, p. 109). Não é atribuir somente a ele a culpa pelo fracasso da aprendizagem, mas atribuir a ele a responsabilidade por fazer a diferença,

fazendo com que este docentes entendam que, enquanto profissionais da educação, não podem jamais parar de buscar conhecimentos, de buscar inovações, buscar novas práticas que permitam aos discentes construírem e reconstruírem saberes sob bases sólidas, afinal, professores não é detentor do saber e a aprendizagem, conforme Demo, ocorre na cabeça do estudante, mas o professor é o mediador.

Esperar que o sistema de ensino mude, talvez seja a forma mais conveniente de esperar que um dia a educação vai mudar. Contudo, percebe-se que não é a melhor saída, pois a crise educacional é emergencial, demanda mudanças hoje e agora. Não cabe aos docentes pensar no futuro, cabe a ele pensar no presente, no que pode-se fazer agora para que a realidade mude. Infelizmente, todas as mudanças envolvem políticas públicas, desde as mudanças nos Cursos de Formação Docente no qual precisam se preocupar com a produção autoral do acadêmico, embora saibamos que as instituições de curso superior sabem que a formação pela pesquisa, com produção própria é o caminho. Porém, como nos faz refletir Demo que, a "Academia sabe o que é aprender quando cuida de sua elite: mestres e doutores, estes não se forjam via aula, mas pesquisa" (2017, p. 06), e quando se trata do Ensino Superior não se tem a mesma preocupação.

É neste sentido que se defende a ideia que não basta o investimento dos professores atuantes para que sejam formados na aquisição da produção autoral e a ser mediadores de seus alunos para que os mesmos aprendam pela pesquisa. É preciso que os professores que hoje são formados nos cursos de licenciatura sejam preparados para assumir esse novo jeito de aprender, "pois professor é quem, tendo conquistado espaço acadêmico próprio através da produção, tem condições e bagagem para transmitir via ensino. Não se atribui a função de professor a alguém que não é basicamente pesquisador" (DEMO, 2002, p. 15). Desse modo, que possam sair dos bancos das universidades com conhecimentos suficientes para encarar crianças e jovens que são protagonistas de suas aprendizagem e que saibam, acima de tudo, aprender a aprender, sempre.

Por esses motivos, defendo a ideia de que o estágio obrigatório é um dos caminhos para dos futuros profissionais. Um estágio que não fosse descontextualizado e nem dicotomizado, mas pensado, planejado, no "sentido da teorização das práticas ou da prática de teorias, assumindo os imbróglios mais empedernidos da escola, estudando via pesquisa na profundidade exigida e propondo soluções tiradas a limpo" (Demo, 2017, p. 111).

Mudar programas, alterar programas, isso não muda em nada a qualidade dos cursos de formação superior, pois vem, como sempre, para mascarar a realidade e fazer com que a sociedade pense que a formação de professores está sendo pensada sob o ponto de vista de sua valorização, quando na verdade não é. É preciso melhorar e valorizar o que se tem de bom nos cursos de formação docente e estender a todos os acadêmicos, formando de forma geral e com a mesma qualidade. É preciso que se adote, não de forma mascarada, mas real, o caráter científico nos cursos para que este "aprender" não seja apenas ofertado a elite dos mestrados e doutorados. A luz das proposições de Demo, seria de fato, muito compensador se todos os futuros professores pudessem sair de seus cursos de formação preparados não para dar "aulas", reproduzirem conhecimento, mas, sobretudo para ser e fazer de seus alunos protagonistas de sua aprendizagem, que pudessem ser autores de suas próprias histórias e que pudessem realmente ser avaliado por suas produções e não mais pelas cópias fiéis e memorizações. De fato, educar pela pesquisa é o passo primordial para emancipação autoral, tanto do aluno quanto do professor.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares. Estágio Supervisionado em prática de ensino: relevância para a formação ou mera atividade curricular? **Revista ANDE,** v.13, n. 20, p.39-42, 1994.

DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento:** metodologia cientifica no caminho de Habermas. R.J. Tempo Brasileiro, 2000a.

DEMO, P. **Conhecer & aprender**: sabedoria dos limites e desafios. Porto Alegre: ArtMed, 2000b.

DEMO, P. **Pesquisa:** Princípio científico e educativo. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

DEMO, P. **Aprendizagem no Brasil**: ainda muito por fazer. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DEMO, P. **Equívocos da educação.** 2007. Disponível em: http://pedrodemo.blog.uol.com.br/

DEMO, Pedro. Pesquisa Social. **Serviço Social e Realidade**, Franca, v. 17, n. 1, p. 11-36, 2008.

DEMO, P. **Vítima de Aula:** Algumas razões por que não se aprende na escola brasileira. Governo do Estado do Mato Grosso do Sul. Campo Grande. 2017.

FREIRE, Ana Maria. Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos. **Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores**, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2001. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>. Acesso em: 12/01/2018.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO/MEC, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PROFESSORAS INICIANTES E O QUE SABEM SOBRE O ENSINO DE GEOMETRIA NOS ANOS INICIAIS

Gislaine Aparecida Puton Zortea
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"- UNESP
gi.zortea@outlook.com
Klinger Teodoro Ciríaco
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS
klingerufms@hotmail.com
Zulind Luzmarina Freitas
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"- UNESP
zulind@mat.feis.unesp.br

Resumo: Este artigo tem como objeto apresentar considerações sobre uma dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos da UNESP, Ilha Solteira-SP. Neste *paper*, temos como objetivo caracterizar, via dados de um roteiro de entrevista semiestruturada, como foi a formação de duas professoras em início de carreira e quais as maiores dificuldades encontradas para o ensino dos conteúdos de Geometria. Como eixo teórico, adotamos referenciais que abordam formação para o ensino de Matemática dos professores dos anos iniciais e as dificuldades da iniciação à carreira, como também o ensino de Geometria. Em relação ao delineamento metodológico, o estudo enquadra-se como sendo uma investigação qualitativa em que para a coleta de dados utiliza-se informações obtidas na entrevista. Com o término da investigação, observou-se que a formação para a abordagem do bloco de conteúdo na formação inicial, em cursos de Pedagogia, apresenta-se incipiente e que as dificuldades centrais das docentes encontram-se em aspectos conceituais em que são necessários o conhecimento específico de conteúdo da matéria de ensino.

Palavras-chave: Matemática; Ensino de Geometria; Professoras iniciantes.

1. Introdução

O artigo refere-se à um recorte de uma dissertação de mestrado em Ensino e Processos Formativos vinculada à Faculdade de Engenharia da UNESP, Ilha Soleira – SP, em que objetivou-se compreender como algumas professoras iniciantes lidam com a Geometria nos anos iniciais Ensino Fundamental I (1º ao 4º ano). A curiosidade movida pela produção desta investigação decorre de experiências da formação inicial em que aprendi[1] que é por meio da

[1] Redigido em primeira pessoa por se tratar de experiências pessoais da primeira autora.

problematização e, principalmente, do ato de compartilhar saberes e fazeres que o sujeito pode modificar suas crenças e concepções sobre um determinado objeto.

Dessa forma, propusno trabalho de conclusão de curso (ZORTÊA, 2015) estudar quais eram as dificuldades de professoras iniciantes em relação aos conteúdos matemáticos, estudo esse que possibilitou identificar e compreender que essa área carece de atenção especial, sobretudo, no caso pesquisado, no ensino de Geometria, justamente porque as professoras não compreendiam adequadamente essa área do currículo.

A Matemática tem sido apresentada no curso de Pedagogia de forma fragmentada. Por essa razão a formação acaba sendo centrada em processos metodológicos de ensino, ou seja, no "como ensinar" e não no "que ensinar", não contribuindo para a formação específica dos acadêmicos (CURI, 2004). Com isso, a abordagem conceitual de Geometria e suas propriedades são raramente exploradas de forma adequada pelos docentes da Pedagogia nas aulas com os futuros professores.

Portanto, para esse trabalho propusemos apresentar como foi a formação de duas docentes colaboradoras da pesquisa de mestrado intitulada "Conhecimentos "de" e "sobre" Geometria de duas professoras iniciantes no contexto de um grupo colaborativo" na perspectiva de desvelar como foi a formação inicial para o tratamento destas questões e o que sabem sobre a temática. Assim, diante das questões problematizadas, tivemos pretensão de realizar uma pesquisa específica, com o Grupo de Práticas Colaborativas em Educação Matemática nos anos iniciais – GPCEMai – vinculado à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Câmpus Naviraí, em desenvolvimento desde 2013, e que se propôs a constituir momentos de estudos e planejamentos coletivos ligados à Geometria.

2. A Matemática em cursos de Pedagogia e o ensino de Geometria

As primeiras experiências no ambiente escolar resultam em "[...] um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho" (TARDIF, 2002, p.84). De forma geral, o início da docência é marcado por algumas crises, especificamente, em relação à Matemática, no curso de Pedagogia, os aspectos de suas propriedades vêm sendo apresentados de maneira fragmentada e superficial, centrando-

se mais na perspectiva de metodologias de ensino, renegando, assim, o campo conceitual dos conteúdos matemáticos para segundo plano da formação (CURI, 2004).

É importante ressaltar que o conteúdo específico é a base para qualquer professor, pois é necessário se ter o domínio conceitual do conteúdo a ser ensinado. O pressuposto basilar de uma ação docente é compreender para si o que se propõe que o outro venha a aprender. Por esse motivo, torna-se importante pensar na assertiva de Almeida e Lima (2012) quando mencionam a necessária articulação entre as especificidades do conteúdo e os princípios pedagógicos para que se responda o que e para quem se ensina, uma vez que, dependendo do contexto, a prática pedagógica e a abordagem do conteúdo exigirão recursos e saberes diferentes, pois ensinar, por exemplo, Geometria para turmas de Educação Infantil é diferente de abordar essa área nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ciríaco e Morelatti (2016, p. 273) complementam essa necessidade de articulação dos conhecimentos ao evidenciarem que muitas das dificuldades decorrentes da Matemática escolar parecem residir em experiências e marcas negativas dos professores que estão arraigadas "[...] por um processo de escolarização mecanizado do ensino, baseado em cópia, reprodução de regras e procedimentos matemáticos que pouco valorizam a investigação, problematização e comunicação nas aulas".

Desse modo, Gomes (2002) aponta que na maioria dos cursos que formam professores para as séries iniciais torna-se evidente que os alunos sentem "fobia" em ensinar conteúdos matemáticos. Nesse sentido, o grande desafio do professor formador está em desmitificar as crenças do processo de escolarização tradicional e auxiliar os futuros professores no sentido de mudança de suas atitudes perante a disciplina, tarefa complexa justamente pela pouca carga horária destinada à Matemática nos currículos da Pedagogia. Faz-se necessário que os cursos de formação inicial ofereçam aos futuros professores oportunidades de trabalho com o conhecimento matemático de forma a não privilegiar o domínio das técnicas, mas, sobretudo, a compreensão dos conceitos e propriedades matemáticas subjacentes aos conteúdos que terão de um dia ensinar. E isso é importante para o aluno que vivencia a Matemática compreender que ela é dotada de significado, tomando assim uma consistência teórica sobre os conteúdos.

Curi (2004, p. 162) afirma que "[...] quando professores têm pouco conhecimento dos conteúdos que devem ensinar, despontam-se dificuldades para realizar situações didáticas, eles evitam ensinar temas que não dominam, mostram insegurança e falta de confiança [...]". Nesse caso, se o curso de Pedagogia não oportunizou condições sólidas para o ensino da Matemática,

o professor tende a reproduzir o que está no livro ditádico sem uma reflexão sistemática sobre a relação entre o currículo declarado e o praticado no contexto de sua atuação e, assim, acaba por "excluir" o direito de aprendizagem da Geometria pelas crianças, uma vez que, a falta de domínio conceitual deste campo faz com o que ele, inconscientemente, abanone/esqueça essa área do currículo matemático (PAVANELLO, 2002).

Os resultados da pesquisa de Curi (2004) reforçam a tese de que os *défits* do processo de ensino/aprendizagem matemática na escola podem estar fortemente atrelados à formação inicial para o ensino desses conteúdos. A pesquisadora evidenciou que quando o professor trabalhava Geometria em cursos de Pedagogia o fazia pelo método de nomear figuras de modo que os alunos as decorassem. Ou seja: embora o conteúdo estivesse inserido em "Espaço e forma", seu ensino era centrado nas classificações orais de formas geométricas e as demais propriedades. Assim, por exemplo, as explorações espaciais e a localização de objetos no espaço pouco ou nunca eram trabalhados. Nos cursos analisados pela pesquisadora, os conteúdos mais frequentes em "Conteúdos e Metodologia do Ensino de Matemática" foram "[...] a construção do número e as quatro operações com números naturais e racionais" (CURI, 2004, p. 68).

Percebemos que além dos cursos se centrarem mais nos processos metodológicos, na maioria dos casos, temos observado a inexistência da Geometria como objeto da formação dos futuros professores. Em suma, tanto a Matemática quanto (e em especial) a Geometria acabam sendo "abandonadas" na formação do professor.

3. Delineamento Metodológico

Este estudo se inscreve no campo da pesquisa qualitativa em educação com um caráter descritivo-analítico por se tratar de ações que envolvem a participação da pesquisadora direta no ambiente investigado (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Para a dissertação adotamos dois roteiros de entrevistas (inicial e final) além de encontros mensais e planejamentos feito pelas professoras, entretanto para esse escopo, propomos a apresentação do primeiro roteiro aplicado que teve como foco identificar questões ligadas aos sentimentos característicos do ingresso na profissão; dificuldades nas aulas de Matemática, mais especificamente em relação à Geometria; forma de organização e abordagem dos conteúdos matemáticos.

De acordo com Flick (2009), a entrevista semiestruturada tem sido bastante utilizada por se tratar de um método de investigação que o sujeito envolvido expressa seu ponto de vista na situação em que está inserido. Esse tipo de entrevista que dá liberdade ao entrevistado permite levantar dúvidas que vão surgindo no decorrer da conversa, além de ter maior flexibilidade ao questionar, pois não precisa seguir a ordem estabelecida nas perguntas.

Enfatizamos importância da entrevista semiestruturada por ela trazer de forma mais abrangente a possibilidade de fazer novas perguntas, buscando compreender o que está sendo falado ou até mesmo averiguar melhor as respostas que se mostrem importantes para se atingir os objetivos iniciais do estudo.

Em suma, por ser um grupo colaborativo é formado por 14 pessoas as quais apresentaremos a seguir.

4. Sobre a caracterização das integrantes do GPCEMai

Em sua composição, o grupo é formado por 14 pessoas[2]: 5 (cinco) professoras dos anos iniciais, sendo 2 (duas) iniciantes e 3 (três) experientes; 2 (duas) mestrandas do Programa Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos da UNESP, Ilha Solteira/SP; 4 (quatro) acadêmicas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, das quais 2 (duas) realizaram o trabalho de conclusão de curso também no âmbito da do GPCEMai; 2 (duas) coordenadoras pedagógicas e; 1(um) professor universitário que é coorientador desta pesquisa.

Conforme demonstra o quadro abaixo, o perfil[3] do grupo é bem diversificado:

QUADRO 01: Caracterização das participantes do grupo.

Nome	IDADE/FORMAÇÃO	INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO	ÁREA DE ATUAÇÃO	TEMPO CARREIRA NO MAGISTÉRIO
PAULA	28 anos – Licenciatura em Letras e em Pedagogia	FINAV – UFMS	Ensino fundamental – 4º ano	4 anos

[2] Número é relativo ao momento atual da escrita.

[3] Os nomes das participantes são fictícios para garantir os aspectos éticos da pesquisa em educação.

JOANA	36 anos – Licenciatura em Letras e em Pedagogia	FINAV – UFMS	Ensino fundamental – 4º ano	1 ano
JULIANA	40 anos – Normal Superior	UEMS	Ensino fundamental – 2º ano	18 anos
MARIA	37 anos – Licenciatura em Pedagogia	FINAV	Ensino fundamental – 3 ano	17 anos
LAURA	48 anos – Licenciatura em Pedagogia	UNIPAR	Ensino fundamental – 2 ano	18 anos
JÚLIA	41 anos – Normal Superior	UEMS	Coordenadora dos anos iniciais	4 anos
MARCIA	56 anos – Licenciatura em Pedagogia	FINAV	Coordenadora dos anos iniciais	10 anos
HELENA	40 anos - Licenciatura em Pedagogia	UFMS	Estudante de Pedagogia	_
ANA	30 anos – Acadêmica	UFMS	Estudante de Pedagogia	_
CRISTINA	22 anos – Acadêmica	UFMS	Estudante de Pedagogia	_
LUCIA	42 anos – Acadêmica	UFMS	Estudante de Pedagogia	_
PAOLA	29 anos – Licenciatura em Pedagogia	UFMS	Mestranda em Ensino e Processos Formativos	_
GISLAINE	29 anos- Bacharelado em Serviço Social e Licenciatura em Pedagogia	UNIDERP – UFMS	Mestranda em Ensino e Processos Formativos	_
KLINGER	29 anos – Licenciatura em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação e Pós-doutorado em Psicologia da Educação Matemática	UFMS - UNESP	Professor do Magistério Superior	9 anos

Fonte: A autora.

Dentre as integrantes, as colaboradoras do estudo são as duas primeiras: **PAULA e JOANA**, uma vez que estas se enquadram no perfil e público-alvo da intenção de pesquisa que direcionamos a partir da implementação do projeto de extensão ofertado pela UFMS.

5. Dificuldades relacionadas à carreira e ao ensino de geometria declaradas pelas professoras

A análise decorrente deste item visa levantar elementos da formação e da vivência das professoras nas aulas de Matemática na fase de início de carreira. Para esse fim, analisamos a entrevista inicial acerca dos problemas enfrentados.

Ambas as professoras, que são participantes da pesquisa, possuem curso de licenciatura em Letras e Pedagogia. As razões que as levaram a optar pela licenciatura em Pedagogia foram diversas. **Paula**, a partir de sua experiência como professora de Língua Portuguesa, em turmas de 6º ao 9º ano, afirmou que não se sentia confortável atuando com adolescentes e, como utilizava muito a prática da ludicidade em suas aulas, optou pela segunda formação. Já **Joana** optou por Pedagogia para complementar sua formação, pois já havia feito Magistério. Ao ser questionada sobre as aulas de Matemática, durante a formação inicial em Pedagogia, **Paula** demonstra certo receio e sofrimento em trabalhar com os conteúdos decorrentes da disciplina. **Joana**, respondendo a essa mesma questão, aponta certo conforto nas aulas, atribuindo a diversidade de prática da professora formadora.

> *[...] eu tinha um pouco de medo da disciplina porque eu não entendia assim, se era metodologia do ensino de matemática, como ensinar matemática, ou se era, por exemplo, praticar matemática naquele momento, isso confunde um pouco a gente porque em geografia eu tive experiência de, por exemplo, trabalhar com cartografia na disciplina de geografia na faculdade, então, ela* [referindo-se à professora formadora] *pediu para gente fazer medidas, escalas, calcular escalas isso me deixou um pouco aflita, então eu achava que em matemática eu ia ter que mostrar o que eu sabia de Matemática [...]* **Paula.**

> [...] *a professora era bem dinâmica trouxe bastante coisa, ela soube trabalhar, ela foi bem dinâmica ela era muito inteligente [...] trouxe bastante oportunidade e também as acadêmicas eram muito dinâmicas trazia bastante*

diversidade para estar colocando nas aulas de matemática, não era só aquela coisa 2 + 2, 1+1, trazia coisas assim no concreto para gente estar trabalhando e isso ajuda bastante. **Joana.**

Paula e **Joana** ao serem solicitadas a responder questões referentes a abordagem de Geometria nas aulas de Matemática no Ensino Superior, ao que obtivemos foram afirmativas que revelam/denunciam ainda hoje, apesar das duras críticas e revisões curriculares do curso de Pedagogia, a falta de especificidade da formação em termos de conhecimento dos conteúdos. As professoras declararam não se lembrarem da abordagem da Geometria em seus programas de formação. No entanto, destacaram a importância da disciplina de "Fundamentos do ensino de Matemática" que tinha como proposta articular teoria e prática por meio de ações que desencadearam reflexões sobre o conhecimento curricular de conteúdo, em momentos de análise de materiais curriculares como, por exemplo, livros didáticos, apostilas, avaliações externas, entre outros elementos. **Paula** acredita que não teve um bom suporte em sua formação. Na entrevista manifesta não ter recordações sobre a abordagem de conteúdos de Geometria: *"[...] não foi uma aula tão importante, eu não lembro de ter visto geometria"*. A professora **Joana**, por sua vez, afirma que em relação a esse bloco de conteúdo, nas aulas de Matemática, o que ficou marcante em sua memória fora a dinâmica do processo, em que possibilitava aos alunos da disciplina apresentarem planos de aula abordando diferentes tópicos: "*[...] de um fato específico eu não me recordo, da geometria em si, me recordo assim de o professor ter sugerido planos de aula [...]*". **Joana** apresentou uma única recordação, explicitou que em um desses planos de aula, a aluna optou por fazer uma proposta no campo da Geometria, mas que, até mesmo pela falta de conhecimentos na área, o plano transcorreu na perspectiva de propor a classificação de formas com a utilização de blocos lógicos associado com as cores.

Como parte de sua formação em Geometria, o ingresso na escola oportunizará ao professor iniciante o contato com o conhecimento curricular e, assim, a oportunidade de articular conhecimentos específicos e pedagógicos .

No decorrer da entrevista, buscando compreender melhor os resquícios da ausência da Geometria na formação inicial das professoras, perguntamos quais conteúdos encontravam problemas/dificuldades em ensinar. Em resposta, **Paula** afirmou que no primeiro ano em que lecionou, dentre os conteúdos previstos, sentiu mais dificuldade em ângulos:

> *[...] eu já tinha entendido, porque a gente quando tá um pouco.. tempo fora da sala de aula com aquele conteúdo você tem que voltar a estudar, mas aí eu fui com muita insegurança, com medo de não saber passar e aquela semana foi terrível para mim ensinando ângulos [...]*

Joana destacou que precisa se apropriar mais das questões iniciais, pois apresenta dificuldade na classificação das figuras planas e sólidas, o que acarreta incompreensões por parte de seus alunos. A professora apontou que seu maior problema *"[...] é entender geometria que eu não sei entender essas coisas, o básico assim [...]"*. Em sua concepção, essa dificuldade pode ser atribuída às suas experiências enquanto aluna da Educação Básica "*[...] no aprendizado, na minha aprendizagem, na escola, eu acho que se eu tivesse aprendido direito, eu não sei, esse é um dos fatores, como foi passado para mim"*.

Conforme argumenta Pavanello (2002), a falta de conhecimento por parte do professor por não ter aprendido Geometria de forma adequada faz com que ele adote mais o livro didático, o que acaba tornando-o dependente desse recurso.

Quando questionadas sobre a maior dificuldade para ensinar Geometria, as professoras enfatizam que:

> *Eu vou ser bem sincera assim como ensinar, por exemplo, eu vou ensinar lá eu não sei nem se estou falando certo, quadrado, triângulo eu vou ensinar só isso? É só isso? Eu queria prender o que se tem para aproveitar, [...] o triângulo virado para lá daquele jeito é um triângulo, eu não sabia disso, então eu não sei, eu vou passar só isso e falar a gente, isso aqui são formas geométricas, mas o que dá para fazer, como tem professores eu sei que sabem bastante, que sabe muita coisa, assim eu vejo quando trabalha na educação infantil eles pegam aqueles blocos geométricos, eles falam que dá para fazer muita coisa, muitas formas dá para se trabalhar, só que eu fico assim olhando.. Mas como que dá para trabalhar porque eu não sei trabalhar, por isso assim que eu. Então, eu não sei passar eu não sei porque eu não aprendi.***(JOANA)**

> *Geometria assim, nesse primeiro momento assim, por exemplo, [...] vai entrar linhas abertas fechadas Curvas e realmente a gente acaba ficando quadro explicação ali no quadro de desenhos no quadro pela falta de tempo eu não consigo explorar o ambiente e também materiais diferentes quando entra, por exemplo, em polígonos eu acabo levando aquele material da escola que tem os polígonos de madeira né e mostrando, mas não passa disso assim a prática acaba ficando muito dentro da sala de aula mesmo.* **(PAULA)**

As professoras ratificam não conhecer o conteúdo, remetendo à literatura da área, não detém o conhecimento pedagógico do conteúdo, demonstra fragilidade em sua formação, entretanto, mesmo que possuam algumas dificuldades com relação ao conteúdo é de suma importância que sempre busquem conhecimentos para lidar com a matéria.

6. Considerações finais

A partir de dados da entrevista inicial com as professoras, foi possível perceber sentimentos de medo por sentirem-se inseguras em relação ao conhecimento específico em Geometria, angústia pela aparente limitação de ensinar o que é solicitado pelos referenciais e documentos curriculares, solidão ao se verem sozinhas, sem apoio institucional, nas escolas com as quais atuam, ou seja, à mercê da sorte.

Os dados da análise descrita apontam que, no caso do ensino de Geometria, as dificuldades residem em questões básicas, sendo necessário assim um trabalho que busque articular as experiências práticas das professoras em termos do conhecimento de Geometria para si e, posteriormente, para ensinar. Tais elementos foram a chave central do trabalho no contexto da investigação mais alargada que culminou na elaboração da dissertação de mestrado da primeira autora, bem como em um movimento reflexivo das professoras iniciantes ao participarem de uma experiência de trabalho colaborativo em seus primeiros anos de profissão.

6. Agradecimentos

A CAPES, pelo apoio financeiro através da concessão de bolsa.

7. Referências

ALMEIDA, M. B. LIMA, M. G. Formação inicial de professores e o curso de pedagogia: reflexões sobre a formação matemática. **Ciência e Educação**, Viçosa, MG, v. 18, n. 2, p. 451-468, 2012.

CIRÍACO, K. T.**Professoras iniciantes e o aprender a ensinar matemática em um grupo colaborativo.** 2016. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

CURRI, E. **Formação de professores polivalentes:** uma análise de conhecimentos para ensinar Matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos. 2004. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOMES, M. G. Obstáculo epistemológicos, obstáculos didáticos e o conhecimento matemático nos cursos de formação de professores das séries iniciais no ensino fundamental. **Contrapontos,** Itajaí, ano 2, n. 6, p. 423-437, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PAVANELLO, R**. Formação de professores e dificuldades de aprendizagem em Matemática**. In: MACIEL, L. S. B.; PAVANELLO, R.; MORAES, S. P. G. de (Org.). Formação de professores e prática pedagógica. Maringá: Eduem, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZORTÊA, G. A. P. **Dificuldades de professoras iniciantes em relação aos conteúdos matemáticos.** 2015. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2015.

O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS CURSOS DE MATEMÁTICA E FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD)[1]

Josimary Batista Mariano (UFGD)[2]

Fábio Perboni (UFGD)[3]

Resumo

Esta pesquisa está vinculada a pesquisa mais ampla denominada "A configuração do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nas licenciaturas da UEMS e UFGD e suas repercussões para a formação de professores". Este texto é um recorte desta, a partir da pesquisa de iniciação científica, que investiga as licenciatura em matemática e física da UFGD, com o objetivo de analisar a formação de professores com foco nos normativos dos Estágios Curriculares Supervisionados Obrigatórios. Como procedimento metodológico partimos de uma abordagem qualitativa e um procedimento de coleta de dados documentais e bibliográficos. Analisando os dados observamos que a Universidade segue os normativos federais, cabe ainda investigar como trata de questões recorrentes sobre a formação de professores como a desvalorização do ensino no espaço universitário, mudanças e conflitos no âmbito da formação docente, tensões entre a teoria e prática, entre outras.

Palavras-chave: Formação Docente. Estágio Curricular Obrigatório. Licenciaturas.

1 Introdução

O presente texto procura analisar a formação de professores e a configuração do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos cursos de licenciatura da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), nos cursos de matemática e física, procurando compreender como estes normatizam em seu funcionamento os Estágios Curriculares Supervisionados, definidos como obrigatórios pela legislação federal.

Para melhor compreender as atuais discussões da formação docente, foi necessário discutir o processo de construção, relacionados às instituições formadoras, aos estudos sobre formação, ao perfil do profissionala ser formado, aos currículos, às disciplinas,bem como sua preparação e desenvolvimento na prática do estágio.

[1] Discente do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FAED/UFGD). E-mail: josimary21@hotmail.com. Artigo referente à bolsa de Iniciação Científica, sob a orientação da Prof. Dr. Fábio Perboni, professor adjunto da (FAED/UFGD). E-mail: fabioperboni@ufgd.edu.br.

Para a construção deste texto partimos da analise bibliográfica, procurando compreender arealidade marcada por impasses e dilemas em relação a formação dos professores, desde a década de 50 à década de 90, destacando as tensões entrea teoria e prática, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada em todas instituições educacionais. Pereira (2000) atribui muitas das dificuldades de implementação de mudanças significativas nos cursos de formação de professores no ensino superior público e os diversos problemas da formação nesse âmbito ao descaso com que as universidades tratavam a questão da formação de professores em função das relações de poder dentro das universidades, dentre as quais menciona as: de força, de lutas e de estratégias, de diversos interesses e de questões econômicas lucrativas, que se estabeleceram ao longo da história das instituições de formação superior no Brasil.

Nesse sentido fica evidente a desvalorização desse profissional, devido as trágicas mudanças que alavancou esse processo. Para discutir essas questões no âmbito desse trabalho organizamos o texto, partindo dos dados da pesquisa bibliográfica para traçar um panorama da temática e subsidiar a discussão dos dados da pesquisa documental, que se constituí de normativos legais da legislação nacional, da organização interna da UFGD e dos cursos analisados. A redação está organizada em 4 partes, na primeira apresentamos as discussões no campo da formação inicial de professores, na segundalegislação nacional sobre a formação dos professores, na terceira normatização sobre os estágios com base nas DCNSe na quarta e última parte aConfiguração do Estágio Supervisionado Obrigatório na UFGD e nos cursos de Matemática e Física.

2 As discussões no campo da formação inicial de professores

Em pesquisa realizada por Mindal e Guéiros (2013) no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e artigos publicados no *site* da *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO)/Brasil por meio deum levantamento de trabalhos publicados no período de 2006 a 2013 em que os autoresconstatam dilemas, tensões, problemas e impasses recorrentes na discussão sobre a formação docente.

Iniciando aabordagem a partir da década de 1950 Mindal e Guéiros (2013, p.22), analisam que "As questões debatidas são recorrentes e ampliadas e, a cada época, mais elementos, vetores, indicadores, análises e temáticas são inseridos nas discussões", no geral a maior parte dos trabalhos expõem as dificuldades e a falta de interesse pela docência,

subentende que na prática houve um avanço qualitativo da formação dos professores, mas que não se aplica nenhum resultado satisfatório.

No mesmo sentido, Diniz (2015) descreve inicialmente a preocupação em relação a situação atual da formação acadêmico-profissional de professores no Brasil, frente a hegemonia das chamadas "universidades-empresas". Apresenta dados que mostram a absurda expansão do ensino superior no país via iniciativa privada, trazendo uma reflexão e tentativa de reorganização no âmbito educacional, referente uma crescente oferta de cursos de licenciaturas a distância e também no período noturno realizadas em instituições que só visam lucro.

Segundo Diniz (2015, p.274), "em um curto intervalo de tempo, observa-se que instituições privadas, muitas delas sem tradição alguma na oferta de cursos de licenciatura, passaram a responder *quantitativamente* pela formação de professores da educação básica no país".

Os programas de preparação para o magistério acompanharam no geral essa expansão do ensino superior no Brasil, apresentando dados que demonstram o setor privado sendo o maior responsáveis por este cenário.

> Segundo dados do Censo da Educação Superior, sistematizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio de seus 'resumos técnicos', o número de instituições privadas de ensino superior aumentou 197,1% entre 1995 e 2007. O número de instituições públicas, em contrapartida, aumentou apenas 18,6% no mesmo período. Em 2007, existiam 2.032 IES privadas e apenas 249 públicas (BRASIL. INEP, 2009).

É importante destacar que esse percentual obteve um crescimento significativo via iniciativa privada, cuja participação no número total de matrículas passou de 60,2%, em 1995, para 74,6%, em 2007 (BRASIL. INEP, 2009). Isso significa que no Brasil as instituições públicas precisam analisar o problema em questão e fazer uma restruturação nas políticas de ensino.

Segundo Diniz (2015, p.276), no interior do país, em cidades pequenas e médias onde praticamente não há opções em termos de instituições públicas de ensino superior, predominam IES privadas de pequeno porte – as chamadas "faculdades isoladas" – que cobram mensalidades ainda mais baratas do que as tais "universidades de massa" e visam, principalmente, o "mercado" da classe D.

Com a organização das IES das redes privadas, houve um aumento considerável de instituições internacionais interessadas nos alunos brasileiros surgindo uma nova tendência. Porém o movimento inverso também existe, devido investimentos do exterior e o aumento do

capital favorável para as universidades-empresas, ocorrendo inúmeras transações para aumentar os fins lucrativos. Também identifica-se um outro mercado do ensino superior, o curso educação a distância (EaD). A taxa de crescimento nesse setor também é maior nas instituições privadas.

Com os cursos presenciais de licenciaturas ter sido todos explorados, sentiu a necessidade de cursos de fácil oferta, principalmente para pessoas de classe inferior e sem tempo para estudar. Esses cursos são ofertados principalmente para pessoas do sexo feminino, consequentemente a formação para professores da educação básica de ensino.

> A dificuldade dos alunos manterem o seu sustento durante a graduação, a baixa expectativa de renda em relação à futura profissão e o declínio do *status* social da docência fizeram que os cursos de licenciatura, tanto em instituições públicas como privadas, convivessem com altíssimas taxas de evasão e, consequentemente, permanecessem em constante crise. (DINIZ, 2015, p.278)

O autor descreve as possibilidades para melhoria do ensino, destacando que é preciso elaborar políticas, programas e ações para que a haja uma transformação para a formação de professores.

A medida que, ocorre uma expansão desacerbada das instituições de ensino superior via iniciativa privada, sendo instituições não-universitárias, deixa a qualidade do ensino questionável, assim como a formação do docente e um sistema de formação de face duvidosa. A visão e o conceito dessas instituições conhecidas como faculdades isoladas, põem em risco toda formação dos profissionais que atuam nas áreas de conhecimento escolar.

Sendo questões levantadas por Diniz (2015) e Mindal e Guéiros (2013), observamos que existe toda uma legislação que regulamenta a formação docente e estabelece padrões mínimos para seu funcionamento. Esses elementos normativos serão analisados no próximo item deste trabalho.

3 Legislação nacional sobre a formação dos professores

Em pesquisa realizada por Mindal e Guéiros (2013) no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e artigos publicados no *site* da *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO)/Brasil por meio deum levantamento de trabalhos

publicados no período de 2006 a 2013 em que os autoresconstatam dilemas, tensões, problemas e impasses recorrentes na discussão sobre a formação docente.

A partir da década de 1950 Mindal e Guéiros (2013, p.22), analisam que "As questões debatidas são recorrentes e ampliadas e, a cada época, mais elementos, vetores, indicadores, análises e temáticas são inseridos nas discussões", no geral a maior parte dos trabalhos expõem as dificuldades e a falta de interesse pela docência.

A absurda expansão do ensino superior no país via iniciativa privada, vem trazendo uma reflexão e tentativa de reorganização no âmbito educacional, referente uma crescente oferta de cursos de licenciaturas a distância e também no período noturno realizadas em instituições que só visam lucro.

Segundo Diniz (2015, p.274), "em um curto intervalo de tempo, observa-se que instituições privadas, muitas delas sem tradição alguma na oferta de cursos de licenciatura, passaram a responder *quantitativamente* pela formação de professores da educação básica no país". Os programas de preparação para o magistério acompanharam no geral essa expansão do ensino superior no Brasil, apresentando dados que demonstram o setor privado sendo o maior responsáveis por este cenário.

> Segundo dados do Censo da Educação Superior, sistematizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio de seus 'resumos técnicos', o número de instituições privadas de ensino superior aumentou 197,1% entre 1995 e 2007. O número de instituições públicas, em contrapartida, aumentou apenas 18,6% no mesmo período. Em 2007, existiam 2.032 IES privadas e apenas 249 públicas (BRASIL. INEP, 2009).

Esse percentual obteve um crescimento significativo via iniciativa privada, cuja participação no número total de matrículas passou de 60,2%, em 1995, para 74,6%, em 2007 (BRASIL. INEP, 2009). Isso significa que no Brasil as instituições públicas precisam analisar o problema em questão e fazer uma restruturação nas políticas de ensino.

> O perfil de aluno – também chamado de 'comprador' ou 'cliente' – que predomina nessas instituições é de jovem trabalhador, das classes C, B ou D, que mora em grandes centros urbanos, estuda à noite e tem uma idade média bem superior à do aluno de outras instituições privadas consideradas "de elite" ou de universidades públicas. (DINIZ, 2015, p.275).

Segundo Diniz (2015, p.276), no interior do país, em cidades pequenas e médias onde praticamente não há opções em termos de instituições públicas de ensino superior, predominam

IES privadas de pequeno porte – as chamadas "faculdades isoladas". Com a organização das IES das redes privadas, houve um aumento considerável de instituições internacionais interessadas nos alunos brasileiros surgindo uma nova tendência, porém também ocorre um movimento inverso, ocorrendo inúmeras transações para aumentar os fins lucrativos.

Também identifica-se um outro mercado do ensino superior, o curso educação a distância (EaD). A taxa de crescimento nesse setor também é maior nas instituições privadas.

Com a exploração dos cursos de licenciatura, sentiu a necessidade de cursos de fácil oferta, principalmente para pessoas de classe inferior e sem tempo para estudar, principalmente para pessoas do sexo feminino, consequentemente a formação para professores da educação básica de ensino.

> A dificuldade dos alunos manterem o seu sustento durante a graduação, a baixa expectativa de renda em relação à futura profissão e o declínio do *status* social da docência fizeram que os cursos de licenciatura, tanto em instituições públicas como privadas, convivessem com altíssimas taxas de evasão e, consequentemente, permanecessem em constante crise. (DINIZ, 2015, p.278)

O autor destaca que é preciso elaborar políticas, programas e ações para que a haja uma transformação para a formação de professores. A visão e o conceito dessas instituições conhecidas como faculdades isoladas, põem em risco toda formação dos profissionais que atuam nas áreas de conhecimento escolar.

4 Normatização sobre os estágios com base nas DCNs

Todos os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura sãoorganizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, de forma que assegura a identidade do profissional do magistério da educação básica sendo garantido na lei, todo processo do ensino e sua relação entre teoria e prática, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, com ênfase nos direitos humanos para promover o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência, que tem o papel de subsidiar todo processo pedagógico, envolvendo conhecimentos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na socialização e construção de conhecimentos.

O currículo possui, um conjunto de valores que propícia à produção e à socialização significativa no âmbito social e contribui para a construção da identidade sociocultural do educando. Nas instituições de ensino superior, os cursos de licenciaturas definem importantes questões relevantes para organicidade das políticas e normatização que possibilite o acesso adequado para inserção dos alunos, portanto compete à instituição formadora garantir os direitos necessários para a formação desses indivíduos. Esses cursos estão garantidos com base comum nacional das orientações curriculares, constituindo-se de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos.

É importante entender o processo da prática como componente curricular e sua articulação com o estágio supervisionado, e como está organizado sua supervisão de modo formativo, como parte obrigatória de formação, atribuído ao Parecer CNE/CP nº 28/2001 e reforçado no Parecer CNE/CES nº 15/2005.

O Parecer CNE/CP nº 28/2001 distingue a prática como componente curricular do estágio supervisionado:

> A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente […] de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico- científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador (BRASIL, 2005).

Tem destaque neste documento a necessidade de articulação entre a teoria e prática apresentada como um "movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar".

> A prática, como componente curricular, que terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, pode envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas. Com isto se pode ver nas políticas educacionais e na normatização das leis uma concepção de governo ou de Estado em ação. Pode-se assinalar também uma presença junto a agências educacionais não escolares tal como está definida no Art. 1º da LDB. Professores são ligados a entidades de representação profissional cuja existência e legislação eles devem conhecer previamente. Importante também é o conhecimento de famílias de estudantes

> sob vários pontos de vista, pois eles propiciam um melhor conhecimento do *ethos* dos alunos. (BRASIL, Parecer CNE/CP nº 28/2001, p.31).

A prática portanto tem que ter presença desde o começo do curso, como componente curricular, sendo imprescindível que haja uma supervisão da instituição formadora como forma de apoio até mesmo à vista de uma avaliação de qualidade. Importante destaca que esta não se confunde com o estágio obrigatório. A parecer deixa isso evidente ao pontuar que

> […]é preciso considerar um outro componente curricular obrigatório integrado à proposta pedagógica: estágio curricular supervisionado de ensino entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado (BRASIL, 2015).

Portanto o estágio supervisionado tem o objetivo de consolidar e articular competências desenvolvidas no decorrer do curso, à partir de atividades formativas, de caráter teórico e prático. Neste sentido procuramos identificar como estão organizadas aos normativos da universidade.

5 Configuração do Estágio Supervisionado Obrigatório na UFGD e nos cursos de Matemática e Física

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) nasceu do desmembramento do Campus de Dourados da universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), e teve seu primeiro (PDI) Programa de Desenvolvimento Institucional aprovado pela Resolução nº 53, de 09 de junho de 2008, no qual apontou parâmetros para sua atuação no ensino de graduação e de pós-graduação, na pesquisa e na extensão universitária.

A Universidade foi criada em 29 de julho de 2005, pela Lei nº 11.153, a partir deste momento diversos novos cursos foram criados, outros tem sua existência anterior à criação da universidade, quando estavam vinculados á UFMS, entre eles o de matemática, como destaca o PPC do curso:

> A necessidade do curso de matemática surgiu à partir do crescimento populacional na região contribuindo com o acelerado processo de

> mecanização, produção e de expansão significativa da oferta de mão-de-obra no setor de serviços. Em relação as crescentes demandas nas áreas de educação, saúde, comércio e outras. O curso só foi habilitado no ano de 1987, sendo implantado a licenciatura plena na área em virtude da necessidade regional para a Educação Básica, sendo assim a Educação Básica necessita de professores que tenham uma formação matemática e didática consistentes e que possam atuar como educadores de forma competente, crítica, criativa e atualizada (PPC, 2005, p. 6).

Com a criação da UFGD, ocorreu uma reestruturação da Instituição que extinguiu os departamentos, e passou a criar faculdades com a finalidade de expandir o ensino. Com a expansão da UFGD, o curso sofreu diversas modificações curriculares. As mudanças ocorreram devido às determinações da legislação federal ou por necessidade de qualificação do Curso. A estrutura curricular e os Projetos Pedagógicos do Curso de Matemática - Licenciatura, da UFGD, passa por adaptações essas mudanças ocorrem para "garantir o aperfeiçoamento da formação de professores de matemática; atender às novas legislações do CNE; adequar ao PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) e PPI (Projeto Pedagógico Institucional) da UFGD e ao programa REUNI na UFGD" (PPC, 2005, p. 6).

Em relação oas estágios supervisionados obrigatórios na matemática, estão aplicados a partir do 4º semestre, do 5° ao 8° obtendo uma carga horária de 162h por disciplina atendendo as determinações daa Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 que "estando com 3245 horas, sendo dentre estas 405 horas de estágio e 405 horas de práticas vivenciadas ao longo do curso" (PPC, 2005, p. 7).

Todas as determinações seguem os Regulamentos de funcionamento dos Cursos (CEPEC) da UFGD pela Resolução nº 53 de 1º de Julho de 2010. O mesmo atende à todas as adaptações conforme as diretrizes da Resolução nº. 89, de 01 de setembro de 2008 e do Conselho Universitário da UFGD (COUNI), que estabelece diretrizes gerais para as avaliações dos cursos de graduação da UFGD a partir de 2009, conforme descrito no item 12 da resolução nº 89. Já o curso de licenciatura em física, é mais recente, foi instituído após a criação da UFGD. O curso foi aprovado ano 2014 e está vinculado à Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia (FACET).

Em seu Projeto Pedagógico do Curso (PPC), destaca o desmembramento do curso em licenciatura e bacharelado motivado pelo fato de que todos os cursos da UFGD que necessitam de disciplinas específicas de Física recorrem a FACET, com a intenção de colaborar com o processo de construção do referencial científico dos cursos específicos como de engenharia,

Agronomia, Engenharia Agrícola, Zootecnia, Química e Ciências Biológicas. Além de favorecer a alfabetização científica e o domínio do instrumental teórico/prático dos processos de ensino/aprendizagem presente nas licenciaturas em Matemática e Ciências Biológicas está ligada diretamente a área de Física formada por professores engajados em projetos de pesquisa envolvendo pesquisa básica, experimental e em educação.

Com a existência de um curso de licenciatura em física o foco desses professores, está explícito na complexa dinâmica de interação com alunos em sala de aula, no processo de aprendizagem atribuídos aos projetos de pesquisa que contribuam para a elevação intelectual pessoal e da dedicação e ampliação de projetos de iniciação científica, como programas de pós-graduação, nas ações de extensão e formação continuada de professores da rede pública de Dourados e do estado de Mato Grosso do Sul. A proposta curricular do curso de física foi projetada em conjunto com as demais estruturas curriculares dos cursos de graduação oferecidos pela FACET, seu objetivo foi definir um conjunto de disciplinas para formação dos acadêmicos entre os diversos cursos de graduação.

> Apesar dos pareceres e resoluções do CNE permitirem o aligeiramento da formação dos professores, lutar contra isso é ponto de honra para as verdadeiras Universidades: não devemos abrir mão da formação teórica sólida de nossos alunos e muito menos concordar que sua formação se reduza a três anos, criando com isso – também concretamente – o profissional 'de segunda linha' dentro da Universidade (CARVALHO 2003a, p. 218).

É importante pensar na participação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e na formação de professores, destaca-se a necessidade de uma proposta curricularemergencial:

> Não há como melhorar a qualidade da educação básica se as instituições de educação superior, em especial as federais, não forem convocadas e estimuladas a priorizar a formação inicial e continuada dos recursos humanos que vão atuar na educação básica. Cabe a elas, em cooperação com organismos governamentais de todos os níveis, debater, propor e desenvolver ações e projetos específicos para a formação de educadores para suprir as principais carências do sistema educacional. A elas, primordialmente, compete a tarefa de viabilizar, do ponto de vista metodológico, com base científica e senso prático, uma efetiva rede nacional de centros de formação inicial e continuada e de aperfeiçoamento de professores (RUIZ, 2007, p. 19).

Observando as determinações presentes no Art. 1, do regulamento geral de cursos da UFGD, o estágio é apresentado como

> [...] um ato educativo supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, com objetivo de aprendizagem social, profissional e cultural, constituindo-se em atividade reflexiva para uma intervenção prática em situações de vida e trabalho. (UFGD, 2014)

O regulamento geral da UFGD determina que cada curso de graduação deverá implantar seu próprio regulamento, e elaborado pela Comissão de Estágio Supervisionado (COES), de acordo com as normativas legais vigentes no Projeto Pedagógico de cada Curso. Nesse sentido, compete aos órgãos administrativos – Pró-Reitoria de Ensino e Graduação; Comissão de Estágio Supervisionado (COES); Coordenador do Estágio, Orientador do Estágio e Supervisor do Estágio da instituição formadora cooperar e particicipar das atribuições pertinentes ao estágio. Assim cada curso deverá ter uma COES de caráter permanente e se responsabilizar por coordenar os estágios obrigatórios e não-obrigatórios, esta é constituída pelo Conselho Diretor da Faculdade, a partir da indicação dos membros dessa Comissão, comporta pelo Coordenador de Curso, Coordenador de Estágio, Docentes do quadro permanente da UFGD, e um Servidor técnico-administrativo.

O Art. 11 do regulamento da UFGD, estabelece as competencias da COES;

> I – elaborar o Regimento da COES e encaminhá-lo para aprovação do Conselho Diretor da Faculdade;
>
> II – elaborar o Regulamento de Estágio e submetê-lo à aprovação do Conselho Diretor da Faculdade, da Câmara de Ensino de Graduação e do CEPEC;
>
> III – coordenar o planejamento, a execução e a avaliação das atividades referentes aos estágios;
>
> IV – indicar os Orientadores;
>
> V – convocar os Coordenadores de Estágio e Orientadores para discutir questões relativas ao planejamento, organização, funcionamento, avaliação e controle das atividades de estágio;
>
> VI – identificar novos campos de estágio;
>
> – avaliar as instalações da parte concedente do estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do estudante;
>
> – elaborar pareceres referentes aos relatórios parciais e finais;
>
> IX – zelar pelo cumprimento das normas estabelecidas para os estágios.
>
> **Parágrafo único.** Outras ações poderão ser atribuídas à COES em regimento próprio e no Regulamento de Estágio do Curso. (UFGD, 2014)

Referente ao Art.13 do Regulamento do Estágio Supervisionado, o Coordenador de Estágio, tem a função de atualizar todos os documentos relacionadas a prática do estágio, indicar o supervisor de Estágio dentro do perfil adequado para a função, verificar as atividades estabelecidas pelo plano de atividades do estagiário, firmar o termo de compromisso de estágio, administrar o estágio no curso, cobrar dos orientadores os relatórios do estágio e encaminhar os pareceres da COES para o Conselho Diretor.

Já o Orientador de Estágio, faz o acompanhamento didático-pedagógico do estagiário, elabora o Plano de Atividades do estagiário, como também avalia as atividades desenvolvidas com a participação do Supervisor de Estágio, além de verificar o planejamento e as orientações do estágio.

Os cursos de licenciatura possibilita através do Estágio Supervisionado, compreender as atuais discussões da formação de professores. O estágio é um dos mais importantes elementos da formação de professores é por meio dele, que o estudante de licenciatura tem contato com a prática pedagógica, munido de diversos conceitos teóricos trabalhados, com o propósito de garantir a unidade do processo de planejamento e execussão das atividades curriculares. Considerando que é de responsabilidade do estudante, cumprir a lei que rege o estágio supervisionado obrigatório da UFGD o regulamento estabelece em seu artigo18º as obrigações do acadêmico que devera:

> I – buscar orientações da COES de seu curso ou faculdade;
> II – elaborar o Plano de Atividades do Estagiário em acordo com o Orientador e Supervisor de Estágio;
> III – entregar o Termo de Compromisso e o Plano de Atividades do Estagiário ao Coordenador de Estágio, devidamente preenchidos e assinados;
> IV – conhecer os critérios de avaliação do estágio constantes nos Regulamentos de Estágio de cada curso;
> V – entregar, para o Orientador e para a parte concedente do estágio, os Relatórios Periódicos de Atividades do Estágio em prazo não superior a 6 (seis) meses;
> VI – outras atribuições previstas nos Regulamentos de Estágio dos cursos. (UFGD, 2014)

Nesse processo educativo do estudante o Estágio Obrigatório deverá ser desenvolvido na instituição de ensino municipal, estadual e/ou federal, de acordo com a orientação e normas estabelecidadas pela universidade e a instituição escolar, ambas firmando o compromisso de proporcionar ao estudante atividades de aprendizagem de caráter social, profissional e cultural, constituindo um processo de contrução da realidade observada na sociedade em geral.

No Projeto Pedagógico do Curso (PPC), de matemática e física o projeto ficou estruturado com base no projeto pedagógico de acordo com a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 que define as DCNS para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática (PPCM) tem como base o PPCM que entrou em vigor no ano de 2004 cujas diretrizes foram norteadas pelas Resoluções CNE/ CP nº 01 e 02 de 2002 e as Diretrizes Curriculares nacionais da Resolução CNE/CES nº 3 de 2003. O presente PPCM, além de atender à legislação federal, também atende aos atuais PDI e PPI da UFGD.

6 Considerações finais

O objetivo da pesquisa foi identificar e analisar a formação de professores com foco nas práticas dos Estágios Curriculares Supervisionados Obrigatórios (ECSO), identificando como são normatizadas as atividades de estágio.

Conforme o Art. 3 do Inciso § 3° das Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior, diz que

> A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionando à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistema de ensino e desenvolvidas pelas instituição de educação credenciadas. (BRASIL, 2015)

Diante da realidade marcada por impasses e dilemas dos professores desde a década de 50, foi preciso repensar a teoria e prática representada neste artigo pelos cursos de matemática e física da (UFGD), tanto quanto a formação continuada para a formação docente, nos âmbitos das instituições educacionais. De acordo com estudos apresentados por Pereira (2000), os principais dilemas presentes nas licenciaturas brasileiras são: a separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas, a dicotomia bacharelado & licenciatura (decorrente da desvalorização do ensino na universidade, inclusive pelos docentes da área de Educação) e a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática de escolas e professores.

Baseando-se nas DCNs dos cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, do Art. 13 do Inciso § 1° que atribui aos cursos de licenciatura, a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo

o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional. As diretrizes estabelecem ainda que os cursos terão no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, contanto com no minimo "400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo" e ainda "400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas".

Conclui-se que em relação aos normativos federais para a formação dos professores a Universidade e os cursos analisados correspondem as determinações legais apresentadas nestes documentos em relação ao Estágio Supervisionado Obrigatótio (ESCO). Cabe investigar como esses normativos são efetivamente implementados nas práticas cotidianas dos cursos investigados.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.* Parecer CNE/CES nº 15, de 13 de dezembro de 2005.

BRASIL.*Conselho Nacional de Educação***.** Resolução Nº 2, DE 1º de julho de 2015, Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

BRASIL, LEI nº 9394, de 20 de dezembro de 1996., Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CES 3, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2003, publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 25 de fevereiro de 2003. Seção 1, p. 13. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática do conforme Parecer CNE/CES 1.302/2001

BRASIL. PARECER CNE/CES 1.302/2001 – HOMOLOGADO .Despacho do Ministro em 21/11/2001, publicado no Diário Oficial da União de 05/12/2001, Seção 1e, p. 13. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Matemática.. (Regulamentação na RESOLUÇÃO CNE/CES 3)

CARVALHO, L. M. C.; DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F. PENTEADO, M.; TANURI, L. M.; LEITE, Y.F. e NARDI R. **Pensando a licenciatura na UNESP**. Nuances: estudos sobre educação, Presidente Prudente, ano 9, n.9/10, p. 211-232, 2003.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade,** ano XX, nº68, Dezembro/99.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Projeto pedagógico e escola de periferia: viabilizar um sonho ou viver um pesadelo. In: MARIN, A. J.; SILVA, M. S.; SOUZA, M. M. (Org.). Situações didáticas. Araraquara: JM Editora, 2003. p. 119-144.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc**., Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

MINDAL**,** Clara Brener; GUÉRIOS, Ettiène Cordeiro. Formação de professores em instituições públicas de ensino superior no Brasil: diversidade de problemas, impasses, dilemas e pontos de tensão. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 21-33, out./dez. 2013. Editora UFPR.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO CNE/CP No 2, de 1 de julho de 2015. MEC. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 17/07/2016.

MINISTÉRIO DAEDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO CNE/CES No 9, de 11 de março de 2002. MEC. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES09-2002.pdf>. Acesso em: 17/07/2016.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em http://repositorio. ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em janeiro de 2014.

PEREIRA, J. E. D. Relações de poder no interior do campo universitário e as licenciaturas. **Cadernos de Pesquisa,** Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 111, p. 182-201, dez. 2000.

RUIZ, A. I. **Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergências**. Brasília: MEC, 2007.

UFGD – Resolução CONAES nº 1 de 17 de junho de 2010. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante (NDE). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15712&Itemid=1093>. Acesso em: 15/05/2013.

UFGD – Regulamento Geral dos Cursos de Graduação da UFGD, 2010. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/prograd/legislacao>, Acesso em: 15/05/2013

UFGD – Regimento Geral da UFGD, 2007. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/prograd/legislacao>. Acesso em: 15/05/2013.

UFGD – RESOLUÇÃO Nº. 033 DE 09 DE FEVEREIRO DE 2017.

UFGD – Regulamento do Estágio para os Estudantes dos cursos de Graduação da Universidade Federal da Grande Dourados RESOLUÇÃO Nº. 139 DE 18 DE SETEMBRO DE 2014.

IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NA REGIÃO DE FRONTEIRA BRASIL E PARAGUAI: Necessidade de programas de formação continuada

Maria Elena Aquino Dutra (UFMS – CPPP) [1]

Maria Luzia da Silva Santana (UFMS – CPPP)[2]

Rozana Vanessa Fagundes Valentim de Godoi (UFMS – CPPP)[3]

Resumo:O presente estudo busca destacar quais os programas de formação continuada implementados no município de Ponta Porã (MS), aborda a questão da interculturalidade, seus objetivos e como são desenvolvidos pelo governo. Além disso, procura destacar os programas destinados a formação de professores nas localidades fronteiriças. Essa temática, está presente nas discussões acerca da educação na região de fronteira, e a escrita desse texto em específico, surge a partir de um questionamento realizado em sala de aula, na disciplina de Escola, Cultura e Curriculo do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, campus de Ponta Porã. A questão que levou a pesquisa foi: Como os professores podem ensinar uma criança em sala de aula dentro do território brasileiro se esta criança se comunica, apenas, em guarani, que é sua língua materna? Como saber se a criança está aprendendo e se o professor consegue se comunicar com ela? Dessa indagação, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em artigos e livros, e no decorrer desse estudo percebeu-se que há poucos programas de formação continuada voltados para atender as particularidades desta região, sendo que o único a destacar a questão da interculturalidade e voltado ao ensino nas regiões de fronteira foi o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), que visa aprimorar os conhecimentos dos professores que atuam nestas localidades, assim como incentivar o respeito a cultura e a diversidade.

Palavras-chave: educação intercultural. formação docente. região de fronteira.

1. Introdução

Na região de fronteira Brasil e Paraguai, mais precisamente, nas cidades geminadas de Ponta Porã, Mato Grosso do Sul, (BR) e Pedro Juan Caballero, (PY), observa-se que as escolas brasileiras localizadas nessa fronteira são frequentadas por muitas crianças paraguaias, que

[1] Graduanda do 6° Semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, campus de Ponta Porã: mariaelena.aquino2@gmail.com

[2] Professora Dra. no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, campus de Ponta Porã: santanapsi@gmail.com

[3] Mestre em Educação. Professora assistente no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, campus de Ponta Porã: rozana.valentim@gmail.com

falam e compreendem o espanhol e outras, apenas compreendem e falam o guarani, línguas oficiais do Paraguai.

Ao se deparar com a presença de um grande número de paraguaios nas escolas brasileiras, surgiu a inquietação em relação a formação que os professores possuem para trabalhar com crianças que utilizam a língua materna, o espanhol e/ ou guarani no município de Ponta Porã. Portanto, notou-se a importância de compreender essa questão que perpassa muitas escolas do município e suscita estudos em distintas disciplinas do curso de Pedagogia, pois poderá trazer dificuldades quando os futuros pedagogos se depararem com estas diferenças em sala de aula, assim, a necessidade de discutir e propor práticas pedagógicas que considerem as especificidades dessa localidade.

O presente estudo busca destacar quais os programas de formação continuada existentes hoje, seus objetivos e como são desenvolvidos pelo governo. Além disso, procura destacar os programas destinados a formação de professores nas localidades fronteiriças.

2. Metodologia

A metodologia adotada é a revisão de literatura sobre a educação na região de fronteira, situando alguns estudos que trataram do multiculturalismo em escolas de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero. Buscou-se respostas para as questões levantadas, considerando a importância da existência de um curso de formação de professores voltado para o multilinguismo presente na região, sobretudo a aprendizagem da língua guarani para que os professores possam interagir com os estudantes, respeitando a língua materna, a sua cultura, suas raízes e o meio em que estes vivem.

Para a presente pesquisa foram utilizados artigos relacionados às discussões de educação na região de fronteira, assim como aqueles que tratam sobre a existência e importância dos programas de formação continuada para o aprimoramento dos professores que atuam nestas localidades. Foram utilizados como aporte teórico Tardif (2015), Berger (2015), Dalinghaus (2013), Lorenzetti e Torquato (2016), Pereira e Lopes (2011), Torchi (2016), Fleuri (2002) e Fávero (2013) que discutem sobre a educação intercultural e o ensino nas regiões de fronteira.

3. Formação de professores na região de fronteira

As perguntas norteadoras da presente discussão são: como trabalhar em sala de aula com crianças que falam o guarani em casa e fora dela o espanhol? Como ajudar uma criança a construir seu conhecimento em uma escola brasileira, se o professor não consegue se comunicar com ela em seu idioma, pois não sabe falar sua língua? Como trabalhar com elas sem excluí-las? O currículo das escolas e o Projeto Político Pedagógico levam em consideração a diversidade cultural que há dentro da escola?

Na cidade de Ponta Porã (BR), por estar na linha de fronteira seca com Pedro Juan Caballero (PY), tem apresentado muitas crianças paraguaias dentro das escolas brasileiras, consequentemente, há uma mistura das culturas e das tradições da região. No contexto escolar, algumas vezes há uma discriminação e desvalorização da língua materna dos paraguaios, tanto por parte dos brasileiros quanto dos próprios paraguaios e incluem até mesmo atitudes dos professores. Por isso, a importância dos projetos que são feitos com intuito de formar o professores a fim de gerar o respeito à diferença e educar na e para diversidade.

A pesquisa de Dalinghaus (2013) discute a respeito desta situação, a mesma traz entrevistas com alunos que relataram que no momento da aula ao conversarem com os colegas eles se comunicam em guarani, mas são repreendidos pela professora e se continuarem falando são colocados para fora da sala. Portanto, percebe-se a imposição de uma língua que é vista muitas vezes como superior a outra. Um outro problema citado nessa pesquisa é a dificuldade que segundo relatos de alguns colegas de sala que realizam estagio nas escolas próximas a fronteira sobre os estudantes oriundos do Paraguai tem para escrever de acordo com as regras da norma culta portuguesa, sem misturar o espanhol com o guarani, pois ao escrever as crianças misturam o português com o espanhol, e de certa forma os professores muitas vezes não foram preparados para lidar com tal situação.

> Dessas representações decorrem diferentes práticas de gestão do multi/plurilinguismo nas escolas que consideravam a coexistência de línguas, como também a presença de determinadas línguas (precisamente do guarani) como um problema para a escola. Um problema porque a escola brasileira não foi pensada para lidar com a diversidade linguística é um problema porque, dadas as desigualdades de diferentes ordens existentes entre os dois países (Brasil e Paraguai), existem atitudes e representações negativas por parte de muitos agentes da escola em torno dos paraguaios e de vários elementos que os representam – como é o caso da língua guarani. Disso resultam práticas de gestão de línguas – da gestão da presença e dos usos das línguas nos espaços da escola – como a interdição e vigilância das "línguas dos outros (BERGER, 2015, pág.150-151).

Portanto, pode-se dizer que é relevante e há uma necessidade de reflexão por parte dos professores no viés da educação intercultural. Conforme pontua Fleuri (2002) a perspectiva de educação intercultural, considera a relação entre pessoas de culturas diferentes "e busca desenvolver concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos, na direção da superação das estruturas sócio-culturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais" (FLEURI, 20012, p.407).

A educação intercultural poderá contribuir para sanar os problemas relacionados à diversidade cultural presentes nas escolas de fronteira, especificamente, os relacionados aos estudantes paraguaios, para que não haja uma desvalorização e uma perda de identidade por parte deles, que mesmo estudando em território brasileiro, não podem perder suas raízes, seus valores, crenças e costumes, ou seja, não podem deixar de serem eles mesmos.

As demandas presentes nas escolas brasileiras, localizadas em Ponta Porã sinalizam a importância da formação continuada do professor dessa região. Assim como também, a relevância de chamar a atenção para o processo de formação inicial na licenciatura, principalmente no curso de Pedagogia, numa perspectiva da educação intercultural, não só das regiões de fronteira, mas de todo o Brasil.

Discutindo sobre a formação inicial no ensino superior, Costa (1988 *apud* Pereira 2011, p. 56) pontua que

> Na Universidade grande parte dos cursos está mais voltada para o desenvolvimento das investigações no campo teórico do que nas suas áreas de aplicação, e, sendo assim, como a formação do professor não é uma preocupação central, a exigência de que no ensino a teoria e a prática devem caminhar juntas não fica contemplada.

Após a leitura de alguns artigos sobre a fronteira observa-se que a teoria é distanciada da prática pedagógica, em alguns momentos eles sinalizam que os conhecimentos teóricos adquiridos nos cursos de formação superior não ajudam muitona gestão em sala de aula. A formação inicial e continuada para o exercício do magistério precisa desenvolver capacidade de ação pedagógica reflexiva, pois,

> [...] neste modelo de formação de professores reflexivos, adquire o papel central de todo o currículo, pois se torna, ao mesmo tempo, o lugar da aprendizagem e o espaço de construção do pensamento prático do professor. É neste cenário que a própria docência se torna objeto de investigação e a perturbadora dicotomia entre teoria e prática, que frequentemente perpassa os discursos educacionais, poderá ser superada, pois pensar a formação dos

> educadores a partir do paradigma do professor reflexivo implica assumir o desafio de refletir na e sobre a ação (FÁVERO; TONIETO; ROMAN, 2013, p. 284).

Partido das ideias sobre a formação do professor reflexivo discutido por Fávero, Tonieto e Roman (2013) e quando atentamos para as discussões da educação intercultural, mediante as pesquisas de estudiosos que pontuam a importância de se respeitar a identidade e a cultura de cada um, verifica-se que a teoria nos dá embasamento para refletir sobre como ensinar respeitando as diferentes identidades e culturas existentes no contexto escolar. Para isso, entende-se que os cursos de formação continuada são necessários, pois poderão ajudar a pensar, aprimorar e desenvolver cada vez mais os conceitos teóricos na articulação com as ações práticas.

Entretanto, tem docentes que após a sua formação acadêmica acreditam que não há necessidade de continuar aprimorando seus conhecimentos e deixam de lado essa formação, não por falta de oportunidades, mas também por falta de motivação. Por outro lado, não se pode negar que são poucas as ofertas de cursos de formação continuada que discutemm a educação intercultural. Outro elemento que, talvez dificulte a formação continuada dos professores tem relação com a falta de uma maior valorização da carreira do magistério, a exemplo da remuneração inadequada, por isso tem-se o acúmulo da jornada de trabalho, não tendo assim o tempo disponível para poder realizar cursos de aprimoramento.

Pereira (2011, p. 49) vem a complementar este pensamento quando menciona sobre a formação do professor de Matemática.

> Sabemos que a formação das concepções de um professor vai sendo estruturada ao longo de sua experiência, adquirida durante a fase de estudante e depois profissionalmente, ou seja, a concepção que cada um tem sobre o que é Matemática afeta a sua concepção de como ela deve ser ensinada. Portanto, é fundamental compreendermos que a formação do professor começa antes mesmo de sua formação acadêmica e prossegue durante toda a sua vida profissional. Diante disso, o futuro docente já traz consigo conceitos e concepções sobre o papel que o professor deve desempenhar. Cabe a instituição formadora aliar à sua formação sua experiência pessoal.

As questões da formação continuada e sua importância não estão, apenas, relacionadas aos professores de Matemática, mas aos que atuam nas demais áreas da educação, pois os problemas encontrados nas escolas são preocupantes, principalmente nas regiões fronteiriças. Propor estratégias de ensino ou projetos, formação continuada para os professores de escolas de fronteira pode ser uma das formas de promover e incentivar a adoção de metodologias de

ensino que considerem as especificidades do multilinguismo, fazendo também com que o professor reflita sobre a sua prática promovendo a ação-reflexão-ação

4. Programas de formação continuada

Entre os programas de formação continuada existentes no Brasil estão: Formação no PactoNacional pela Alfabetização na Idade Certa, ProInfantil, Plano Nacional de Formação deProfessores da Educação Básica – Parfor, Proinfo Integrado, e-Proinfo, Pró-letramento, Gestar II e Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (BRASIL, 2017). As características dos cursos destinados a aperfeiçoamento e formação de professores (BRASIL, 2017) foram sumarizados a seguir.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um curso presencial de 2 anos. Tem por objetivo debater sobre os direitos de aprendizagem das crianças dos ciclos de alfabetização, visando avaliação, planejamento e conhecimento de materiais distribuídos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), é mediado por universidades federais. No estado do Mato Grosso do Sul é promovido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil) é um curso a distância, destinado aos educadores da educação infantil e afins, destinados aos professores vinculados às instituições tanto públicas quanto privada. É um dos incentivos de valorização do magistério por oferecer condições de crescimento e aprimoramento profissional.

Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor) que oferta turmas de licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica. Tem o intuito de fomentar a oferta de educação superior gratuita e de qualidade para professores da educação básica, sendo de cunho presencial.

Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo Integrado) é um curso destinado ao uso didático pedagógico das tecnologias da Informação e Comunicação (Tics). Podem participar professores e gestores das escolas públicas contempladas ou não com laboratórios de informática do Proinfo, do qual os que tiverem interesse devem procurar a secretaria de educação do estado ou município;

e-Proinfo é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem. É um programa federal que tem o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. Esse programa disponibiliza às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Cabe aos estados, Distrito Federal e municípios dar a sua contrapartida mediante a garantia da estrutura adequada para receber os laboratórios e oferecer a capacitação aos educadores para utilizarem as máquinas e tecnologias.

Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino (Pró Letramento) é um curso de formação continuada disponibilizado pelas universidades da rede nacional de formação continuada, o Mec e sistemas de ensino. É um curso presencial que tem a intenção de melhorar a qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental.

Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II) é um curso de formação continuada em língua portuguesa e matemática para os professores dos anos finais do ensino fundamental das escolas públicas. Esse programa tem a finalidade de contribuir com o aperfeiçoamento e autonomia do docente em sala, sendo uma parte do curso presencial e outra à distância.

Rede Nacional de Formação Continuada de Professores que contribui para a formação de professores e estudantes, mas prioriza as redes de professores de educação básica, sendo integrado por instituições de ensino superior públicas federais e estaduais. A formação abrange as áreas de alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física.

Além disso, cabe pontuar que existe o Programa Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF), criado em 2005 que, inicialmente, atendia cidades da Argentina, Uruguai e Brasil, do qual se estendeu depois para as outras regiões de fronteira. Segundo Lorenzetti (2016) o programa chamado de PEIF, foi desenvolvido em cidade de faixa de fronteira, preferindo cidades gêmeas, e possibilitava que os professores cruzassem a região de fronteira e interajissem com estudantes do país vizinho tendo por objetivo promover a intercompreensão e o diálogo intercultural.

A existência do programa nos faz refletir sobre a necessidades de seu aprimoramento e expansão, pois são poucas as escolas que aderiram a ele, assim como qualquer método pedagógico este não é algo fácil de ser trabalhado dentro da escola, e isso faz com que professores e instituições não queiram participar do mesmo. Quando se discute a fronteira,

surgem muitos dilemas, pois não são apenas situações relacionadas às questões educacionais, mas há também questões políticas, econômicas e culturais, assim como fatores históricos vividos pelas populações fronteiriças e que precisam ser considerados e discutidos durante a formação inicial e nos cursos de formação continuada.

Antes de finalizar sobre os cursos de formação continuada à necessidade de destacar sobre o projeto multi-institucional realizado pelo Observatório da Educação na Fronteira (OBEDF), entre 2011 e 2013, que realizou uma pesquisa-ação com o intuito de esclarecer sobre problemas enfrentados por professores e alunos em escolas na região fronteiriça de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero. Foram aplicados questionários diagnósticos para averiguar as diferenças linguísticas encontradas nas salas de aula de Ponta Porã, que trouxeram à tona, que professores sabem pouco o idioma espanhol e quase nada do guarani.

> No caso do espanhol, por exemplo, verifica-se, mesmo sendo língua materna de muitas crianças e sendo constituinte de repertório linguístico de alguns dos educadores envolvidos, ela é tratada como língua estrangeira tanto em termos curriculares - consoante encaminhamentos da Secretaria de Educação do Município de Ponta Porã - quanto no âmbito das práticas pedagógicas (BERGER, 2015, p. 148).

Percebe-se, através do projeto do Observatório, que as variedades linguísticas existentes muitas vezes são pouco valorizadas, mas estão em constante uso por parte dos discentes, principalmente nos horários de interação com os colegas, assim como o projeto também mostrou que muitas vezes o PPP das escolas não fazem menção ao contexto social linguístico presente nas escolas do município. Por meio deste projeto foi possível averiguar que em alguns momentos as imposições de uma língua sobre outra vem sendo manifestada pelos professores dentro das salas de aula.

Mas, segundo Berger (2015) às propostas de trabalho e as práticas pedagógicas adotadas pelos participantes do projeto possibilitou aos professores das escolas participantes refletirem sobre suas práticas, assim como conheceram novas formas de ensinar sem deixar de lado a língua materna de seus alunos, valorizando sua cultura e respeitando suas diferenças. Se nota esta reflexão por parte de alguns professores, quando Berger (2015, p. 156) destaca em seu artigo o relato de uma das professoras participante do projeto:

> [...] serviu assim para eu ter uma nova visão. A ver meu aluno bilíngue de uma forma diferenciada, porque, até então, eu tinha uma postura... eu vim de uma escola... eu acredito que os professores, na maioria, têm aquela postura assim: "O aluno veio para cá, ele tem que aprender português. Ele está na escola do

> Brasil. Ele tem que aprender português e acabou, ponto. A dificuldade é dele. Ele que supere". Então essa é a visão da maioria dos professores. Então, com o OBEDF eu tive uma outra visão, eu pude me colocar no lugar do aluno e imaginar como seria difícil eu estudar num lugar onde a língua materna não fosse a minha, fosse diferente, e que eu tivesse que conviver com aquela língua, tivesse que esquecer tudo o que eu sei para começar a aprender uma nova língua. (Relato de professora da Escola A).

Portanto, podemos perceber o quanto é importante e necessária a formação continuada de professores, assim como o programas que visem as relações linguísticas e culturais de fronteira, principalmente os relacionados à aprendizagem e formação dos docentes e que os façam refletir sobre sua prática. Através dos programas desenvolvidos os professores passam a se sentir mais motivados e valorizados, principalmente os que atuam nas regiões fronteiriças, que são lugares muitas vezes abandonados e marginalizados pelas políticas públicas, por estarem localizadas em lugares marcados por disputas e lutas de poder.

5. Considerações finais

Existem cursos de formação inicial e continuada disponibilizadas pela esfera pública para melhoria da qualidade da educação, mas dúvidas e questões abertas relacionadas à formação continuada, como: porque há uma escassez de professores que não tem acesso a estes programas? Qual é a dificuldade encontrada por eles? Quais são as possibilidades de acesso e incentivo aos programas de formação que as secretarias de educação do estado ou do município dão aos docentes?

Essas perguntas nos inquietam, mas as que mais instigam a buscar respostas são: o que as políticas públicas podem fazer para resolver este problema que se encontra nos ambientes educacionais de fronteira, onde os docentes muitas vezes não conseguem agir ou mudar seus métodos pelo fato de se encontrarem em um local de disputas de poder e tentativas de controle do qual nem mesmo as autoridades públicas conseguem conter? Diante desses impasses os docentes desistem de lutar por mudanças e até mesmo por seus direitos?

Essas indagações reitera a importância de programas de formação continuada, sendo necessários em todos os âmbitos educacionais, principalmente, nas áreas de fronteira que marcada pela diversidade cultural e linguística que fazem desses lugares, ambientes ricos e singulares no que tange ao aspecto artístico, econômico, cultural, histórica e social. E os programas de formação continuada podem dar suporte para que os professores utilizam metodologias para ensinar na e para a diferença e a diversidade. Em síntese, é importante o

respeito à identidade cultural, cabendo a escola incentivar os estudantes a conhecer, refletir e respeitar as peculiaridades culturais da região de fronteira.

6. Bibliografia

BERGER, Isis Ribeiro. **Experiências e ações de Política Linguística no âmbito do Observatório da Educação na Fronteira**. Revista do GEL, v. 12, p. 138-166, 2015. Disponível em:https://revistadogel.gel.org.br/rg/article/view/465 Acesso em Out. 2017

BRASIL. **Programas do MEC voltados à formação de professores**. Ministério da Educação (MEC). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/formacao Acesso em Out. 2017.

DALINGHAUS, I. V. **Cultura, Hibridismo e Ensino-aprendizagem em Contexto Fronteiriço**. Cadernos de Pós Graduação em Letras (Online), v. 13, p. 01-14, 2013. Disponível em:http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/viewFile/9481/5792 Acesso em: Out. 2017

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; RAMON, Marisa Fátima. **A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação**. Educação, Santa Maria, v. 38, n. 2, p. 277-288, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/5483 Acesso em: Out. 2017.

FLEURI, R. Matias. **Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais.**Perspectiva. Revista do CED. Florianópolis: EdUfsc, jul./dez. v. 20, n. 2,p. 405-423, 2002. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10410/10007 Acesso em: out. 2017.

LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira, TREVISOL, Maria Teresa Ceron; PEREIRA, Patrícia Sandalo**. Formação de Professores em Diferentes Espaços e Contextos**. – Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2011.

LORENZETTI, Alejandro; TORQUATO, Cloris Porto. **O Programa escolas interculturais de fronteira (Peif) como Política linguística.** Matraga, Rio de Janeiro, v.23, n.38, jan/jun. 2016. Disponível em:http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/20785 Acesso em: Out. 2017

SILVA, Crislaine Patrícia; TORCHI, Gicelma da Fonseca Chacarosqui. **Escolas Interculturais de Fronteira: um espaço intercultural e mestiço**. Revista GeoPantanal, UFMS/AGB, Corumbá – MS, n° 21, p. 161-170, Jul/Dez 2016. Disponível em: http://seer.ufms.br/index.php/revgeo/article/view/2520 Acesso em: Out. 2017

ST 2

Políticas Públicas e Educação

GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR: AS ESPECIFICIDADES NO ENSINO MÉDIO

Adriana Correa da Silva[1]
Cristiana Nunes da Silva[2]
Luciana Gomes Ximenes Farias[3]
Moljane Batista dos Santos[4]
Solange Riato Prates[5]
Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis [6]

RESUMO: O artigo, na área da Gestão Educacional e Escolar, aborda as especificidades do Ensino Médio, com objetivo de apresentar apontamentos sobre a atuação do gestor em relação a esse nível de ensino. Foi realizado levantamento bibliográfico sobre a temática e uma pesquisa de campo sendo utilizado como instrumento de pesquisa um questionário com quatro questões semiestruturadas, que se referiam à Gestão Escolar aplicado a um Gestor e um docente de uma Escola da Rede Pública de ensino do município de Naviraí – MS. Verificou-se que tanto o gestor como o professor deve buscar um ensino de qualidade para que o cidadão tenha uma formação que o oportunize uma visão crítica durante o ensino médio tornando um cidadão colaborativo e ativo na sociedade.

Palavras-chave: Políticas Educacionais, Ensino Médio, Gestão Educacional, Educação Escolar.

INTRODUÇÃO

Pensando nas transformações que ocorrem na sociedade percebemos a importância do papel da escola e da gestão escolar no sentido de preparar os futuros jovens para a vida adulta, neste sentido buscamos apontar brevemente as especificidades do Ensino Médio e as influências da Gestão em relação a esse nível de ensino.

[1]Graduada do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: adrianacorreaa@hotmail.com
[2]Graduada do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: cnunes2014@hotmail.com
[3]Graduada do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE) E-mail: lucianaxfarias@hotmail.com
[4]Graduanda do 8º semestre de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: moljanebatista@gmail.com
[5]Graduada do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE). E-mail: solangeriato@hotmail.com
[6]Doutora em Educação. Professora Associada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato do Grosso do Sul. Tutora do Programa de Educação Tutorial – PET Pedagogia e Ciências Sociais. E-mail: gmgrg46@gmail.com

O artigo apresentado deu-se início na disciplina de Gestão Educacional no 7º semestre do Curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Para subsidiar na elaboração do mesmo foi feito inicialmente estudos bibliográficos com intuito de realizarmos a fundamentação teórica pautadas em renomados autores como Libâneo (2003), Luck (2004); Cavaliere (2009), Garcia (1999), Gadotti (2009), Lima (2011), entre outros.

Em seguida foi feita uma pesquisa de campo utilizando como instrumento um questionário aplicado a um docente e um gestor do município de Naviraí/ MS, com questões semiestruturadas referentes à gestão escolar.

Assim, o artigo segue com a seguinte organização: primeiramente fizemos o resumo onde indicamos brevemente os principais conceitos relacionados ao estudo, em seguida fizemos a introdução, logo após foi feita a fundamentação teórica que foi dividida em 3 tópicos sendo o primeiro: A História da Educação e o Ensino Médio/Secundário no Brasil, no segundo tópico as especificidades do Ensino Médio no Brasil e Políticas que influenciam, e o terceiro tópico sobre Gestão educacional, escolar e democrática, e na sequência foram apontados a Metodologia, a Apresentação e discussão dos dados, e por fim a Análise e Considerações Finais.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E O ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL

Com a chegada dos jesuítas no Brasil deu início um modelo de escolarização formal através do catolicismo, onde os mesmos foram os primeiros professores de colonos, índios e também da elite portuguesa.

Nesse sentido, o homem precisa também se atualizar, pois é a educação que transforma o mundo. Para isto, a Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9394/96, em seu Artigo 2° diz que a Educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do indivíduo, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Desta forma fica evidente que a educação é a transmissora da cultura existente na sociedade, pois conforme Pimentel e Freitas (2012):

> A história da Educação, no Brasil, é o estudo da evolução da Educação, do ensino, da instrução e das práticas pedagógicas. Como um processo sistematizado de transmissão de conhecimentos, evolui em rupturas marcantes e fáceis de serem observadas. Por isso, a história da Educação tem,

> crescentemente, estabelecido relações com diversos outros campos da história (PIMENTEL; FREITAS, 2012, p.1).

Observa-se que o período histórico da organização do ensino no Brasil, conforme Libâneo *et al* (2009, p. 130), condiz com as condições socioeconômicas do País, sobretudo as perspectivas políticas de determinados períodos históricos.

No país nos anos de 1930 a 1945 foi caracterizado como um período centralizador da organização da educação, conforme Libâneo *et al* (2009, p. 134) destaca com a reforma de Francisco Campos, que na década de 30 a educação escolar foi organizada no plano nacional em particular nos níveis secundários e universitários e na modalidade do ensino comercial.

Nesse sentido, o ensino secundário gerou grandes discussões acerca da sua competência. Conforme Nosella (2009, p. 4): "sua dualidade, escola secundária para os dirigentes e profissional para preparar os quadros do trabalho, é antiga e ainda hoje perdura, apesar dos muitos "esforços" para superá-la ou, quase sempre, para dissimulá-la". Sendo assim, fica evidente que o ensino médio só não foi dual antes do processo de industrialização quando excluía da escola os jovens destinados ao trabalho.

Nas décadas de 1930 com a reforma de Francisco Campos o então primeiro ministro da educação efetivou o decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931 que dispõe sobre a organização do ensino secundário, além disso por meio do decreto nº 21.241 de 14 de abril de 1932 "consolida" as disposições sobre a organização do ensino secundário (ROMANELLI, 2014, p. 132).

Portanto, evidencia-se que era a primeira vez que uma reforma atingia intensamente a estrutura do ensino sendo exigida em todo o território Nacional.

AS ESPECIFICIDADES DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E AS POLÍTICAS QUE INFLUENCIAM

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) vem conferir uma nova identidade ao Ensino Médio, determinando que o Ensino Médio seja parte da Educação Básica. E conforme a Constituição de 1988 já prenunciava essa concepção, quando, no inciso II do Art. 208, garantia como dever do Estado "a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio".Assim, em seu Artigo21 estabelece:

> Art.21: A educação escolar compõe-se de:
>
> I – Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio
>
> II – Educação superior. (BRASIL, 1996)

Isso significa que o Ensino Médio passa a integrar a etapa do processo educacional que a nação considera básica para o exercício da cidadania, base para o acesso às atividades produtivas, para o prosseguimento nos níveis mais elevados e complexos de educação e para o desenvolvimento pessoal, referido à sua interação com a sociedade e sua plena inserção nela.

Conforme a LDB, Lei nº 9394/96, o ensino médio é considerado a última etapa da educação básica, previsto para a faixa etária dos 15 aos 17 anos, com duração de três anos que em seu artigo 35 nos incisos I, II, III, IV tem como finalidade:

> I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
>
> II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
>
> III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
>
> IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996)

Considerando o destaque da lei que dispõe o ensino médio como etapa final da educação básica, pressupõe-se a necessidade de assumir diferentes formas de organização curricular, e, principalmente estipular princípios orientadores para a garantia de uma formação proveitosa dos jovens, além da capacidade de ajudar os diferentes desejos dos jovens que se encontram na faixa etária de escolarização, podendo cooperar do processo de construção de uma sociedade mais solidária, considerando suas competências e os desafios para a inserção no mundo concorrente do trabalho (BRASIL 2009, p. 4).

É importante ressaltar que o Brasil ampliou a oferta do ensino médio de forma expressiva, mas ainda há milhões de jovens na faixa etária dos 15 aos 17 anos fora da escola, padronizou o acesso, mas não assegurou a permanência destes jovens e particularmente um

currículo eficiente a proporcionar uma aprendizagem significativa para estes jovens adolescentes (BRASIL, 2009. p. 6).

Outra proposta é o Plano Nacional de Educação – PNE que apresentam diretrizes e metas para a educação no Brasil, ele estabelece iniciativas e estratégias para todos os níveis, modalidades e etapas educacionais dando destaque na elaboração dos currículos nas modalidades de ensino e na diversidade de conteúdos curriculares, tendo como meta universalizar o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e levar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrícula no Ensino Médio para 85%.

Desta forma, pode-se dizer que o Plano Nacional de Educação pode ser considerado um avanço, pois nele está contido questões como qualidade e educação buscando construir um caminho sólido para que o Brasil possa desenvolver, porém não é o que acontece na prática, pois não é uma questão a ser solucionada de um dia para o outro, mas um processo, ou seja, um longo caminho a ser conquistado para a melhoria na qualidade da educação. Como descrito por Ferreira e Nogueira (2015):

> O desafio é grande, e o processo, que é coletivo, exigirá, fundamentalmente, disposição para compreender que todos fazem parte de uma unidade nacional para que o país avance em qualidade com equidade, com foco no direito de cada cidadão. Resta evidente que as políticas educacionais têm um impacto significativo junto à escola pública, pois é nela que se projetam as mudanças para se alcançar os objetivos e metas traçados (FERREIRA; NOGUEIRA, 2015, p. 24)

Compreende-se, portanto que as políticas educacionais têm um impacto significativo junto à escola pública, pois é nela que se projetam as mudanças para se alcançar os objetivos e metas traçados.

Uma das especificidades do ensino Médio se relaciona com o fato de também ser ofertado no período noturno. De acordo com site O Globo (2014), compreender a rotina dos alunos que estudam no período noturno é imprescindível para uma gestão adequada do ensino noturno, é necessário que os professores busquem maneiras para que os alunos driblem o cansaço tanto o físico quanto o mental, para terem um bom retorno do aprendizado.

O resultado da pesquisa feita pelo Instituto Unibanco retrata que para os alunos do período noturno, a maioria das escolas não está totalmente disponível aos alunos, com essa

situação o aluno deve ter um rendimento menor, comparado aos alunos do diurno, pois eles não têm todos os recursos disponíveis que os outros têm.

> O elevado percentual de matrículas no turno da noite chama a atenção e preocupa, porque os indicadores mostram que o desempenho desses estudantes tende a ser pior em comparação ao dos que frequentam o período diurno. Dados dos questionários do aluno do Saeb 2013 tabulados pelo Instituto Unibanco indicam que o percentual de jovens do noturno que já abandonaram a escola pelo menos uma vez (16%) é três vezes maior do que no diurno (5%). (INSTITUTO UNIBANCO, 2016. p. 03).

Esses embasamentos do Instituto Unibanco nos fazem refletir sobre o enorme desafio pedagógico existente, com a grande defasagem por conta da dupla jornada (trabalho-estudo) que a grande parte desses alunos tende a enfrentar, além é claro, da rotatividade de professores.

Os jovens que estudam no período noturno trabalham o dia inteiro e contém um desejo de melhorar de vida, porém chegam cansados à escola. A instituição deve ter um planejamento específico para esses alunos, pois, o cansaço e a monotonia das aulas os deixam ainda mais desanimados para prosseguir. (INSTITUTO UNIBANCO, 2016).

Outra modalidade do ensino médio é o Ensino Médio Integral, sendo instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009). O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Ao lançá-lo, o MEC criou a Educação Integral para essa etapa, orientando a implantação de cursos com uma carga horária de 3.000 horas (BRASIL, 2009), ou seja, um acréscimo no seu ciclo de 600 horas, distribuídas no decorrer dos três anos.

O ProEMI ocorreu por adesão dos Estados e funcionam somente naqueles que optaram pela sua implantação. É da sua responsabilidade a indicação das escolas dentre as que ofertam Ensino Médio em todo estado. O Estado de Pernambuco, no ano de 2010, aderiu ao programa. Inicialmente, foi realizado em 17 escolas, ou seja, uma em cada Gerência Regional de Educação. O convênio foi articulado pela Gerência de Ensino Médio, vinculada à Secretaria Executiva do Desenvolvimento do Ensino, uma das quatro secretarias executivas que compõem o organograma da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

Em 2011 foram incluídas nesse programa (ProEMI), as Escolas de Referência em Ensino Médio que faziam parte da Política Pública de Ensino Médio Integral.

A modalidade de ensino voltou ao debate público em 2007, com o Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (MEC, 2007) e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10 (BRASIL, 2010). Tal programa se constitui como uma estratégia do Ministério da Educação para a construção da agenda de Educação Integral no país. O objetivo era viabilizá-la para o Ensino Fundamental, por meio de atividades no contra turno das escolas que oferecem essa etapa da Educação Básica.

GESTÃO EDUCACIONAL, ESCOLAR E DEMOCRÁTICA

Como descrito por Vieira (2007, p. 60), a Constituição e a LDB colocam que a gestão da educação nacional se expressa através da organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal; das incumbências da União, dos Estados e dos Municípios; das diferentes formas de articulação entre as instâncias normativas, deliberativas e executivas do setor educacional; e da oferta de educação escolar pelo setor público e privado.

Nesse sentido, a autora complementa apontando que no "âmbito do Poder Público, a educação é tarefa compartilhada entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, sendo organizada sob a forma de regime de colaboração (CF, Art. 211 e LDB, Art. 8º)" (VIEIRA, 2007. p. 60), entende-se, portanto, que a gestão educacional compreende como a área dos atos dos governos federal, estadual ou municipal.

Outro conceito que Vieira (2007, p. 61) coloca é sobre a gestão escolar, como o próprio nome diz respeito, refere-se a esfera de domínio dos estabelecimentos de ensino, sendo que a LDB foi a primeira Lei a conferir atenção particular à gestão escolar, atribuindo um significativo número de atribuições as unidades de ensino, visando um momento em que a escola passa a configurar-se como um novo foco da política educacional.

Observa-se que as transformações que ocorrem no mundo contemporâneo, influenciam na educação, para acompanhar todo esse processo de desenvolvimento a escola é o centro e principal instrumento para ajudá-la no desenvolvimento da sociedade em geral, e como descrito por Luck, (2000, p. 12):

> Assim é que a escola se encontra, hoje, no centro de atenções da sociedade. Isto porque se reconhece que a educação, na sociedade globalizada e economia centrada no conhecimento, constitui grande valor estratégico para o

> desenvolvimento de qualquer sociedade, assim como condição importante para a qualidade de vida das pessoas. (LUCK, 2000, p. 12).

Na visão de Libâneo (2001, p. 349), o conceito de gestão é visto como um trabalho em equipe, desde as atividades de coordenação, a manutenção e a avaliação do desempenho, além disso, o autor aplica que essa definição é utilizada aos dirigentes como também aos professores, tanto em sala de aula como no âmbito da organização escolar.

No que tange a área administrativa, o gestor necessita ter experiências quanto às tomadas de decisão, quanto nas habilidades e técnicas administrativas, para Lück (2005) é importante que o gestor na área administrativa tenha:

> Visão de conjunto e de futuro sobre o trabalho educacional e o papel da escola na comunidade; Conhecimento de política e da legislação educacional; Habilidade de planejamento e compreensão do seu papel na orientação do trabalho conjunto; Habilidade de manejo e controle do orçamento; habilidade de organização do trabalho educacional; habilidade de acompanhamento e monitoramento de programas, projetos e ações; habilidade de avaliação diagnóstica, formativa e somativa; habilidade de tomar decisões eficazmente; habilidade de resolver problemas criativamente e de emprego de grande variedade de técnicas. (LUCK, 2005, p.84).

É importante ressaltar que o conceito de gestão foi criado para superar os aspectos limitado do termo administração escolar, que segundo Libâneo (2007, p.3) (...) Nos anos 1950, um dos primeiros sistematizadores da administração escolar no país, José Querino Ribeiro (1952), embora mantendo a denominação "Administração Escolar", considerava o termo *gestão* mais abrangente por incorporar aspectos filosóficos e políticos implicados na administração.

Tomando como base esta perspectiva, a gestão escolar veio para garantir e apoiar as necessidades de todos os setores da área educacional, para assim atender a todas as habilidades e requisitos que fazem parte de um espaço escolar, sempre buscando a valorização da educação, para o bom andamento do ensino e aprendizagem do indivíduo. Para isto é importante ressaltar a participação de todos os envolvidos, na qual a gestão deve ser democrática.

Neste sentido, Ferreira (2004, p. 305) afirma:

> A gestão democrática da educação é hoje um valor já consagrado no Brasil e no mundo, embora ainda não totalmente compreendido e incorporado a pratica social global e a pratica educacional brasileira e mundial. É indubitável sua importância como um recurso de participação humana e de formação para a cidadania. E indubitável sua necessidade para a construção de uma sociedade

> mais justa e igualitária. É indubitável sua importância como fonte de humanização. (FERREIRA, 2004, p.305).

Partindo dessa perspectiva anteriormente citada, para se ter uma gestão democrática participativa e significativa é indispensável a participação com responsabilidade de todos os envolvidos da comunidade escolar. A este respeito, Luck (2009) destaca que:

> A participação constitui uma forma significativa de, ao promover maior aproximação entre os membros da escola, reduzir desigualdades entre eles. Portanto, a participação está centrada na busca de formas mais democráticas de promover a gestão de uma unidade social. As oportunidades de participação se justificam e se explicam, em decorrência, como uma intima interação entre direitos e deveres, marcados pela responsabilidade social e valores compartilhados e o esforço conjunto para a realização de objetivos educacionais (LUCK, 2009, p. 71).

Tomando como base esta perspectiva, torna-se relevante a incorporação do trabalho em equipe, sobre esta afirmação Líbanêo (2008, p. 103) também considera que uma equipe é um grupo de pessoas que trabalham de maneira colaborativa e solidária tendo em vista a formação e o aprendizado do aluno.

Para o cargo em questão é importante que a pessoa destinada para esta função tenha competência e conhecimento no campo administrativo educacional. Teixeira (2003, p. 6) conceitua que: “o diretor da escola é o principal articulador dos interesses e motivações dos diversos grupos envolvidos com a escola”.

Portanto, fica claro que o gestor precisa ter uma visão ampla de toda a instituição em que está inserido, estando atento a todas as diversidades que surgirem no período de sua atuação como gestor, para assim desempenhar o seu papel com total autonomia, como diz Libâneo (2004), a autonomia é a faculdade das pessoas de autogovernar-se, de decidir em relação ao seu próprio destino.

METODOLOGIA

A pesquisa tem por intuito apontar brevemente as especificidades do Ensino Médio e as influências da Gestão em relação a esse nível de ensino. Para favorecer essas questões, podemos considerar que o levantamento de material bibliográfico se apresenta como um fator importante, conforme se relaciona com o tema e o objetivo da pesquisa.

Gil (2002) salienta que, a pesquisa define-se:

> [...] como o procedimento racional e sistemático que tem por objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema (p. 17).

Após a pesquisa bibliográfica foi selecionada as principais ideias pertinentes à discussão proposta, em seguida realizada a organização da fundamentação teórica na forma de citações diretas e indiretas, visando uma melhor compreensão por parte do leitor, na sequência foi feito uma pesquisa de campo para levantamento de dados, neste momento foi utilizado como instrumento de pesquisa um questionário com quatro questões semiestruturadas, que se referiam à Gestão Escolar e aplicado a um docente e um gestor do município de Naviraí-MS.

Posteriormente foi realizada a análise dos dados, bem como o confronto das ideias expressas nos resultados obtidos, na qual, a apresentação dos mesmos se dá no decorrer juntamente com as possíveis análises, visando uma melhor compreensão por parte do leitor.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os participantes da pesquisa foram identificados pelas letras A e B: Docente representado pela letra A e o Gestor representado pela letra B. A apresentação dos dados se dá mediante a indicação das perguntas e respostas, sendo analisadas posteriormente buscando compreender a visão expressada.

A primeira questão refere-se à compreensão dos entrevistados sobre o conceito de gestão escolar. Ao ser questionado o que você entende por gestão escolar, o entrevistado A respondeu de forma simples que entende por gestão a organização de tudo que é funcional no estabelecimento escolar, ou seja, gestão pedagógica, administrativa. O entrevistado B respondeu da seguinte forma: “É trabalhar para que todo cidadão envolvido no processo da

educação seja orientado no sentido de que faz parte dos resultados, portanto no decorrer do processo sua participação é fundamental, todos os setores, da família até a estrutura física da escola". Portanto, demonstrou conhecimento mais amplo sobre gestão escolar, pois sua resposta expressa a importância do envolvimento da família até a estrutura física da escola.

A segunda questão foi referente à especificidade da gestão no Ensino Médio, com a questão: Em sua opinião, qual é a especificidade da gestão no Ensino Médio? Assim sendo, o entrevistado A conceituou especificidade no Ensino Médio com a seguinte resposta: "Desenvolvimento do currículo visando à inserção do aluno no mercado de trabalho para que o mesmo tenha habilidade e poder de decisão para o enfrentamento e crescimento pessoal. Trata-se de tomadas de decisões, desenvolvimento atitudinal". Para o entrevistado B, especificidade do Ensino Médio é a gestão direcionada para as exigências do mercado, conforme sua resposta: "Organização para o mundo do trabalho e/ou universidade e gestão direcionada para as exigências do mercado. Ambos caracterizam o Ensino Médio como via a preparar para o mercado de trabalho".

Seguidamente, a terceira questão aplicada foi: há dificuldades na gestão? Quais e por quê? O entrevistado A expressou: "Sim, frequência irregular, avaliação, haja vista que o acompanhamento torna-se insatisfatório por conta das situações citadas, mas também pela organização do trabalho que depende exclusivamente do profissional que age com omissão, não cumprindo eficaz do seu trabalho". Já o entrevistado B discorreu sua resposta dessa forma: "Acompanhar os novos perfis da sociedade, novos anseios requerem reformas educacionais".

A quarta e última questão transcorreu da seguinte forma: Há necessidade de mudanças? Quais e por quê? O entrevistado A não respondeu a quarta questão, e ao ser solicitado uma justificativa, a entrevistada disse não ter nada a declarar. O entrevistado B respondeu: "sim, Ensino Médio com formação adequada a demanda da sociedade em que o estudante atuará".

A pesquisa realizada apresentou dados que demonstram como o docente e o gestor da rede pública Estadual de Ensino médio pensam sobre a Gestão Escolar e suas especificidades.

De acordo com a aplicação dos questionários ficou notável que o gestor respondeu mais objetivamente do que o docente sobre o tema gestão escolar, formação do gestor, o envolvimento e o compromisso de todos que atuam no processo educacional.

Dessa maneira fica perceptível a diferença nos conceitos expressados, fato que pode ser justificado pela diferença na formação, nos cargos e funções dos entrevistados, assim o gestor está em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica capítulo

III – Gestão Democrática e Organização da escola, § 2º É obrigatória à gestão democrática no ensino público e prevista, em geral, para todas as instituições de ensino, o que implica decisões coletivas que pressupõem a participação da comunidade escolar na gestão da escola e a observância dos princípios e finalidades da educação. (BRASIL, 2013, p.77).

Conforme as resposta dos profissionais da educação entrevistados ao que se refere as especificidades do Ensino Médio, é possível verificar que ambos acreditam que a inserção no mercado de trabalho deve ser direcionado pelo Ensino Médio, porém o docente volta o olhar mais para o crescimento pessoal e a formação visando o desenvolvimento e aprimoramento de alunos com maiores habilidades pessoais do que profissionais, sendo assim estão conforme a LDB em seu artigo 35 nos incisos II, III, a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando. (BRASIL, 1996).

Em concordância com as respostas dos entrevistados ao que concerne às dificuldades na gestão, enquanto o docente acredita que a dificuldade na gestão é dada pela falta de comprometimento, organização e omissão do trabalho, o gestor visa à necessidade de reformas educacionais, portanto, podemos analisar que devido a atuarem em cargos diferentes, suas respostas voltam-se de acordo com a necessidade da função exercida por cada um.

A terceira questão foi referente a dificuldades na gestão, a existência da mesma, quais e por que. O entrevistado A relatou que há dificuldade devido à frequência irregular e o método avaliativo, pois as faltas torna insatisfatório o aprendizado. Já o entrevistado B entende que dificuldade na gestão é acompanhar os novos perfis da sociedade, novos anseios que requerem reformas educacionais. Assim, infere-se na ideia de adequação do ensino escolar aos novos tempos.

A quarta questão se refere às mudanças no Ensino Médio e não foi respondida pelo entrevistado A, já o entrevistado B acredita que exista necessidade de mudança no Ensino Médio, com formação adequada à demanda da sociedade em que o estudante atuará. Portanto, infere-se na necessidade de mudanças para o ensino médio na atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dessa pesquisa consideramos que o Ensino Médio requer mudanças na Gestão Educacional, a fim de atingir a proposta inicial que é a formação do indivíduo. As reflexões aqui apresentadas, cuja temática foi em torno da Gestão da Escola Pública e sobre as especificidades do Ensino Médio, compreendemos como são coordenadas as pessoas e as instâncias envolvidas na administração escolar e analisamos como gestores e coordenadores realizam a difícil tarefa imposta pelo seu cargo.

Dessa maneira, o gestor incumbido de coordenar o Ensino Médio precisa estar atento às especificidades desse nível de ensino, oportunizando ao indivíduo uma formação que se aproxima ao máximo das diretrizes das políticas públicas educacionais que visa o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades voltadas para o mercado de trabalho.

O ensino médio apresenta inúmeros problemas a serem contornados de acordo com as políticas educacionais, mesmo não sendo obrigatório para as pessoas, a sua oferta é dever do Estado, numa perspectiva de acesso para todos aqueles que o desejarem, porém, é necessário manter os estímulos dos alunos a fim de diminuir a evasão escolar, e dessa maneira concluírem a etapa.

A partir do levantamento de dados concluímos que a formação e a experiência da função de cada profissional expressa uma visão de acordo com a sua rotina e seus conhecimentos reportam-se ao seu cargo, porém, ambos devem almejar um ensino de qualidade que visa uma formação crítica do cidadão para que o mesmo possa, a partir dos saberes adquiridos durante o ensino médio, contribuir para sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Gestão da educação escolar. Brasília: UnB, CEAD. (2004, vol. 5. p. 25).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** Lei nº 9394/96, de 20 dez. 1996 Brasília, DF, p. 1. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 15 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Médio Inovador - Documento Orientador**, Brasília: MEC/SEF, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Médio Inovador**, 2009**.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439> Acesso em: 20 ago. 2018.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CARVALHO PIMENTEL, Carmen Regina de; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. **O ensino secundário brasileiro em 1930 no contexto da cultura escolar e história da educação. In:** IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL" Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.18.pdf Acesso em: 20 ago. 2018.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel; DE BARROS NOGUEIRA, Flávia Maria. Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas e o plano nacional de educação. **@ Arquivo Brasileiro de Educação**, v. 3, n. 5, p. 102-129, 2016.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores-para uma mudança educativa.** Portugal: Porto Editora, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil***:* inovações em processo**.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

INSTITUTO UNIBANCO. **Um em cada três alunos do ensino médio estuda a noite**. 2016. Disponível em: <www.institutounibanco.org.br/wp-ontent/uploads/2016/05/Aprendi. 10. pdf. >. Acesso em: 12 jun. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar:** políticas, estruturas e organização**.** São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **O sistema de organização e gestão da escola.** Disponível em: < acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/32/3/LDB_Gestão.pdf>. Acesso em: 08 maio. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos**. "O sistema de organização e gestão da escola"** In: LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola - teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto,** Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, 2000.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009, p. 47-69.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, 2011.

O GLOBO. **Estudantes do ensino noturno têm desempenho inferior mostra levantamento**. 29/12/2014. Disponível em: <oglobo.globo.com/sociedade/educacao/estudantes-de-ensino-noturno-tem-desempenho-inferior-mostra-levantamento-14925188>. Acesso em: 12 jun. 2017.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil:** (1930/1973) / Otaiza de Oliveira Romanelli; prefácio do prof. Francisco Iglésias. 40. ed. - Petropolis, RJ: Vozes, 2014.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação -** Periódico científico editado pela ANPAE, v. 23, n. 1, 2014.

ANAIS
ISSN: 2178-2431
X JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE NAVIRAÍ
História do livro, da leitura e das práticas escolares na educação brasileira: os desafios do tempo presente
De 01 a 05 de Outubro 2018
UFMS Campus de
Maiores Informações
Telefone: (67) 3409-3401
www.jornadaeducacaonavirai.ufms.br

A GESTÃO COMO RESPONSÁVEL PELA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA

Daiane Fabrícia Barros Carvalho Barros Martins (UFMS/CPNV)[1]
Gislaine Coutinho da Silva Souza (UFMS/CPNV)[2]
Luiara Maria da Cruz (UFMS/CPNV)[3]
Thaís Mirian Ferreira(UFMS/CPNV)[4]
Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis(UFMS/CPNV)[5]

RESUMO: Nos dias atuais percebe-se que a família possui um papel fundamental no desenvolvimento do aluno. Assim, o presente trabalho tem como objetivo compreender como se dá a relação entre escola e família dentro do ambiente escolar levando em consideração a atuação do gestor para sua efetivação. O estudo foi desenvolvido em três etapas: a primeira se deu em uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo; a segunda foi a realização de uma pesquisa de campo com entrevista semiestruturada com três sujeitos da escola (o diretor, e duas mães de aluno). Na terceira foi realizada a análise das entrevistas. Os resultados dessas foram organizados em uma tabela para comparação e após, a discussão dos dados obtidos. O estudo nos proporcionou conhecer como se dá a relação escola-família, destacando alguns pontos que são fundamentais para obter essa ligação entre a gestão, escola e família do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão escolar. Relação escola-família. Escola pública.

INTRODUÇÃO

Quando falamos a respeito de processo de ensino e aprendizagem nos dias atuais precisamos compreender a importância da gestão democrática, onde os anseios de todo um grupo são levados em consideração, para que o objetivo principal desse processo seja alcançado é necessário que haja uma parceria entre família e escola, para isso faz se necessário a criação de meios que possibilitem a efetiva participação da comunidade escolar em todos os processos relacionados ao trabalho escolar.

O artigo tem por finalidade tratar aspectos relacionados à atuação do gestor mediando a relação entre escola e família, levando em consideração qual o papel do gestor na relação estabelecida entre elas, visto que, para uma gestão democrática e participativa dentro de instituições de ensino, para que haja o desenvolvimento pleno do ensino e da educação como um todo.

Para constituição da fundamentação teórica foi realizada uma pesquisa bibliográfica fundamentada em autores como Chaves (2017), Picanço (2012), Azevedo e Palau (2017)

Julkoski (2001), Souza (2013), e Pereira, Rodrigues, Rios (2013) que tratam assuntos relacionados a ação do gestor e a importância da família, visto que, de acordo com Gil (2008, p.50) essa pesquisa "é desenvolvida a partir de materiais já elaborados constituído principalmente de livros e artigos científicos".

Na sequência foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três sujeitos da escola (o diretor e duas mães de aluno), que foram analisadas e descritas em formato de um texto, caracterizadas como estudo de campo, visto que, o estudo de campo busca o "aprofundamento das questões propostas [...] apresenta [...] maior flexibilidade podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo do processo de pesquisa". (GIL, 2008, p.57)

Tendo em vista o objetivo proposto para o estudo, a fundamentação teórica está estruturada em três tópicos: sendo que o primeiro trata da Gestão escolar, o segundo da relação escola e família e o terceiro do papel do gestor na relação escola e família.

Dessa forma, a partir do estudo realizado houve o aprofundamento sobre o tema e o despertar para conceitos ainda desconhecidos e a reflexão sobre a importância dos mesmos na prática dos profissionais envolvidos na educação. Ou seja, nos permitiu obter noções a respeito de como se dá a relação escola-família, fazendo com que destacássemos alguns pontos que são fundamentais para obter essa ligação entre a gestão e família do aluno, contribuindo para o desenvolvimento de ideias que possibilitem debates acerca dessa temática, a partir dos desafios apresentados pela realidade social, econômica e política atual.

1. GESTÃO ESCOLAR

A gestão na atualidade é de grande importância nos mais variados setores administrativos, seja em empresas, instituições públicas ou particulares, sendo fundamental e necessária no setor de educação. A partir disto, pode se dizer que mesmo que gestão e administração não são caracterizadas como sinônimos, a gestão e a administração se complementam, visto que, para se ter uma boa gestão é necessário que haja bons procedimentos administrativos. No entanto, pode se destacar que a gestão educacional é uma construção histórica, resultante de um processo de transformação social (LOPES, 2013).

> A administração geralmente está ligada a processos burocráticos e a gestão relaciona-se com uma proximidade maior entre líderes e liderados, uma maior

> cooperação nas decisões e resultados, porém administração e gestão devem caminhar juntas, complementando-as mutuamente. [...] O processo da gestão possui diversas etapas, destacando-se as de planejamento, liderança, organização e avaliação, que são fundamentais para garantir, de forma eficaz, o funcionamento das organizações e, consequentemente, permitir que os objetivos traçados sejam atingidos (LOPES, 2013, p.27).

Sendo assim, cabe ressaltar que conforme o Art. 8º da Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a gestão educacional nacional é embasada na organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal e nas responsabilidades desses, onde todos possuem um papel dentro do contexto educacional do País. Sendo assim, todos devem ofertar a educação básica, no entanto, cabe ressaltar que o ensino médio é um dever dos Estados e do Distrito Federal, o ensino fundamental dos estados em colaboração com os municípios e a educação infantil dos Municípios (BRASIL, 1996, p.3).

Ribeiro e Chaves (2012) ressaltam que a gestão educacional está articulada ao modo que se desenvolve nosso sistema econômico e políticas do Estado, o que acaba refletindo na ação de gestores escolares, sendo assim, a gestão escolar engloba atividades relacionadas à elaboração e execução de propostas pedagógicas além da administração de recursos humanos, materiais e financeiros, visto que a gestão escolar é uma forma de administrar o todo da escola, buscando entender as exigências de todos os setores envolvidos no processo de ensino, desde funcionários, estrutura física da escola, pais e alunos e a maneira que esses interagem dentro do ambiente educacional (FELGAR, MORAES, 2013).

> O processo de gestão nas instituições de ensino precisa ser global, sendo de responsabilidade de toda comunidade escolar. Participam deste processo o diretor de escola, o coordenador pedagógico, o supervisor de ensino, os professores e todos os demais funcionários, além da família que tem um papel importante e fundamental neste processo. A gestão escolar tem que ser construída coletivamente, não pode ser fragmentada e sim participativa e democrática (LOPES, 2013, p.29).

Para que esse processo ocorra com eficácia faz-se necessário que a gestão escolar esteja relacionada em seus aspectos democráticos e participativos, construindo coletivamente objetivos que resultam nademocratização na instituição e assim, possibilitando uma melhoria no espaço de formação e desenvolvimento dos cidadãos, tornando-os conscientes de sua importância na sociedade.

A gestão escolar engloba todas as atividades da instituição,na LDB, Art. 12, Incisos I a VIII, estão as principais delegações que se referem à gestão escolar no que diz respeito às suas respectivas unidades de ensino:

> Os estabelecimentos de ensino, respeitada as normas comuns e as do seu sistema 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 comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII – informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica; VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima cinqüenta por cento do percentual permitido em lei (BRASIL, 2015, p. 13).

Lopes (2013) coloca que se realizado de forma eficaz, esse processo promove o alcance dos objetivos pré-estabelecidos pelo gestor, pois a gestão escolar tem como objetivo propiciar aos estabelecimentos escolares uma administração eficiente, sendo fundamental no processo de democratização da escola, englobando tanto os aspectos pedagógicos como os burocráticos, conforme aponta Silva (2014):

> As Instituições educacionais devem observar os princípios legais da administração pública, e suas funções de política e de gestão devem ser planejadas e divulgadas ao público, de forma em que haja a publicidade dos atos e transparência na gestão, que só serão auferidas pelo conhecimento e a participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Já a publicidade dos atos deve ocorrer desde a chegada de verbas à escola à realização dos gastos (SILVA, 2014, p.18).

Por fim, cabe salientar que uma boa gestão escolar não se constrói somente com a vontade de mudar, mas requer o reconhecimento do contexto na qual a instituição está inserida, pois as políticas externas embora anunciem a importância da gestão democrática, de outro modo, impossibilitam essa construção quando não disponibilizam recursos suficientes, quando intensificam o trabalho dos profissionais, quando atrelam os Projetos Pedagógicos aos interesses do mercado, além disso é necessário que os sujeitos educacionais, em especial os gestores e alunos, estejam comprometidos com o desenvolvimento da sociedade e cidadania e não com o comércio (RIBEIRO; CHAVES, 2012).

2. A RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA

Desde de muito tempo vem se pensando na forma de atrair os pais para dentro das instituições de ensino, como meio de favorecer uma melhor relação entre ambos, fazendo com que os alunos tenham um melhor desenvolvimento escolar e social. Dessa forma, a autora Chaves (2017) vê essa participação como meio de tornar sujeitos mais ativos dentro das comunidades.

> Nesse sentido, a democracia abre espaço para que todos participem, para favorecer o empoderamento, e aí está um outro motivo pelo qual devemos ser sujeitos participantes em nossa comunidade, no trabalho, na família, na escola, etc. Ao nos tornarmos participantes, adquirimos o direito de opinar, escolher, de mostrar a nossa visão sobre os fatos e, com isso, deixamos de ser sujeitos passivos nos tornando ativos em nossa comunidade (CHAVES, 2017, p. 9).

Neste contexto vemos a importância de incluir a participação da família na escola, pois é por meio dela que surgem os valores fundamentais para a construção da vida adulta. A base familiar é muito importante na vida de uma criança, pois é o suporte, o qual possibilitará o seu desenvolvimento, em todos os aspectos, e, assim, desempenhará nas crianças laços afetivos, desenvolvimento físico, cognitivo, nas relações sociais (CHAVES, 2017).

Nessa perspectiva, as experiências obtidas dentro da convivência familiar resultarão no desenvolvimento da aprendizagem escolar, pois por muito tempo, a família foi a única e principal responsável pela educação de seus filhos. Mas a partir da idade média começaram a ocorrer mudanças nesse aspecto e a educação sistematizada passou a ser produto da escola (OLIVEIRA; BRAGA; PRADO, 2017).

Sendo a escola a principal agente de escolarização, os pais têm por obrigatoriedade participar da vida escolar de seus filhos, pois através dessa participação, os mesmos passam, a saber, como está o desenvolvimento, pois estes estão muito convencionados a ideia de que é preciso ir à escola apenas em dia de reuniões escolares ou para ouvir queixas de seus filhos. Desse modo, a autora Picanço (2012) destaca a importância dos pais no acompanhamento de seus filhos.

> O papel dos pais no estudo dos filhos é fundamental, senão o mais importante, porque o acompanhamento sistemático, metódico e constante permite que as crianças e jovens tenham uma organização e desempenho muito mais coerentes e lógicos, pois o apoio parental é fulcral para o “crescimento”

> acadêmico, a criança sente-se "protegida" e acompanhada (PICANÇO, 2012, p. 45).

Mas é necessário que se levem em consideração o ambiente em que essa criança está inserida. Segundo os autores Azevedo e Palau (2017) o desempenho escolar se dá pela sua estruturação familiar:

> É notório que o desempenho escolar individual de cada aluno depende não apenas do seu aproveitamento em sala de aula e nem da capacidade de seus professores, mas também, do suporte familiar que este aluno encontra em sua residência (AZEVEDO; PALAU, 2017, p. 64).

A grande maioria das famílias revelam que trabalham fora e que não possuem muito tempo para uma participação mais ativa na escola. Assim como existem famílias que não trabalham, mas que não se interessam em estar a par das ações da instituição. Esta ausência acaba gerando conflitos, o que acaba influenciando negativamente o rendimento escolar. Conforme aponta os autores Almeida e Medeiros (2010):

> No âmbito da configuração contemporânea da família, via de regra, vem sendo vista como desestruturada, a maioria dos lares compõe-se de pai e mãe que trabalham fora, bem como os com a ausência dos mesmos, é o caso de crianças que são criados pelos avós, ou mães solteiras. Neste sentido, cabe acrescentar que a falta da figura materna e/ou paterna, ou a ausência dos mesmos gera conflitos na criança que influenciam negativamente o seu rendimento escolar (ALMEIDA; MEDEIROS, 2010, p. 3).

Como podemos favorecer uma maior participação da família dentro do ambiente escolar? Segundo os autores Azevedo e Palau (2017), fazer com que a família se sinta importante nas tomadas de decisões junto a gestão, já se dá como uma boa ajuda. "Envolver a família no âmbito escolar para juntos elaborar o Plano Político Pedagógico (PPP), é uma boa alternativa para que a escola tenha um equilíbrio no que diz respeito à disciplina e para uma boa aprendizagem de seus educandos" (AZEVEDO; PALAU, 2017, p. 61).

Nesta direção os pais estando em conjunto com a instituição, eles passam a ter uma maior confiança no trabalho pedagógico. A medida que pais e professores vão criando vínculos, a educação da criança se torna mais prazerosa, favorecendo assim um bom rendimento.

> O profissional de educação precisa saber se comunicar e receber os pais com respeito, tendo o cuidado para esclarecer dúvidas e tranquilizando seus anseios, pois uma boa parceria visa um diálogo aberto e verdadeiro, não só

> com reclamações, cobranças ou tentativas de ensinar os pais a educar seus filhos (FERREIRA, 2013, p. 18).

É imprescindível a participação das famílias, tendo em vista que elas colaboram para que haja uma melhoria no ensino, provocando assim alunos mais interessados. Sob essa ótica a autora Loureiro (2017) releva que:

> Para além disso, um conjunto de outras vantagens provenientes do envolvimento das famílias na escola são refletidas: aumenta a motivação dos alunos pelo estudo; ajuda os pais a compreenderem melhor o esforço dos professores e a desempenharem melhor os seus papéis; melhora a imagem da escola e reforça o prestígio profissional dos professores, que assim se sentem mais motivados para melhor desempenharem as suas funções (LOUREIRO, 2017, p. 106).

É nítido perceber que o desenvolvimento do aluno se torna mais eficaz quando há a participação da família dentro da escola. No entanto, é preciso que a escola procure meios para que haja uma aproximação com as famílias, levando em consideração o contexto em que esse aluno está inserido. Desse modo teremos o educar e o cuidar, como duas formas distintas que são praticadas tanto pelas famílias, quanto pela instituição de ensino, ainda que ambas de diferentes maneiras.

3. O PAPEL DO GESTOR NA RELAÇÃO ESCOLA E FAMILIA

Em uma instituição de ensino é necessário que se tenha um diretor atento e consciente em relação à realidade da comunidade para conseguir cumprir todas as necessidades da escola e assim desenvolver um bom trabalho.

Nas palavras de Julkoski (2001, p. 43), “o gestor, no que diz respeito em apresentar conhecimento, visão, equilíbrio nos desafios da aprendizagem, bem como nos problemas comportamentais do aluno, é de fundamental importância para o êxito de uma educação de qualidade”, pois o diretor da escola possui um maior entendimento das ações que poderão agregar com o conhecimento dos alunos.

Segundo Julkoski (2001) a escola possui os mesmos objetivos da família, e visa proporcionar o desenvolvimento integral da criança obter sucesso na aprendizagem. O gestor precisa estar a par de suas responsabilidades no ambiente escolar e para isso não há como

administrar sozinho a escola, é preciso que haja um trabalho coletivo com a colaboração de todos (SOUZA, 2013, p. 28).

Ainda em Souza,

> O gestor é a pessoa que realiza dentro da escola a liderança, ele desenvolve e controla determinas atividades, coordenando demais funcionários na atuação dos objetivos da instituição. O diretor de uma escola exerce uma função muito complexa, o de autoridade escolar, o de educador e o de administrador (2013, p. 29).

O diretor precisa trabalhar para que todos estejam envolvidos com a educação, seja pais, professores, coordenadores e comunidade em geral, pois o foco está na aprendizagem dos alunos (SOUZA, 2013, p.33). Para que esse envolvimento ocorra de fato é necessário que a escola como um todo dê oportunidades para que os familiares e o público em geral sejam ouvidos quando procuram a instituição de ensino para darem alguma sugestão ou crítica que servirá para a melhoria da escola.

> A escola para cumprir sua função social, precisa estar em harmonia com a sociedade a qual está inserida, estimulando sua participação e contribuição nas atividades desenvolvidas. Para tanto, faz-se necessária a participação de toda a comunidade escolar, principalmente na elaboração, complementação e avaliação da proposta pedagógica, que é a expressão coletiva dos desejos da comunidade escolar por meio de planejamento e execução conjunta de objetivos comuns da mesma. (JULKOSKI, 2001, p. 17).

Nesse sentido, "é preciso que o diretor possa convencer de que a educação bem administrada leva a qualidade e a igualdade do ensino e que educação é investimento seguro para um futuro melhor" (SOUZA, 2013, p.34). E estando acessível a todas famílias, o diretor ganhará cada vez mais, pontos positivos com a comunidade e assim, a mesma poderá entender melhor o papel da escola na vida escolar do aluno e assim, contribuirá mais significativamente com essa aprendizagem. Souza afirma ainda que

> O gestor precisa manter uma comunicação ativa com os pais ou responsáveis, que a mesma seja de mão dupla, onde um procure o outro para dar devidas informações ou se interar sobre o desenvolvimento do aluno e/ou alguns outros acontecimentos. Essa relação é importante, pois assim os pais ou responsáveis ficarão cientes de tudo que a escola faz para promover uma educação de qualidade para seus filhos (SOUZA, 2013, p. 37).

É preciso que o diretor esteja "[...] ligado às etapas do processo de gestão onde se destacam o planejamento, a liderança, organização e avaliação" (SOUZA, 2013, p.34), e de maneira integral para alcançar todos os objetivos da escola. O gestor precisa seguir algumas regras como traz Souza:

> ter grandes habilidades na comunicação; [...] ser ágil, ter o raciocínio rápido e decisão precisa; criatividade; [...] liderança; observação; [...] persuasão; [...] determinação; [...] ser resistente a frustração, manter o equilíbrio emocional, procurar resolver seus problemas por si só e buscar aprender o que não sabe fazer com funcionários amigos e professores (2013, p.38).

É importante que o diretor reconheça o trabalho de cada profissional através de elogios e incentivos, além de demonstrar bastante confiança. Trate com respeito os limites de cada um e aceite suas limitações. Que proporcione momentos de reflexões para que aprendam com os próprios erros (SOUZA, 2013, p. 41).

A escola tem a preocupação em conquistar o apoio da comunidade para conseguir desenvolver um trabalho em conjunto e com isso atingir uma melhoria no desempenho dos alunos, no entanto, é necessário que se pense em como a escola é vista na sociedade (PEREIRA; RODRIGUES; RIOS, 2013, p. 7).

Nesse sentido, é importante que se tenha uma imagem positiva com um ambiente organizado, pois assim desperta o desejo de cooperação entre os funcionários contribuindo com a melhora do trabalho em conjunto (PEREIRA; RODRIGUES; RIOS, 2013, p. 7).

4. METODOLOGIA

O presente artigo foi desenvolvido numa abordagem qualitativa descritiva que visa compreender e relacionar a atuação do gestor e a relação entre a escola e família de seus educandos.

A construção desse artigo deu-se por meio de pesquisas e leituras de textos acadêmicos. Foram utilizados artigos científicos que trazem uma reflexão acerca da Gestão como responsável pela participação da família na escola, visto que esse tema é uma realidade na comunidade, pois a escola alega que há o desinteresse dos responsáveis pelos alunos.

A pesquisa de campo foi realizada mediante a uma entrevista semiestruturada com seis perguntas. Essa por sua vez foi feita a um diretor de uma instituição municipal de ensino e

com duas responsáveis por alunos que estudam na mesma instituição no município de Naviraí/MS.

No primeiro momento fizemos a pesquisa de artigos que tratassem do tema proposto e demos início as leituras, na sequência demos início a escrita do trabalho definindo ideias destacadas pelos integrantes do grupo.

Para a escolha dos entrevistados foi pensado no gestor (G1) por ter a função de gerir a escola e duas mães de alunos, sendo uma mais presente (Família 1) e uma que tem menos participação na instituição escolar (Família 2), de acordo com informações obtidas por meio de funcionários da escola.

Assim que foram coletados os dados, organizamos as perguntas com as respostas em uma tabela para facilitar a compreensão em relação às entrevistas para que atendessem aos objetivos desta pesquisa.

5. DISCUSSÃO DE DADOS

Em relação à questão quanto **ao entendimento sobre gestão escolar**, pelas respostas obtidas percebemos que o diretor tem bastante familiaridade com aspectos relacionados à gestão, visto que suas respostas estavam de acordo com o esperado, o que pode ser observado na seguinte fala: “gestão escolar não é nada mais do que organizar o trabalho para que transcorra da melhor forma possível” (Gestor).

Já as famílias dos alunos não tinham um conhecimento do que seria gestão escolar, no entanto, apresentam falas que indicam aspectos que estão relacionados como a organização da instituição, podendo ser observados nas seguintes falas: “Ah! Eu não sei explicar muito bem, mas no caso a diretoria de agora está boa, porque antes a gente via ali muita coisa errada, principalmente molecada fora de hora na escola, pulando muro, muita coisinha errada a gente via ali” (Família 1); Já a família 2 respondeu da seguinte maneira: “cuidar da molecada quando briga, não deixar entrar tranqueira lá”.

Sendo assim, como ressalta Lopes (2013), todos os membros que fazem parte da comunidade escolar devem fazer parte dos processos de gestão das instituições de ensino, visto que, coordenadores, professores, funcionários e os familiares de alunos possuem um papel fundamental nestes processos, o que permitirá que a escola seja gerida e construída

coletivamente, deixando assim de ser fragmentada e consequentemente passando a ser mais aberta onde todos possam participar e assim tornar a escola um ambiente democrático.

Quando questionados acerca **do que achavam sobre a família na atualidade**, verificamos que na percepção deles, as famílias dos dias atuais estão desestruturadas, o que pode ser observado nas seguintes falas: " Eu vou falar da nossa comunidade que é a do jardim paraíso e bairros vizinhos, nossa comunidade vem com alguns problemas como é um bairro de periferia onde o tráfico as vezes está inserido nas famílias dos nossos alunos [...] nós não temos o suporte para interferir diretamente na sua realidade, até porque os nossos alunos são filhos de pais separados, criados por avós tios, parentes próximos, então essa é a realidade hoje, as famílias são desestruturadas"(Gestor)

Já os relatos das famílias foram: "Hoje em dia é raro a família está unida, tem muita desunião na família. E tem muitos casos de pais separados, e os filhos morando com outras pessoas da família, e eles acabam sofrendo com isso" (Família 1); "Ah! tem todo tipo de família né, ta tudo parado, porque as mães não ajudam os filhos" (Família 2), o que coincide com a perspectiva que Almeida e Medeiro (2010) apresentam em relação as famílias dos dias atuais, pois colocam que a família tem sido vista como desestruturada, que possui diferentes configurações, onde "a falta da figura materna e/ou paterna, ou a ausência dos mesmos gera conflitos na criança que influenciam negativamente o seu rendimento escolar" (ALMEIDA; MEDEIROS, 2010, p.03).

Quando indagados a respeito de **qual seria o papel da escola**, pode-se observar que os três tem claro o principal objetivo que é ensinar passar uma educação formal podendo ser visto nas seguintes falas: Gestor: "O papel da escola é ensinar transmitir o conhecimento para o aluno aonde ele saia pelo menos com uma base pra adentrar no ensino médio e do ensino médio pra faculdade [...]"; família 1: "A função da escola é ela dar educação para os filhos da gente, ensinar a aprendizagem"; família 2: "[...] É dar o estudo né". O que se relaciona com o pensamento de Julkoski (2001) quando considera que a escola possui os mesmos objetivos da família, pois tem por principal função proporcionar o desenvolvimento integral da criança para obter sucesso na aprendizagem.

No entanto, cabe ressaltar que além de aspectos relacionados ao ensino formal o gestor coloca que a escola também tem a função de mostrar aos alunos que eles podem transformar a sua realidade por meio dos estudos, o que também vai ao encontro com Julkoski (2001), ficando evidente na seguinte fala: gestor: "[...] o papel da escola entre outros acaba sendo muito mais

do que só o ensinar é tentar mudar uma realidade, tentar mudar controlando uma situação de toda uma área, que traz para dentro da escola a maioria de seus problemas". Já em relação a família pode se notar que a família 2 tem uma visão assistencialista da escola, o que pode ser observado na seguinte fala: "[...] Cuidar deles pra gente (família 2)".

Quando indagado quanto **a ação do gestor em relação escola e família,** observamos que o gestor coloca que a ação dele tem que ser voltada a proporcionar meios para que as famílias se envolvam e se interessem pelo processo de ensino/aprendizagem de seus filhos, o que pode ser notado na seguinte fala do Gestor: "Com certeza, assim na realidade a escola é a cara do gestor [...] O que um gestor tem que fazer, trazer a família pra escola fazer com que a família seja um elo um aliado na educação dos filhos, tudo que o menino vier a fazer de errado comunicar a família, chama-los, fazendo com que o pai trabalhe junto com a escola pra sanar aqueles problemas do dia a dia que envolve seu filho".

Sendo assim, podemos levar em consideração o que Marques (2014) coloca sobre a interação entre família e gestor, pois são os gestores que precisa proporcionar a presença dos familiares na escola, pois cada família e seus filhos possuem suas especificidades e por isso é necessário que haja um exercício de diálogo entre escola e família, o que só é possível quando se tem uma gestão que coloca em pauta a necessidade de sua comunidade e facilita a relação entre escola e família.

Por fim, perguntamos se **a instituição levanta ou leva em consideração as expectativas da comunidade, e como isso acontecia.** Notamos na fala do gestor, que o trabalho dele na instituição ainda está caminhando, e que a família não tem total abertura, pois ele enfrenta muitas dificuldades em relação a comunidade, podendo ser notado na seguinte fala: "Como gestor eu queria a comunidade dentro da escola, uma comunidade que ajudasse a construir a escola, que ajudasse a escola crescer cada dia mais, já tentei no primeiro ano de gestão, só que como a nossa escola já tinha problemas críticos em relação a violência, a própria comunidade não entende que o patrimônio é nosso, e tem que ser cuidado por que também é deles [...] pra evitar esse tipo de problema [...] o planejamento escolar da gestão é a curto a médio e a longo prazo nada se resolve de um dia para o outro [...], então esse plano de gestão para a escola José Carlos ele tem um tempo alvo de 5 anos pra começar a dar frutos totalmente visíveis, aí daqui cinco anos essa escola vai começar a acabar com a maioria dos seus problemas" (Gestor)

Já na fala das famílias podemos observar que elas estão em consonância com a fala do gestor, não quanto a esse levantamento das expectativas da comunidade, mas quanto a não apresentar muito interesse em saber o que acontece dentro da escola, o que pode ser observado nas seguintes falas: “Das reunião que eu fui, teve uma só que eles perguntaram, e eu também nunca falei (Família 1); ”Não que eu lembre ” (Família 2).

Dando sequência, Souza (2013) afirma que o diretor precisa desenvolver meios para que pais, professores e comunidade em geral estejam envolvidos na escola, pois o foco central é a aprendizagem dos alunos, sendo que o gestor precisa oferecer oportunidades para que essas famílias sejam ouvidas, dando sugestões e críticas, para então assim, haver melhorias dentro do ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que a gestão é necessária no setor de educação, buscamos por meio deste estudo uma maior compreensão acerca de como se dá a relação escola e família e como a gestão escolar influência essa relação. Sabe-se ainda que cada instituição de ensino deve planejar e executar sua proposta pedagógica, administrar os recursos materiais da instituição, zelar pelo ensino-aprendizagem do discente e promover a integração entre a instituição e a comunidade.

Partindo da ideia que o estudo teve por objetivo tratar aspectos relacionados com atuação do gestor mediando a relação entre escola e família, levando em consideração qual o papel do gestor na relação estabelecida entre elas, podemos dizer que parte desse objetivo foi alcançado, pois, com ele adquirimos uma maior compreensão de aspectos relacionados a relação escola e família, tais como: compreendemos que essa relação não depende apenas da família, mas também do gestor, pois ele precisa compreender o que ocorre na comunidade a qual a escola está inserida, e promover meios para que pais e funcionários da escola passem trabalhar juntos em prol da educação dos alunos.

Vimos que a participação da família na escola ainda nos dias atuais é um desafio, visto que para que o gestor consiga trazer a comunidade para dentro da mesma, é necessário que seja realizado um trabalho em longo prazo, pois o objetivo principal é oferecer um ensino/aprendizagem de qualidade.

Com a análise dos dados, percebemos que o diretor tem bastante familiaridade com aspectos relacionados à gestão, visto que coloca que a ação dele tem que ser voltada a

proporcionar meios para que as famílias se envolvam e se interessem pelo processo de ensino/aprendizagem de seus filhos. Notamos na fala do gestor, que o trabalho dele na instituição ainda está caminhando, e que a família não tem total abertura, pois ele enfrenta muitas dificuldades em relação à comunidade, sendo necessário primeiro organizar o funcionamento da escola.

Já na fala das famílias podemos observar que as famílias dos dias atuais estão desestruturadas, e pode ser notado que essas não possuem muito interesse em saber o que acontece dentro da escola. Percebemos que todos concordam que há dificuldade em ter esse vínculo, no entanto, observamos que os três têm claro o principal objetivo da escola que é ensinar, passar uma educação formal.

Ademais, a pesquisa demonstrou que mesmo que o gestor tem vontade de abrir as portas da escola para toda comunidade, isso ainda não é possível, pois as entrevistas realizadas demonstraram que os participantes da comunidade escolar não possuem conhecimentos a respeito do que seria gestão escolar, o que dificulta a interação entre família e escola, mas possuem noção de aspectos relacionados a mesma.

Se a escola acha que a família não está e não tem conhecimento, cabe à escola construir uma base mais participativa, a partir do momento em que a escola proporcionar momentos ou situações em que a família se sinta mais incluída, poderá despertar o interesse dos pais e da comunidade escolar em participar mais ativamente.

No entanto, existem atitudes positivas que também influenciam diretamente no processo de gestão, como, por exemplo, um gestor que confia e acredita em sua comunidade escolar faz com que todos se sintam parte da escola e trabalhem em prol de um mesmo objetivo, sendo ele oferecer uma educação com qualidade para todos os alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Franciele Jaqueline; MEDEIROS, Dalva Helena. **A família na gestão da escola:** uma proposta de parceria para os problemas de aprendizagem. Encontro de produção científica e tecnológica, 2010. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/nupem/anais_v_epct/PDF/ciencias_humanas/01_ALMEIDA_MEDEIROS.pdf> Acesso em: 29 abr. 2018.

AZEVEDO, Rafael Sânzio de; PALAU, Francisco Carlos. R**evista ciência, salud, educación y economia**, v. 1, n. 11, p. 1-223, Ene-Abr. 2017 – ISSN 2175-7038. Disponível em: <http://www.ipcp.com.br/files/Revista_11.pdf#page=32> Acesso em: 16 abr. 2018.

BRASIL, LDB nacional [recurso eletrônico] : **Lei de diretrizes e bases da educação nacional : Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 11. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/proen/ldb_11ed.pdf > Acesso em: 20 abr.2018.

BRASIL, **LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em: 11 mai. 2018.

CHAVES, Genuína Augusta Silva Goncalves. **A participação ativa da família no processo de aprendizagem de seus filhos:** um olhar sobre o ensino fundamental I. Monografia – trabalho de conclusão de curso, (graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, centro de humanidades, 2017. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/14336/1/PDF%20-%20Genu%c3%adna%20Augusta%20Silva%20Gon%c3%a7alves%20Chaves.pdf> Acesso em: 29 abr. 2018.

FERREIRA, Elidia. **A relação família e CMEI numa perspectiva democrática**. Monografia, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/52075/R%20-%20E%20-%20ELIDIA%20FERREIRA.pdf?sequence=1> Acesso em: 28 abr. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Modos e Técnicas de Pesquisa** Social. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_metodos_de_pesquisa.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2018.

JULKOSKI, Lucia Martini. **PARCERIA ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA – DESAFIOS DE UMA GESTÃO ESCOLAR COMPARTILHADA**. Universidade Federal de Santa Maria - Centro de Educação. Curso de Pós-Graduação a distância especialização Lato-Sensu em Gestão Educacional. 2011. Constantina, RS. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2229/Julkoski_Lucia_Martini.pdf?sequence=1>.Acesso em: 29 abr. 2018.

LOPES, Ana Paula Padilha Custódio. **Gestão Escolar.** 2013. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/56018.pdf> Acesso em: 20 abr. 2018.

LOUREIRO, Marta Assis. Relação família-escola: educação dividida ou partilhada? **INFAD Revista de Psicología**, Nº1 - Monográfico 2, 2017. ISSN: 0214-9877. p. 103-114. 2017. Disponível em: <http://infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/979/861> Acesso em: 28 abr. 2018.

MARQUES, Vanessa da Silva. **A GESTÃO ESCOLAR E AS CONTRIBUIÇÕES DOS LAÇOS AFETIVOS**. 2014. Disponível em:

<http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9200/1/2014_VanessadaSilvaMarques.pdf> Acesso em: 11 mai. 2018.

MORAES, Nanci de Campos; FELGAR Júlia Antonietta Simões. **A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA**, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/thais/Downloads/2_a_importancia_da_gestao_escolar_democratica.pdf> Acesso em: 21 abr. 2018.

OLIVEIRA, Izabel Lúcia dos Santos; BRAGA, Andrelina Pelaes; PRADO, Cleidia Maria Nogueira. Participação da família no desenvolvimento da aprendizagem da criança. **Macapá**, v. 7, n. 2, p. 33-44, mai/ago. 2017 – ISSN 2179 1902. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/estacao/article/view/2325/izabelv7n2.pdf> Acesso em: 29 abr. 2018.

PEREIRA, Vanessa da Silva; RODRIGUES, Áurea de Lourdes; RIOS, Mirivan Carneiro. **O PAPEL DO GESTOR NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA PARTICIPATIVA**. Disponível em: <http://www.fapb.edu.br/uploads/files/ARTIGO_VANESSA.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2018.

PICANÇO, Ana Luísa Bibe; **A relação entre escola e família** – as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. Relatório de Mestrado apresentado na Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, 2012. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2264/1/AnaPicanco.pdf> Acesso em: 25 abr. 2018.

SILVA, Michele Pereira. **A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NA GESTÃO DEMOCRÁTICA:** Os mecanismos de participação. 2014. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9141/1/2014_MichelePereiraSilva.pdf> Acesso em: 14 mai. 2018.

SOUZA, Léa Cristina Ribeiro de. **O PAPEL DO GESTOR EM RELAÇÃO A COMUNIDADE ESCOLAR**. Unisalesiano – Centro Universitário Selesiano Auxilium. 2013. São Paulo. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/56195.pdf>Acesso em: 29 abr. 2018.

GESTÃO ESCOLAR E AS IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DO CURRICULO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eliana Abílio Correia (UFMS, CPNV)[1]
Joice Faria da Cruz Pestana (UFMS, CPNV)[2]
Maria Cristina de Sousa Benitez (UFMS, CPNV)[3]
Valdelice Cruz da Silva Souza (UFMS, CPNV)4
Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis (UFMS, CPNV)5

RESUMO: Este trabalho, na área de gestão e currículo escolar, tem por objetivo investigar a gestão escolar e suas implicações para a organização e o desenvolvimento do Currículo do Ensino Fundamental. A pesquisa foi organizada sob a ótica de Cunha (1996), Reis (2000) entre outros que ressaltam que a gestão escolar é compreendida por seu caráter multifacetado e pela busca de excelência e eficácia do ensino. Foi realizado um levantamento bibliográfico, proporcionando a fundamentação teórica para desenvolvimento do estudo, com breve pesquisa de campo realizada em 2 escolas públicas no Município de Naviraí-MS. Este estudo ressalta o papel do diretor como gestor de pessoas e do conhecimento, bem como define a aplicabilidade do currículo para ensino fundamental, sendo um ato não só da gestão, mas de responsabilidade de todos os integrantes da comunidade escolar, uma vez que, o currículo permeia todos os âmbitos de formação.

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

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa reflete sobre a área da gestão escolar, concebendo como atividade necessária no âmbito educacional, uma vez que esta colocação, tem sido vista como a parte administrativa no contexto da escola e desta forma indaga-se, qual a real função e dimensão do trabalho do gestor frente ao desenvolvimento das práticas curriculares que permeiam o fazer pedagógico?

Compreendendo que o desenvolvimento das atividades nas instituições escolares está pautado legalmente pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996), documento oficial que norteia as ações no setor educacional, bem como garante ao cidadão brasileiro direitos a educação de qualidade, traz consigo as diretrizes curriculares, como também apontam as obrigações dos profissionais da educação.

Este trabalho aborda conceitos sobre gestão escolar e o papel do gestor na dimensão pedagógica, de mesmo modo, a funcionalidade do currículo para Ensino Fundamental. Neste sentido, a consulta elaborada a dois gestores e uma professora da rede pública de ensino buscou

compreender o ponto de vista quanto ao entendimento sobre gestão escolar e seu envolvimento com currículo para o Ensino Fundamental de primeiro a quinto ano.

Com a finalidade de abordar tais conhecimentos, a exploração permeou questões quanto a concepção e participação relacionado ao currículo do Ensino Fundamental bem como, compreender o vínculo entre gestores, coordenadores e professores na construção e aperfeiçoamento do currículo.

A expectativa é compreender como tem se dado as relações entre gestores e comunidade escolar quanto à construção, elaboração e aplicabilidade do currículo, a fim de perceber a atuação do gestor na dimensão pedagógica, já que as atribuições deste cargo pressupõem estruturar as atividades do educando, além das atribuições: administrativa, política, financeira e cultural.

Tendo em vista que a escola visa a formação de pessoas, tem como responsabilidade oferecer com qualidade a educação no cumprimento de seu papel social, para que isso seja possível, é imprescindível uma gestão que valorize a coletividade e o diálogo, que seja capaz de analisar e refletir a realidade do contexto escolar, no entanto os resultados apontaram como está disposto na prática tais afirmações.

1. GESTÃO ESCOLAR

Tendo em vista que toda organização do trabalho ao passo de sua amplitude, precisa ser gerida de forma que possibilite o desenvolvimento de produção e resultados, é indispensável uma administração capaz de organizar a máquina geradora conforme Reis (2000). Deste modo, compreende-se que a administração é processo de planejar, organizar, liderar e gerir recursos humanos, financeiros e informativos a fim de poder alcançar determinados objetivos.

Corroborando com esta ideia, Luck (2011) afirma que a gestão escolar deve ser realizada por uma equipe, tanto de forma vertical como horizontal, fortalecendo a democratização da gestão educacional, bem como a participação responsável de todos os membros da sociedade civil e da comunidade que compõe a escola, exercendo o compromisso coletivo com os resultados educacionais efetivos e significativos.

Nessa conjuntura, a gestão escolar implica em organizar o funcionamento da escola quanto à postura administrativa, política, financeira, cultural, e pedagógica, com a finalidade

de dar clareza às suas ações, possibilitando à comunidade escolar a aquisição de conhecimentos e ideais num processo de aprender, dialogar, construir, transformar e ensinar (BRASIL, 2006).

Tais incumbências estão diretamente ligadas ao papel dos gestores escolares, envolvendo a equipe de profissionais, responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da instituição escolar, devendo "ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente" (LUCK, 2009, p. 22).

Nesse sentindo, devido as mudanças sociais, como por exemplo, a globalização, exige-se que a escola se atualize acompanhando o desenvolvimento da sociedade, a qual passa a pressionar essa transição, conforme salienta Lück (2000). Com isso, há uma atividade fundamental em conciliar a comunicação e interação entre os participantes da comunidade escolar, tal transformação:

> é arcada por uma forte tendência à adoção de concepções e práticas interativas, participativas e democráticas, caracterizadas por movimentos dinâmicos e globais, com os quais, para determinar as características de produtos e serviços, interagem dirigentes, funcionários e "clientes" ou "usuários", estabelecendo alianças, redes e parcerias, na busca de soluções de problemas e alargamentos de horizontes (LÜCK, 2000, p.12).

Dessa maneira, a gestão passa a ter um olhar diferente de como se estabelecia anteriormente, em que o gestor apenas obedecia a direções impostas pelo sistema de ensino, agindo de forma objetiva, cumprindo regras, onde o papel do gestor "era o de guardião e gerente de operações estabelecidas em órgãos centrais. Seu trabalho constituía-se sobretudo, repassar informações, controlar, supervisionar, "dirigir" o fazer escolar" (LÜCK, 2000, p. 13).

Destarte, compreendeu-se que era necessário converter a visão de administração para gestão, considerando que a realidade social é global em que tudo se relaciona e se interliga, especialmente o comportamento humano e o meio em que vive, em um contexto social dinâmico e imprevisível, que deve haver orientações e não um controle objetivo (LÜCK, 2000, p. 15).

Para Lück (2000), essa compreensão de que as relações no contexto escolar são contingentes, em que cada local, as situações de problemas são diversas e específicas, tendo a visão de que esses conflitos são globais, há, portanto, a necessidade de reconhecer que todos os

participantes do âmbito escolar, são membros importantes, em uma perspectiva de trabalho em conjunto.

> Em acordo com esses pressupostos, um diretor de escola é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos. Para tanto, em seu trabalho, presta atenção a cada evento, circunstâncias e atos, considerando-os globalmente, de modo interativo e dinâmico (LÜCK, 2000, p. 16).

2. A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO PAPEL DO GESTOR

Entre as atividades do gestor, destaca-se a gestão pedagógica, que conquanto essas tarefas sejam divididas com coordenadores, sua responsabilidade com os alunos no sentido pedagógico é fundamental, conforme argumenta Lück (2009). Para a autora, a essa função concerne ao gestor "a liderança, coordenação, orientação, planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico exercidos pelos professores e praticados na escola como um todo" (LÜCK, 2009, p. 94).

Nesse contexto, de acordo com Lück (2009) é competência da gestão pedagógica, dar um olhar minucioso ao aluno, promovendo um ensino de qualidade e significativo, proporcionando uma aprendizagem e completo desenvolvimento social, o que torna a gestão pedagógica um campo central e imprescindível no âmbito escolar.

> A gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é de promover a aprendizagem e formação dos alunos [...]. Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida (LÜCK, 2009, p. 95).

Corroborando com esta perspectiva, Locco; Lemes (2008) salienta que o gestor escolar, além de cuidar da parte burocrática da escola, precisa também preocupar-se com a parte

pedagógica, tendo um papel importante dentro de uma instituição escolar, pois é de sua responsabilidade exercer com autonomia a missão de implantar ações pedagógicas inovadoras, juntamente com a equipe pedagógica e professores, de modo que, pais, educandos, sociedade e docentes, sejam mobilizados para a aquisição de bons resultados, como também na criação, concretização e avaliação do Projeto Político Pedagógico (PPP), objetivando a qualidade no desempenho das ações em sua responsabilidade, pois cabe a ele prezar pela qualidade do ensino, garantindo que as condições necessárias para o funcionamento da escola sejam garantidas.(LOCCO; LEMES; 2008, p. 14)

As autoras ainda salientam que outro papel imprescindível do gestor é de participar da elaboração do currículo escolar, de modo que, acompanhe e avalie a aprendizagem dos educandos, identificando possíveis falhas para que, assim, possa reorientar a prática pedagógica. (LOCCO; LEMES; 2008, p. 14).

3. CURRÍCULO DO ENSINO FUNDMAENTAL

Para a elaboração do currículo, algumas indagações são fundamentais em busca de melhorias para a educação, ou seja, o ensino não seria mais aplicado de qualquer maneira, pelo contrário, para ensinar deve-se haver intencionalidade e investigação do público alvo, isso é, o que vai ensinar, porquê, para quê e para quem, conforme as afirmações de Roldão (2013).

De acordo com Jesus (2015), "o currículo é um campo permeado de ideologia, cultura e relações de poder", isso é, que remete os interesses das classes favorecidas, sendo "um dos modos pelo qual a linguagem produz o mundo social, e, por isso o aspecto ideológico deve ser considerado nas discussões sobre currículo" (JESUS, 2015, p. 2639). Desse modo, pode-se interpretar que o currículo é um ato político e social, sendo flexível e abrangendo várias dimensões.

> Neste sentido, entendemos o currículo como campo político-pedagógico no qual as diversas relações - entre os sujeitos, conhecimento e realidade - constroem novos saberes e reconstroem-se a partir dos saberes produzidos. Neste processo dinâmico e dialético, a realidade é o chão sobre o qual o educador e educando constroem seus processos de aprendizagem. A realidade não é um elemento externo à prática educativa, mas um elemento constituinte ao processo pedagógico [...] Entendemos então, que o currículo, como

> componente pedagógico significativo, deve ser elaborado e implementado a partir das necessidades concretas, que a realidade (social, econômica, política e cultural) propõe como desafios e necessidades históricas (situadas num determinado tempo e lugar) (MENEZES; ARAUJO, 2012, p. 2).

Moreira (1994) argumenta currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas, nas instituições escolares.

De acordo com Zotti (2006) a preocupação com os conteúdos surgiu desde a educação jesuítica, "o ponto de partida era o ensino da língua portuguesa, ao mesmo tempo em que o evangelizador aprendia a língua tupi, que acabou sendo matéria do currículo educacional jesuíta, como veículo mais eficaz de comunicação com o nativo" (ZOTTI, 2006. p. 2), em que "O currículo estava organizado em torno do ler, escrever e contar, além da doutrina religiosa católica" (ZOTTI, 2006, p. 3).

Outros pensamentos e ideologias, leis e reformas surgiram após a esse momento histórico em relação ao currículo de acordo com Zotti (2006). Em 1946 surgem as diretrizes mais consistentes sobre o tema, sendo designada a União elaborar um planejamento educacional comum. "Esse dispositivo foi o passo fundamental para a construção de uma lei única que regulasse, em todo território nacional, a educação em todos os níveis" (ZOTTI, 2006, p. 13).

Sabendo da importância de existir um documento com a finalidade de nortear o trabalho dos professores no desenvolvimento de suas aulas, Araújo e Silva (2016) explanam que o currículo é uma garantia afirmada pela Constituição Federal, para que a educação tenha uma base comum, possibilitando uma formação de qualidade.

> A formulação do currículo é essencialmente prevista pela Constituição Federal de 1988. No artigo 210 está expresso que é dever do Estado fixar "conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais". Com base neste artigo foram criados e distribuídos pelo Ministério de Educação, a partir de 1995 os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/RCNEI, os parâmetros Curriculares Nacionais/ PCN´s para o Ensino Fundamental, e os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio (ARAÚJO; SILVA, 2016, p. 463).

Os autores salientam que tais documentos em sua constituição, trazem o intuito de orientar as escolas, conteúdos que devem ser desenvolvidos, inclusive assuntos transversais, para tal "A presença de um tema que abarque a diversidade cultural é sem dúvida um passo importante, essa inserção garante o reconhecimento da grande riqueza cultural existente em nosso país"(ARAÚJO; SILVA, 2016, p. 463).

Nessa perspectiva, Cunha (1996) traz discussões referentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, apontando que não se trata apenas de uma lista de conteúdo, "muito pelo contrário, ele apresenta o ensino fundamental como tendo finalidades predominantes ideológicas" (CUNHA, 1996, p. 63). Portanto,

> Os parâmetros Curriculares Nacionais, tanto nos objetivos educacionais que propõem quanto na conceitualização do significado das áreas de ensino e dos temas da vida social contemporânea que devem permeá-las, adotam como eixo o desenvolvimento de capacidades do aluno, processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimentos dessas capacidades. Nesse sentido, o que se tem em vista é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação em um complexo processo interativo em que também o professor se veja como sujeito de conhecimento (BRASIL, 1997, p. 33).

4. METODOLOGIA

O presente trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa qualitativa, com entrevistas e questionário com perguntas semiestruturadas, considerando que esta abordagem favorece resultados relevantes na área educacional, na intenção de oferecer ao pesquisador uma visão ampla no contexto escolar, produzindo conhecimento e contribuindo para a transformação da realidade estudada. Desse modo, Andrade (2010, p.10) enfatiza que:

> A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números (ANDRADE, 2010, p. 10).

Os sujeitos envolvidos foram um gestor da rede estadual de ensino, uma professora e uma gestora, sendo estas duas, da mesma escola da rede municipal, todos os sujeitos atuam em

escolas do município de Naviraí-MS. Com isso, buscou-se entender como se dá o processo de elaboração e desenvolvimento do currículo do Ensino Fundamental municipal, a ligação e a participação do gestor frente a esse currículo.

No que se refere aos instrumentos, no primeiro momento, nos pautamos em leis que regem a educação brasileira, tanto a Constituição Federal do Brasil de 1988, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, bem como em autores que abordam sobre a temática estudada, destacando-se entre eles, Araújo e Silva (2016), Cunha (1996), Locco e Lemes (2008), Lück (2000) e Reis (2000), para se ter um entendimento geral sobre o tema.

No segundo momento, aplicamos um questionário com 5 perguntas semiestruturadas ao gestor da rede estadual o qual chamaremos de G1, que a princípio, havia aceitado a entrevista, mas por motivo de força maior, não foi possível acontecer, e entrevistas com as mesmas perguntas para a professora a qual chamaremos de P e a gestora a qual chamaremos de G2, da rede municipal.

Para isso, o questionário foi entregue ao gestor estadual e recolhido respondido em dias alternados, já para a professora e gestora municipal, as entrevistas ocorreram em dias alternados, em âmbito escolar.

Assim, a coleta de dados realizada por meio de entrevistas e do questionário, são relevantes para o desenvolvimento deste trabalho, pois por meio destes adquiriu-se respostas para as dúvidas e questionamentos sobre como acontece a elaboração e desenvolvimento do currículo do Ensino Fundamental no município supracitado, bem como a relevância do papel gestor para tal.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Umas das primeiras perguntas realizadas aos participantes refere-se ao seu **entendimento relacionado ao currículo**, desta forma, o gestor G1 expressa que para ele "Currículo escolar corresponde as disciplinas, conteúdos, habilidades e competências, que todas as escolas de uma rede devem trabalhar igualmente com seus alunos", assim como a professora P, afirma que o currículo está vinculado aos conteúdos.

> Currículo, currículo pra mim é um norteamento que o professor tem né, é ele explica o que os alunos devem ensinar e o que devem aprender, mas claro que

> tem os bimestres né e cada bimestre ele tem um conteúdo, e se ele não, o aluno não aprender naquele bimestre a gente tem sempre que estar voltando, voltando, voltando. (P)

Contudo, para Araújo e Silva (2016), o currículo não se limita apenas aos conteúdos, mas abrange todas as áreas de conhecimento para uma formação integral, isso é, no intuito de preparar o aluno para além do contexto escolar.

> No entanto, o currículo não se restringe somente ao caráter didático, tem se apresentado como uma proposta para além de conhecimentos básicos, pois ao romper fronteiras aproxima a escola da vida em sociedade e a coloca no embate com questões de relevância que devem estar presentes também na escola (ARAÚJO E SILVA 2016, p.260).

Tal afirmação, vai ao encontro da resposta da G2 "o currículo é muito abrangente, as vezes pessoas quando se falam de currículo, ele pensa na listagem de conteúdo ou a forma que trabalha na sala de aula, eu entendo que o currículo ele envolve toda organização escolar". É perceptível que P e G1, concordam entre si, no que se refere a aplicabilidade do currículo, enquanto que G2 acredita que o currículo se estende além das paredes de sala de aula.

Em relação a próxima questão, sobre **o que é importante no currículo do ensino fundamental do 1º ao 5º ano**, novamente P e G1 defendem a mesma ideia de que os conteúdos são relevantes, enquanto que para a G2, o currículo está na vivência dos alunos, ou seja, além dos conteúdos, é necessário considerar as relações humanas.

> Alfabetização, letramento diversas formas de linguagens, raciocínio lógico bem como aprofundamento destas nos anos seguintes. Todo o currículo escolar é importante, não apenas os aspectos citados (G1).

> Não, não, não, é apesar nos aqui, o que eu vejo nas escolas aqui que nem é importante ele saber é diminutivo o aumentativo, nós focamos assim que é a leitura, a escrita e as quatro operações pra nós, a gente tem que , a gente coloca mas, se o aluno tem muita dificuldade a gente não fica focando ali no sinônimo antônimo né, -no diminutivo no feminino e masculino [...] mas foca mais, de primeiro ao terceiro, porque eu sempre pego de primeiro ao terceiro, o foco pra nós é a leitura a escrita e as quatro operações (P).

> Nossa o mais importante, é difícil você falar esse é mais importante para primeiro ao quinto ano, é nos vemos a escola ampla assim né, então eu penso

> que hoje a escola a função dela não é apenas ensinar o aluno a ler e escrever, quando se fala de primeiro ao quinto ano, você pensa assim ah é alfabetização o menino tem que chegar lá no quinto ano lendo produzindo, sim ele precisa isso mas é muito além disso, né então eu penso assim, nós trabalhamos muito com nossas crianças a questão de relacionamento, o respeito né, é obvio que a nossa bandeira é que a aprendizagem seja cada dia melhor mas, o professor ele vai muito além do ensinar o aluno a ler e escrever (G2).

De acordo com a LDB (1996), o artigo 32 ressalta que o currículo deve abranger tanto os conteúdos, quanto o aprendizado e as relações interpessoais, isso é, não basta apenas introduzir conhecimentos específicos, mas reconhecer as especificidades no contexto social, para formar o indivíduo para a vida em sociedade.

> 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 (BRASIL, 1996, p. 23).

A próxima indagação, visou saber **se há orientações para o currículo do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e quais seriam**. O entendimento do G1 é voltado a segmentação por ciclo, ou seja, orientação de como desenvolver os conteúdos para cada idade "[...] há também as competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa". Já a P afirma não haver orientações, quanto ao currículo, porém afirma não ter dificuldades, pelo fato de sua experiência como professora.

> Ó não, não se é orientada que nem eu que, que já estou na rede faz tempo que e, já fizemos várias reuniões né porque ele é em cima do PPP do proo... Então a gente então que nem eu não fico, quando eu estou com alguma dificuldade eu vou lá eu pergunto né, eu falo né mas orientação né assim todo ano, ano, ano, a gente não tem, mas como eu já faz tempo que estou na rede já sei como conduz as coisas aí né (P).

Nessa perspectiva, a G2 afirma que os gestores das escolas estão recebendo orientações da Gerência de Educação, sobre a nova Base Nacional Comum Curricular, de forma geral, e que ainda não o passou aos professores, apenas para a coordenação.

> Sim, nos temos agora mesmo né que é novo pra nos a nova base nacional comum está em pauta, que está sendo reorganizado todo currículo escolar, falando-se de conteúdo e de listagem, então nós temos, nós temos, o nacional e o conselho municipal de educação está sentando para estudar este documento, a coordenação da gerência já está começando a organizar as listagens e os planejamentos que é o que faz parte desse currículo [...] nós tínhamos os PCNs em ação no qual nos embasávamos nele ne, e hoje tem essa nova base nacional comum que ainda é novo, mas nós já estamos nos inteirando, os coordenadores já estão com frequência já se reunindo pra estar passando (G2).

Dessa forma, percebe-se divergências nas opiniões dos participantes. Nota-se portanto, que há comunicação, mas não orientações entre gestores e professores quanto ao desenvolvimento e reflexões do currículo. Para Araújo e Silva (2016), esses debates seriam fundamentais para compreender as competências curriculares, a fim de inteirar os professores, tornando-os participativos na construção do currículo, facilitando sua aplicabilidade em sala de aula.

> O caminho traçado e percorrido sobre as discussões em relação ao currículo nos conduz a compreensão de sua função e o coloca também em uma posição que exige de nós docentes a responsabilidade de estarmos envolvidos neste processo, necessidade de intervenção e de pensarmos sobre qual tem sido o posicionamento dos educadores frente ao currículo, quais são as implicações deste em relação à atuação em sala de aula, que efeito são surtidos, se concorda ou discorda e principalmente de que melhor forma a contribuição pode acontecer (ARAÚJO; SILVA, 2016, p. 461).

Buscando uma compreensão sobre o papel do gestor na construção e na aplicação do currículo, a próxima questão teve o objetivo de saber **a relação entre o trabalho do gestor e o currículo do Ensino Fundamental**. Ambas as respostas da P e G2, concordam que há esse envolvimento do gestor, isso é, que sua função não se limita ao administrativo, mas está interligada em todo desenvolvimento pedagógico no ambiente escolar.

> Com certeza, o diretor da escola ele não está aqui apenas para administrar a escola, além da parte administrativa, que é um cargo administrativo do diretor, […] Então é o diretor está envolvido em toda a situação pedagógica em todo parâmetro da escola (G2).

De forma similar o G1 também afirma essa ligação, porém, em sua visão, o envolvimento do gestor está relacionado a fiscalização da aplicação do currículo "o gestor deve zelar pelo correto cumprimento do currículo, bem como acompanhar e auxiliar os docentes com relação a este".

No entanto, Locco e Lemes (2008) ponderam que o gestor escolar, além de cuidar da parte burocrática da escola, precisa também preocupar-se com a parte pedagógica, tendo um papel importante dentro de uma instituição escolar, pois é de sua responsabilidade exercer com autonomia a missão de implantar ações pedagógicas inovadoras, objetivando a qualidade no desempenho das ações em sua responsabilidade, pois cabe a ele prezar pela qualidade do ensino, garantindo que as condições necessárias para o funcionamento da escola sejam garantidas.

Nesse sentido, houve o questionamento, quanto à participação coletiva da construção currículo do Ensino fundamental, percebeu-se que essa discussão se manteve entre gestores, coordenadores e professores, não sendo perceptível o envolvimento da comunidade. Desse modo, a G2 discorre sobre que deve haver a participação de todos, entretanto, evidencia em sua fala que são as coordenadoras que passam instruções vindas da Gerência de Educação, para os professores.

> Sim se faz necessário né, agora mesmo vai começar o trabalho sobre a Base Nacional Comum, a Gerência de Educação já esteve na escola pra fazer a primeira apresentação para todos professores coordenadores e a diretora, nós já sentamos, então agora como a coordenação vai está sentando para construir automaticamente ela vai trazendo pra cá e vai levando um feedback daqui para reunião central, então precisa estar envolvido (G2).

Dessa maneira, a fala da professora, deixa claro que os professores se juntam para construir o currículo, decidindo quais conteúdos são relevantes, porém, essa construção e realizada com a coordenação, ficando para a direção a aprovação, "é junto com eles, porque é dividido com o coordenador do primeiro a terceiro ano, do quarto ao quinto, vão juntando e fazendo" e ainda complementa, "nós sempre fizemos planejamento assim, daí a gente deixa de

é nos que fazemos e a gente passa para eles, e fala oh nós queremos isso e isso aqui, nós tiramos isso aqui que não é importante […] sempre foi assim".(P)

Por outro prisma, o G1 nega a participação da coletividade na elaboração do currículo, "não há, já faz muitos anos que houve uma construção coletiva do currículo falta atualização constante", deixando claro que não há a participação de todos os integrantes do âmbito escolar, ou seja, gestor, coordenador e professores.

Em contrapartida, Locco e Lemes (2008) salientam que tal construção deve ter a contribuição de todos os integrantes, além de ser voltado aos indicadores de aprendizagem, acompanhando o desempenho de alunos e docentes, às condições oferecidas pela instituição, aos educandos e corpo docente, ao trabalho que o conselho de classe desenvolve, para que lhe seja possível analisar os resultados positivos, de maneira que os que não foram satisfatórios, sejam modificados para o próximo ano letivo, para então, oportunizar ao educando aproveitamento nos estudos, com um ensino de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das pesquisas realizadas para a elaboração desse escrito, considera-se que a escola como instituição social, tem o dever de oferecer uma educação de qualidade aos alunos, isso implica numa gestão em que haja a participação de todos da comunidade escolar, bem como considerações referentes a realidade da escola.

Com isso, fica imprescindível atuação do gestor como um líder, que saiba dialogar, analisar situações de conflitos, interagir, tenha consciência da importância dos relacionamentos dos integrantes do âmbito escolar. Considera-se também, que na dimensão pedagógica, embora seja uma atividade realizada com o apoio de coordenadores, não deixa de ser uma função do gestor, isso é, acompanhar o desenvolvimento pedagógico, auxiliando aos professores nos planejamentos, na construção do currículo escolar.

Desse modo, durante a análise dos dados, nota-se que os professores se relacionam diretamente com os coordenadores e não com o diretor. Por mais que os docentes façam parte da elaboração do currículo, a comunicação com o gestor se dá de forma limitada. Nesse sentido, o papel do gestor que deveria ser a partir de uma construção coletiva, acontece na prática num modelo fragmentado, como a pessoa que tem a decisão final, quem aprova o que já foi

construído, nesse caso, os coordenadores são uma ponte entre professores e gestor. Dessa maneira, percebe-se que a gestão democrática não seja uma realidade no campo escolar.

Sendo assim, todas as descobertas e dados levantados por meio das pesquisas bibliográficas e pesquisa de campo possibilitaram a compreensão sobre a temática, trazendo informações relevantes em relação as funções do gestor, bem como a importância de construir um currículo de forma participativa, uma vez que, no futuro, poderemos exercer tal atividade escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M.M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 10 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ARAÚJO. R.S; SILVA. J.J.C. **Currículo e Atos de Currículo**: importantes ferramentas para uma educação contextualizada na escola do campo. Espaço do Currículo. v. 9. n. 3. p. 459-469. Set/dez. 2016. Disponível em:< periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/rec.v9i3.29463/16838>. Acesso em: 19 mar. 2018.

BRASIL**. Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília. MEC/SEF, 1997. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Edição atualizada até março de 2017. Brasília 2017. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf >. Acesso em: 28 mar. 2018.

CUNHA. L.A. Os parâmetros curriculares para o Ensino Fundamental: convívio social e ética. **Caderno de pesquisa**. n. 99. p. 60-72. 1996. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/250.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2018.

LOCCO, Leila De Almeida De; LEMES, Maria Da Graça Bastos. **Dimensão pedagógica do trabalho do gestor da escola pública de educação básica**. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/841-2.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2018.

LÜCK. Heloísa.Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**. v. 17. n. 72. p. 11-33. fev/jun. 2000. Brasília. Disponível em: <emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2116/2085>. Acesso em: 14 mar. 2018.

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

JESUS, Adriane.Regina. **Currículo e Educação:** O conceito e questões no contexto educacional. São Paulo, 2008. Disponível em:<http://lagarto.ufs.br/uploads/content_attach/path/11339/curriculo_e_educacao_0.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2018.

MENEZES, Ana.Célia.Silva; ARAÚJO, Lucineide .M. **Currículo, contextualização e complexidade**: Espaço de interlocução de diferentes saberes. <http://docplayer.com.br/388084-Curriculo-contextualizacao-e-complexidade-espaco-de-interlocucao-de-diferentes-saberes-1.html>. Acesso em: 16 mar. 2018.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeo. **Currículo, cultura e sociedade.** Cortez Editora, 1994.Disponìvel em: <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/1426101400598.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2018.

ZOTTI. S. A. **Organização do ensino primário no Brasil**: uma leitura da história do currículo oficial. 2006. Disponível em:< www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/.../S/Solange%20aparecida%20zotti.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2018.

PROJETO GUAPORÉ DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ARIQUEMES-RO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA INTERRUPÇÃO DO PROGRAMA

Francisco Roberto da Silva de Carvalho (IFMS)[1]
Silvana de Fátima dos Santos (IFRO)[2]

Resumo

Este artigo é uma reflexão sobre desfecho do Projeto Guaporé de Educação Integral no município de Ariquemes-Rondônia e teve como objetivo geral analisar desde a implantação até o encerramento forçado do programa, buscando entender o porquê da interrupção no município. O estudo tem por justificativa a importância que a temática da Educação Integral vem conquistando no contexto das políticas públicas educacionais recentes com consequente necessidade de aprofundamento sobre o tema. A metodologia da pesquisa utilizada foi à pesquisa bibliográfica e documental. As considerações apontam para o desleixo e desgovernança por parte dos gestores estaduais, a imposição da implantação da escola militar e a falta de respeito a homenagem feita ao ambientalista Chico Mendes, com a alteração do nome da escola.

Palavras-chave: Projeto Guaporé. Políticas públicas. Educação integral. Gestão educacional.

1. Introdução

No Estado de Rondônia em 2011 pensou-se na criação de um Projeto de Educação Integral, e no ano de 2012 entrou em funcionamento o Projeto Guaporé em algumas escolas do Estado de Rondônia para atender as escolas de ensino fundamental e médio, sendo que a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisco Alves Mendes foi uma das escolas escolhidas para ser escola piloto do Projeto no município de Ariquemes.

A educação integral desenvolvida em Ariquemes sofre oscilações, pois os modelos pensados são variados e os investimentos não são os mais adequados para suprir toda a necessidade das propostas de cada projeto. Pensado no alcance social, na organização do trabalho, no currículo significativo e no desempenho escolar deve-se repensar a maneira de ver a escola, sendo que é um grande desafio que todos os agentes envolvidos na educação devam

[1] Licenciado em Educação Física, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia, Técnico em Assuntos Educacionais do IFMS – Campus Naviraí – E-mail: francisco.carvalho@ifms.edu.br
[2] Pedagoga, Doutoranda em Educação pela UNESP, Técnica em Assuntos Educacionais do IFRO – Campus Ariquemes – E-mail: silvana.santos@ifro.edu.br

buscar uma renovação por meio de inovações curriculares, culturais e novas dimensões do ato que é educar.

A problemática deste estudo nasce da necessidade de buscar informações sobre a origem e o desfecho do Projeto Guaporé no município de Ariquemes, perante essa realidade e de outras situações vivenciadas em minha experiência na educação, surgiram as indagações que mediaram o desenvolvimento da pesquisa, tais como: De que forma foi a implantação do Projeto Guaporé no Estado de Rondônia e em particular na Escola Estadual Francisco Alves Mendes Filho? Como foi o processo de interrupção do Projeto Guaporé na escola Francisco Alves Mendes Filho?

Com base nestes questionamentos, esta pesquisa teve os seguintes objetivos:

2. Objetivos

2.1 Objetivo Geral

Analisar o processo de implantação e desfecho do Projeto Guaporé de Educação Integral em Rondônia na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisco Alves Mendes no município de Ariquemes buscando entender o porquê da interrupção.

2.2 Objetivos Específicos

1. Descrever o processo de implantação do Projeto Guaporé em Rondônia e na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisco Alves Mendes no município de Ariquemes;
2. Relacionar os fatos que contribuíram para a ruptura do Projeto Guaporé na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisco Alves Mendes no município de Ariquemes.

3. A implantação do Projeto Guaporé em Rondônia

O Projeto Guaporé de Educação Integral de Rondônia foi aprovado com implantação gradual a partir de 2013, nas escolas estaduais de Rondônia, pela Resolução Nº 1074/12-CEE/RO, de 05 de novembro de 2012 e publicado no diário oficial do Estado de Rondônia Nº 2121 de 18 de dezembro de 2012.

Com o propósito de criar uma política educacional que possa diminuir a pobreza, pela ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, mantendo a qualidade e o progresso do desempenho escolar, que o Governo de Rondônia, por meio da coordenação da Secretaria de Estado da Educação, apresentou "Projeto Guaporé de Educação Integral em Rondônia", que foi implantado, de forma gradual, nas Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino de Rondônia, ano letivo de 2013.

Segundo o Projeto de criação (RONDÔNIA, 2013), a concepção de Educação Integral pensada consiste na junção da educação e do desenvolvimento integral na perspectiva multidimensional, uma vez que a educação deve ter como eixo norteador a construção de relações que busquem o aperfeiçoamento humano.

Sendo assim, conforme o Projeto de criação (RONDÔNIA, 2013, p. 04), foi pensado então uma política pública "[...] consistente para a formação integral do cidadão, para a ampliação das oportunidades educacionais e da escolarização líquida da população e para o desenvolvimento econômico e social".

No Projeto Guaporé de Educação Integral em Rondônia,as Escolas estaduais foram escolhidas de acordo com a localização, e aspectos sociais e baixos índices de desempenho escolar.

Na construção deste projeto foram pesquisadas várias experiências de Educação Integral e também o Projeto Burareiro de educação em tempo integral que foi implantado nas escolas da rede municipal de ensino do município de Ariquemes em Rondônia, usando assim, ideias, estratégias e direcionamentos pedagógicos, trazendo as características e desejos da população rondoniense (CARVALHO, 2018).

O arcabouço do Projeto Guaporé de Educação Integral também foi orientado pelas direções do Programa Mais Educação, que foi usado pelo Governo Federal para a promoção e fomento da ampliação da jornada escolar, otimizando locais e dando mais oportunidades com a intenção de contribuir para a redução das desigualdades sociais e valorizando a diversidade cultural de cada região (RONDÔNIA, 2013).

A princípio projeto pretendia atender as escolas com indicadores baixos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB[3], além, das áreas com vulnerabilidade social que exigissem mais atenção das políticas sociais e educacionais.

Conforme está no projeto de criação de 2013 o programa pretende também, por meio de aportes teóricos e de legislação:

> [...] contemplar a ação de trabalho dos profissionais em educação, universitários e agentes culturais, fortalecer os laços entre comunidade e escola, além de servir de espaço de experiências para os futuros profissionais (estagiários), através das atividades de inclusão oferecidas dentro do ambiente educacional (RONDÔNIA, 2013, p. 05).

O projeto se justifica pela universalização do acesso à educação pública de qualidade, com intenção de atender a 100% da clientela escolar do ensino fundamental dessa etapa da Educação Básica. Mas, pensando no desempenho escolar, segundo o IDEB, o nível fundamental apresenta necessidades de fortalecimento, para garantir a melhoria na qualidade da aprendizagem dos alunos, aumentado assim, os índices das avaliações escolares externas.

Conforme o Projeto de criação, o Governo do Estado vinha empreendendo esforços visando garantir:

> [...] a equidade, a melhoria da qualidade de ensino, a democratização da gestão escolar pública e pela escola inclusiva de qualidade para todos, alguns fatores parecem balizar a emergência, a possibilidade e a viabilidade de um projeto de Educação Integral do Estado de Rondônia, que aponte para o avanço gradual na ampliação de tempos, espaços e ações pedagógicas voltadas à aprendizagem nas escolas da capital e do interior (RONDÔNIA, 2013, p. 8).

Voltou-se a partir daí a necessidade de implantar o Projeto de Educação Integral como meio de solucionar alguns desses problemas e garantir a universalização da educação, como um direito fundamental de todos.

Por ser a Educação Integral de acordo com o projeto de criação:

> [...] modalidade de oferta presente na legislação de ensino e tem sido apontada no cenário educacional como uma das experiências mais significativas e recomendada por educadores como ideal para que a escola desenvolva a contento seu papel social e educativo. As escolas-parque, idealizadas por Anísio Teixeira e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) pensados por Darcy Ribeiro são exemplos dessas experiências (RONDÔNIA, 2013, p. 08).

[3]IDEB – O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Fonte: http://portal.inep.gov.br/ideb

Pensando assim, o Governo do Estado de Rondônia, por intermédio da SEDUC, implantou "Projeto Guaporé de Educação Integral", nas escolas da rede Pública estadual de ensino do Estado, com o objetivo de ofertar a "Educação Integral com jornada ampliada para 10 horas diárias de efetivo trabalho escolar, favorecendo a aprendizagem sob a perspectiva da cidadania, da diversidade e do respeito aos direitos humanos" (RONDÔNIA, 2013, p. 08).

A matrícula dos alunos no projeto é única[4], e deve constar na ficha de matrícula a observação que o estudante frequenta a etapa de ensino em tempo integral.

O Currículo escolar do Projeto Guaporé de Educação Integral é organizado de acordo com as DCN e o Referencial Curricular Estadual (RCE), contemplando a Base Nacional Curricular Comum, a Parte Diversificada e os Eixos Temáticos, detalhados na Matriz Curricular do projeto (CARVALHO, 2018).

Tabela 1 - Relação dos municípios e das escolas que implantaram o Projeto Guaporé e nota do IDEB do Ensino Fundamental

Município	**Escola**	**IDEB**					
		5º ano Ensino Fundamental			9º ano Ensino Fundamental		
		2013	2015	Meta 2017	2013	2015	Meta 2017
Porto Velho	EEEFM Professora Flora Calheiros Cotrin	---	---	---	2.7	3.5	4.3
	EEEM Professor Francisco Desmorest Passos (Distrito de Nazaré – Baixo Madeira)	---	---	---	3.0	---	3.5
	EEEFM Ulisses Guimarães	4.3	5.6	4.9	3.2	4.4	5.2
	EEEFM Marcos de Barros Freire	---	---	---	2.7	2.8	4.4
	EEEFM Bela Vista	---	---	---	3.5	3.9	3.7
	EEEF Juscelino Kubitschek de Oliveira	---	---	---	2.1	3.7	4.8
Ariquemes	EEEFM Francisco Alves Mendes Filho	4.5	5.5	5.4	3.9	3.6	4.6
Buritis	EEEF Francisco José Chiquilito Erse	6.4	6.2	5.1	---	---	---
Cacoal	EEEFM Celso Ferreira da Cunha	---	---	---	4.0	3.8	4.8
	EEEF Carlos Drummond de Andrade	---	---	---	4.0	4.9	4.6
Espigão do Oeste	EEEFM Jean Piaget	5.8	---	6.0	5.2	4.4	5.0
Guajará-Mirim	EEEF Capitão Godoy	---	5.3	5.4	3.4	3.6	4.7
	EEEF Alkindar Brasil de Arouca	---	---	---	2.2	3.4	4.6
Nova Mamoré	EEEFM Casimiro de Abreu	4.9	6.1	5.4	3.8	3.7	4.6
Jaru	EEEF Nilton Oliveira de Araújo	4.9	6.5	5.4	---	---	---
Ji-Paraná	EEEF Silvio Micheluzzi	5.3	5.6	5.3	4.0	3.8	4.6
Ouro Preto	EEEFM Monteiro Lobato	6.5	6.4	5.6	3.8	3.8	4.9

[4] Parte das escolas que oferecia o Projeto Guaporé realizava suas atividades pedagógicas em dois turnos, com aulas do currículo base comum pela manhã e à tarde, gerando em determinados horários um grande número de alunos na escola (Informação obtida, em conversa com a Coordenadora do Projeto Guaporé da SEDUC).

Pimenta Bueno	EEEEF Professor Valdir Monfredinho	5.8	5.4	5.3	---	---	---
Rolim de Moura	EEEF Monteiro Lobato	6.0	6.6	5.5	---	---	---
Vilhena	EEEF Dep. Genival Nunes da Costa	5.2	---	5.1	3.8	4.3	4.3
Escolas Estaduais em Rondônia		5.4	5.7	5.2	3.7	4.0	4.7

Fonte: Carvalho (2018, p.99).

Todas as escolas citadas na Tabela 1, já participavam do Projeto Mais Educação, do Governo Federal, e atendem parte dos alunos do ensino fundamental e, com o projetotiveram o atendimento integral em jornada diária ampliada para todos os estudantes matriculados, no diurno, tanto para o fundamental como para ensino Médio.

Na visão da SEDUC, de acordo com o documento de criação do Projeto Guaporé de Educação Integral, este programa vem a ser uma medida de garantia para uma educação boa e de qualidade educacional para os alunos que forem matriculados nas escolas relacionadas acima, e que a melhoria da aprendizagem dos alunos também seria significante.

O Projeto foi implantado, gradativamente a partir do ano letivo de 2013, iniciando por 20 escolas, de 13 Municípios, selecionadas, dentre aquelas que apresentam o menor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e maior taxa de violência. Com o atendimento inicial a 12.317 (doze mil trezentos e dezessete) estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (RONDÔNIA, 2013).

O Projeto Guaporé de Educação Integral em Ariquemes

No município de Ariquemes a escola que foi escolhida para iniciar o Projeto Guaporé de Educação Integral foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisco Alves Mendes Filho (Chico Mendes), que está localizada no bairro Setor 09 em Ariquemes, Rondônia, regulamentada pelo Decreto de criação nº 4934 de 28/12/90, autorizada para funcionamento pela nova Portaria nº 0734/2004, e esteve sob a direção “D1” de janeiro de 2011 a março de 2017.

A princípio em 2013, o projeto inicial era para alunos do fundamental e para o 1º ano do ensino médio, sendo que a implantação foi gradativa para os demais anos do ensino médio.

A justificativa para a implantação do projeto tem como finalidade principal diminuir os índices de evasão e reprovação, bem como o aumento da performance escolar nas avaliações

internas e externas[5] dos alunos do ensino fundamental e médio. Para isso a escola pretendeu aumentar a jornada estudantil, com intuito de garantir o acesso e a permanência dos estudantes na escola, oferecendo uma educação de qualidade e gratuita que atendia às necessidades dos alunos, por meio da formação integral.

Foi criada uma nova organização curricular, a qual previa a articulação interdisciplinar entre as disciplinas e as atividades integradoras, com a inclusão das relações existentes entre os eixos constituintes do ensino médio, procurando constituir relações entre o que se aprende e o que se vive, a fim de preparar, alicerçar e aprofundar os conhecimentos dos estudantes para competir de forma igualitária no cenário do mundo trabalho.

Com a implantação do Projeto em 2013 foram atendidas além das turmas do ensino fundamental, as turmas do 1º ano do ensino médio, no ano seguinte as turmas do 2º ano e por último em 2014 com as turmas do 3º ano.

O suporte financeiro ao projeto era oriundo dos subsídios do MEC, do Programa Mais Educação, do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) e recursos próprios da SEDUC, suplementados pelo Governo do Estado.

O objetivo geral do projeto é promover a educação com qualidade, por meio da estruturação do Currículo, com articulações nas dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, com a ampliação do tempo de estudo do aluno na escola, visando aumentar os índices e desempenho dos alunos em provas internas e externas.

São objetivos específicos do Projeto:

> Fomentar propostas inovadoras nos Currículos do Ensino Médio para as disciplinas de Português;
>
> Promover aprendizagem criativa e interdisciplinar com ênfase na pesquisa das disciplinas de História de Rondônia;
>
> Aumentar a carga horária, no mínimo de 200 horas de cada ano do ensino médio com atividades e disciplinas pertinentes aos macrocampos propostos no Projeto;
>
> Estimular o raciocínio lógico e a concentração através das aulas de xadrez;

[5] Em relação às avaliações externas, mais especificamente sobre a nota IDEB da escola, verificamos que somente a primeira fase do ensino fundamental (1º ao 5º ano) teve aumento de nota de 2013 para 2015, já a nota de 2015 do 9º ano do ensino fundamental teve uma diminuição de 0.3 em relação ao ano de 2013, ficando 0.8 abaixo da meta para 2015. (Fonte: IDEB/INEP)

> Incentivar a prática do judô, como incentivo à prática esportiva e o desenvolvimento de habilidades;
>
> Assegurar comportamento ético;
>
> Avaliar a aprendizagem como processo formativo e permanente;
>
> Organizar a rotina do estudante no ambiente escolar;
>
> Adequar a infraestrutura física da Escola e adquirir recursos pedagógicos;
>
> Articular parcerias com empresas, escolas, associações para realização do projeto (RONDÔNIA, 2012, p. 7).

Características da comunidade escolar: a escola está situada no setor 09, bairro que tem como marca ser um bairro violento, devido ao crescimento desorganizado e a falta de estrutura ao entorno. As famílias atendidas pela escola são numerosas e desestruturadas economicamente. Geralmente, as famílias possuem de 4 a 5 crianças e apenas 1 ou 2 adultos trabalham para o sustento familiar. Os alunos que foram atendidos pela escola são formados, basicamente, por crianças, adolescentes e adultos das classes "E" e "D", que não dispõem de opções de lazer e cultura. Também são atendidos pela escola, alunos de bairros dos arredores.

Em 2012 a escola tinha 1066 (mil e sessenta e seis) alunos matriculados, divididos em três turnos, com ensino fundamental, modalidade Classe de aceleração da Aprendizagem (CAA), Ensino Médio e Seriado da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno.

Na descrição do projeto sobre a estrutura física foi solicitado a reforma e ampliação de vários espaços da escola como o da área administrativa técnica, laboratório de Química, Física, Biologia, Informática aplicada, Biblioteca, salas ambientes e outros, ou seja, uma reforma geral nos espaços existentes (que de acordo com a direção da escola, infelizmente, não foram contempladas por completo).

O fim do projeto no município de Ariquemes

Em 2017 o Governo do Estado por meio da SEDUC enviou um memorando circular nº 221 de 19 de abril de 2017 para as Coordenadorias Regionais de Educação dos municípios que ainda existiam o Projeto, com o Título de "Orientações referentes à Revitalização e funcionamento do Projeto Guaporé em 2017", e que teria como objetivo revitalizar o Projeto Guaporé de Educação Integral, potencializar e estruturar o programa com ações pedagógicas a fim de desenvolver o atendimento qualificado às escolas, estudantes e professores.

Neste memorando foram enviadas orientações pedagógicas para o desenvolvimento do projeto, como se fosse um novo projeto, que contém itens sobre: apresentação; objetivos; público-alvo (somente ensino fundamental); metas; estrutura e funcionamento; calendário escolar; procedimentos metodológicos; orientações da rotina escolar; competências dos gestores; o acompanhamento pedagógico; estagiários; sistema de avaliação; o Projeto Político Pedagógico; sobre a merenda escolar; a lotação dos professores; e informações sobre os veículos da escola (ônibus e perua).

Este novo projeto traz como diferencial o atendimento apenas para os alunos do Ensino Fundamental e nova matriz curricular, que além da Base Curricular Comum, a parte diversificada do Currículo, os eixos temáticos trazem de diferente as oficinas curriculares I, II, III e IV (com os temas Saúde e qualidade de vida; memória e história da comunidade; educação para a paz; e educação em direitos humanos, respectivamente). A matriz curricular seria de 200 dias letivos, sendo cinco aulas de manhã para o Currículo básico e quatro aulas a tarde com os eixos temáticos, as aulas são de 48 minutos, com um total de 46 horas semanais de atividades na escola. A perspectiva da SEDUC era que os eixos temáticos fossem trabalhados e orientados pelos professores do currículo básico, com o professor trabalhando, exclusivamente, na mesma escola suas 40 horas semanais.

Na intepretação dos dados e análises documentais verificamos que esta nova proposta de Educação Integral, com atendimento dos próprios professores da escola na parte diversificada do Currículo, a tendência é de que o Projeto conseguiria alcançar seus objetivos, que é de atender uma comunidade de periferia, que é socialmente discriminada pelas poucas oportunidades oferecidas, tanto na área educacional, cultural, esportiva, como de lazer, portanto, o projeto pretendia dar oportunidades para os alunos por meio de uma educação pública de qualidade, nas quais todas essas ações e atividades seriam executadas nessa escola.

Contudo, devido às dificuldades de manutenção estrutural, financeira e as políticas públicas inconsistentes, o Projeto Guaporé na escola Chico Mendes, foi encerrado em maio de 2017, infelizmente, o Projeto foi retirado da escola e em junho de 2017 iniciou os trabalhos de preparação para atender a comunidade como escola militar[6], e passou a chama de Colégio

[6] Por meio do Decreto nº 21.968, de 22 de maio de 2017, que dispõe sobre a estrutura e funcionamento de unidades do Colégio Tiradentes da Policia Militar-CTPM, que especifica e dá outras providências. (Fonte: Diário Oficial do Estado de Rondônia Nº 94, de 22 de maio de 2017)

Tiradentes da Polícia Militar III, acabando até mesmo com a homenagem feita ao ambientalista Chico Mendes.

A descontinuidade das políticas públicas educacionais muitas vezes está relacionada a saída de políticos do poder executivo, causando assim as rupturas de projetos e programas educacionais, gerando problemas escolares, mas no caso deste estudo reflexivo, não ocorreu mudança do governador, o que houve foi um conjunto de fatores que levaram a ruptura que vão desde problemas com gestores, financeiros e até os educacionais.

O Projeto Guaporé na Escola Chico Mendes durou de janeiro de 2013 a maio de 2017, iniciou como visto, anteriormente, com 1066 alunos e culminou com a matrícula de 341 alunos no ano de 2017, uma queda de 68% no número de alunos atendidos na escola, em visita a escola foi constatada que nenhuma obra de ampliação havia sido realizada, nenhuma sala de aula e nenhum laboratório temático foram construídos, não teve a ampliação prometida do refeitório e nem da cozinha, os móveis do refeitório eram e continuaram improvisados, os banheiros eram poucos sendo que a maioria não funcionava e não atendiam o grande quantidade de alunos. Fica a pergunta, como querem que as escolas integrais funcionem desta forma, sem espaços educativos e estrutura física adequada, e sem recursos autossuficientes para a manutenção do dia a dia do Projeto?

4. Considerações finais

Após a realização das primeiras análises ainda na parte final do referencial teórico, trazemos mais algumas considerações, postas agora, em relação à qualidade de ensino de acordo com as notas obtidas no IDEB de 2013 e de 2015 da escola que implantou o Projeto Guaporé, fizemos as seguintes leituras:

Na escola Francisco Alves Mendes Filho não conseguiu elevar a nota do IDEB de acordo com as metas, somente em 2015 com as series iniciais do ensino fundamental que conseguiu a meta que era de 5.2 e ficou com 5.5 de média, nas outras séries e tanto em 2013 e 2015 não conseguiram alcançar a média conforme vimos na tabela 1, porém levando em conta que as séries iniciais do ensino fundamental seria de responsabilidade do município, as séries que são de responsabilidade do Estado não obteve os resultados devidos.

Fazendo uma análise do projeto foi verificado no primeiro semestre de 2017 que, dos 13 municípios e 20 escolas selecionadas para a implantação do Projeto Guaporé em 2012,

apenas permanecem em funcionamento 9 escolas distribuídas em 6 municípios do Estado, sendo que era previsto na época o atendimento a 12.317 alunos do ensino fundamental e médio nestas 20 escolas, aconteceu uma redução de 55% de escolas sem a execução do programa; houve ainda uma queda de 53,85% no número de municípios que atendiam a Educação Integral pelo Projeto Guaporé.

Como visto no referencial teórico a escola tinha antes do Projeto Guaporé o número de 1066 alunos matriculados e em 2017 teve apenas 341 matriculas, ocorrendo uma queda de 68% no número de matriculas.

Concluímos que a queda nesse número de matriculas se dá pela falta de políticas públicas adequadas para a educação, da mesma forma que os projetos e programas são colocados na escola eles também são retirados e não têm apoio para continuar e nem têm o fomento necessário do Estado, sendo esse o maior motivo pela queda de escolas e alunos nos programas de educação integral no Estado.

Referências

CARVALHO, Francisco Roberto da Silva de. **Educação integral no município de Ariquemes**: uma leitura curricular do Programa Escola do Novo Tempo – Ensino Médio em Tempo Integral. 2018. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018.

RONDÔNIA (Estado). Lei Complementar nº 940, de 10 de abril de 2017. **Institui o Programa Escola do Novo Tempo**. Porto Velho, RO: SEDUC, 2017.

_____. **Projeto Guaporé de Educação Integral em Rondônia.** Porto Velho, RO: SEDUC, 2013.

_____. **Projeto Guaporé de Educação Integral em Rondônia:** ensino médio inovador.Porto Velho, RO: SEDUC, 2012.

ANAIS
ISSN: 2178-2431
X JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE NAVIRAÍ
História do livro, da leitura e das práticas escolares na educação brasileira: os desafios do tempo presente
De 01 a 05 de Outubro 2018
UFMS Campus de Naviraí
Maiores Informações Telefone: (67) 3409-3401 www.jornadaeducacaonavirai.ufms.br

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE DOURADOS

Elisângela dos Santos Barros[1]
Paulo Henrique Roseghini dos Santos[2]
Sabrina Gabriele Sander[3]

RESUMO: O presente trabalho tem como tema "A importância da Educação Carcerária". A pesquisa apoiou-se no pressuposto teórico da exclusão e suas implicações na vida do estudante preso. Discute-se as políticas públicas voltadas para esse público e seus principais desafios para a real efetivação do direito à educação. A Educação de Jovens e Adultos também se fez presente nas discussões pela similaridade dos sujeitos que acolhe dentro e fora das prisões. A pesquisa de campo realizada na Penitenciária permitiu conhecer, mesmo que limitadamente, a realidade da escola no sistema prisional.

Palavras-chave: Prisão. Exclusão. EJA. Leis.

Introdução

Este trabalho tem como objeto de estudo a escola dentro do sistema prisional e suas implicações na vida do apenado. Foi necessário identificar as políticas públicas voltadas para essa população e seus principais desafios para efetivação do direito à educação nas penitenciárias brasileiras. As questões abordadas na pesquisa permitirão que a comunidade acadêmica conheça as particularidades da escola no sistema prisional para que, assim, contribua na busca de soluções e alternativas que atendam àquela realidade. Almeja-se também, contribuir nas discussões e desenvolvimento de políticas públicas para a educação brasileira, especificamente para a Educação de Jovens e Adultos nas prisões.

O que motiva a presente reflexão é a questão da exclusão social no nosso país e o sistema prisional é um dos refletores das mazelas sociais. Quem são esses presos que superlotam as penitenciárias? Quais as suas histórias de vida, além daquelas descritas nos processos judiciais? É ignorada que a população carcerária do país é constituída principalmente de jovens, pobres, na maioria indígena e negra com baixa escolaridade, desempregados ou no mercado informal,

[1] Aluna Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu-UFGD.
[2] Aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu-UFGD.
[3] Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu-UFGD.

vivendo à margem da sociedade. Nesse sentido, as deficiências existentes nas prisões são reflexos dos fatores externos a ela e isso tem impactado na sua realidade e no seu cotidiano.

As histórias de vidas (semelhantes) de exclusão socioeconômica e cultural têm com resposta o déficit de número de vagas, instalações físicas precárias, insuficiência de programas de assistência Jurídica, Social, Psicológica e Médica. Tal situação gera confrontos e violência que são apresentados na mídia, de tal forma, que leva a sociedade civil a sentimento de insegurança e medo.

A identidade de gênero é muito forte no sistema prisional, devendo o estado ter um olhar diferenciado com essa clientela de estudantes. Outro fator importante são os encarcerados com algum tipo de deficiência, que o estado não garante um professor de apoio específico na área da Educação Especial. A precariedade de políticas públicas de combate às desigualdades sociais tem colaborado para um círculo vicioso desse processo, pois a violência, a exclusão e as carências sociais não são frutos da prisão; apenas se agravaram com o encarceramento desses sujeitos.

Estabelecer essa relação exclusão e prisão foi importante para fazer avançar a reflexão no sentido de desmistificar o sujeito encarcerado. A partir desse ponto, e com o amparo das leis, a educação no sistema prisional é válida não pelo benefício que ela pode trazer para as partes encarceradas e administradores, mas principalmente pela efetivação de um direito de todo indivíduo seja ele privado de liberdade ou não. Isto porque, esses benefícios estão atrelados ao bom comportamento do encarcerado e a sua adaptação ao sistema, desvinculados das condições sociais a que estão submetidos. A escola utilizada como um ideal apenas de inclusão, impossibilita o avanço das discussões sobre os mecanismos de produção e reprodução das classes sociais.

Compreender e discutir os fatores que influenciam o processo de escolarização da população é o caminho coerente para que as soluções não sejam apenas em curto prazo. Como a prisão é, em si, um resultado dos processos sociais de exclusão, compreender a escola nesse itinerário educativo requer um nível de complexidade e reflexão que um trabalho monográfico não poderia dar conta. Por isso, as hipóteses, aqui apresentadas, é muito mais fruto das incertezas do papel da educação dentro do sistema prisional, pois as condições sociais a que os encarcerados estão expostos, contribuem negativamente para a sua educação.

Vale destacar que o mero cumprimento da lei não garante a qualidade da educação e permanência do encarcerado na escola, pois questões estruturais, pedagógicas e de acesso,

também estão sendo negligenciadas. Assim, cabe refletir: A Escola no sistema prisional contribui para a qualidade de vida do estudante? As Políticas Públicas existentes correspondem às necessidades dos educando nas prisões? A Educação de Jovens e Adultos, como modalidade educativa, adéqua-se à realidade dos sujeitos nas prisões? Mesmo sendo palco de debates educacionais, ainda é evidente o descaso com a educação no sistema prisional, pois a precária inserção dos encarcerados no sistema educacional é uma forma de exclusão pouco discutida. Além disso, buscou-se no desenvolvimento deste trabalho, discutir as contribuições da escola para a vida do detento; conhecer os fatores que os levam a frequentar a escola na prisão e mapear as políticas públicas que garantem a educação como um direito e não como beneficio ao encarcerado.

A ida à Penitenciária Estadual de Dourados, localizada na cidade de Dourados/MS, foi importante para confrontar verdades e clichês sobre o sistema prisional. Conhecer os sujeitos envolvidos, os educandos, professores, funcionários e participar do dia a dia no sistema prisional, foi fundamental para compreender o distanciamento entre o dito e o feito e vislumbrar a superação do medo pelo respeito, do impossível pelo possível. Para dar conta dessas contradições foi necessário organizar esta pesquisa em capítulos a fim de estabelecer um diálogo e compreensão com as questões anteriormente apresentadas, divulgar formalmente o que foi realizado e os resultados obtidos.

Fundamentação teórica

A educação é um direito social, garantido constitucionalmente, que se compreende como um mecanismo para acabar com a miséria, reduzir a violência e fazer com que a pessoa se transforme, tornando-se mais humana, criando dentro de si a esperança de conquistar novos caminhos e novas oportunidades. A educação é um processo importante para ressocialização do encarcerado, e o professor tem um papel fundamental neste processo, tem a finalidade de fazer com que o momento de restrição à liberdade se torne um momento de aprendizagens, contribuindo para que, quando o indivíduo recluso cumprir toda a sanção imposta a ele, no rumo de sua liberdade, tenha um projeto de vida e um olhar totalmente diferente de quando chegou à Unidade Prisional, em outras palavras, a tão comentada ressocialização do encarcerado. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988, tida como a mais democrática e

cidadã de todas as Constituições brasileiras, traz, já em seus fundamentos, bases para a compreensão de que a educação no cárcere é uma questão de direitos humanos fundamentais e sociais, pois:

> As pessoas presas, assim como quaisquer outras, têm o direito humano à educação. No plano internacional, destaca-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que, em seu artigo 26, estabelece o direito à educação, cujo objetivo é o pleno desenvolvimento da pessoa e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos (OLIVEIRA, 2013).

Para compreendermos a "casa" onde se desenvolve nossa pesquisa, se faz necessário entender o sistema prisional pátrio, como esse sistema está organizado em nosso país. A responsabilidade pelo sistema penitenciário do Brasil está dividida entre a União e os Estados, assim temos o sistema penitenciário federal de responsabilidade da União e os sistemas penitenciários estaduais de responsabilidade de cada ente da federação. Nosso espaço de pesquisa se encontra dentro do sistema penitenciário estadual. Os estados possuem seus sistemas penitenciários organizados em Agências ou Departamentos, normalmente subordinados a Secretarias de Segurança Pública e Justiça, Secretarias de Justiça, Secretaria de Ressocialização e Inclusão Social, Secretaria de Estado de Defesa Social e Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania.

Os regimes de cumprimento de pena são: fechado, semiaberto e aberto. Em Mato Grosso do Sul, quem administra o sistema penitenciário é a Agência Estadual de Administração do Sistema Penitenciário - AGEPEN, uma autarquia vinculada à Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública - SEJUSP e por ela supervisionada, sendo um órgão do Poder Executivo Estadual, que segundo informações publicadas em seu site, teve seu início em 1979, com a denominação inicial de Departamento do Sistema Penitenciário - DSP/MS, instituído pelo decreto-lei nº 11, de 01 de janeiro de 1979, com a inauguração do Presídio Central ou Cadeia Pública em Campo Grande/MS. No ano de 2000 a sigla DSP foi alterada para Agência Estadual de Administração do Sistema Penitenciário de Mato Grosso do Sul - AGEPEN/MS, alteração esta feita pela Lei 2.152, de 26 de outubro de 2000, que veio dispor acerca de toda a reorganização do Poder Executivo Estadual. Em 2002, através da Lei Nº 2.598 de 26 de dezembro de 2002, devido a nova reorganização do Poder Executivo Estadual, tornou-se Diretoria Geral de Administração do Sistema Penitenciário - DGASP e, em última instância, a atual AGEPEN/MS, por meio da Lei 2.723 de 27 de novembro de 2003.

É importante mencionar que, atualmente, a AGEPEN está em 18 cidades do Estado de Mato Grosso do Sul, para atender a toda a demanda de custodiados desta Unidade da Federação, contando com servidores concursados nas áreas de Segurança e Custódia, Administração e Finanças e Assistência e Perícia. A sede da AGEPEN está localizada na capital do Estado de MS.

A educação nas unidades prisionais tem a previsão na Lei de Execução Penal –LEP em seu art. 17 que prevê que a assistência educacional compreende a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado. No Art. 18 traz que o ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa e no Art. 18-A que o ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização. O § 1º prevê que o ensino ministrado aos presos e presas integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária. Em seu § 2º prevê que os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos. (BRASIL, 1984).

A educação no sistema penitenciário segue as regras de direitos humanos, não esquecendo que a condenação de uma pessoa ao cárcere não lhe retira tais direitos. Ademais, o órgão jurisdicional que tratou do caso concreto decretou uma pena restritiva de liberdade e não de dignidade. Segundo a AGEPEN (2017), as unidades prisionais de Mato Grosso do Sul têm alcançado bons níveis de evolução em termos de educação prisional. Ela é, pois, referência nacional no setor, pois supera a média nacional de internos frequentes em sala de aula: no Brasil, a média é de 10%, em Mato Grosso do Sul é de 11%.

A principal política pública para educação prisional no estado é o Plano Estadual de Educação nas Prisões do Estado de Mato Grosso do Sul, aprovado em 2015. Dentre os principais objetivos do Plano, estão: a ampliação dos programas suplementares previstos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação; o aumento da captação de recursos; parcerias com instituições públicas e privadas; tudo isso, para o fortalecimento do atendimento educacional dentro das unidades prisionais do estado. No ano de 2017, por força das propostas do Plano estadual de educação nas prisões do estado de Mato Grosso do Sul, 2.466 detentos da AGEPEN foram inscritos no ENCCEJA e no ENEM prisional, para que tivessem a oportunidade de

acessar no ensino superior (AGEPEN, 2017), o que explica o motivo de o estado vir sendo considerado referência nacional, em termos de políticas públicas para a educação prisional.

A Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) preveem, como direito público e subjetivo, o acesso à educação pública de qualidade, promovida pelo Estado e incentivada pela sociedade. Entre os princípios expostos na Constituição Federal que devem reger o ensino no Brasil "está a garantia do padrão de qualidade" no seu Art. 206, Seção I, Capítulo III e Título VIII, que indica que o direito à educação se concretiza quando são adquiridos os aprendizados necessários para atingir o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Assim, "constitucionalmente o direito à educação consiste no direito de aprender".

O presente estudo traz a vivência e a realidade da educação prisional no estabelecimento penal da penitenciaria Estadual de Dourados - PED – AGEPEN/MS. Está localizado na BR l63, Vila São Pedro – Trevo Panambi, s/nº, Zona Rural - CEP 79.806-970 - Dourados, cerca de 220 km de Campo Grande capital de Mato Grosso do Sul. É um estabelecimento Penal de segurança máxima, destinado a presos condenados do sexo masculino que cumprem pena em regime fechado. O ensino oferecido dentro deste estabelecimento penal é o EJA, Projeto *Conectando Saberes* - Ensino de Jovens e Adultos, é ofertada as modalidades do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O *Conectando Saberes* é um projeto, ofertado em módulos semestrais, que promove aos jovens, adultos e idosos a escolarização ou complementação dos estudos, articulados ao contexto sócio-histórico, a fim de reverter a exclusão e garantir a este público permanência e o sucesso, no início ou no retorno à escolarização; e constitui-se de uma estrutura flexível, pois há um tempo diferenciado de aprendizagem e não um tempo único para todos os estudantes. Segundo a LDBEN, em seu Art. 37. a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Em seu § 1º dispõe que os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

As aulas na unidade prisional acontecem de segunda-feira à sexta-feira, nos períodos matutino e vespertino. A unidade prisional possui oito salas de aula, sendo seis salas que comportam um número de 25 alunos e duas salas que comportam um número de 40 alunos,

sendo quatro delas ofertando o ensino fundamental inicial do 1º ao 5º ano, duas ofertando o ensino fundamental final do 6º ao 9º ano e duas ofertando do 1º ano ao 3º ano do ensino médio. A escola possui oito turmas, sendo quatro no período matutino e quatro no período vespertino. Possui um banheiro para os alunos, um laboratório de informática equipado com dez computadores sem acesso à internet, pois o uso é restrito, além de um multimídia para os professores ministrarem aulas mais elaboradas e TV com DVD. Possui uma biblioteca e ainda uma sala com banheiros para os professores.

No início do ano os alunos ganham kits escolares e uniformes, os professores também usam jalecos na cor verde para ministrarem suas aulas. Geralmente para facilitar a entrada dos professores pelo plantão, as aulas na maioria das vezes são ministradas o dia todo pelo mesmo professor, ou seja, o professor que deu aula no período matutino de uma determinada disciplina, também ministrará aulas da mesma disciplina para a turma da tarde, isso também ocorre porque muitos professores são de outras cidades e vem para ministrar aulas naquele dia.

No ano de 2018 a equipe é composta por quatorze professores e uma coordenadora, contratados (convocados) pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. As aulas são bem dinâmicas para que os alunos tenham sucesso em seu aprendizado, ali dentro existem alunos de todos os lugares, com várias culturas, idades e línguas diferentes. Os professores trabalham com projetos. No ano de 2017 foram desenvolvidos diversos projetos e ações referentes à diversas temáticas, tais como: Projeto Festa Junina; Dia das Mães; Projeto do MS 40 anos; Projeto Sabão; Projeto de Música; Projeto de Leitura; Projeto Novembro Azul; entre outros projetos, totalizando 14 projetos realizados e executados no ano de 2017.

Em observação e conversa com os alunos podemos notar que alguns estavam ali apenas pela remição, ou seja, o direito do condenado de abreviar o tempo imposto em sua sentença penal pode ocorrer mediante trabalho, estudo e, de forma mais recente, pela leitura, conforme disciplinado pela Recomendação n. 44/2013 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ). A remição de pena, prevista na Lei n. 7.210/84 de Execução Penal (LEP) está relacionada ao direito assegurado na Constituição Federal de individualização da pena. Dessa forma, as penas devem ser justas e proporcionais, além de particularizadas, levando em conta a aptidão à ressocialização demonstrada pelo apenado por meio do estudo ou do trabalho.

De acordo com a legislação em vigor, o condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto pode remir um dia de pena a cada 12 horas de frequência escolar, caracterizada por atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante,

superior, ou ainda de requalificação profissional. De acordo com a Recomendação n. 44 do Conselho Nacional de Justiça, para fins de remição por estudo devem ser considerados o número de horas correspondente à efetiva participação do apenado nas atividades educacionais, independentemente de aproveitamento, exceto quando o condenado for autorizado a estudar fora do estabelecimento penal. Neste caso, o preso tem que comprovar, mensalmente, por meio de autoridade educacional competente, tanto a frequência, quanto o aproveitamento escolar. Já a maioria estava ali não apenas pela remição, mais sim para tentar mudar de vida. De acordo com um dos apenados que hoje cursa o ensino médio na unidade, a oportunidade de estudo é um privilégio "Temos essa oportunidade de dar continuidade aos nossos estudos e muitos de nós, de voltarmos a estudar. Além disso, o estudo nos dá outra oportunidade que é fazer diferente quando sairmos daqui, sair com outra visão de mundo, com outros pensamentos". Ele ainda pontuou sobre a importância de ter uma segunda chance "Aqui eu tenho essa oportunidade e estou aproveitando de verdade, hoje eu vejo a escola de uma forma diferente do que eu via lá fora, devido a isso, quando eu entro na sala de aula hoje eu tenho um objetivo, que é aprender".

Considerações Finais

Não restam dúvidas que o papel da educação no cárcere deve ser de reeducar os sujeitos e auxiliá-los a ter uma visão mais ampla de mundo, a buscar outras formas de inserção na sociedade, pois observamos que os detentos que tem acesso à escola estão mais acessíveis ao mercado de trabalho. É por meio do ensino que os encarcerados têm a oportunidade de se humanizarem e se transformar. A Educação é transformadora quando se quer transformar.

O ensino e a aprendizagem se fazem com o professor por que ele é mediador. O ambiente prisional vai muito além do espaço físico, ou seja, a sala de aula, pois este espaço educativo nem sempre é suficientemente valorizado. Pode eventualmente o ambiente prisional favorecer aprendizagens corrosivas à índole do indivíduo, como: a repressão, ameaças, maus tratos, brigas, furtos, drogas, etc. A sociedade dos encarcerados não é só fisicamente comprimida, mas também psicologicamente, visto que eles vivem em uma intimidade forçada, na qual o comportamento de cada homem está sujeito tanto à inspeção constante dos colegas cativos quanto à vigilância dos administradores.

A prisão subjuga o detento ao comando de uma estrutura autoritária, de uma rígida rotina. Os presos não podem andar com os braços soltos ao lado do corpo, são obrigados a andar

de braços cruzados e de cabeça baixa nos corredores da unidade prisional. O aprisionado sofre uma deterioração de sua identidade e lhe é forjada uma nova. Isso implica na desadaptação dos padrões convencionais e adaptação aos novos impostos pela instituição. Não existe um código e sim a cautela, que é imprescindível ao convívio. Em suas ações cotidianas, eles sabem a quem devem obedecer; vê-se, ouve-se e se tem conhecimento do que acontece, mas eles têm consciência de que às vezes é melhor não expressar verbalmente seu pensar. Vale lembrar que a máscara e a duplicidade são meios de proteção contra todas as formas. A máscara oferece um refúgio bastante seguro: permite o existir e propicia, fazendo como todo o mundo faz, o esconder-se.

A educação pode e deve contribuir para a formação de jovens e adultos, homens e mulheres justos e competentes, cidadãos autônomos e capazes de agir em sociedade de forma positiva. Deve preocupar-se com indivíduos preparando-os a assumir seu papel no trabalho e na sociedade. Quando se fala em ensino, se fala em relações de sujeito para sujeito, de sujeito com a vida, de formação básica e de formação tecnológica. A educação é um direito fundamental de todos, homens e mulheres, de todas as raças, de todas as idades, no mundo todo; cada ser humano, criança, jovem ou adulto, deve ter condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem, independentemente do meio em que se encontram.

Nesse sentido, no cenário atual existem iniciativas e projetos que visam garantir esse direito aos presos. Com efeito, educação para todos não significa qualidade, se o ensino for burocrático e conteudista, poderá oferecer uma boa base de conhecimentos, mas não levará a redução da criminalidade, talvez até ajude a sofisticá-la. O problema é complexo, não se pode dizer que investindo em educação nos presídios necessariamente vai diminuir a violência nas ruas, mas a instrução prisional pode contribuir para as pessoas se desenvolverem e buscarem alternativas para a sua reinserção na sociedade.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Artigo 205, Seção I, Capítulo III e Título VIII.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.ª edição.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior das escolas e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

BRASIL. **Lei de Execução Penal**. Lei 7210/84 e Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984.

GIL, A. C. **Modos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Em Aberto, v.29, n. 96, p. 141-152, maio/agosto.2016.

OLIVEIRA, C. (2013). A educação escolar nas prisões: uma análise a partir das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia (MG). **Educação e Pesquisa**, 39(4), 955-968.

SAVIANI, D. A Nova Lei de Diretrizes e Bases**. Pro-Posições**, Campinas, n. 1, p. 7-13, mar. 1990.

ANAIS
ISSN: 2178-2431
X JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE NAVIRAÍ
História do livro, da leitura e das práticas escolares na educação brasileira: os desafios do tempo presente
De 01 a 05 de Outubro 2018
UFMS Campus de Naviraí
Maiores Informações Telefone: (67) 3409-3401 www.jornadaeducacaonavirai.ufms.br

O PAPEL DO GESTOR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Érica Fernanda Moreira Dias (UFMS-CPNV)[1]
Gisele Gimenes do Amaral Miguel (UFMS-CPNV)[2]
Mikaéla da Silva (UFMS-CPNV)[3]
Naiara Silva dos Santos (UFMS-CPNV)[4]
Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis (UFMS-CPNV[5]*)*

RESUMO: Este artigo, na área da gestão educacional, traz apontamentos sobre o trabalho dos gestores quanto à formação continuada de professores e profissionais da educação. Como desenvolvimento do estudo na direção da pesquisa qualitativa descritiva, foi realizada pesquisa bibliográfica sobre a temática, além de entrevistas gravadas com gestores e professores da rede pública Estadual e Municipal de Naviraí/MS. A pesquisa nos mostrou que apesar de os profissionais possuírem clareza sobre o papel do Gestor como orientador do trabalho escolar, há pouco investimento na formação continuada. Por fim, consideramos que o Gestor deve trazer para sua escola projetos, e que os órgãos responsáveis invistam em cursos, palestras, oficinas, treinamentos. Com este trabalho esperamos contribuir elucidando o papel necessário do gestor como orientador da formação/capacitação dos professores e profissionais da educação.

Palavras-chave: Gestão Escolar, Formação Continuada, Professores e Gestores.

1. INTRODUÇÃO

[1] Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Naviraí (UFMS/CPNV).
[2] Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Naviraí (UFMS/CPNV).
[3] Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Naviraí (UFMS/CPNV).
[4] Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Naviraí (UFMS/CPNV).
[5] Doutora em Educação. Professora Associada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato do Grosso do Sul, campus de Naviraí (UFMS/CPNV). Tutora do Programa de Educação Tutorial – PET Pedagogia e Ciências Sociais. E-mail: gmgrg46@gmail.com

Esta pesquisa, na área da gestão educacional, tem por objetivo discutir os aspectos nos quais os gestores devem estar atentos na formação de professores e dos demais profissionais da educação no âmbito escolar. Foram realizadas pesquisas tanto bibliográficas como entrevistas com profissionais da educação, sendo um gestor e um professor da rede Municipal, e um gestor e um professor da rede Estadual.

É importante buscar compreender no decorrer da pesquisa quais as atribuições previstas aos gestores, para podermos refletir e analisar da melhor forma possível as tomadas de decisões pelos gestores no cotidiano escolar, tendo em vista suas competências.

> 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, 2009, p. 22)

Percebemos que o papel do gestor deve atingir metas através dos planejamentos, solucionando assim problemas referentes ao currículo e entre os funcionários escolares. Dessa forma, cabe a ele também a preocupação com a formação/capacitação dos professores e profissionais da educação.

Pensando nisso, o trabalho a seguir traz os seguintes pontos: 1) O que é Gestão, no qual discorremos quais os aspectos que a envolvem; 2) Fundamentação e princípios da Gestão Escolar, no qual abordamos sobre a importância da formação continuada; 3) Capacitação em Serviço, em que ressaltamos a importância da formação diária em todos os afazeres desenvolvidos no âmbito escolar; 4) Metodologia; 5) Apresentação e análise de dados, momento em que constatamos através das entrevistas realizadas que há uma preocupação recorrente tanto para gestores como para professores quanto à questão da formação. No entanto, podemos perceber que os demais profissionais da educação ficam alheios às propostas que envolvem a formação.

2. O QUE É GESTÃO?

É um ato de administrar/gerenciar, tendo como objetivo promover o desenvolvimento através de esforços humanos. “Gestão” surgiu do termo “administração”, pois administrar é

uma "atividade humana" que necessita de planejamento, organização, coordenação, direção, tomadas de decisões e métodos de avaliação para atingir tais objetivos, e tendo como ponto de vista escolar os mesmos princípios, porém sem fins capitalistas, o termo de gestão foi alterado.

A Gestão está dividida atualmente em dois vieses: 1) Gestão Democrática; 2) Gestão Gerencialista, contudo, a primeira foi instituída a partir de princípios participativos e políticos, que subsidia a elaboração do projeto político pedagógico, procurando desenvolver uma educação de qualidade. "Constitui-se, portanto, nos fundamentos que tornam a escola vinculada a um sistema descentralizado, no qual haja autonomia de decisão financeira, pedagógica e administrativa. " (LIMA *et al*, 2011, p. 7).

Já a segunda não possibilita a coletividade na tomada de decisões internas com autonomia, cabendo ao gestor atribuir-se das funções de administração dos recursos, além da responsabilidade de coordenação dos professores, ser dirigente das escolhas e também responsável pelas situações previsíveis e imprevisíveis. " (ALMEIDA et al, 2012), com isso "Nos dois modelos de gestão, o gestor adquire papel de destaque no propósito de elevar a qualidade da educação. " (LIMA, 2016, p. 173)

Portanto, a gestão tem como principal sujeito o diretor da escola, sendo responsável pelo direcionamento e resultados do trabalho escolar, pois é dele a maior responsabilidade pela gestão, tendo como principal objetivo a organização/planejamento com vistas a alcançar excelentes resultados.

A gestão educacional institui-se na organização de 3 (três) sistemas de ensino: Federais, Estaduais e Municipais. O sistema Federal é responsável pelo ensino superior (graduação, pós-graduação, dentre outros). O sistema Estadual é responsável pelo ensino médio e ensino fundamental. O sistema Municipal é responsável pelo ensino fundamental e educação infantil. Todos articulando-se ao desenvolvimento do sistema econômico, das políticas do Estado, no qual está inserida e reflete os posicionamentos dos gestores que a assumem.

A partir de uma concepção histórica, decorrente ao processo de transformação social, econômica e política, a gestão educacional na perspectiva democrática visa a participação de todos os membros escolares, como: pais, professores, estudantes e todos os funcionários, que influenciará nas 3 (três) etapas do trabalho escolar: o planejamento, implementação e avaliação.

> Uma gestão democrática requer a presença do Estado a serviço da instituição pública, gratuita e de qualidade, que conjuntamente com a sociedade, possa reorientar as suas ações pelas escolhas de prioridades advindas das demandas

> sociais, além do que os compromissos políticos educacionais devem refletir os interesses da maioria e não de pequenos grupos políticos e econômicos defensores da universidade gerida por grupos empresariais e pautada sob princípios economicistas. (RIBEIRO, 2012, p. 4)

Portanto, cada sistema tem como objetivo, executar ações conforme seu contexto educacional, tendo a União como fonte de coordenação. Assim, perante cada perspectiva referente à escola, todos os sujeitos que compõem o campo educacional, tais como: discentes, docentes, professores, técnicos, gestores e a comunidade, têm o direito e o dever de operar positivamente para o desenvolvimento da organização institucional.

Já a gestão escolar se refere às unidades escolares, sendo ocupada por gestores que são capacitados para organização e administração pedagógica, e cada instituição de ensino deve elaborar, executar e avaliar seu projeto político-pedagógico. É indispensável enquanto papel da gestão escolar promover a autonomia proposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, visto que partindo dela, as escolas devem atender todas as particularidades da região onde a escola se insere, promovendo o desenvolvimento de ensino-aprendizagem de qualidade para todos.

> A gestão escolar, como área de atuação, constitui-se, pois, em um meio para a realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais orientadores da promoção de ações educacionais com qualidade social, isto é, atendendo bem a toda a população, respeitando e considerando as diferenças de todos os seus alunos, promovendo o acesso e a construção do conhecimento a partir de práticas educacionais participativas, que fornecem condições para que o educando possa enfrentar criticamente os desafios de se tornar um cidadão atuante e transformador da realidade sociocultural e econômica vigente, e de dar continuidade permanente aos seus estudos. (LUCK, 2009, p. 23)

O objetivo primordial da gestão escolar é promover a aprendizagem ativa e significante para os alunos, de maneira que na convivência que possuem diariamente com a escola fortaleçam as habilidades/aptidões que o corpo social procura. O gestor tem o papel de líder, deve motivar sua equipe para alcançar os objetivos, promovendo a qualidade do currículo e proporcionar a participação dos pais para o ensino de qualidade na formação dos alunos. (LUCK, 2009)

A gestão escolar está classificada em três elementos: 1) Gestão Pedagógica; 2) Gestão Administrativa, e 3) Gestão de Recursos Humanos. A primeira determina as finalidades do ensino, seja elas gerais ou específicas. "Define as linhas de atuação, em função dos objetivos e do perfil da comunidade e dos alunos. Propõe metas a serem atingidas. Elabora os conteúdos curriculares. Acompanha e avalia o rendimento das propostas pedagógicas, metas. Avalia o desempenho dos alunos, docente e equipe escolar. " (NELSON, 2010, p. 3).

A segunda dedica-se a parte física, como o prédio escolar e os equipamentos que a compõe, e a institucional, como os direitos e deveres da escola (Plano Político Pedagógico de Gestão Escolar e o Regimento Escolar). E a terceira, a Gestão de Recursos Humanos, consiste em relacionar-se com pessoas, com o objetivo da plena satisfação.

Portanto, podemos compreender que a gestão educacional dá as diretrizes gerais, a partir dos sistemas de ensino, enquanto a gestão escolar se dá na condução da realidade da escola, buscando ensino-aprendizagem para todos.

O gestor escolar tem um papel importantíssimo na liderança e na organização da escola, na qual ele deverá focar na formação de alunos e promoção de sua aprendizagem; ele também define, atualiza e implementa padrões de qualidade para as práticas educacionais escolares e; promove na escola o sentido de unidade e garante padrões elevados de ensino. (LUCK, 2009)

> Na escola, o diretor é o profissional a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados. (LUCK, 2009, p. 17)

Com as evoluções de dimensões culturais e globais, o gestor tem como dever acompanhar essas atualizações para o seu melhor desenvolvimento de capacitação escolar. Sendo assim, o gestor precisa "desenvolver, atualizar e rever permanentemente conhecimentos, isso deve fazer parte do dia-a-dia do diretor escolar e de professores pretendentes a essa função". (LUCK, 2009, p.18)

A gestão escolar "constitui-se em uma estratégia de intervenção organizadora e mobilizadora, de caráter abrangente e orientada para promover mudanças e desenvolvimento dos processos educacionais", conforme Luck (2009, p.26).

A gestão apresenta duas áreas, sendo elas as dimensões de organização e de implementação. Sendo que a primeira, "dizem respeito a todas aquelas que tenham por objetivo a preparação, a ordenação, a provisão de recursos, a sistematização e a retroalimentação do trabalho a ser realizado". E segunda, "são aquelas desempenhadas com a finalidade de promover, diretamente, mudanças e transformações no contexto escolar" (LUCK, 2009, p.26).

A formação básica é necessária para o processo de desenvolvimento docente, mas não o suficiente para que a ação dos professores se torne competente, "essa formação pode acontecer dentro do contexto escolar com ações articuladas e organizadas pela equipe gestora. Também pode ser oferecida pelas secretárias de Educação em esferas Municipal, Estadual e Federal através de cursos, palestras, etc." (CAVALINI, 2013, p. 22)

Quanto à formação continuada, não precisa que ela ocorra exclusivamente dentro do espaço escolar, "mas sim a partir de um projeto que executa as ações coletivas, na construção de saberes para a singularidade da comunidade escolar, superando suas dificuldades" (CAVALINI, 2013, p. 25).

> O momento traduz um desafio aos profissionais da educação, sendo necessário garantir uma educação de qualidade com professores de qualidade. Assim dinamizar a Formação Continuada Centrada na escola é proporcional aos professores um espaço/tempo de reflexão, estudos, aperfeiçoamento com foco na aprendizagem do aluno e qualificando a prática pedagógica. (CAVALINI, 2013, p. 26)

Portanto, esse é o maior desafio para um gestor, no qual ele necessitará ter conhecimentos acerca da "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", ou seja, precisará estar sempre desenvolvendo conhecimentos para criar um ambiente de contínuo desenvolvimento para alunos, professores, funcionários e aos gestores. (LUCK, 2009)

Enfim, são as pessoas que fazem diferença na educação, pois as mesmas são responsáveis "pelo esforço que dedicam na produção e alcance de novos recursos e pelas estratégias que aplicam na resolução de problemas" (LUCK, 2009, p. 82). Assim, é a competência dessas pessoas que promoverá a educação de qualidade.

Vale lembrar que não são os materiais e nem as tecnologias que vão melhorar a gestão escolar, mas sim a forma como esses materiais serão utilizados, ou seja, as pessoas com suas competências, comprometimentos e capacidades de ações coletivamente organizadas, constituirá a alma da escola e a base da sua qualidade educacional.

Tendo em vista as discussões realizadas até o momento, podemos observar a importância que o gestor possuí na organização do trabalho, no cotidiano escolar podendo deste modo atender da melhor forma seu público alvo. Para tanto devemos nos atentar a importância de se pensar o "conceito de cotidiano escolar" pelo fato dele "colocar em evidência a realidade da escola como ela é, o que se constitui em importante elemento da ação educacional", conforme afirma Luck (2009):

> Em vista disso, para se conhecer o cotidiano escolar é preciso debruçar-se sobre como esses sujeitos se percebem e percebem sua atuação na escola, o que determina essa percepção quais as maiores influências (externas ou internas) na determinação dessa percepção, que, por certo, recebe grande influência das práticas regulares que ocorrem no interior do estabelecimento de ensino. (LUCK, 2009, p.131)

Sendo assim, pensar no cotidiano escolar e todos os acontecimentos que o permeiam faz-se necessário se queremos alcançar uma gestão cada vez melhor. Neste sentido, o gestor deve buscar estar presente em todos os ambientes escolares, observando e orientando os diferentes agentes educacionais. E uma ferramenta que pode ser utilizada nesta empreitada é a comunicação, mas está sendo usada, não de forma unilateral, e sim dando voz aos diferentes sujeitos pertencentes a escola (LUCK, 2009).

Fica destinado ao gestor observar o desempenho de seus profissionais e de como eles desempenham seus papéis, além é claro de orientá-los para que possam contribuir com o aprendizado do aluno dentro da escola, tendo como base que

> [...] A definição de padrões de desempenho focados nas competências constitui em condição fundamental para que os sistemas de ensino possam selecionar os profissionais com as melhores condições para o seu desempenho, tal como é sua responsabilidade, assim como orientar o contínuo desenvolvimento do exercício dessas competências e realizar a sua avaliação para orientar o seu aprimoramento. (LUCK, 2009, p.13)

Dessa forma, o gestor deve, através de documentos legisladores, estar ciente de que competências cada profissional da escola deve possuir para ocupar o cargo que possui e assim estar por perto de cada setor na busca de orientá-los e capacitá-los se necessário, ali mesmo nas práticas cotidianas que as vezes se realiza sem nenhuma reflexão sobre o porquê a desempenhamos dessa forma e não de outra, buscando perceber que as práticas cotidianas da escola também influenciam na aprendizagem do aluno.

> [...] A condição da educação depende, portanto, sobremaneira do cotidiano praticado na escola: daquilo que realmente se faz na escola, traduzindo um ideário dos seus executores. É importante reconhecer que o cotidiano escolar não é dado, nem de todo transformável de fora para dentro. O cotidiano tem uma lógica própria em cada escola, muito embora se possa encontrar semelhanças entre conjuntos de escolas, e essa lógica é pontuada pelos sujeitos sociais que dão vida e fazem a prática cotidiana. Esses sujeitos e sua história são únicos, daí porque também é única a cotidianidade de cada escola [...] (LUCK, 2009, p.131)

Sendo assim é imprescindível que o gestor esteja presente nos acontecimentos diários que se atente ao que está acontecendo em sua escola e como os profissionais que trabalham nela desempenham suas funções. Observando que "não se melhora uma escola simplesmente melhorando seus planos de ação, seu projeto político-pedagógico, suas condições físicas e matérias, suas normas e regulamentos, a organização de seu espaço, etc.", pois são pessoas em seu cotidiano que executam as atividades e normas, ou seja, nada mudara "caso não sejam promovidas mudanças nas práticas do cotidiano" (LUCK, 2009, p.128).

Enfim devemos observar que enquanto gestor deve-se ter bem claro que os objetivos da comunidade escolar deve ser um só: o aprendizado continuo, e o gestor tem um papel fundamental em direcionar toda a escola neste sentido, pois todos trabalhando juntos para o que os alunos recebam uma educação de qualidade e todos aprendendo e reaprendendo a desempenhar suas funções da melhor forma possível.

3. METODOLOGIA

Este artigo foi realizado com base em uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva. Conforme Chizzotti (2003, p. 221) "[...] a pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo

transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais [...], e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre". Assim, esse tipo de pesquisa é ferramenta ou meio muito confiável para compreender como ocorre determinados fenômenos que acontecem nos meios sociais.

Ludwig (2014, p. 8) argumenta que "[...] a pesquisa qualitativa, por sua vez, leva em conta a junção entre o sujeito e o objeto e busca fazer uma exposição e elucidação dos significados que as pessoas atribuem a determinados eventos".

Ao projetar este trabalho para a disciplina de Gestão Educacional do 7º Semestre do curso de Pedagogia, foi feita a escolha por entrevista para colher os dados, pois "[...] a entrevista é uma das técnicas mais utilizadas, atualmente, em trabalhos científicos. Ela permite ao pesquisador extrair uma quantidade muito grande de dados e informações que possibilitam um trabalho bastante rico" (DE BRITTO JÚNIOR; FERES JÚNIOR, 2011, p. 237).

Após a realização de pesquisa bibliográfica sobre a temática gestão escolar e formação, e baseando-se nos fundamentos teóricos metodológicos, para a coleta de dados, foi feito um roteiro e realizada uma entrevista semiestruturada, em que os participantes puderam dizer com clareza e liberdade sobre as suas experiências e vivências e como acontece o trabalho do gestor e a formação docente e dos profissionais da educação, assim puderam ficar confortáveis enquanto captávamos o áudio de suas falas.

Esta pesquisa de campo foi realizada nos meses de maio e junho de 2018 e a escolha dos sujeitos foi feita por meio de uma procura em escolas municipais e estaduais da rede pública de Naviraí MS, na qual convidamos um gestor e um professor da rede municipal e um gestor e um professor da rede estadual. Assim, é exposto a seguir os participantes e seus perfis.

1. Gestor Municipal (GM): Mulher, 57 anos, Pedagoga, está há 26 anos na educação, como gestora atua há 20 anos na rede pública. Na escola atual ocupa o cargo de gestora há 11 anos.
2. Professor Municipal (PM): Mulher**,** 63 anos, Pedagoga pós-graduada nas séries iniciais, está na educação há quase 30 anos e há quase 10 anos lecionando na escola atual.
3. Gestor Estadual (GE): Homem, 37 anos, formado em Educação Física e Pedagogia, está há 13 anos na educação e exerce o cargo de diretor há 3 anos na escola atual.
4. Professor Estadual (PE): Homem, 34 anos, graduado em Ciências Sociais, está há 7 anos na educação e há 3 anos na escola atual como professor do AJA.

Na sequência são apresentados os trechos mais significativos da transcrição das falas dos sujeitos e a análise e discussão dos dados coletados, bem como suas experiências e conceitos sobre a gestão escolar, de modo a encontrar respostas sobre o papel e dificuldades que enfrentam no meio escolar quanto à formação.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando indagamos os dois gestores, sendo um de escola Estadual e o outro de escola Municipal, sobre sua compreensão em "O que você entende por Gestão Escolar", obtivemos os seguintes resultados:

> **GE:** Gestão escolar[...]é uma coisa muito ampla, falar que essa gestão tem que ser democrática, não é só um modo de falar. Eu falo, por experiência, desde que eu estava já na coordenação, que a gestão democrática acaba meio que se impondo, o que a gente desenvolve aqui, eu não consigo fazer sozinho, não posso centralizar tudo, então eu sou meio que obrigado a descentralizar, dividir funções, definir funções por que se não o trabalho, não é desenvolvido com tempo, então tudo isso daí é gestão é muito coisa que a gente precisa gerir.

> **GM:** Eu acho que essa gestão tem que ser aquela bem participativa, que a gente interage com o professor, aluno, família então eu acho que isso é gestão tem que ta interagindo coordenador com professor com aluno com direção secretaria então eu acho que a gente ta bem dentro disso trabalha tudo em parceria.

Assim, podemos observar que o **GE** relata que o termo "gestão" é algo vasto, que engloba do Estado ao município, onde a gestão democrática é imposta, pois tem por incumbência dividir funções dentro da escola, por não conseguir realizar todas as tarefas com eficiência é necessário impor a descentralização. Já a **GM** descreve gestão como participativa, que implementa a interação dos funcionários escolares com pais e alunos. E também a interação com a própria equipe escolar, trabalhando em coparticipação.

Também questionamos também sobre sua compreensão em "O que você entende por Gestão Escolar", destacamos os seguintes relatos:

> **PM:** eu entendo que é a coordenadora e a diretora né, o papel da diretora e da coordenadora e também a gestão escolar é uma equipe, uma equipe onde vem somar né, a coordenadora a diretora, os profissionais da limpeza, da secretária, todos eles fazem a gestão da escola.

> **PE:** Gestão Escolar, acredito que seja a administração escolar né? No qual o diretor, o diretor adjunto são os maiores responsáveis desse processo**.**

Assim, podemos notar que ambos os professores enfatizam o papel dos diretores como principal agente dos cumprimentos escolares, e a **PM** ainda acrescenta que Gestão engloba todos os funcionários da escola, onde o trabalho em equipe auxilia no seu desenvolvimento.

Quando questionamos aos **GE** e **GM** "O que você entende por formação de professores e profissionais da educação? ", obtivemos as seguintes respostas:

> **GE**: a formação seria como se fosse capacitação né, preparar a pessoa para ser um bom futuro profissional tenha formação e dai já discute a qualidade da formação, formação boa, formação ruim, né formação [...]acaba formando agente enquanto pessoa e enquanto profissional também, inclusive não é só por que eu to na direção, mas o professor a partir do momento que você adentra na escola você tá sendo formado no dia a dia.

> **GM**: eu acho que isso essa formação tem que ser contínua, que o professor todo dia muda a forma de ensinar, muda assim o ensino as metodologias têm que ser mudadas, então essa formação continuada se faz necessário dentro de uma escola.

A partir das respostas, podemos analisar que ambos estão corretos, pois a formação tem que ser contínua para uma melhor educação. É importante ressaltar que, o **GE** vem dizer ainda, que muitos acreditam que ter o diploma já seja o suficiente, mas a formação boa será aquela que ocorrerá diante da prática e a especialização. Quando foi direcionada a mesma pergunta aos **PE** e **PM**, obtivemos as seguintes respostas:

> **PE**: ah, penso que a graduação, a formação através da graduação, penso que as formações continuadas como nesse caso, nesse momento aqui no projeto AJA a gente está passando por uma formação continuada que nós temos, é no decorrer do ano letivo, além da graduação penso que pós e essas formações continuadas que a gente tem direcionadas.

> **PM**: a formação sempre é necessária né, com todos os avanços que vem acontecendo, o professor formar e depois parar naquilo é retrógado né, então nós temos que está sempre avançando, porque vai surgindo coisas novas e nós temos que está sempre atento a isso para oferecer o melhor para os nossos acadêmicos, nossos estudantes né?

Como análise das respostas, podemos notar que os dois sujeitos souberam responder muito bem a pergunta, além disso, o **PE** vem dizer que a formação direcionada também é necessária, isso faz nos refletir que essa formação pode acontecer dentro do contexto escolar com ações articuladas e organizadas pela equipe gestora. Contudo, a **PM** fala que essa capacitação ajudará numa melhor qualidade da educação.

Quando questionados se há orientações a respeito de seu papel como gestor em relação à formação dos professores e os demais profissionais da escola e quais eram, as respostas dos gestores foram as seguintes:

> **GE:** Na verdade assim agente pertence à secretaria de estado de educação que uma das mantedoras da rede estadual. Então assim se vem orientações aqui no caso, a formações continuadas todos os anos a gente tem formação, tem prevista em calendário são cinco sábados durante o ano e ademais assim são, têm muitas parcerias da secretaria de educação com universidades, cursos a distância especialização, mestrado e doutorado [...] e nada assim que a gente enquanto escola, agente desenvolva ou crie assim geralmente vem mesmo da secretaria de educação essas orientações.

> **GM:** Ai gente tem outra coordenadora que a gente é subordinada, acho que coordenadora da gerencia então sempre quando tem formação primeiro coordenador a gente também recebe essa formação e depois é passada para o professor.

Desta forma, percebe-se que os gestores confirmam a existência de orientação de como proceder para orientar os professores de sua escola, o **GE** dá alguns detalhes dizendo de onde vem e como funciona esse treinamento, já a **GM** afirma ter orientação, mas de forma menos esclarecedora.

Em contrapartida, ao perguntarmos se os professores têm conhecimento se o diretor recebe orientações a respeito de seu papel como gestor em relação à formação dos professores e os demais profissionais da escola, os mesmos responderam da seguinte forma:

> **PE:** Ah eu acredito que sim, que ele recebe a gente tá bem próximo da coordenadora regional, ela tá sempre presente, eu acredito que sim.

> **PM:** Eu acho que sim, porque ela sempre está na GEMED e lá eles estão sempre orientando e ela nos traz aquilo que eles dizem, então ela sempre está né em constante formação.

Notamos que o **PE** fala com convicção quando diz que *"acredita que sim",* pois ele vê em seu contato diário com o **GE** que este é bem capacitado e esclarecido, supondo que recebeu preparo e orientação.

Apesar de o **PM** demostrar dúvidas ao responder *"Eu acho que sim"* ele diz que o **GM** recebe orientação. Assim, percebemos que os Gestores recebem orientação de seus superiores, talvez não seja o ideal necessário, mas notamos o esforço na conciliação de diversos compromissos inerentes ao cargo e a realidade da escola.

Pensando nas diversas atribuições que o gestor possui, perguntamos aos gestores se eles pensam que a capacitação em serviço é função dele se se ela ocorre na escola. A resposta da **GM** foi a seguinte: "olha a gente procura sempre estar interagindo com o professor porque a capacitação a gente, eles têm que estar dentro né estar interagindo professor coordenação pedagógica", deixando claro que a interação que ocorre para a formação é a de coordenação pedagógica e professores, deixando uma lacuna para os outros profissionais da educação (GM, 2018). Nesse sentido, a fala do **GE** vem corroborar com a primeira gestora:

> **GE:** Diretamente não, o que a gente tem assim são reuniões que a gente conversa que agente orienta assim, formalmente de formação no caso não. Quando tem formação que é da secretaria de educação normalmente quem conduz é a coordenação pedagógica que trabalha com os professores.

Por meio desta fala observamos primeiro que a tarefa da formação fica a cargo de algumas instituições exteriores da escola ou sob a orientação da coordenação pedagógica e percebemos que o diretor se exime desta função. Em segundo lugar, houve a impressão que os dois gestores têm pouca familiaridade com a questão da capacitação em serviço.

Já as falas dos professores destacam o comprometimento de seus gestores, tal como relata a professora municipal: "ela sempre está em constante reunião conosco né, e ela nos diz aquilo de qual é o papel de cada um, ela traz as novidades, sempre nos comunica né, a nossa diretora é excelente". E o professor da rede estadual afirma:

> **PE:** ele é uma pessoa extremamente comprometida com a escola, extremamente comprometido com a educação, com os alunos e também com os professores, ele ta sempre buscando nos direcionar, buscando nos informar, ta sempre preocupado sim com a nossa formação, com a nossa participação, essa interação com a escola com os alunos.

Assim, percebemos que os professores enxergam em seus gestores uma preocupação em acompanhar suas formações e orientá-los constantemente, porém parecem não compreender na totalidade o cerne da capacitação em serviço. Além do fato de que tanto nas falas dos gestores quanto nas falas dos professores vemos descaracterizada a importância da formação dos demais profissionais da educação, tendo em vista que para ofertarmos uma educação de qualidade todos devem estar em sintonia, se formando e capacitando, conforme ressalta Luck (2009).

Quando perguntado aos gestores entrevistados se havia dificuldades ou desafio sem relação a formação e/ou capacitação de professores e profissionais da educação que trabalham em sua escola, as respostas foram as seguintes: "a gente vê que a formação ela é mais, por pura necessidade assim, há eu preciso fazer, mais um curso, para pegar mais aula", destaca o gestor estadual, ele percebe que a formação é apenas realizada quando necessária para se conseguir aulas e desvalorizada como forma de aperfeiçoamento do trabalho. A mesma linha segue a fala da gestora municipal que acrescenta:

> **GM:** Nossa como tem esse desafio é grande porque assim nem sempre abraçam 100% a causa porque aquele que já é efetivo ele fala assim "há eu não preciso mais" não é porque ele é efetivo que ele não tem que fazer capacitação independente de ser contratado e efetivo ele precisa disso então a gente sempre encontra essa barreira [...] então é bem complicado quando eles não querem porque eles acham "há depois do horário eu tenho que ficar estudando, sábado" então é essas barreiras que a gente encontra.

Assim, percebemos que para os gestores a formação continuada é um desafio, pois os professores concursados como ressaltado na fala acima se acomodaram e os profissionais

contratados buscam a formação no sentido de aumentar a pontuação em cadastros para conseguir aulas, assim o intuito da formação que é aperfeiçoar seu trabalho, elevando sua qualidade para atender melhor ao aluno fica de lado.

Enquanto isso a professora da rede municipal afirma: "nós temos assim vários desafios ai né, e a diretora sempre está atenta a isso e nós também professores temos que também estar atentos com os novos desafios né [...] ela se preocupa muito com isso também, nossa formação, com nossa capacitação né" (PM, 2018). Ela deixa claro que há grandes desafios e que os professores e a diretora devem estar atentos as formações que ocorrem e que a formação dos profissionais da escola é uma preocupação recorrente da gestora.

Por outro o lado, professor da escola estadual deixa bem claro um ponto problemático para a manutenção e acompanhamento da formação de professores e profissionais da educação, conforme o relato:

> **PE:** Olha eu acho que dificuldades existem né [...] no cotidiano talvez na tentativa de trazer e reunir todos tendo em vista que os professores não trabalham em uma única escola né, eles trabalham em diversas escolas, então é a maior dificuldade seja articular [...] Olha talvez seja essa, de se adaptar a várias realidades diferentes, várias escolas diferentes.

Percebemos na fala deste professor que a preocupação é outra, é no sentido da alta rotatividade dos professores nas escolas e a dificuldade de fazer capacitações tendo em vista as altas cargas horárias que assumem para se ter um retorno financeiro melhor. Quanto a isso Luck (2009) ressalta:

> O caminho da qualificação da educação também passa pelo fortalecimento do magistério não apenas com melhor remuneração, mas também, e principalmente, pelo aumento da responsabilidade dos professores perante as comunidades atendidas. (LUCK, 2009, p. 7)

Dessa forma, percebemos que temos que nos atentar aos diversos pontos existentes dentro da escola para a construção de uma educação de qualidade, com o intuito de deixar o ambiente escolar propício à formação de todos, um ambiente em seu processo por si só formador e em formação de alunos, professores e demais profissionais da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho trouxe o conceito do que é gestão escolar, onde foi possível entender que os gestores são profissionais capacitados para organizar e administrar pedagogicamente o trabalho escolar, visto que cada instituição de ensino deve elaborar e executar seu projeto político-pedagógico.

A Gestão Escolar é de suma importância para o meio educacional e profissional, pois visa o aperfeiçoamento do trabalho docente que afeta diretamente a qualidade da educação.

Com este artigo percebemos que os sujeitos de pesquisa possuem clareza em relação ao papel do Gestor Educacional, porém nota-se falta de empenho e dedicação para a formação continuada, tanto dos gestores quanto dos professores. Pois o primeiro é sobrecarregado de tarefas e o segundo acaba se acomodando a rotina não restando tempo para qualificar-se. Além disso, outro ponto perceptível é a falta de oferta de formação continuada que deveria vir dos órgãos responsáveis e superiores ao Gestor Escolar.

Os objetivos propostos nesta pesquisa foram alcançados com sucesso, pois nos foi esclarecido que os profissionais da educação possuem um bom entendimento sobre Gestão e formação continuada. Vimos também, que na prática há muitos obstáculos que impedem que a orientação e capacitação sejam alcançadas com êxito.

Por fim, sugerimos que o Gestor crie projetos que sejam inseridos no ambiente escolar para que os professores tenham mais acesso e não seja necessário que se desloquem para fora da escola, também pode ser oferecida pelas secretárias de Educação em esferas Municipal, Estadual e Federal a formação nas modalidades de cursos, palestras, oficinas, treinamentos etc.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria das Graças Nóbrega de. **O modelo gerencialista e a prática docente**.

Disponível em: http://ww2.faculdadescearenses.edu.br/revista2/edicoes/vol6-2-2012/art4-vol6-2-2012.pdf. Acesso em: 20 maio. 2018.

CAVALINI, Marcia Eliza. **Gestão escolar democrática e a formação continuada de professores**. Disponível em:

<http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/630/Cavalini_Marcia_Eliza.pdf?sequence=1>. Acesso em: 01 jun. 2018.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios.**Revista portuguesa de educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, Universidade do Ninho, Braga, Portugal, 2003. Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa_Qualitativa_em_Ciencias_Sociais_e_Humanas_-_Evolucoes_e_Desafios_1_.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

DE BRITTO JÚNIOR, Álvaro Francisco; FERES JÚNIOR, Nazir. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. **Revista Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237-250, 2011. Disponível em: <///C:/Users/Alex/Downloads/200-752-1-PB.pdf>. Acesso em: 25 maio 2018.

LIMA, Antonio Bosco de. **Gestão democrática, gestão gerencial e gestão compartilhada:** novos nomes velhos rumos. 2011. Disponível em: http://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0069.pdf. Acesso em: 20 maio 2018**.**

LIMA, Carla da Conceição de**. Gestão democrática ou gerencial:** qual é o papel dos gestores escolares?Disponível em: file:///C:/Users/aluno/Downloads/147-451-1-PB.pdf. Acesso em: 20 maio 2018.

LUDWIG, Antônio Carlos Will. Métodos de Pesquisa em Educação. **Educação em Revista.** Marília, v.14, n.2, p.7-32, Jul. Dez. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Alex/Downloads/5077-16537-1-PB.pdf>. Acesso em: 23maio2018.

LUCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

NELSON, Ionara Bezerra. **Gestão educacional e suas implicações para a organização e o desenvolvimento do trabalho escolar.** Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.5/GT_05_04_2010.pdf. Acesso em: 20. maio.2018.

RIBEIRO, Maria Edilene da Silva; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Gestão Educacional**: modelos e práticas. Disponível em:

http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MariaEdilenedaSilvaRibeiro_GT7.pdf. Acesso em: 20. maio.2018.

O DEVER DA FAMÍLIA, DA SOCIEDADE E DO ESTADO COM A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: UMA VISÃO PEDAGÓGICA, JURÍDICA E SOCIAL

[1]Fabiana Rodrigues dos Santos (GEMED)

[2]Jose Aparecido Pereira dos Santos (UFGD)

[3]Mariana Dézinho (UFGD)

[4]Fabricia Emanueli Moreira Dias (UEMS)

RESUMO: O presente trabalho traz abordagens acerca da responsabilidade com a educação de crianças e adolescentes, explicitando qual o papel da família na educação, até onde vai o poder familiar, bem como qual o compromisso do Estado com o sistema educacional de modo geral, ele está cumprindo seu dever, está propiciando a autonomia das instituições de ensino para cobrar e incentivar a melhoria na qualidade da educação brasileira. Serão tratadas ainda questões relacionadas a função da sociedade quanto à cobrança, a fiscalização e o incentivo que a mesma proporciona Às crianças e adolescente e se a mesma se encontra bem informada e esclarecida quanto aos deveres e direitos que lhe são atribuídos dentro do ambiente escolar.

Palavras-Chave: Autonomia. Conscientização. Compromisso. Educar.

INTRODUÇÃO

Primeiramente é necessário que, antes de trazermos ao conhecimento dos leitores, um debate, no que tange as atribuições que aos mesmos se conferem, precisamos nos esmerar para buscarmos a construção ou a valorização dos mecanismos já existentes, no sentido de que estes colaborem com o exercício das atribuições e a orientação dos educadores em geral. Para que suas ações atendam precipuamente os interesses, daqueles aos quais os direitos individuais e coletivos ao serem consolidados, tem a finalidade de contemplá-los.

[1] Mestre em Educação (UFGD), licenciada em Letras (FINAV) e Normal Superior (UEMS). E-mail: farodriguesbressa@hotmail.com.

[2] Especialista e bacharel em Direito, Licenciado em Ciências Sociais (UFMS/CPNV) e Especializando em Ensino de Sociologia no Ensino Médio (UFGD/EaD). E-mail: cidoufms@hotmail.com

[3] Doutoranda e Mestre em Educação (UFGD), Especialista em Formação de Profissionais da Educação-Educação e Diversidade (UFGD), Licenciada em História e em Letras Libras. E-mail: mariana_libras@hotmail.com

[4] Especialista em Métodos de Ensino de Ciências (UNIASSELVI), Tecnóloga em Alimentos (UEMS) e Graduanda de Licenciatura em Química (UEMS). E-mail: manu.md@hotmail.com

Para produzirmos um trabalho, que alcance os nossos objetivos, precisamos ter razoabilidade em nossas expressões, para que possamos efetivar, dentro de um modelo capaz de persuadir a sociedade dentro do seguinte panorama: de que poder o Estado fala, quais são os instrumentos que a sociedade pode se utilizar para que o alcance de suas ações tenham consistências de mais eficácia e o que é o poder familiar.

É importante salientar que a exposição dos mecanismos que foram estabelecidos para subdividir as tarefas, necessitam de uma exposição com estratégias bem definidas. O educar para a família pode ter uma visão psíquica e social, a qual nós temos o dever de desmistificar, difundindo com responsabilidade, construindo fatores que são primordiais, para especificar com propriedade, a diferença da função exercida pelo educandário, aos quais não podem ser homogeneizadas sem que se expliquem os valores e as funções da cada segmento.

O educar para a família, como já frisamos, tem uma função de cuidar afetivamente, psiquicamente e principalmente cuidar de aspectos aos quais são indispensáveis para a implementação de mecanismos sociais, a qual a família deve buscar sua consolidação, tais como o ambiente familiar, as tratativas com os mais próximos, bem como a frequência habitual ao ambiente escolar. Para acompanhar as reações de seus filhos, sem, contudo, interferir em questões metodológicas, tendo em vista que estas são de caráter pedagógico e dependem de uma ação coordenada por setores que podem contribuir decisivamente com o aprimoramento da aprendizagem.

Levando em conta as considerações que apresentamos, entendemos ser relevante expor de forma eficiente às preocupações que nos levaram a tratar do assunto em tela. Nossa proposta tem por finalidade abordar o papel da família, as suas atribuições quanto ao educar, o cumprimento das mesmas, bem como transmitir de forma sociológica, pedagógica e jurisdicional, a fim de esclarecê-los acerca do que está implícito nas exposições dentro de cada definição, buscando, uma adequação metodológica para o cumprimento das referidas ações, sem que ocorra uma invasão de competências.

I. O PAPEL DA FAMÍLIA NA RELAÇÃO COM A ESCOLA

O trabalho que está sendo desenvolvido apresenta três aspectos que consideramos indispensáveis. Inicialmente destacaremos as atribuições da família, pois o dever de educar implícito dentro do exercício do poder familiar envolve acompanhamento de todas as

atividades, orientação, cuidados afetivos e conhecimento do crescimento individual, aprimoramento do relacionamento coletivo, características implícitas ao emocional, bem como a necessidade de se trabalhar a qualidade do relacionamento social e inter ambiental.

A entidade familiar é o primeiro responsável em fazer um trabalho de socialização do indivíduo, esta responsabilidade está pautada na própria Constituição federal, que estabeleceu a igualdade entre homem e mulher e o conceito de família integra a proteção de todos os seus integrantes, assim, como no Estatuto da Criança e do adolescente.

Segundo Teixeira (2013) a família é considerada como

> o fundamento básico e universal das sociedades, embora variem suas estruturas e funcionamento. A família tem, portanto, grande responsabilidade no processo de socialização da criança. Escola e família são importantes na formação do indivíduo. Participando do grupo é que ele aprende a fazer parte da sociedade, que constitui sua identidade (TEIXEIRA, 2013, p.13).

Nos dias atuais observa-se mudanças significativas dentro das famílias, as composições familiares se ampliaram, e nesta perspectiva muitas não possuem condições mínimas para proporcionar sua real função dentro da sociedade. Contudo, é relevante destacar a importância dessa instituição para o desenvolvimento do indivíduo e para a sua inserção dentro da sociedade. Essas transformações sociais exigem cada vez mais uma parceria entre escola e família, pois ambas são instituições que se deparam diretamente com a criança e o adolescente.

Ao ingressar na instituição escolar, a criança traz consigo conhecimentos e experiências que foram construídas em seu ambiente familiar, como valores, regras, hábitos e outros. Esses condicionantes são pontos importantes que podem subsidiar a sua aprendizagem. E para que essa aprendizagem se efetive, a questão de afetividade também é inerente a esse processo.

Para tentar definirmos a função da família mediante a educação das crianças e adolescentes se faz necessário compreender qual o significado de família. Segundo Dias (2010, p. 22) é uma entidade que nasceu antes mesmo do estado, "é o primeiro agente socializador do ser humano" (DIAS,2010, p. 22).

Corroborando Melo (2014) afirma que:

> Família é o conjunto formado pelas pessoas que descendem de um mesmo tronco ancestral comum, isto é, aquelas unidas de sangue (pais, filhos, irmãos, avós, tios, primos etc.), bem como as que se incorporam ao núcleo familiar por vinculo de afinidade ((parentes do cônjuge ou companheiro) e por vinculo

> jurídico (casamento, união estável e adoção) além daquelas que se ligam ao núcleo central por afetividade (adoção a brasileira).

Neste viés, compreende-se que a família se constitui mediante vínculos que vão além de questões biológicas, perpassam por sentimentos e afetos.

Nesta perspectiva, observa-se que a família é o alicerce da sociedade, faz parte da comunidade socialmente como politicamente, e sua relevância para esse cenário é significativa, pois interfere diretamente no processo social. Cabe salientar que a família se constitui de acordo com a época e a sociedade existente, evolui de acordo com as necessidades humana.

Mesmo a família patriarcal não sendo mais a única no cenário atual, tendo nos dias atuais outras composições familiares, a sua função continua a mesma, "entidade de transmissão da cultura e formação do ser humano (FARIAS, 2012, p. 27).

Um dentre os cuidados a ser realizado pela família diz respeito ao registro do seu filho e seu direito ao estado de filiação, direito esse que insere tanto os atos de cuidado material como o ato afetivo.

O ato de cuidar compete aos pais e/ou responsáveis, isso está expresso no artigo 22 do ECA, no qual, esse cuidado é mais do que um dever dos pais, é um direito da criança enquanto conviver com a família. E caso esse cuidado não seja oferecido pela família, está se encontra em perigo de perca da guarda da criança.

O artigo 16 do ECA apresenta também os direitos à liberdade, ao afirmar os seguintes aspectos:

> **I** - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
> **II** - opinião e expressão;
> **III** - crença e culto religioso;
> **IV** - brincar, praticar esportes e divertir-se;
> **V** - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
> **VI** - participar da vida política, na forma da lei;
> **VII** - buscar refúgio, auxílio e orientação (BRASIL, 1990).

O artigo 17 do Estatuto da Criança e Adolescente também reverbera sobre direitos relacionados a:

> **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)

A Lei nº 10.406 de 10 de janeiro de 2002 que institui o código civil, ao tratar das relações de parentescos no artigo 1.634 afirma que:

> Compete a ambos os pais, qualquer que seja a sua situação conjugal, o pleno exercício do poder familiar, que consiste em, quanto aos filhos: (Redação dada pela Lei n. 13.058, de 2014).
> I- Dirigir-lhes a criação e a educação; (Redação dada pela Lei n. 13.058, de 2014).
> II- Exercer a guarda unilateral ou compartilhada nos termos do art. 1,584; (Redação dada pela Lei n. 13.058, de 2014).
> III- Conceder-lhes ou negar-lhes consentimento para casarem; (Redação dada pela Lei n. 13.058, de 2014).
> IV- Conceder-lhes ou negar-lhes consentimento para viajarem ao exterior; (Redação dada pela Lei n. 13. 058, de 2014).
> IV- Conceder-lhes ou negar-lhes consentimento para mudarem sua residência permanente para outro município; (Redação dada pela Lei n. 13.058, de 2014).
> VI- Nomear-lhes tutor por testamento ou documento autentico, se o outro dos pias não lhe sobreviver, ou o sobrevivo não puder exercer o poder familiar; (Redaçao dada pela Lei n. 13,058, de 2014).
> VII- Representa-lo judicial e extrajudicialmente até os 16 (dezesseis) anos, nos atos da vida civil, e assisti-los, após essa idade, nos atos em que forem partes, suprindo-lhes o consentimento; (Redação dada pela Lei n. 13.058, de 2014)
> VIII- Reclamá-los de quem ilegalmente os detenha; (Incluindo pela lei n. 13. 058, de 2014)
> XI-Exigir que lhes prestem obediência, respeito e os serviços próprios de sua idade e condição. (Incluído pela Lei n. 13.058, de 2014).

Em meio aos amparos legais, a Constituição Federal de 1988, também afirma esse compromisso, ao relatar no artigo 229 que os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores tem o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação reafirma um compromisso instituído pela CF no artigo 208, na qual introduz a obrigatoriedade da educação básica e gratuita a partir dos 4 anos aos 17 anos de idade. Reforça dessa forma, o papel fundamental do Estado mediante a garantia da educação pública no país.

A LDB reafirma no artigo 5º a responsabilidade do poder público, listar as crianças em idade escolar, fazer chamada pública e acompanhar junto a família a frequência da criança na escola. Assim, como acompanhar junto aos pais a matricula de seus filhos na educação básica (BRASIL, 2013).

Nesta perspectiva, compreende-se que há uma normatização que ampara a relação família e escola. Apresentado quais os papéis que ambos devem assumir mediante seus filhos. Tendo em vista que a família é o local proveniente para o desenvolvimento das crianças e adolescentes e é nesse ambiente que se inicia a aprendizagem de questões importantes para o ser humano, como andar, falar, respeitar e ser respeitado, precisa compreender sua função social.

A composição familiar se modificou ao longo do tempo, porém, continua sendo o espaço de construção do sujeito. Um ambiente agradável é propicio ao melhor desenvolvimento da criança como do adolescente, enquanto um lar desestruturado implica em consequências as vezes drásticas a esses indivíduos. E nesse cenário de relações a escola também de alguma forma é afetada.

Nesse sentido, a família tem papel fundamental na educação formal ou informal de seus filhos, pois está reflete os problemas sociais. Desta forma, é imprescindível a participação da família no acompanhamento escolar, para que as crianças percebam o envolvimento de seus pais e a preocupação com seus estudos. Isso os faz sentir mais calmos e seguros, e isso traz pontos positivos na aprendizagem dos mesmos.

A relação família e escola deve ser também muito harmônica, para que favoreça o aprendizado das crianças e dos adolescentes. Contudo, segundo Esteves (2014), a família passou muitas de suas obrigações a escola, transferindo para a mesma a educação dos pequenos. Percebe-se o desinteresse dos pais mediante as atividades cotidianas que a escola propõe, sem ter o devido apoio da família.

> Essa erosão do apoio familiar não se expressa só na falta de tempo para ajudar as crianças nos trabalhos escolares ou para acompanhar sua trajetória escolar. Num sentido mais geral e mais profundo, produziu-se uma nova dissolução entre família, pela qual as crianças chegam à escola com um núcleo básico de desenvolvimento da personalidade caracterizado seja pela debilidade dos quadros de referência, seja por quadros de referência que diferem dos que a escola supõe e para os quais se preparou. (TEDESCO, 2002, p. 36).

Nessa conjuntura, a primeira formação do indivíduo deveria acontecer na família. Esta deveria participar ativamente do processo escolar das crianças e dos adolescentes. Essa relação envolve parcerias no entendimento de perceber a importância de ambas para um desenvolvimento global dos mesmos. Os pais precisam entender as reais funções da escola,

assim, como a escola precisa dar abertura para a participação efetiva dos pais dentro da instituição. Essa relação harmoniosa contribui efetivamente no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

II. A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

A sociedade atual tem sofrido mudanças significativas em diferentes âmbitos, e nesta encontra-se a instituição escolar. Essas mudanças acontecem de forma dinâmica e afeta diretamente o espaço da escola.

As novas composições familiares, os discursos políticos e as transformações sociais influenciam diretamente nas relações dentro das instituições de ensino. Essas mudanças passam a exigir da escola a formação de indivíduos que atuem de forma autônoma e ao mesmo tempo acompanhem a dinâmica que a sociedade atual espera e possa de forma efetiva construir uma sociedade melhor.

Essa configuração, acaba que apresentando a real função que a escola tem dentro da sociedade atual, que é de desenvolver nos sujeitos as habilidades físicas, psíquicas e as emocionais, que deve ser trabalhada de forma ampla e integral.

Embora a escola apresente sua função, é perceptível as críticas que são dirigidas em relação aos resultados obtidos e sobre sua intervenção na sociedade. Percebe-se que a escola do século XXI apresenta dificuldades em acompanhar as transformações que acontece na sociedade, pois está se modifica dinamicamente.

Dessa forma, a escola precisa acompanhar essas mudanças e procurar atender as demandas sociais. Oferecer um ensino de qualidade que favoreça a aprendizagem dos indivíduos de forma que possam atuar significativamente dentro dos grupos.

A escola ao desempenhar sua função social precisa estabelecer relações para compartilhar os conhecimentos sistematizados construídos historicamente, pois esse conhecimento é ágil e está sempre em construção.

Segundo Frigotto (1999, p. 25) a educação como prática social, acaba tornando-se um campo hegemônico “na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classes”. Nesse sentido, se define por meio das relações existentes socialmente.

Para o autor, a escola se torna um campo de articulações como também desarticulações de valores e atitudes. Pois numa sociedade capitalista, na qual a educação tem como principal função preparar o indivíduo para o mercado de trabalho a desarticulação de direitos se torna uma ameaça a educação brasileira.

Essa visão capitalista pode ser observada mediante reformas que estão sendo inseridas no espaço educacional. Reformas que tem como objetivo excluir componentes indispensáveis para que os indivíduos atuem de forma participativa na sociedade.

Para Bourdieu (1998) a escola também é entendida como reprodutora das desigualdades sociais, ao construir seu currículo e sua proposta pedagógica que valorize a individualidade. O autor acredita que o papel da escola é de transformar e democratizar a sociedade.

> É necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU, 1998, p. 53).

Corroborando, para o sociólogo Durkheim (1973) a educação ocorre por meio de instituições escolares, igrejas, comunidade e família. Para o autor o indivíduo precisa ser preparado para viver em sociedade, não como elemento de mudança social, mas para conservar o funcionamento do sistema social. Nesse sentido, a escola se torna reprodutora das diferenças.

Para Dewey (1971, p. 29) “a educação não é preparação nem conformidade. Educação é vida, é viver, é desenvolver, é crescer”. Segundo o autor, a escola é espaço de socialização e democracia.

Esse pensamento é compartilhado por Saviani (1991) ao definir a educação como produção do saber. Enfatiza que o currículo escolar, a escola deve mediar o conhecimento sistematizando, partindo do conhecimento prévio até chegar ao conhecimento cientifico, sociológico, cultural que foi construído historicamente pela humanidade. Para o autor professores e alunos são compreendidos como agentes sociais e o projeto político pedagógico tem um compromisso de mudança social, em prol de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse viés, cabe a educação brasileira, na sua forma totalitária compreender em meio a tantas concepções filosóficas, sociológicas e pedagógicas, qual a educação que quer oferecer

aos alunos e partir dessa compreensão contribuir e/ou não com a formação dos sujeitos históricos.

III. ATUAÇÃO DO ESTADO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Dentro deste capítulo vamos estabelecer um parâmetro objetivando conscientizá-los do papel que o Estado escolheu para exercer, no regulamento, a ser cumprido pelos responsáveis pela educação de crianças e adolescentes. A jurisdição estatal quando se estabelece tem o condão de proteger cidadãos em situação de vulnerabilidade. Dentro destas definições elencasse a ação do Estado, que, ao ser desenvolvida, pretende fiscalizar os mecanismos aplicados pelos pais, que devem se organizar com a finalidade de assegurar o desenvolvimento do potencial pleno de seus tutelados.

A legislação não nos surpreende com a redação que a mesma estabelece, no entanto, o que se faz necessário é uma redefinição do conhecimento a qual se permite um grau extensivo de ações que não gere opressão, medo, violência ou invasão de prerrogativas.

Se o poder do Estado é soberano e indiscutível para regulamentar os aspectos normativos, aos quais asseguram o exercício da função dos pais no acompanhamento e orientação de crianças e adolescentes, também devesse postular que a publicidade da norma se apresente com um aspecto de orientar, instruir e capacitá-los, evitando confronto entre os campos de atuação reservados ao Estado, a família e a sociedade, a qual já possui um regramento e que, ocorrendo medidas, que não se compactuam com as disposições gerais de conduta, é possível que ocorra um distanciamento daquilo que se chama cumprimento da norma, respeitando o bem comum de toda a sociedade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ao ser promulgado reservou, dentro de suas disposições, determinações aos quais estabelecem as garantias que devem ser aplicadas em benesse dos mesmos, o que nos incumbe destacar, os dispositivos consoantes do artigo 53 do referido diploma:

> **Art. 53.** A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - direito de ser respeitado por seus educadores;

> III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
> IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
> V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.
> Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, 1990)

O Estado brasileiro busca se aperfeiçoar, no sentido de respaldar o desenvolvimento de crianças e adolescentes, levando as mesmas a desenvolverem suas potencialidades, sem impor óbices, que limitem sua capacidade. Quando o Estado estabelece que a estas categorias se assegurem o direito de crescer, viver com liberdade, apresentarem suas próprias escolhas, ter contato com toda a metodologia de ensino, necessária para a ampliação de suas potencialidades, estamos afirmando que o Estado executa sua função com maestria, o que, não sucumbe, não altera, não execra as atribuições conferidas aos seus pais.

O respeito pela dignidade da criança trata-se de um primado irrevogável, no entanto é importante que nossa fala comtemple a necessidade de compreensão dos leitores desta atividade, para uma capacidade de interpretação extensiva, a aqueles aos quais não se deve confundir a prática pedagógica ou a função estatal, com o compromisso dos responsáveis pelo crescimento familiar de crianças e adolescentes, no que tange as disposições que se encontram presentes nos artigos 54 e 55 do ECA de 1990, abaixo citados:

> **Art. 54.** É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:
> I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
> II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
> III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
> IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade;
> V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
> VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;
> VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
> § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
> § 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.
> § 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela freqüência à escola.

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. (BRASIL, 1990)

Acompanhar os filhos, conhecer os critérios avaliativos, auxiliá-los nas responsabilidades com as tarefas diárias, ter atenção com o que ocorre com o seu desempenho no estabelecimento de ensino, constitui-se em um dever irrenunciável do ponto de vista legal, daqueles que detém em sua tutela crianças e adolescentes.

Conforme se detecta, a construção da norma em vigor precisa em sua exposição trazer a baila as obrigações, a serem cumpridas pela sociedade, os elementos que apresentam advertência quanto a não observação, mas acima de tudo, deve exigir uma satisfação destes itens, tendo em vista que sua descaracterização implica em prejuízos irreparáveis.

A criança e o adolescente recebe do Estado todo um mecanismo indispensável para que as etapas de desenvolvimento ocorram de forma sequencial, sem deixar de valorizar elementos que possam surgir e que sua aplicabilidade demostre ser necessária para reconhecer, respaldar, orientar, contemplar e complementar habilidades que sem o reconhecimento dos mesmos não se permitiria sua exploração, o que certamente pode ser visto como aspecto inibidor no desenvolvimento dos mesmos.

Já comprovamos as funções a serem executadas pelo aparelho estatal, também enfatizamos as atribuições que a legislação em vigor outorga a família, no entanto, a busca pela efetividade destes mecanismos nos leva a insistir em fatores aos quais o alcance da norma, sem trazermos a baila uma explicação, não serve para esclarecer as instituições mencionadas como e quais os mecanismos a serem utilizados para o cumprimento adequado de seus papéis.

Entendemos ser de grande relevância estreitar os laços entre o poder estatal, a família e a sociedade, respeitando os primados legais, consolidados pelos artigos 2 e 4 da Lei Nº 9.394/1996, bem como o que se estatui no ordenamento jurídico, por meio da promulgação da Lei Nº 10.406 de 10 de janeiro de 2002 que introduziu em seu bojo um capítulo especial para elencar as atribuições da família, hierarquizando as funções e compartilhando responsabilidades, o que nos dá a segurança jurídica para definirmos a necessidade de subordinação dos filhos aos seus pais, reafirmados pelos artigos 1.630 e 1.634 do Código Civil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho é uma tentativa de traçar caminhos a serem construídos aos segmentos mencionados. O estudo salienta a necessidade de harmonia entre as instituições citadas, uma parceria sólida em prol da resolução dos problemas que as envolve.

A família precisa compreender sua real função dentro da sociedade, entender sua relevância no desenvolvimento dos indivíduos em toda sua integralidade. É considerada o primeiro espaço de socialização da criança, nesse sentido, torna-se fundamental no processo de desenvolvimento das mesmas. No âmbito familiar a criança precisa aprender valores, regras e deveres, deve ser amada e amparada, esses fundamentos são essenciais para o seu desenvolvimento.

A escola por sua vez deve trabalhar com os conhecimentos sistematizados construídos historicamente na sociedade. Para que os sujeitos possam atuar de forma efetiva nos grupos sociais. A escola precisa diminuir as desigualdades sociais, possibilitar conhecimentos para que todos os indivíduos consigam construir seu caminho de forma a transformar sua vida mais satisfatória. E para que isso seja alcançado uma alternativa seja pensar em relações positivas entre família- escola e sociedade, de forma que juntas possam compreender suas reais atribuições e fortalecer o desenvolvimento humano, para que haja uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 19 ago. 2018.

BRASIL - Congresso Nacional. **Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL - Congresso Nacional. **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL - Congresso Nacional. **Lei No 10.406, de 10 de Janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/l10406.htm>. Acesso em: 10 ago. 2018.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. São Paulo: Edições Melhoramento, 1971.

DIAS, Maria Berenice. Manual de direito das famílias. 6. ed. rev., atual. e ampl. – São Paulo: **Revista dos Tribunais**, 2010.

DURKHEIM, Emile. (1973). **Educación y Sociología**. Buenos Aires: Editorial Shapire.

ESTEVES, Jose M. **A terceira revolução educacional**: a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2004.

FARIAS, Cristiano Chaves; ROSENVALD, Nelson. **Curso de Direito Civil**: Famílias. 4. ed. rev., atual. e ampl. – Bahia: Ed. Jus Podivm, 2012. p. 43.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

TEDESCO, J.C. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 2002.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da Antiguidade aos nossos dias. Trad. Gaetano Lo Monaco. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006 (título original: Storia dell'Educazione dall'antichità a oggi, 1989).

POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DO PNE 2014 / 2024: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Fabiana Honório do Amaral França[5]
Rosineia Piva Mancin[6]

RESUMO

Com o propósito de questionar sobre a importância da formação docente continuada, este levantamento bibliográfico traz um breve histórico das políticas públicas que permearam, e ainda permeiam, o processo educacional no Brasil. Partindo da leitura dos estudos de Bernadete Gatti (2010/2011), das leis que regulamentam as políticas educacionais brasileiras e dos referenciais levantados pela pesquisa, é possível uma reflexão sobre a relevância das propostas de formação continuada ofertada aos docentes da Educação Básica, tema este que ainda nos permite um longo processo de pesquisa.

Palavras-chave: políticas públicas – formação continuada – educação básica

1- INTRODUÇÃO

As abordagens acerca da importância da formação inicial e continuada dos profissionais da educação é um assunto que vem permeando as políticas púbicas desde a época do Império, mais precisamente em 15 de outubro de 1827 com a primeira lei de educação que o Brasil conheceu, com o principal objetivo de garantir a gratuidade do ensino primário para aqueles considerados cidadãos.

Essa política tinha caráter nacional e cabia aos poderes gerais, nesta ocasião leia-se Províncias, tal formação. Como consequência do Ato Adicional de 12 de agosto de 1834 e da descentralização promovida por este, a formação de docentes para o ensino primário coube, até meados de 1930, às escolas normais, cuja função era formar professores para o ensino das primeiras letras.

Foi no ano de 1935, na então Universidade do Distrito Federal, que surgiu o primeiro curso de Pedagogia no Brasil, com o objetivo principal voltado para a supervisão educacional,

[5] Professora da Educação Básica (SED / SEMED) faamaralfranca@hotmail.com
[6] Coordenadora Pedagógica (SEMED) rpivamancin@yahoo.com.br

orientador, inspetor, etc. e com atribuições distintas, específicas para cada função. Surgia, então, a figura do Coordenador Pedagógico. A formação docente ainda estava à cargo das chamadas "Escolas Normais".

A partir de 20 de dezembro de 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4024/61), os cursos de Pedagogia passam a formar os técnicos em educação (pedagogos), com a função primordial de cuidar e orientar todo o processo pedagógico escolar. Ainda não há a preocupação efetiva com a formação do professor para atuar em sala de aula, mas sim normatizar a função, a profissão do supervisor/coordenador pedagógico.

Somente com a nova LDB (Lei nº 9394/96) tem-se mudanças significativas em relação à exigência da formação docente para atuação em sala de aula (Título VI, artigos 61 a 67), mais especificamente no seu artigo 62:

> **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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.(BRASIL, 1996)

Após a promulgação da LDB, o parecer CNE/CP 9/2001, traz uma nova proposta de formação de professores, que vem a fundamentar as Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002, que estruturam as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas aos cursos de licenciatura, trazendo novas ideias e propondo reflexões mais profundas acerca do processo de formação docente. Alguns anos mais tarde, o Conselho Nacional de Educação aprova a Resolução n° 1/2006 com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, propondo que este forme professores de Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, para o ensino na modalidade Normal, Educação de Jovens e Adultos além da formação para gestor. Em julho de 2015 novas diretrizes foram homologadas com o intuito de orientar especificamente a formação dos profissionais do magistério da educação básica.

Para Barreto (2015) a LDB, promulgada em 1996, foi o grande divisor de águas na formação docente, um marco regulatório decisivo, pois determina que os professores de todos os níveis educacionais tenham formação acadêmica, o que anteriormente poderia ser adquirido apenas com o nível médio de escolaridade (magistério). Na primeira década dos anos 2000, o

Ministério da Educação e Cultura (MEC), assume papel importante na formação dos profissionais da educação básica, passando a entendê-la como um processo contínuo, iniciando no ensino superior e continuando ao longo da carreira profissional.

Desde o ano de 2007, com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto 6.094/ 2007), o MEC e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) investiram pesado em programas e projetos visando as qualificação e valorização da docência, tanto na formação inicial quanto na continuada, nas modalidades presencial e a distância (BARBOSA e FERNANDES, 2017). É importante, ainda, destacar que a formação inicial e continuada de professores ainda é primordial, de caráter emergencial, é considerado ação que dá condições para o exercício competente das atividades escolares, visando sempre uma educação eficiente e de fácil acesso a todos.

Dentre as várias políticas públicas destinadas à Educação, no que tange a formação inicial e continuada do professor, podemos citar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBID), o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA) entre outros, sem esquecer do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB) e das demais propostas, planos e alternativas desenvolvidas pelas Secretarias de Educação de cada Estado e Município.

Cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre o idealizado na profissão e a realidade do seu trabalho só aumenta, tendo como uma das razões as inúmeras tarefas a serem cumpridas por ele nas Escolas. Essa situação exige do professor um contínuo preparo para lidar com as diferentes culturas encontradas em sala de aula. Sua prática, assim, não depende apenas de seu conhecimento e/ou competência cognitiva no ato de ensinar, mas também de valores e atitudes que colaboram para uma postura profissional mais aberta, capaz de criar e recriar alternativas para os desafios que lhe são apresentados (GATTI, 2010).

Sabe-se que o professor é o "ator principal" de todo trabalho educacional desenvolvido nas escolas, mas o cenário que este vem enfrentando ultimamente evidencia uma precarização das condições de trabalho, quando comparado com outras profissões, o que não favorece a autoestima profissional e social do mesmo. Nesse quadro, o Brasil está longe de uma educação escolar razoável, principalmente quando se refere à rede pública de ensino. Vários fatores

podem ser citados como co-responsáveis por esse resultado, como a formação docente e as condições de trabalho enfrentadas por ele durante sua prática.

Buscando a melhoria do quadro educacional do país, a LDB 9394/96, em seu artigo 87, inciso 1°, determina a elaboração de um Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos subsequentes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos. O atual PNE foi aprovado por meio da Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014, e traz, dentre outras providências, as 20 metas nacionais para Educação. Em consonância com o PNE, o estado de Mato Grosso do Sul elabora e aprova o Plano Estadual de Educação, promulgado pela Lei n° 4.621 de 22 de dezembro de 2014. Ambos trazem, entre as metas para educação aquela que trata especificamente da formação continuada dos profissionais de educação (Meta 13).

É preciso pensar a formação docente continuada como momentos de um processo de construção de uma prática de qualidade e de afirmação da identidade profissional do professor, não podendo (ou devendo) ser reduzida à compensar a formação inicial de má qualidade ou atualização, treinamento e capacitação, mas sim em momentos de reflexão teórica e crítica sobre as práticas no processo educacional como um todo.

Sendo assim, faz-se necessário que a escola tenha um quadro docente habilitado à desenvolver plenamente suas funções, uma vez que:

> Já é amplamente reconhecido que a qualidade da educação se assenta sobre a competência de seus profissionais em oferecer para seus alunos e a sociedade em geral experiências educacionais formativas e capazes de promover o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao enfrentamento dos desafios vivenciados em um mundo globalizado, tecnológico, orientado por um acervo cada vez maior e mais complexo de informações e por uma busca de qualidade em todas as áreas de atuação (LUCK, 2009, p.12).

Mas, o grande questionamento que fica, diante de tantas mudanças nas políticas públicas (aqui compreendida como tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em ou para a educação) para a formação inicial e continuada dos docentes, é a relevância que esses documentos trazem para o processo de formação; a ideologia que está por trás de todos os documentos que norteiam essas políticas públicas; a necessidade de um estudo mais profundo acerca dos reais objetivos e fundamentos para a formação docente; a aplicabilidade dessas políticas no cotidiano escolar e universitário: elas realmente funcionam? Trazem mudanças

significativas para o processo ensino-aprendizagem? Realmente norteiam, fundamentam, de forma real, a prática docente?

Buscando respostas faz-se necessário realizar uma revisão bibliográfica de trabalhos científicos que investigam as políticas públicas de formação continuada dos profissionais da Educação Básica, mais precisamente a partir do PNE/2014 até o ano de 2017.

2- METODOLOGIA

Dentre os vários tipos de pesquisa que dispomos, neste artigo será utilizada a pesquisa bibliográfica, entendida como aquela que se dispõem a explicar um problema a partir de estudos já publicados. Esse tipo de pesquisa é essencial para que o autor conheça e analise, dentre as publicações disponíveis, as que trazem contribuições significativas sobre determinado assunto / tema.

Para elaboração deste artigo foi realizado um levantamento bibliográfico nas bibliotecas digitais do Banco de Teses e Dissertações da CAPES e da Biblioteca Digital das Teses e Dissertações (BDTD), sempre utilizando os mesmos passos para as duas fontes.

Diante da grande quantidade de trabalhos identificados nessas duas bibliotecas digitais (CAPES e BDTD), as teses foram priorizadas, partindo da ideia de que essas são resultados de uma pesquisa mais aprofundada sobre o tema por serem fruto de um processo de investigação que demandou mais tempo (normalmente os cursos de Doutorado dispõem de 4 anos de estudo, enquanto o mestrado de apenas 2 anos).

Estabelecido que seriam as teses o foco do levantamento bibliográfico, o levantamento inicial trouxe a existência de 1.378 trabalhos sobre o tema em questão. Fez-se necessário, então, um refinamento criterioso para que fossem selecionados aqueles que melhor atendessem às inquietações apresentadas acima, chegando ao quantitativo de 10 trabalhos.

Os descritores utilizados nesse refinamento foram, além da delimitação temporal (2014 até 2017), as palavras-chave **políticas públicas – formação continuada – educação básica – PNE 2014**. Esses termos boleadores foram utilizados combinados entre si, sempre sendo apresentados nas duas bibliotecas digitais da mesma forma, buscando refinar os trabalhos encontrados em cada uma delas, conforme mostra o Quadro 1.

Quadro 1: Levantamento Bibliográfico e Refinamento dos Dados

Descritores	Locais de busca	Número de trabalhos encontrados		Refinamento	Número de trabalhos selecionados
		Inicial	Final		
"políticas públicas" AND "formação continuada" AND "educação básica"	CAPES – Catálogo de Teses e Dissertações	272	17	- Teses - Recorte temporal (2014/2017) - Área de concentração: Educação - Área de avaliação: Educação - Área de conhecimento: Educação - Leitura do título	4
"políticas públicas" AND "formação continuada" AND "educação básica"	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Ibict	616	2	- Teses - Recorte temporal (2014/2017) - Programa: Educação - Assunto: Formação docente - Leitura do título	1
"formação continuada" AND "educação básica" AND "PNE 2014"	CAPES – Catálogo de Teses e Dissertações	3	3	- Teses - Recorte temporal (2014/2017) - Área de concentração: Educação - Área de avaliação: Educação - Área de conhecimento: Educação - Leitura do título	2
"formação continuada" AND "educação básica" AND "PNE 2014"	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Ibict	5	5	- Teses - Recorte temporal (2014/2017) - Programa: Educação - Assunto: Formação docente - Leitura do título	1
"políticas" AND "formação continuada"	CAPES – Catálogo de Teses e Dissertações	482	30	- Teses - Área de conhecimento: Educação	2

AND "educação básica"				- Área de avaliação: Educação - Área de concentração: Educação - Nome do programa: Educação - Leitura do título	

Fonte: próprias autoras

Após esse primeiro refinamento, foi feita a leitura dos resumos dos dez trabalhos selecionados. E nesse filtro, ficaram oito trabalhos, que foram lidos e analisados por inteiro, pois dialogam estreitamente com a proposta deste artigo.

3- RESULTADOS

Das leituras realizadas, tendo como base o levantamento bibliográfico descrito acima, pudemos constatar que todas as publicações fazem um resgate histórico do papel da Educação no nosso país, partindo de antes mesmo da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), especificamente no que tange às legislações da década de 1980 entre outras, até o Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024), perpassando a importância da formação inicial e continuada dos professores, a valorização docente e as políticas e programas educacionais que foram apresentados no recorte temporal estabelecido (de 2014 a 2017).

Nessas publicações o descontentamento, o questionamento acerca da viabilidade das políticas e programas educacionais apresentados, tanto pelo MEC quanto pelos governos Estaduais e Municipais é constante, uma vez que não há, na grande maioria das vezes, o cuidado em se questionar os professores sobre suas necessidades, seus anseios e perspectivas de mudança do quadro educacional brasileiro. Essa

> (...) síntese contraditória é a falta de políticas públicas que aliem a pesquisa na dimensão formativa à sua materialidade na dimensão do trabalho dos profissionais da educação básica. Para tanto, é necessário prover recursos financeiros que transformem as precárias condições de trabalho nas escolas públicas e valorizem a carreira e salário docente (FONTANA, 2014, p.8).

Uma outra questão abordada nas teses levantadas está na existência de uma estreita relação entre as condições de trabalho às quais os professores estão submetidos e as políticas públicas educacionais, correlacionando às políticas de Estado e as políticas governamentais no

que concerne aos processos de valorização do trabalho docente, investigando as condições de trabalho das professoras da Educação Infantil, em especial de Uberlândia/MG (que é o recorte local da publicação). Nesse momento cabe o mesmo questionamento referente à nossa localidade (estado de Mato Grosso do Sul e município de Dourados), tendo o cuidado de garantir suas especificidades (ALVARENGA, 2016).

Ainda no que se refere às formação continuada, é importante relatar que em virtude da chamada "década da educação (1997 / 2007)" tivemos uma oferta maciça de cursos de aperfeiçoamento e qualificação docente. Porém, há que se questionar: Esses Programas Especiais trouxeram implicações para as trajetórias profissionais? O que ficou de mais significativo da experiência de participação em um Programa Especial? Nesse sentido, a pesquisa de Amaral (2015) constatou que esse Programa Especial de Formação Docente produziu efeitos imediatos, prolongados e adversos. Segundo a autora:

> Como efeitos imediatos entendem-se as repercussões mais evidentes à formação no Programa Especial, como a aquisição do diploma de nível superior e a ampliação do repertório teórico em decorrência da formação. Os efeitos prolongados contemplaram mudanças nas posturas/perfis docentes e a continuidade dos estudos, como reverberação do Programa às trajetórias profissionais. Os efeitos adversos referiram-se à desvalorização, desgaste e sobrecarga de trabalho docente, a despeito da formação realizada. Concebida como uma das principais estratégias à melhoria da qualidade do ensino e solução para os males da educação, a formação, nesses casos, gerou efeitos adversos, como o consumo intensificado de cursos em rotinas exaustivas. Aspectos opostos aos esperados à profissão docente quando se investe em atividades formativas. (AMARAL, 2015, p.7)

À luz do PNE (2014 / 2024), há que se continuar a questionar sobre a qualidade da oferta e da formação docente continuada em si, uma vez que diante do cenário atual não se tem, ou ao menos não se mostra evidente, a intenção do Estado (leia-se aqui no âmbito das três esferas) de capacitar intelectual e criticamente os profissionais da Educação Básica. Para Santos (2017)

> O PNE representa um marco importante no planejamento da educação brasileira, sobretudo, no campo das políticas educacionais e, dessa forma, recebe influências sociais, econômicas e culturais de ordem nacional e internacional. Ao nos reportarmos às políticas educacionais, estamos nos referindo, ao agir e ao fazer, sobretudo, com ações governamentais, que são pensadas e implementadas no sistema educacional; expressam a multiplicidade e a diversidade da política educacional em um dado momento histórico, exercendo uma função específica, tendo certa autonomia para

modificar-se e ajustar-se de acordo com o contexto e meio em que se inserem. (SANTOS, 2017, p. 7)

Enquanto uma política de estado, o PNE deveria ser "aquele que norteia" a elaboração de políticas educacionais, destacando especialmente aquelas que trazem em seus objetivos a formação continuada docente.

4 – CONCLUSÕES

Dentre as leituras realizadas e dados levantados a partir da pesquisa bibliográfica, algumas considerações devem ser feitas:

- Não há, dentre os 8 trabalhos lidos (na íntegra), um único que consiga responder às inquietações levantadas na introdução deste artigo. O que temos são fragmentos de importante relevância em cada um deles;
- Alguns trabalhos não trouxeram a contextualização histórica da formação continuada, bem como também da evolução e da importância desta formação para a qualidade do ensino, pois estão indissociadas.
- Nos trabalhos lidos não há um aprofundamento nas questões de análise do impacto e da implementação das políticas públicas de formação continuada dos professores da Educação Básica

Assim, vemos a necessidade de outros pesquisadores debruçarem seus estudos acerca do tema proposto e realmente discutir a fundo as políticas públicas de formação docente continuada para os profissionais da Educação Básica.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALVARENGA, Vanessa Cristina. **Políticas Públicas Educacionais e condições de trabalho na Educação Infantil:** concepções e vivências de professoras. 29/06/2016 342 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA.

AMARAL, Daniele Kohmoto. **Estudo sobre efeitos da participação em programas especiais de formação docente nas trajetórias profissionais de suas egressas**

São Paulo, 2015.

BARBOSA, Marinalva Vieira; FERNANDES, Natália Morato. Políticas púbicas para formação de professores e seus impactos na educação básica. **Em Aberto**, Brasilia, v.30, n.98, p.15-20, jan/abr 2017.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, jul-set de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 abr. 2002a.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 04 mar. 2002b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral de Política de Formação. **Orientações Gerais** – Catálogo 2006, Brasília, junho de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC-SASE). **Planejando a próxima década** – Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014.

CORSETTI, Berenice. Análise documental no contexto da metodologia qualitativa. **UNIrevista**, vol. 1, n° 1: 32-46 (janeiro de 2006).

ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL. Secretaria do Estado de Educação. **PEE-MS** Plano Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2014.

FONTANA, Maria Iolanda. **Políticas Públicas para pesquisa na formação e no trabalho dos profissionais da Educação Básica:** contradições e materialidade. 05/12/2014 335 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca.

GAI, Neli Aparecida. **Formação continuada a partir do "chão da escola":** possibilidades e tensões de um processo participativo. 16/07/2015 148 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo.

GATTI, Bernadete Angelina. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

_____. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.13, n.113, p.1355 – 1379, out-dez de 2010.

GOMES, Rita de Cassia Medeiros. A formação dos professores no contexto atual. **Revista de Educação**, v.14, n° 18, p.103-125 /2011.

HADDAD, Cristhyane Ramos. **Políticas para o trabalho dos pedagogos na rede Estadual de ensino do Paraná (2004 – 2015):** intensificação, burocracia e possibilidades de superação. 02/06/2016 323 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ, Curitiba.

HONÓRIO, Mirtes Gonçalves. **As novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de professores da Educação Básica**: entre recorrências e novas inquietações. **RIAEE** – Revista Ibero-Ameticana de Estudos em Educação, v.12, n.3, p.1736-1755, julho-set/2007.

JUNIOR, Paulo Gaspar Graziola. **Sentidos da formação continuada na trajetória profissional de docentes:** experiências formativas envolvendo Universidade e Escola. 21/09/2016 143 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica 1.** Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LUCK, Heloísa. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências.** 6 ed. Curitiba: Positivo, 2009.

ROSA, Zuleide Ramos Ferreira da. **O PNAIC como peça da política de formação continuada de professores:** entre fins declarados e expectativas locais. 22/03/2016 142 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade do Oeste de Santa Catarina.

SANTOS, Camila de Fática Soares dos. **A formação docente no PNE 2014-2024:** desafios para a produção de políticas de formação e valorização de professores no Brasil. 28/11/2017 150 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES, Frederico Westphalen Biblioteca Depositária: Biblioteca Central DR. José Mariano da Rocha Filho.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE CURRÍCULO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Fernando Schlindwein Santino (UFMS/CPNV)[1]
Jessica de Jesus Rocha (UFMS/CPNV)[2]
Tainá Gabriela da Silva dos Santos (UFMS/CPNV)[3]
Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis(UFMS/CNPV)[4]

RESUMO:
O artigo traz apontamentos sobre Políticas Educacionais de currículo no Ensino Fundamental, com o objetivo de entender os principais aspectos dessas no Brasil, bem como sua organização e efetivação no contexto da Rede Pública de Ensino de Naviraí e Campo Grande/MS. O estudo foi realizado a partir de pesquisa bibliográfica e de campo, com aplicação de questionários para professores de duas instancias da Educação Básica. Com isso, buscou-se por meio da análise desses dados, investigar o conhecimento das professoras, a visão, as dificuldades que enfrentam, e ainda se há necessidade de mudanças no currículo do ensino fundamental. Constatou-se, que os professores não tem participação no momento da elaboração do currículo para o Ensino Fundamental, mesmo tendo consciência da importância de seu envolvimento nas discussões.

PALAVRAS-CHAVE: Política Educacional, Ensino Fundamental, Currículo.

INTRODUÇÃO

O Currículo do Ensino Fundamental tem como finalidade organizar as atividades a serem propostas nas escolas, para orientar os profissionais da educação a planejar e elaborar aulas, seguindo um referencial teórico.

O presente artigo tem como objetivo, entender como as Políticas de Currículo no Ensino Fundamental estão sendo colocadas em prática no ambiente escolar.

1 Bolsista (PIBIC/CNPq) Integrante do GEPIDEM (UFMS/CNPq). Acadêmico do sexto (6º) semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul Campus de Naviraí (UFMS/CPNV) fernando501098@hotmail.com
[2] Acadêmica do sexto (6º) semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul Campus de Naviraí. (UFMS/CPNV) jessica26rocha@gmail.com.
[3] Acadêmica do sexto (6º) semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul Campus de Naviraí. (UFMS/CPNV) taina20gabriela@gmail.com
[4]Professora Doutora em Educação, Associada do quadro efetivo da UFMS/CPNV, gmgrg46@gmail.com.

Através de uma pesquisa bibliográfica em livros, artigos, dissertações e nas leis que tratam do assunto, procurou abordar o tema Políticas Educacionais do Ensino Fundamental, destacando os seguintes tópicos: Currículo, Politicas Educacionais, Currículo do Ensino Fundamental e as leis que regem esses temas visando o melhor entendimento sobre o assunto. Também buscou através de uma entrevista entender a visão e a ação de dois professores da rede pública de ensino.

Acreditamos que o trabalho é importante pois nem sempre aquilo que é determinado pelos referenciais e determinações curriculares é cumprido, então buscar compreender as mudanças existentes no currículo da Educação do Ensino Fundamental, entender as políticas públicas educacionais no nosso estado e como ele é visto por professores que trabalham na rede pública de ensino é de grande relevância.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Para que seja possível falar em Políticas Públicas Educacionais, é necessário que antes saibamos o que são Políticas Públicas e então trazer a questão para o ponto de vista educacional. (FERREIRA e SANTOS, 2014).

No campo teórico, diversos autores discorreram sobre a definição do que vem a ser política pública, levando em consideração a etimologia das duas palavras e fazendo uma junção reflexiva para dar significado ao termo. Um dos melhores significados atribuídos à Política Pública vem de Azevedo (2003, p. 38), o qual diz que "política pública é tudo que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões". Chegamos então, a constatar que, por mais que o termo envolva a sociedade civil, o ponto de partida é do Estado, nos remetendo à interpretação da palavra como sendo ações que partem de vontades governamentais com o intuito de atender ao bem comum. (AZEVEDO, 2007).

Assim, Políticas Públicas é aquilo que o governo ao dirigir o Estado faz ou deixa de fazer em favor da sociedade, no âmbito educacional. Todavia, há que se deixar claro que o campo educacional vigente nesse meio é a educação escolar, já que educação apenas envolve muitas outras instituições sociais, como família, comunidade, igreja etc. (OLIVEIRA, 2010).

De acordo com diversas leis que regem esse país, as crianças, adolescentes e jovens brasileiros tem o pleno direito a uma educação escolar justa e de qualidade, e o Estado mantem órgãos responsáveis em garantir que esse direito seja efetivado. As Leis das Diretrizes e Bases

da Educação (LDB) de 1996 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 são exemplos de leis governamentais vigentes na busca por uma educação de qualidade no Brasil e que orientam as politicas públicas educacionais para darem certo, pois todas elas estão a serviço da comunidade, atendendo às demandas sociais, tudo por uma educação cada vez melhor. (FERREIRA e SANTOS, 2014).

Existem fatores importantíssimos nessa abordagem, pois, vários interesses estão envolvidos quando o assunto é educação de qualidade. Não podemos deixar de analisar a questão criticamente e trazê-la ao campo da política, pois quem idealiza todos os projetos que são feitos em prol da comunidade escolar são os órgãos governamentais.

Há então, que se traçar sempre um panorama político e educacional do nosso país, e como futuros profissionais da educação questionar e fiscalizar, garantindo que os alunos estão sendo, sobretudo atendidos e beneficiados.

Alguns órgãos governamentais são responsáveis em garantir uma educação de qualidade no Brasil, porém, é importante mencionar o fato de que não são os únicos interessados por essa causa. Temos que lembrar que todos os projetos existentes na escola, a fim de melhorar a qualidade no processo ensino/aprendizagem também são políticas públicas, pensadas, projetadas e aprovadas por profissionais que trabalham ouvindo e atendendo as demandas de cada aluno, família, escola, professores e sociedade.

CARACTERÍSTICAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

As lutas travadas no Brasil pelo direito à educação são marcadas por muitas conquistas e avanços no que diz respeito à melhoria no processo de ensino/aprendizagem das nossas crianças, jovens e adultos. Uma dessas conquistas em prol da educação foi o direito ao Ensino Fundamental de frequência obrigatória para toda a sociedade brasileira, independente de classe social, raça, etnia, gênero, religião ou qualquer denominação as quais indivíduos fazem partem que os diferencia uns dos outros. (BRASIL, 2013)

A história do Ensino Fundamental na educação brasileira é permeada por muitas leis e mudanças que foram ocorrendo no decorrer dos anos, novas nomenclaturas foram surgindo acompanhadas de novos métodos educacionais, visando melhorias na qualidade de ensino das crianças, com a visão futurística de formar cidadãos críticos e formadores de opinião. (RONSONI, 2009)

O ano de 2006 foi um marco muito significativo na história da Educação Básica brasileira, uma nova proposta de ensino passou a ser considerada e analisada: o ensino Fundamental com duração de 9 anos, dado pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 mediante matrícula obrigatória de crianças com 6 anos de idade. A partir daí, órgãos responsáveis como o Conselho Nacional de Educação (CNE), vêm produzindo normas orientadoras para a escola, alunos, professores, famílias, comunidade e todos os envolvidos nesse processo, levando em consideração vários aspectos, pois propõe formas inovadoras de ensinar e aprender, desde os anos iniciais até os finais, com um novo currículo e um novo Projeto Político Pedagógico (PPP). Aos sistemas de ensino foi concedido um prazo até o ano de 2009 para adequação desse novo modelo/organização, pois não se tratava apenas de matricular as crianças na escola um ano mais cedo ou de adiantar os conteúdos em um ano, estamos falando da criação de um currículo completamente novo, que garanta que os estudantes de todas as idades tenham capacidade de assimilar os conteúdos ministrados a eles, desde os anos iniciais, com a alfabetização e o letramento, até os anos finais, com disciplinas de todas as áreas, e que sejam encaminhados para o ensino médio completamente capazes e preparados. (BRASIL, 2013)

Nesse sentido, o Art. 32.da LDB estabelece que:

> 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. , 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.(BRASIL, 1996, p.1)

Sabe-se que a Educação é um direito de todos, e que é função do Estado garantir que esse direito seja alcançado, que seja um ensino de qualidade, igualitário, que respeite todos os grupos étnicos, sociais, religiosos e de gênero. Fazendo valer esse direito, o Estado também estará garantindo que o cidadão tenha capacidade de exercer seus direitos democráticos, visto que terá discernimento para fazer suas próprias escolhas. (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva:

> O currículo do ensino fundamental inclui a obrigatoriedade, conteúdos que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretrizes a Lei

> no 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o ECA, observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 11.525, de 2007). (BRASIL, 1996, p.1)

As mudanças ocorridas no Currículo da Educação brasileira, ao longo do tempo, vêm sendo alvo de inúmeras análises que partem de estudiosos da área, preocupados em analisar criticamente a questão como um todo e expor opiniões que nos remete a pensar essa questão por inúmeros lados. (BRASIL, 2013).

As Diretrizes Curriculares Nacionais aborda essa mudança de forma muito positiva, defendendo a ideia de que a mudança para 9 anos propicia melhorias sobretudo ao aluno, pois o currículo direcionado ao novo Ensino Fundamental, com seus métodos inovadores de ensino e avaliação, que opta pela não reprovação, pois a mesma tende a causar um efeito negativo na formação da criança e do adolescente, os desmotivando a prosseguirem nos estudos. Além de todos os métodos de feedback (realimentar ou dar resposta a uma determinado pedido ou acontecimento), como a provinha Brasil, que dá um retorno ao Estado quanto ao trabalho que o professor está realizando em sala de aula, e o incentivo a um ensino com mais ludicidade, não só para os anos iniciais, mas também aos alunos maiores, mostrando que o aprender se dá com leveza, incentivando-os a buscar sempre mais, são exemplos de que espera-se muito dos professores, mas, ao mesmo tempo, o currículo e o novo (PPP) propõe cursos de formação para os professores que atuam no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2013).

A questão das mudanças no Ensino Fundamental, não apenas quanto ao tempo a mais do aluno na escola, mas também de todas as mudanças decorrentes, como um currículo inteiramente novo, com propostas inovadoras, preveem que ao final da vida escolar o indivíduo esteja preparado para contribuir com o avanço da humanidade, e de um modelo de ensino espelhado no dos países de primeiro mundo, nos remete a pensar que existem muitas pessoas no Brasil preocupadas com o presente e futuro da nação.

Todavia, os fatos nos remetem a pensar também se existe um preparo de todos os envolvidos para esse avanço, o sistema está em vigor já algum tempo, será que está havendo um retorno positivo, e nós, enquanto integrantes da academia e futuros educadores, temos como obrigação questionar, pesquisar e contribuir cientificamente com a educação básica brasileira, questionando o Poder Público, sobre a eficácia dos métodos, buscar sempre analisar o ponto de vista do aluno, e só assim, será possível de fato contribuir com uma educação justa, igualitária e abrangente. (BRASIL, 2013)

O Ensino Fundamental é o período escolar que tem inicio aos seis anos de idade e se prolonga por nove anos, sendo assim, o Fundamental I: com a duração de cinco anos, que vai do 1° à 5°ano, Já o Fundamental II: que se prolonga por 4 anos, a partir do 6° ao 9° ano, é nessa fase que os alunos recebem os conhecimentos básicos de uma Educação Escolar .(BRASIL, 1996).

Nesse sentido, o objetivo do Ensino Fundamental é estabelecido pela legislação vigente desde 1988 com a Constituição Federal, a qual considera que todos são iguais, referente à liberdade, igualdade e segurança, tendo como garantia do estado democrático, de direitos e deveres juntamente com a formação básica do cidadão (BRASIL, 1988).

CURRÍCULO

O currículo propõe que a criança seja o centro do processo educativo, através de princípios básicos: Éticos, Políticos e Estéticos. Seguindo três eixos principais: formação pessoal, social e conhecimento do mundo. Ele é algo como o coração da escola, o espaço central da atuação pedagógica. É fundamental o papel do educador no processo curricular, o que implica a necessidade de discussões e reflexões sobre a prática, visto que:

> [...]toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação. (BRASIL, 2013. p.24).

As reflexões e discussões sobre currículo não podem deixar de recorrer aos documentos oficiais, como a LDB, as diversas Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Propostas Curriculares Estaduais e Municipais. (GOMES, 2017).

Assim, a LDB, no Art. 26, destaca que:

> Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL,1996, p.1).

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, que orientarão às escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas.

Destarte, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação estabeleceu as seguintes diretrizes curriculares para o ensino fundamental:

> I - As escolas deverão estabelecer, como norteadores de suas ações pedagógicas:
>
> a) os Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
>
> b) os Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à Ordem Democrática;
>
> c) os Principio Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. (BRASIL,1996, p.1).

Todas essas ações pedagógicas deveriam ser seguidas em todas escolas, garantindo assim reconhecimento da identidade pessoal de cada membro da escola (alunos, professores, funcionários), também mostraria que a aprendizagem acontece através da interação entre vários tipos de conhecimento, da linguagem, dos relacionamentos, experiências, contribuindo assim para a existência de ações afirmativas, diálogos, ações solidárias e construção da vida de cidadão. (BRASIL, 1996)

Deveria também ser garantida em todas as escolas, o acesso a Base Comum Curricular Nacional para todos os alunos, isso faria com que se legitimasse tanto a qualidade da ação pedagógica como a igualdade de ações que tratassem da diversidade. Essas ações tratariam da vida cidadã, através da articulação entre vários dos seus aspectos como:

- a Saúde;
- a Sexualidade;
- a Vida Familiar e Social;
- o Meio Ambiente;
- o Trabalho;
- a Ciência e a Tecnologia;
- a Cultura;
- as Linguagens. (BRASIL,1996,p.1)

E todos esses assuntos seriam trabalhados nas diversas áreas de conhecimento, contemplando a ação e participação de todos os professores de:

- Língua Portuguesa;
- Língua Materna (para populações indígenas e migrantes)
- Matemática;
- Ciências;
- Geografia;
- História;
- Língua Estrangeira;
- Artes
- Educação Física;
- Ensino Religiosa. (BRASIL,1996, p.1)

Em qualquer âmbito, de uma área ou de um grupo de áreas diversas, a forma de organização Curricular tem enorme importância porque as decisões que se tomam condicionam também as relações possíveis que o aluno vai estabelecer em sua aprendizagem. Uma das condições necessárias para a organização e o desenvolvimento de um currículo articulado, integrado, coerente, é a escolha pela equipe escolar, de concepções de aprendizagem, de ensino e de avaliação.(CABRAL, 2015).

CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O período para realizar o ensino fundamental era de 8 anos, mas após a atualização da LDB, a duração passou a ser de 9 anos, com matrículas a partir dos 6 anos de idade, tendo como objetivo organizar as atividades que serão propostas nas escolas.(BRASIL, 1988)

Conforme a Lei nº 9.394/96 – LDB e suas emendas:

> Os currículos do Ensino Fundamental devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da Língua portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política. Uma das grandes preocupações dos educadores, fundamentada em diversas investigações sobre o assunto, é a possível fragmentação dos conhecimentos, que uma dada organização curricular pode provocar, quando apenas justapõe conteúdos das diferentes áreas sem promover a articulação entre eles. (BRASIL, 1996,p.1).

O progresso da discussão sobre o currículo gerou-se em torno da LDB que era discutido no Congresso desde 1988, reafirmando com a nova LDB que é dever da União conforme nº 9.394/96 Artigo 9º parágrafo IV estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. (BRASIL, 1996).

ABORDAGEM METODOLÓGICA

A pesquisa foi feita por meio de estudos bibliográficos analisando a Constituição Federal de 1988, Lei das Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e outros documentos oficiais do Brasil. Com o fundamento também em autores que abordam o tema Políticas Educacionais de currículo no Ensino Fundamental e sendo elaborado levantamento de dados, através de questionário realizado com os docentes.

A fim de uma abordagem mais prática em meio à teoria, dois professores da rede básica de ensino foram ouvidos, e explanaram suas opiniões a respeito do que são políticas públicas educacionais. O propósito dessa pergunta, não foi apenas saber se os professores estão ou não a par do significado do termo, mas sim, se estão atentos a tudo o que acontece na escola, refletindo sempre se seus alunos estão sendo atendidos, se existem políticas que atendem ao interesse de todos, levando em consideração todas as diferenças culturais, religiosas, sociais, intelectuais e de gênero.

A seguir apresenta-se as questões e respostas obtidas na breve pesquisa de campo realizado com professores.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

Inicialmente, quando perguntado as participantes **o que entendiam por Políticas Educacionais**? Obtivemos as seguintes respostas:

A professora 1 afirma:

> É tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em relação a educação. Ela cria acessórios importantes para levar a educação na sociedade.

Já professora 2 diz:

> São medidas e estratégias criadas pelo governo ser colocado em pratica visando a melhora e qualidade de ensino.

Ao analisar as respostas das duas Professoras do Ensino Fundamental, é possível identificar que as mesmas compreendem na mesma direção no que se refere a ideia das Políticas Educacionais partirem do governo.

As políticas públicas educacionais existem e estão ativas buscando atender mais e mais os principais envolvidos que são os alunos, e que apesar de todos os interesses políticos envolvidos na educação brasileira, o interesse pelo aprendizado de qualidade ainda é interesse de todos.

Ao serem questionadas c**omo veem a Politica relacionada ao Currículo no Ensino Fundamental?**

A Professora 1 responde:

> O currículo está na pauta das políticas educacionais, e seu conteúdo e concepção, suas praticas e inovações, seu planejamento e execução estão nas agendas dos sistemas de ensino.

Já Professora 2 destaca que:

> Entendo que o currículo é uma construção politica cultural e que a mesma não esta inserido não só nos discursos e textos que explicita interesses diversos. O que é preciso se destacar nesse processo são as praticas, analisando discursos e textos que tem como base uma concepção de escala, de currículo e de atores educativos que não podemos considerar nesse processo.

A Professora 1 se coloca em uma postura neutra, buscando apenas ressaltar e informar onde e como nos podemos encontrar essas discussões em relação ao currículo, porém não expressa a sua própria opinião, dificultando a elaboração de uma análise mais sistemática.

Diferente da Professora 1, a Professora 2 ressalta que o currículo é uma construção política cultural, no qual ela acredita que falta melhorar quanto a capacidade de relacionar teoria e prática no cotidiano escolar. Nesse sentido, o currículo está longe de ser da maneira tão sonhada ou necessária. Indiretamente alerta para haja críticas em relação aos atores educativos que estão fazendo esses discursos e textos a serem seguidos.

Levando em consideração a análise dos dados, devemos sempre ressaltar o quão é importante mencionar a necessidade de um currículo mais rico e amplo para o ensino fundamental, a que se refere à necessidade da inclusão da política também no conteúdo escolar.

Quando indagadas sobre se h**á dificuldades para efetivação dessas politicas? Quais? Porque**? as duas curiosamente deram a mesma resposta, conforme abaixo:

Professora 1 relata que:

> Sim, porque os estudos voltados para a sala de aula são ainda bastante iniciais, pois se considera importante compreender as articulações, negociações e significados curriculares desenvolvido pela professora. Nesse processo é importante perceber como os professores se veem, como são vistos e tratados na implementação desses programas curriculares para facilitação dos mesmos.

A Professora 2:

> Sim, porque os estudos voltados para a sala de aula são ainda bastante iniciais pois se considera importante compreender as articulações, negociações e significados curriculares desenvolvido pela professora. Nesse processo é

> importante perceber como os professores se veem, como são vistos e tratados na implementação desses programas curriculares para facilitação dos mesmos.

Após analisar as respostas iguais, infere-se que ambas concordam em relação a importância ou papel do professor em compreender e colocar em prática o currículo. De acordo com as leis parece tudo organizado, mas, no cotidiano segundo a direção do relato das professoras 1 e 2, parece que as leis não estão sendo aplicadas da maneira que deveriam.

Partindo dessa ideia, é de suma importância os estudos profundos e em conjunto com os poderes/esferas que atuam na área, para agirem em consonância entre todos os responsáveis para a implantação desses programas, devemos olhar como um todo, respeitando as leis que regem esses processos.

Quando perguntado se h**á necessidade de mudança no Currículo do Ensino Fundamental quais e por quê**? As participantes apontaram:

A Professora 1 diz:

> Sim, que precisa haver mudança, rever questões como salas superlotadas e que dificulta uma melhoria a qualidade de ensino, e também se deve propiciar ações para efetivação dos direitos sociais e etc.

Já para professora 2:

> Deve ser mudado, pois apesar de boas intenções, não há nada de novo e realmente significativo sendo incorporado, portanto essa proposta precisa de reelaboração constante, mudando também a forma de lecionar dos professores, porque aceitar essas mudanças que estão acontecendo agora é dificultoso para o professor.

Através do relato da Professora 1, podemos identificar que realmente necessita de melhorias em relação a qualidade de ensino, pois devido a uma superlotação nas salas de aulas, considerando que cada uma delas tem diferentes tipos de alunos, com diferentes tipos de especificidades, essa superlotação pode dificultar a aprendizagem do aluno.

De acordo com o Art. 25. da LDB, deve ser objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançarem relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento. Ou seja, caberia à escola decidir qual o melhor número de alunos para sala de aula. (BRASIL, 1996)

Nesse sentido, o parecer nº 8, de maio de 2010, se baseou na proposta do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), um projeto desenvolvido pela Campanha Nacional pelo Direito à

Educação que traça os insumos mínimos necessários em uma escola para garantir qualidade de ensino.(BORGES, 2013).

Sendo assim, segundo o Conselho Nacional de Educação:

> A definição de uma relação adequada entre o número de alunos por turma e por professor, que permita uma aprendizagem de qualidade são as seguintes no Ensino Fundamental, anos iniciais: 24 alunos, Ensino Fundamental, anos final: 30 alunos (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010, p.19) .

Em geral, as escolas que oferecem o ensino fundamental tem em média 35 a 45 alunos por sala de acordo com as professoras do Ensino Fundamental, e para professora 1 essa realidade precisa ser mudada, porque dificulta a qualidade de ensino.

Levando em consideração a resposta da Professora 2 e de acordo com o art. 211 da Constituição Federal, para a organização do currículo deve haver um trabalho coletivo, com a colaboração entre todos da instituição, para que ele possa ser bem sucedido e para que o professor tenha suporte para as mudanças nesse ensino. Pois, trabalhando em conjunto, eles conseguiriam ter a noção do que realmente precisa ser mudado no currículo, já que o professor está em sala de aula e sabe sobre as necessidades e dificuldades de aprendizagem dos alunos.

De modo geral, verifica-se que as professoras analisam a realidade em que atuam e indicam aspectos na direção de mudança, tendo em vista o cumprimento mínimo das leis, especialmente em relação ao currículo que proporcione uma educação de qualidade a todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista das considerações apresentadas para a construção deste artigo sobre as Politicas Educacionais de Currículo no Ensino Fundamental, efetuaram-se 4 (quatro) questões e foram distribuídas para professoras do Ensino Fundamental da rede pública no município de Naviraí e Campo Grande MS. Partindo de uma análise em relação às opiniões das profissionais, foi possível compreender o que essas professoras pensam e entendem o assunto.

No confronto da realidade das escolas de Ensino Fundamental com as determinações das leis que amparam as Politicas de Currículo, observa-se através da análise dos dados, que há rumos diferentes, sendo que na maioria dos casos, o que é assegurado por lei, nem sempre está presente no cotidiano escolar.

Nesse sentido, entende-se que Politicas Educacionais de Currículo no Ensino Fundamental devem consolidar uma base nacional comum, a ser seguida em cada sistema de

ensino e estabelecimento escolar, e uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos alunos.

Tal medida poderia atender aos desafios postos pelas orientações e normas que se encontram em vigor, pois é preciso olhar de perto a escola, seus sujeitos, suas complexidades e rotinas e fazer as perguntas sobre suas condições reais, sua história, seu retorno e sua organização interna. Assim, tornaria a discussão mais significativa, permitindo que todos os envolvidos se questionem e busquem novas possibilidades sobre o currículo mais formativo.

REFERÊNCIAS BILIOGRÁFICAS

AZEVEDO, JOSÉ. CLOVIS de. **Educação pública:** o desafio da qualidade, 2007. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000200002> Acesso em: 07 jun. 2017.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**, Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituição.htm>Acesso em: 10 jun. 2017.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>Acesso em: 10 jun. 2017.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmera dos Deputados, **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

_____, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 29 ago. 2018.

CABRAL, VERA. **Instituto NET claro Embratel**. Youtube, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dHA9LLe03q8&t=249s> Acesso em: 07 jun. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública.** 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5368-pceb008-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192.> Acesso em 03 jun. 2017.

FERREIRA, C.S; SANTOS, E. N. Políticas públicas educacionais: apontamentos sobre o direito social da qualidade da educação. **Revista Labor**, nº11, v.1, 2014. Disponível em:<www.periodicos.ufc.br/index.php/Labor/article/view/6627> Acesso em: 07 jun. 2017.

BORGES, Princila. O **limite de alunos por turma depende de bom senso das escolas.** 2013. Disponível em:<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-02-01/limite-de-alunos-por-turma-depende-de-bom-senso-das-escolas.html>. Acesso em: 03 jun. 2017.

OLIVEIRA, ANDRÉ. FRANCISCO de. **Políticas públicas educacionais:** contexto e contextualização numa perspectiva didática. Editora da PUC Goiás, 2010. Disponível em: <www.aedmoodle.ufpa.br/mod/resource/view.php?id=91068> Acesso em: 08 jun. 2017.

RONSONI, Marcelo. Luis. **O Ensino Fundamental De Nove Anos:** Uma Análise Da Implantação No Sistema Municipal De Ensino De Santa Maria/Rs. Rio Grande do Sul 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2964_1778.pdf.> Acesso em: 08 jun. 2017.

POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Fiama Jéssica da Silva (UFMS/CPNV)[1]

Maria Aparecida Ferreira Alves (UFMS/CPNV)[2]

Vanessa de Lima Odorizzi (UFMS/CPNV)[3]

Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis (UFMS/CPNV)[4]

Resumo

Este artigo discute a política de financiamento da educação básica, com ênfase na educação infantil e ensino fundamental, baseado na história da legislação brasileira, a forma com que, ao longo do tempo, os percentuais de investimentos em educação foram utilizados, as origens dos fundos e destinações percentuais. Pautados em análises bibliográficas que discutem a temática proposta, com base na legislação educacional, priorizou-se a compreensão dos recursos orçamentários, especificamente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Os estudos evidenciam a importância das políticas públicas existentes no Brasil para a melhoria da qualidade educacional.

Palavras-chave: Políticas Educacionais, Financiamento, Educação Básica.

Introdução

Este trabalho procura compreender como se deu o desenvolvimento histórico da política para o financiamento da educação pública no Brasil. É um estudo de cunho bibliográfico com breve pesquisa de campo que oportuniza uma melhor compreensão das políticas destinadas à educação.

O financiamento da educação no Brasil apresenta-se como tema central quando se discute, não somente o desenvolvimento no aspecto educacional, mas também o desenvolvimento nacional. Para isso, é necessário que o financiamento da educação seja redimensionado e que o

[1] Graduanda do 6º Semestre de Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí (UFMS/CPNV). E-mail: fiamasilvaa@gmail.com
[2] Graduanda do 6º Semestre de Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí (UFMS/CPNV). E-mail: mariaalvesmariaalves26@hotmail.com
[3] Graduanda do 6º Semestre de Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí (UFMS/CPNV). E-mail: odorizzi.silva@hotmail.com
[4] Professora Associada da UFMS/CPNV. E-mail: gmgrg46@gmail.com

ensino ocorra com qualidade satisfatória de forma a contemplar as diferentes etapas e modalidades, bem como as diversas regiões do país.

Utilizamos como embasamento teórico as leis que amparam a educação básica, dentre elas utilizamos: a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. A pesquisa bibliográfica foi realizada por seleção e estudo de diversas pesquisas sobre o financiamento da educação no Brasil, a existência de recursos e distribuição dos mesmos entre os entes federados, a participação das diferentes esferas no financiamento e fornecimento da educação.

O estudo ainda apresenta considerações de dois diretores de escola sobre as políticas de financiamento vigentes enfatizando sua influencia no cotidiano do trabalho escolar.

1. O que é Política?

De acordo com Pinto (2014) a palavra política origina-se do grego pólis (politikós), referindo-se ao que é urbano, civil, público, enfim, a tudo o que se relaciona à cidade, ou seja, à pólis, sendo esta a primeira conceituação relacionada às cidades da Grécia clássica, berço da política.

Segundo Dias (2010) política é o exercício, a distribuição e a organização do poder na sociedade. Podendo ser caracterizada como uma ação em prol do atendimento do bem comum.

Como discorre Pinto (2014) a política pode ser abordada a partir do ponto de vista histórico, indagando-se a sua origem e natureza; ou enfocando-a sob a ótica do poder e da luta pela sua conquista, manutenção e expansão, por exemplo. É possível, também, compreender a política sob o ângulo da relação entre Estado e governo, examinando as instituições por meio das quais o poder é exercido. Ainda, sob um aspecto internacional, a política pode ser analisada partindo-se das relações multilaterais travadas entre os Estados soberanos.

Quando falamos de direitos e deveres, estamos nos referindo à acepção do direito como poder ou faculdade. A Constituição Brasileira estabelece que cada um de nós tem o direito de viver, de ser livre, de ser respeitado como pessoa etc. Cada um de nós tem o dever de lutar pelos direitos iguais para todos, de defender a pátria, de preservar a natureza etc. Ser cidadão é exercer a sua cidadania, ou seja, fazer valer os seus direitos e suas obrigações.

Assim, a política relacionada à vida em sociedade deveria atender as necessidades de todos de forma justa e igualitária.

2. O que é Política educacional?

De acordo com Saviani (2008) a política educacional diz respeito às decisões que o Poder público, isto é, o Estado, toma em relação à educação, a qual pertence ao grupo de Políticas Públicas sociais do país. Este instrumento de implementação dos movimentos e referenciais educacionais se faz presente através da Legislação Educacional.

No decorrer dos anos no Brasil, a Política Educacional fora definida de formas diferentes, por ser um elemento de normatização do Estado e que envolve interesses políticos diversos, no entanto, devem ser guiados pelo povo, respeitando o direito de cada indivíduo e assegurando o bem comum (SAVIANI, 2008).

Trata-se, pois, dos limites e perspectivas da política educacional brasileira onde implica-se examinar o alcance das medidas educacionais tomadas pelo Estado numa sociedade extremamente desigual e heterogênea como a brasileira, onde a política educacional deve desempenhar importante papel, em relação à democratização da estrutura ocupacional que se estabeleceu, e à formação do cidadão, do sujeito em termos mais significativos do que torná-lo "competitivo frente à ordem mundial globalizada" (SAVIANI, 2008).

3. Educação Básica: perspectivas sobre a educação infantil e ensino fundamental

A educação básica é o primeiro nível do ensino escolar no Brasil. Compreende três etapas: a educação infantil (para crianças com até 5 anos), o ensino fundamental (para alunos de 6 a 14 anos) e o ensino médio (para alunos de 15 a 17 anos) (BRASIL, 2012).

Abordamos no presente artigo aspectos relacionados apenas à educação infantil e o ensino fundamental. Ao longo desse percurso, crianças e adolescentes devem receber a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, como aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996).

Do ponto de vista legal, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

O atendimento em creche e pré-escola a crianças de zero a cinco anos de idade é definido na Constituição Federal de 1988 como dever do Estado em relação à educação, oferecido em regime de colaboração e organizado em sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A incorporação das creches e pré-escolas no capítulo da Educação

na Constituição Federal (art. 208, inciso IV) impacta todas as outras responsabilidades do Estado em relação à Educação Infantil, ou seja, o direito das crianças de zero a cinco anos de idade à matrícula em escola pública (art. 205), gratuita e de qualidade (art. 206, incisos IV e VI), igualdade de condições em relação às demais crianças para acesso, permanência e pleno aproveitamento das oportunidades de aprendizagem propiciadas (art. 206, inciso I)(BRASIL, 1988).

Em abril de 2013 uma emenda constitucional aprovada pelo Congresso Nacional alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), determinando que os pais matriculem os filhos na escola quando completarem 4 anos e não mais a partir dos 6 anos de idade. Também foi definido que estados e municípios têm até 2016 para oferecer vagas na rede pública de ensino para crianças desta faixa etária (BRASIL, 2012).

Além da obrigatoriedade da matrícula de crianças nas escolas a partir dos 4 anos, a emenda constitucional também definiu uma carga mínima anual na educação infantil de 200 dias e 800 horas e controle de frequência dos alunos de pré-escolas 60% (BRASIL, 2012).

Até a mudança na Constituição Federal, a única fase escolar obrigatória era o ensino fundamental (para estudantes entre os 6 e 14 anos). Também é dever do Estado oferecer o ensino fundamental de forma gratuita e universal. A obrigatoriedade do ensino fundamental também implica reconhecê-lo como a formação mínima que deve ser garantida a todos os brasileiros, de qualquer idade. Em sua conclusão, o estudante deve dominar a leitura, a escrita e o cálculo. Outro objetivo desta etapa é desenvolver a capacidade de compreender o ambiente natural e social, o sistema político, a tecnologia, as artes e os valores básicos da sociedade e da família (BRASIL, 2012).

A partir de 2006, a duração do ensino fundamental passou de 8 para 9 anos. Esta medida buscou aumentar o tempo de permanência das crianças na escola, mas principalmente melhorar a qualidade da formação inicial, especialmente no que diz respeito à alfabetização. Municípios e estados devem trabalhar de forma articulada para oferecer o ensino fundamental (BRASIL, 2012).

O Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. Como já indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, essas mudanças impõem

desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais (1° ao 5° ano) e Anos Finais (6° ao 9° ano) (BRASIL, 2010).

A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa (BRASIL, 2016).

4. O Financiamento da educação a partir da legislação básica vigente

O atendimento do direito à educação preconizada na Constituição Federal traz consigo um conjunto de necessidades educacionais da população, que envolve desde a oferta de escolas nos diversos níveis e modalidades, até as questões relativas à qualidade desta oferta de bens e serviços. O pleno cumprimento desses direitos está relacionado diretamente a fixação de prioridades que o setor público, em cada momento histórico destina a área (SANTOS; VIEIRA, 2015).

No contexto da Constituição, o financiamento da educação é tratado, diretamente, apenas nos artigos 212, 213 e no artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT). O Art. 212 prevê a vinculação de recursos, o 213 a possibilidade de transferência de recursos para as escolas privadas e o Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) prevê o comprometimento financeiro das diferentes esferas da administração pública com a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo (SANTOS; VIEIRA, 2015).

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 dividem as competências e responsabilidades entre a União, os Estados e os Municípios, o que também se aplica ao financiamento e manutenção dos diferentes níveis da educação e do ensino (BRASIL, 1996). Na Constituição Federal de 1988 ficou estabelecido que a União aplicaria, na manutenção e desenvolvimento do ensino, no mínimo, 18%, os Estados, o Distrito Federal e os municípios 25% da receita resultante de impostos, incluindo a proveniente de transferências (BRASIL, 1988).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento

do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), com poucas modificações. Uma das mudanças desse fundo era que 20% dos recursos eram distribuídos proporcionalmente pelo número de matrículas no ensino básico, ou seja, desde a educação infantil até o ensino médio, e não somente no ensino fundamental, como no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Outra pequena mudança foi a ampliação dos impostos para compor esse fundo. Além dos impostos já citados que compunham o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), acrescentou-se o Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação (ITCMD), Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), Imposto sobre Renda e Proventos incidentes sobre rendimentos pagos pelos municípios (IR), Imposto sobre Renda e Proventos incidentes sobre rendimentos pagos pelos estados (IR), cotaparte de 50% do Imposto Territorial Rural (ITR) devida aos municípios (BRASIL, 2016).

O período de duração do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) é de 14 anos, com implantação gradativa, objetivando ampliar os investimentos anuais, inclusive os provenientes da União, responsável por complementar os recursos quando o valor anual por aluno, nos Estados e no Distrito Federal, não alcançar o mínimo definido nacionalmente. O valor a ser repassado pela União considerará os valores mínimos diferenciados para cada etapa e modalidade de ensino da educação básica. Esse fundo, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), é formado por recursos provenientes dos impostos e transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios, vinculados à educação (SANTOS; VIEIRA, 2015 apud CALLEGARI, 2008).

Além desses recursos, ainda compõe o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica (SANTOS; VIEIRA, 2015 apud DAVIES, 2006).

Os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) de cada estado são repartidos na proporção do número de alunos matriculados na educação básica das redes de ensino estaduais

e municipais. Em cada Estado, proporcionalmente às respectivas matrículas (obtidas pelo Censo Escolar), o Estado e seus municípios tornam-se beneficiários dos recursos distribuídos pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (BRASIL, 2007).

Além dos fundos mencionados, o governo federal também financia programas nacionais para as escolas públicas de educação básica, tais como os apresentados a seguir:

- Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), criado em 1995, tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público (BRASIL, 2017).

O programa engloba várias ações e objetiva a melhora da infraestrutura física e pedagógica das escolas e o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático, contribuindo para elevar os índices de desempenho da educação básica (BRASIL, 2017).

Os recursos são transferidos independentemente da celebração de convênio ou instrumento congênere, de acordo com o número de alunos (extraído do Censo Escolar) do ano anterior ao do repasse (BRASIL, 2017).

Até 2008, o programa contemplava apenas as escolas públicas de ensino fundamental. Em 2009, com a edição da Medida Provisória nº 455, de 28 de janeiro de 2009 (transformada posteriormente na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009), foi ampliado para toda a educação básica, passando a abranger as escolas de ensino médio e da educação infantil (BRASIL, 2017).

- Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), implantado em 1955, contribui para o crescimento, o desenvolvimento, a aprendizagem, o rendimento escolar dos estudantes e a formação de hábitos alimentares saudáveis, por meio da oferta da alimentação escolar e de ações de educação alimentar e nutricionais (BRASIL, 2017).

São atendidos pelo Programa os alunos de toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos) matriculados em escolas públicas, filantrópicas e em entidades comunitárias (conveniadas com o poder público), por meio da transferência de recursos financeiros (BRASIL, 2017).

O repasse é feito diretamente aos estados e municípios, com base no Censo Escolar realizado no ano anterior ao do atendimento. O Programa é acompanhado e fiscalizado diretamente pela sociedade, por meio dos Conselhos de Alimentação Escolar (CAE), pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), pelo Tribunal de Contas da União (TCU), pela Controladoria Geral da União (CGU) e pelo Ministério Público (BRASIL, 2017).

Com a Lei nº 11.947, de 16/6/2009, 30% do valor repassado pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) deve ser investido na compra direta de produtos da agricultura familiar, medida que estimula o desenvolvimento econômico e sustentável das comunidades (BRASIL, 2017).

- Programa Nacional de Transporte do Escolar (PNTE)

O Programa Nacional de Transporte do Escolar (PNTE) objetiva melhorar o ensino fundamental das escolas rurais, garantindo o acesso e a permanência dos alunos da zona rural na escola. Para isso o programa efetua o repasse de recursos aos municípios em vista da aquisição de veículos novos, até o limite de 50 mil reais por município, os valores transferidos diretamente aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios são feitos em nove parcelas anuais, de março a novembro. Para obter o beneficiamento deve estar vinculado ao Programa Comunidade Solidária[5] (BRASIL, 2017).

- Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. O atendimento é feito de forma alternada: ou são contempladas as escolas de educação infantil, de ensino fundamental (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos, ou são atendidas as escolas de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio. Hoje, o programa atende de

[5] Comunidade Solidária, programa governamental criado em 1995, visa mobilizar esforços disponíveis para melhoria da qualidade de vida dos segmentos mais pobres da população.

forma universal e gratuita todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar (BRASIL, 2017).

- Programa Nacional de Saúde do Escolar (PNSE)

Criado em 1984, o Programa Nacional de Saúde do Escolar (PNSE) concede aos municípios apoio financeiro, em caráter suplementar, para a realização de consultas oftalmológicas, aquisição e distribuição de óculos para os alunos com problemas visuais, matriculados no 1ª ano do ensino fundamental público das redes municipais e estaduais (BRASIL, 2017).

De acordo com dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), cerca de 10% dos alunos do 1ª ano do ensino fundamental público das redes municipais e estaduais apresentam problemas visuais. "Apesar deste ser um dado real, não necessariamente os 10% que apresentam problemas visuais necessitam de óculos para continuar tendo rendimento normal. Nós temos em torno de 3 a 4% que necessitam dos óculos para o aprendizado" (BRASIL, 2017, s/p.).

O Programa Nacional de Saúde do Escolar (PNSE) vai garantir aos alunos consultas médicas (diagnóstico clínico) e fonoaudiólogo (audiometria).

> São duas ações que o programa vai garantir. O aluno será orientado a buscar o aparelho auditivo no Sistema Único de Saúde (SUS), que, depois de diagnosticado o problema e comprovada a necessidade do mesmo, tem obrigação de fazer a entrega do aparelho.Para os alunos com problemas visuais, o Programa Nacional de Saúde do Escolar (PNSE) garante a consulta e a entrega dos óculos, se for o caso. (BRASIL, 2017, s/p.).

- Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

O Programa tem por objetivo prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) adquire e distribui livros para todos os alunos de determinada etapa de ensino e repõe e complementa os livros reutilizáveis para outras etapas (BRASIL, 2017).

São reutilizáveis os seguintes componentes: Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Física, Química e Biologia. Os consumíveis são: Alfabetização

Matemática, Letramento e Alfabetização, Inglês, Espanhol, Filosofia e Sociologia (BRASIL, 2017).

Um edital especifica todos os critérios para inscrição das obras. Os títulos inscritos pelas editoras são avaliados pelo Ministério da Educação (MEC), que elabora o Guia do Livro Didático, composto das resenhas de cada obra aprovada, que é disponibilizado às escolas participantes pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (BRASIL, 2017).

O financiamento da educação não é apenas um meio para realização das políticas públicas educacionais. Constitui, também, uma parte importante destas políticas, no sentido de que seus mecanismos de operacionalização são indutores de outros aspectos fundamentais da política, como a qualidade. A política de financiamento para se concretizar, procura tornar-se operacional na orientação dos recursos. Outro aspecto importante refere-se ao fato de que a educação é reconhecida como um direito de todos e dever do Estado (art.205, Constituição Federal).

5. Metodologia

A metodologia teve como base a pesquisa bibliográfica e foi desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros, leis que fundamentam a educação básica no Brasil e artigos científicos, sendo um estudo de caráter qualitativo, pois relacionou-se o levantamento de dados sobre as perspectivas dos diretores participantes para compreender o financiamento da educação básica.

A pesquisa de campo foi desenvolvida a partir da coleta das opiniões dos diretores fornecidas sob a forma de entrevista e questionário, conforme a preferência dos entrevistados, dois diretores que atuam em uma escola e uma creche da rede municipal, sendo que o diretor A atua em creche, e diretor B atua em escola.

6. Apresentação e discussão dos dados

A seguir, os dados são apresentados apontando-se as perguntas e as respostas dos participantes, conforme o roteiro utilizado para a coleta.

1 – O que você entende por políticas educacionais?

Diretor A: “São ações do governo (estadual, municipal ou federal) planejadas e praticadas com intenção de garantir e ampliar uma educação de qualidade”.

Diretor B: "Tudo aquilo que abrange o meio educacional. Decisões tomadas em grupo para o melhor desenvolvimento da educação brasileira".

Segundo as respostas dos entrevistados A e B, podemos concluir que os mesmos puderam caracterizar e responder a pergunta de forma coerente, já que de fato a política educacional é estabelecida em função de um grupo, ela tanto pode ser resultado de um amplo processo participativo, em que todos os membros envolvidos com a tarefa pedagógica (professores (as), alunos (as) e seus pais) debatem e opinem sobre como ela é, como deverá ser e a que fim deverá atender, como também pode ser imposição de um pequeno grupo que exerce o poder sobre a grande maioria coletiva. Sendo que diz respeito às decisões que o Poder público, isto é, o Estado, toma em relação à educação.

2 – Como você vê a política relacionada ao financiamento da educação básica?

Diretor A: "As políticas de financiamento da educação vem mudando nos últimos anos. A inclusão da educação infantil na educação básica tem trazido mudanças riquíssimas como: construção de prédio e compra de materiais que atenda a clientela em questão e no respeito do direito da criança e da família de ser matriculados em creches. Em relação aos profissionais da educação, já há formação específica na área".

Diretor B: "Burocrata, tem que aliviar a burocracia para que ela realmente funcione, o próprio sistema faz que retarde o crescimento da educação porque as informações das unidades demoram a chegar para eles e acabam não sabendo o que tem que mandar no momento. Pois as vezes o problema é pontual".

De acordo com as respostas, o diretor A especifica de maneira macro suas alegações já que o que foi respondido se pode confirmar com base nos textos do Parecer homologado CNE/CEB no 20/2009, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº9394/96 e no texto da Constituição Federal de 1988. O diretor B expressa sua resposta de maneira crítica, mas não aponta especificamente para algum programa governamental relacionado ao financiamento da educação, aponta a demora, a morosidade para receber recursos.

3 – Há dificuldades para efetivação dessa política? Quais? Por quê?

Diretor A: Infelizmente esbarramos em situações que ainda enfrentamos barreiras, uma delas é atender toda demanda de creche (3 meses a 3 anos) integral. Mesmo sendo um direito já conquistado, os municípios não estão preparados para garantir esses direitos com qualidade.

Na pré-escola (4 a 5 anos), o número de aluno por sala matriculado e frequentando é sempre superior ao recomendado.

Diretor B: Não. Porque é visto o número de alunos e documentos entregues no prazo e geralmente é mandado duas vezes no ano, mas com atraso.

Segundo as respostas pode-se perceber que o diretor A critica a demanda de alunos por vezes superior ao recomendado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), ou Conselho Municipal de Educação (CME), que recomenda: de 6 a 8 crianças por professor (crianças de 0 a 1 ano); 15 crianças por professor (crianças de 2 a 3 anos); 20 crianças por professor (crianças de 4 a 5 anos), enfatizando as dificuldades em oferecer ensino de qualidade a estas crianças. E o diretor B aponta que não há dificuldades, desde que os prazos de entrega de documentos importantes para o bom funcionamento da instituição sejam cumpridos.

4– Há necessidade de mudanças? Quais? Por quê?

Diretor A: Na verdade não diria mudar, mas efetivar o que já é previsto por lei. As políticas educacionais precisam ser cumpridas na forma da lei. Esta garantia de direitos ainda está longe de ser cumprida em sua totalidade.

Diretor B: Com Certeza. Maior investimento em projetos, direcionados ao contratante com isso mandando mais dinheiro, pois a verba que é mandada não é suficiente.

De acordo com as respostas pode-se perceber que o diretor A critica o não cumprimento da lei, alegando possível defasagem em sua fiscalização.

O diretor B preocupa-se com os valores repassados às instituições como não sendo distribuídos de forma adequada, e defende maiores investimentos na educação para uma melhor formação do indivíduo (aluno e professor), visto que o investimento atual é insuficiente.

Podemos verificar que os diretores A e B efetuaram críticas sobre a defasagem das leis que amparam a educação, visto apontarem a falta de investimento e a superlotação das salas, o que não contribui para uma educação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o financiamento da educação atual é um dos grandes desafios para o futuro, tendo que tratá-lo a partir do concreto da política pública e da economia brasileira, pois estamos inseridos em um mundo complexo, e ainda subdesenvolvido.

Pode-se sintetizar o financiamento da educação brasileira pela vinculação dos recursos providos de impostos, estes recursos apesar de constituírem um patamar relativamente estável de investimento em educação, ainda são insuficientes para resolver as desigualdades de investimento e democratizar o acesso e qualidade da escola pública brasileira.

Face ao exposto, ressaltamos que a formulação da política de educação infantil, centrada na esfera municipal, deve ser implementada na perspectiva da garantia de direitos à criança, critérios de universalização e de atendimento integral e não de políticas e programas pontuais.

Podemos dizer que o maior problema na educação está no investimento financeiro, pois, para promover qualidade é necessária a injeção de recursos, embora saibamos que há uma grande quantidade de impostos e a arrecadação corresponde a uma das maiores economias do mundo. Assim, consideramos que um dos problemas esteja na má distribuição dos recursos e, cabe à população, através de uma participação ativa, reivindicar seus direitos para um futuro melhor, participando das discussões e fiscalizando os gastos com a educação, ao contrário de aceitar passivamente ordenações quer não promovam melhorias.

Destacamos também, que a valorização dos profissionais da educação seja tida como umas das prioridades na aplicação dos fundos, pois eles são os principais responsáveis pelo desenvolvimento educacional de cidadãos brasileiros, preparando-os para um mundo globalizado. Essa valorização deveria abarcar recursos didáticos e pedagógicos, infraestrutura física e tecnológica, salários justos, formação continuada, entre outros quesitos importantes no desenvolvimento da educação pública formal no país.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 17 jun. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em:<https://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://portal.mec.gov.br/d

mdocuments/rceb004_10.pdf&ved=0ahUKEwi_o-yXoP3UAhWTnJAKHaN2DPcQFggnMAE&usg=AFQjCNFDjhaaODIRRhiH83sX2tI9FQyuFQ>. Acesso em: 17 jun. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Poder Legislativo, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%209.394-1996?OpenDocument>. Acesso em: 17 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da educação; Conselho Nacional de EducaçãoParecer homologado CNE/CEB no 20/2009, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 de dezembro de 2009. Seção 1, p.14. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Etapas do ensino asseguram cidadania para crianças e jovens. **Portal Brasil**, Brasília, DF, abr. 2012. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/04/etapas-do-ensino-asseguram-cidadania-para-criancas-e-jovens>. Acesso em: 13 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília, DF: MEC, 2016, p. 53-56. Disponível em:< http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2017.

BRASIL. **Lei 11.494, de 20/06/2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Disponível em:< www.planalto.gov.br>. Acesso em: 17 jun. 2017.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação** (**FNDE**), autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto–Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da **Educação** (MEC), Brasília, DF. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional/perguntas-frequentes/programas>. Acesso em: 13 jun. 2017.

DIAS, Reinaldo, **Ciência Política**. São Paulo: Atlas, 2010.

PINTO, Marcio Morena,A política e o poder. **JusBrasil**, São Paulo, ago. 2014. Disponível em: <https://www.google.com.br/amp/s/marciomorena.jusbrasil.com.br/artigos/142705400/a-politica-e-o-poder/amp>. Acesso em: 17 jun. 2017.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/108>. Acesso em: 17 jun. 2017.

SANTOS, Daniela Dermínio Posterane; VIEIRA, Hóracio Rosa. Financiamento da educação básica no Brasil: algumas reflexões. **Revista de Ciência da Educação**, São Paulo, 2°

semestre, n. 19. 2015. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9385>. Acesso em: 17 jun. 2017.

A GESTÃO E AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO ESCOLAR NA VISÃO DE GESTORES DA REDE MUNICIPAL E ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE NAVIRAÍ – MS

Francieli Aparecida Prates dos Santos(UFMS/CPNV)[1]
Cíntia Raquel Ferreira Mercado de Almeida (UFMS/CPNV)[2]
Mylena Pereira Aguilar (UFMS/CPNV)[3]
Erika Nayara Florentin (UFMS/CPNV)[4]
Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis (UFMS/CPNV)[5]

Resumo:O trabalho aborda conceitos e as relações entre gestão educacional, escolar e avaliação interna e externa, cujo objetivo é fazer uma discussão a respeito da concepção dos gestores da rede municipal e estadual sobre o desempenho escolar mediante as avaliações. Dessa forma, foi realizada pesquisa bibliográfica sobre a temática e na pesquisa de campo foram pesquisados dois gestores da rede pública de Naviraí, sendo um do município e outro do estado, com intuito de verificar as percepções iniciais destes sujeitos sobre gestão e avaliação. Para coleta de dados foi aplicado um questionário com perguntas semiestruturadas de cunho qualitativo.Assim, estes gestores entendem que a aplicação da avaliação interna e externa é importante como estratégia de diagnóstico para os diversos setores da escola, se apresentando como um instrumento de percepção sobre as necessidades e pontos a serem melhorados na gestão da escola.

Palavras-chaves: Gestão Educacional, Gestão Escolar, Avaliação interna e externa.

1. Introdução

O presente trabalho procura refletir sobre os princípios da avaliação interna e externa e a complexidade desse processo no âmbito escolar. Este estudo foi desenvolvido na disciplina de Gestão Educacional da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/UFMS - Campus de Naviraí. Busca levantar a concepção da Avaliação Institucional interna e externa na visão de

[1]Acadêmica do 8º Semestre Curso de Pedagogia. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/CPNV. E-mail: francieli.prates.fp@gmail.com.
[2] Acadêmica do 8º Semestre Curso de Pedagogia. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/CPNV. E-mail: cintiarfm@gmail.com.
[3]Acadêmica do 8º Semestre Curso de Pedagogia. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/CPNV. E-mail:mylyaguilar1@gmail.com
[4]Acadêmica do 8º Semestre Curso de Pedagogia. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/CPNV. E-mail: erikaflorentin2@gmail.com
[5]Professora Associada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/CPNV. E-mail: gmgrg46@gmail.com

dois diretores de escola, sendo um gestor de escola municipal e outro de uma escola estadual no Munícipio de Naviraí-MS. Objetiva ainda fazer uma reflexão sobre a gestão educacional, escolar e sua utilização nas instituições de educação mais precisamente nas avaliações internas e externas que estão presente em todas as escolas. Assim, a avaliação institucional e a gestão escolar estão relacionadas como instrumento que pode vir a contribuir para formação de estratégia da gestão escolar com perspectivas de buscar um trabalho escolar de qualidade.

Para entender melhor como a avaliação se dá nas escolas, se faz necessário uma retomada das mudanças de concepção sobre a escola, seu papel, funcionamento e organização. Se antes da redemocratização a escola era um espaço autoritário destinado a mostrar resultados em termos de notas, após mudanças no sistema educacional, mediante os instrumentos normativos como a Constituição Federal (1988), Lei das Diretrizes e Bases (1996), passa então à gestão educacional. Essa passa a ser encarada como um ambiente onde as decisões são tomadas de forma compartilhada, com a participação de todos os membros da escola e da comunidade onde ela está inserida,visando contribuir para formar um indivíduo crítico e completo para atuar em sociedade ciente dos seus direitos e responsabilidades.

2. Gestão Educacional e Escolar

Gestão Educacional é de caráter amplo e extensivo do sistema de ensino, desse modo ela que estabelece direcionamento, consistência e coerência à ação educacional, a partir de estratégias adotadas. Dessa forma Lück (2017, p. 14) ressalta "[..] a importância da gestão educacional, [...] uma vez que, a partir de seu enfoque de visão de conjunto e orientação estratégica de futuro".

Entende-se que o pensamento da autora reflete na mobilização de larga escala "macro" estabelecendo mobilizações de maximizar resultados, desse modo, é o pilar do desenvolvimento ou retrocessos dos resultados educacionais. Ela faz acontecer e movimenta esse processo. Para Colares (2003, p. 84) entende-se que a gestão educacional tem por concepção "as ideias e os conceitos que orientam a compreensão e as atitudes do diretor quanto aos procedimentos que adota no exercício de suas atividades profissionais, no âmbito da unidade escolar".

Partindo dessa ideia, a gestão educacional é a ponte de condução para gestão escolar, ambas tem que ser pautadas em princípios democráticos, conforme estabelecido na Constituição Federal (CF)de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Lei nº. 9.394, de 1996; e

o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n°. 13.005, de 25 de junho de 2014, a gestão democrática pressupõe que os sujeitos tomem parte nas ações desenvolvidas, isto é, a participação é de fundamental importância.

Gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e compromissado com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo, portanto, Bastos (2002), visando o bem comum dos alunos na dimensão escolar nos diz:

> [...] a escola necessita da adesão de seus usuários (não só de alunos, mas também de seus pais ou responsáveis) aos propósitos educativos a que ela deve visar, e que essa adesão precisa redundar em ações efetivas que contribuam para o bom desempenho do estudante (p. 58).

A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação em educação, que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições, em especial conforme Bastos (2002) reafirma os anseios e o desafio de fazer com que os pais participem de todas as ações da escola, principalmente, das ações pedagógicas, de modo a tornar os alunos capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa.

Em caráter abrangente, a gestão escolar engloba, de forma associada, o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, considerados participantes da equipe gestora da escola. 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.

Na Gestão Escolar, a avaliação institucional aparece como ação estratégica de acompanhamento e proposição destinada à qualificação do trabalho realizado, uma vez que a gestão da escola implica na tomada de decisões e na sua respectiva execução e avaliação.

3. Avaliação do desempenho escolar

A avaliação de desempenho é imprescindível para o processo de aprendizado do aluno, por meio dela o professor é capaz de identificar as dificuldades e conhecimentos prévios de

seus alunos, como também constatar falhas em seus métodos de ensino e fazer uma análise dos conteúdos propostos. O ato de avaliar é relevante para que possamos refletir questionar e transformar nossas ações (GADOTTI, 1990).

O que se refere sobre à avaliação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 menciona no Artigo 9° inciso VI que a União se incumbirá de:

> Art. 9°. -VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996).

Em conformidade, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997 denota a avaliação:

> [...] como elemento favorecedor da melhoria de qualidade da aprendizagem, deixando de funcionar como arma contra o aluno. É assumida como parte integrante e instrumento de auto-regulação do processo de ensino e aprendizagem, para que os objetivos propostos sejam atingidos. A avaliação diz respeito não só ao aluno, mas também ao professor e ao próprio sistema escolar (BRASIL, 1997, p.55).

Desta maneira, o trecho acima delineia a avaliação como um meio de melhorias para ensino dos alunos como objetivos a serem atingidos não apenas por eles, mas também pelos professores, por meio da avaliação eles são capazes de se auto avaliar e avaliar seu desempenho. Para Piletti (1988, p. 19) a avaliação é parte de um processo que busca a compreensão sobre os "[...] conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento dos alunos", portanto com o objetivo de se pensar em alternativas para desenvolvimento institucional como um todo.

No mesmo viés, Libâneo (1991, p. 196) descreve a avaliação:

> [...] como uma componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, a determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes.

Neste sentido, podemos inferir que a avaliação exerce a função de ferramenta com finalidade de diagnosticar deficiências a serem sanadas e não como um recurso classificatório. Por fim, funcionando como um mecanismo de reorganização da aprendizagem e auto avaliação do professor, conduzindo melhorias no ensino-aprendizagem.

Para Luckesi (2000) a avaliação só faz sentido quando contribui para o desenvolvimento do aluno. E Hoffmann esclarece que:

> O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, por que não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a progredir sempre (2001, p. 47).

A partir da afirmação dos autores, nota-se que a avaliação vai além dos conceitos e práticas adotados nas instituições educacionais. Ela precisa ser contínua, tendo em mente o compasso de aprendizagem diferente, como também as especificidades e diversidade cultural de cada aluno, colaborando para o aprendizado.

4. Avaliação Interna e Externa: contexto e fortalecimento

A avaliação interna realiza-se na sala de aula, é aplicada pelos professores com finalidade de averiguar a aprendizagem dos alunos, como também fornecer dados para refletir sobre seu próprio trabalho. Deve ocorrer de forma intencional e estruturada, o professor possui autonomia para selecionar os instrumentos avaliativos que melhor se encaixam no contexto social da comunidade que leciona (CAED, 2011).

O Centro de políticas públicas e avaliação da educação (CAED) refere que avaliação interna:

> [...] é a que se dá quando o professor da instituição de ensino, em sala de aula, afere o desempenho do aluno por meio, por exemplo, de provas e trabalhos. Este tipo de avaliação é importante, uma vez que elas fornecem informações para o avanço em novas práticas pedagógicas, possibilitando o planejamento de tais ações no cuidado específico de cada aluno (CAED, 2011).

Neste sentido, nota-se que a avaliação interna auxilia no desenvolvimento do ensino-aprendizagem como subsidio para melhoria dos métodos utilizados pelo professor e análise dos resultados de desempenho dos alunos.

A avaliação externa ou também conhecida como avaliação de larga escala (nacional), contemplando resultados em um conjunto de informações para orientar ações das mais variadas ordens nas políticas educacionais e escolares.

Para Freitas (2007), historicamente a avaliação externa revela a origem da intencionalidade do Estado em desenvolver estudos na área do planejamento educacional desde a década de 1930, porém, destaca a autora que:

> Foram necessárias mais ou menos cinco décadas para que a avaliação (externa, em larga escala, centralizada e com foco no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino) viesse a ser introduzida como prática sistemática no governo da educação básica brasileira (FREITAS, 2007, p. 51).

Nesse sentido, representou um marco importante e significativo na implementação de um sistema nacional de avaliação da educação básica pelo Ministério da Educação - MEC, por meio da organização, elaboração e execução pelo Inep.

Dentre as avaliações externas executada pelo INEP, destacamos aqui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, instituído em 1990, que é composta por um conjunto de avaliações externas em larga escala e tem como principal objetivo:

> Realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. O levantamento produz informações que subsidiam a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, visando a contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados (BRASIL, 2018).

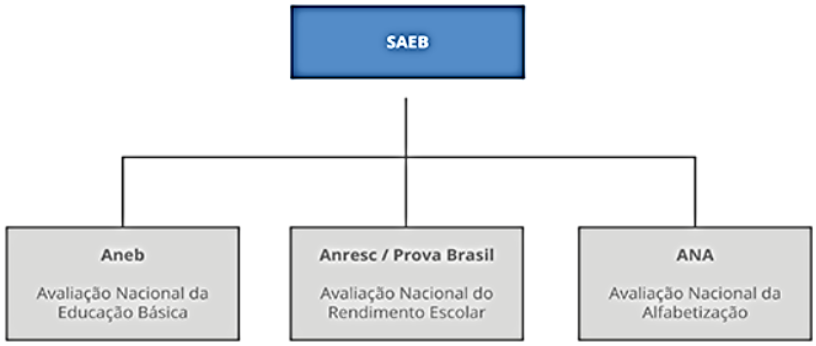
Destaca-se ainda que um dos objetivos é regionalizar a operacionalização do processo avaliativo para possibilitar a gestão direta pelas instâncias locais, modo a disseminar ideias na sociedade em relação à qualidade desejada e a obtida.

Segundo o MEC (2018), no ano de 2005 o Saeb teve uma reestruturação e passou a ter em sua composição duas avaliações, sendo elas a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), "que manteve as características, os objetivos e os procedimentos da avaliação efetuada até aquele momento pelo Saeb" (BRASIL, 2018), e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida fortemente por Prova Brasil, com o intuito de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas. Assim, em 2013 a Avaliação Nacional da

Alfabetização (ANA) foi incorporada ao Saeb para melhorar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática.

Para melhor compreensão segue abaixo um esquema de larga escala composto pelas três avaliações externas do Saeb.

Imagem 1: Esquema de avaliações do Saeb.



Fonte:http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb.

Para se entender as semelhanças e diferenças entre os tipos de avaliações Aneb e Prova Brasil o MECesclarece que são dois exames complementares que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica(BRASIL, 2018).

Seguindo o esquema do Saeb referida acima, temos a avaliação externa denominada Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA),referida pelo MEC como uma avaliação externa que tem por objetivo avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. Sendo assim, se espera dessas provas aplicadas que os alunos forneçam três resultados sendo eles: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita.

Como indicador, o Ideb combina os resultados de desempenho nas provas do Saeb com taxas de aprovação de cada uma das unidades – escolas e redes – para as quais é calculado. Todo esse processo é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Como uma questão controversa que reside na concepção de que este indicador expressaria a qualidade da escola ou da rede à qual se refere. Textualmente, no Decreto nº 6.094 de 2007, a formulação do Ideb apresenta uma visão extremamente objetivista sobre o seu potencial para indicar a qualidade da escola.

Rigorosamente, a conceituação e o dimensionamento da qualidade da educação escolar se constituem num complexo problema político e pedagógico, pois concentram leituras da sociedade, da escola e das relações que entre elas se estabelecem. Oliveira e Araújo (2005) demarcam o debate apontando a necessidade de que os resultados de avaliações externas sejam incorporados sem que, contudo, se estabeleça determinismo nas relações entre eles e o trabalho dos professores, como se estes fossem os únicos e plenamente capazes de engendrar os resultados escolares.

Considerando-se, então, o potencial que as avaliações externas têm para as políticas educacionais, com suas reverberações no trabalho dos professores, está em curso uma pesquisa em escolas da rede municipal de São Paulo com o objetivo de cotejar os resultados das avaliações externas com os das avaliações internas, com destaque para as semelhanças e/ou contradições nas notas dos alunos.

5. Metodologia

O trabalho se inscreve no campo das pesquisas qualitativas, de caráter descritivo, em gestão e avaliação. Essa metodologia permite ao pesquisador estar em contato direto com o contexto e situação investigada, bem como discutir os resultados a partir de inferências com base em um referencial teórico. Neste sentido, "[...] um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada" (GODOY, 1995, p. 21).

Assim, um estudo qualitativo, a partir do desenrolar do processo investigativo pode vir a ser conduzido por diferentes caminhos (GODOY, 1995). Nesta perspectiva, na tentativa de tatear a produção do conhecimento científico acerca do conceito de "Avaliação", realizamos um levantamento, junto às bases de dados de pesquisas do Brasil e, portanto, referências na temática.

Após estudos teóricos sobre os assuntos explanados, sentiu-se a necessidade de observar estes conceitos e aplicabilidade no ambiente escolardiretamente relacionados a forma como os gestores/diretores entendiam a importância da avaliação institucional para o diagnóstico e a utilização deste ativamente, buscando o progresso do ambiente escolar, com vistas ao avanço da escola pública.

Desta forma, utilizou-se como instrumento para levantamento de dados um questionário com perguntas abertas direcionadas aos diretores de escola. O instrumento continha 6 (seis) perguntas, o primeiro contato do grupo foi constituído um diálogo com os diretores (as), e nesse momento explicava-se a importância do questionário e entregue aos gestores.

Dentre as várias escolas do Município e Estado localizadas em Naviraí apenas 2 (dois) gestores responderam ao questionário semiestruturado, sendo um do Município e outro do Estado, e ambas escolas são consideradas com índice positivo nas avaliações.

6. Resultados e Análise dos Dados

Com base na coleta de dados realizada com os gestores respondentes, apresentam-se as questões, adiscussão, a reflexão e a análise das respostas dadas.

1 - O que você entende por Gestão Educacional e Escolar?

Podemos analisar que os gestores GE e GM souberam falar com exatidão o que é a gestão educacional e escolar, salientando que a gestão educacional é uma organização do sistema de ensino que determinam normas para serem executadas pelo setor da educação a nível federal, estadual e municipal e que a gestão escolar está limitada a responsabilidades dentro da escola, atendendo as especificidades da gestão educacional com o objetivo de promover uma aprendizagem de qualidade. O GE ressalta que “a gestão educacional segue a um sistema determinado por orientações gerais sobrevindas da LDB [...] A Gestão Escolar, por sua vez, trata das incumbências que os estabelecimentos de ensino possuem, respeitando as normas comuns dos sistemas de ensino”.

De um modo geral, os dois gestores conseguiram atender aos objetivos da questão apresentada, pois segundo Luck (2009), é por meio da gestão escolar que se observa os problemas educacionais buscando através de normas, ações que garantem uma aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, sendo assim a gestão educacional proporciona através de políticas públicas sociais de cunho educacional orientações que atendem as necessidades das escolas do país. Ao analisar essa questão também podemos perceber que os gestores obtiveram uma ajuda da internet para respondê-la.

2- O que você entende por avaliação do desempenho? O que ela significa para a escola?

Ao responderem a questão, os gestores trouxeram a importância da avaliação no processo formativo do educando, o gestor GM tratou com mais especificidade o significado da avaliação e sua importância para a educação mostrando um domínio mais relevante em relação à pergunta apresentada, explicando os tipos de avaliação e seus objetivos para a educação. Já o gestor GE se limitou um pouco para responder, ressaltando que "a**Avaliação de Desempenho** tem como principal característica refletir os aspectos particulares da escola na qual foi implantada e cujos aspectos particulares atendem aos requisitos básicos do planejamento [...]".

De um modo geral, a resposta dos dois gestores possuiu relevância, pois para Fernandes (2014), as avaliações ofertadas pelo sistema educacional, tanto as externas quanto internas estão relacionadas com o currículo objetivando uma melhoria na qualidade de ensino.

3- Há relação entre a atuação do gestor e a avaliação escolar?

Ao se falar sobre há relação entre a atuação do gestor, diretor de escola e educadores em geral e a avaliação escolar no cotidiano escolar, enfoca-se três dimensões: a pedagógica, a organizacional e a política. Dessa maneira, o GE nos ressalta que o trabalho de um gestor é meramente conduzir a elaboração do Projeto Político Pedagógico, elaboração do Currículo Escolar, que para ele essa relação supre as necessidades de decisão na avaliação escolar, portanto,apresenta uma relação entre sua atuação e a avaliação escolar.

Já para GM, sua resposta nos indica que a relação com a atuação do gestor não se restringe apenas a "ajudar" na formulação de documentos escolares, mas seu papel vai além desses fatores. Dessa forma, GM entra em conformidade com as ideias do autor Sander (2002, p. 64), ao destacar sobre os "processos de aprendizagem cooperativa, interativa, aquela que enfatiza a dimensão social da existência humana".

4- Os resultados das avaliações, tanto como externas e internas são utilizadas pela instituição? De que forma?

Referente a essa questão, GE foi sucinto em sua resposta destacando que "[...] Os dados obtidos (interna e externamente) auxiliam a tomada de decisão, não somente do

professor, mas de todo o coletivo da escola [...]", similarmente GM, em sua resposta, salienta a importância de utilizar os dados obtidos nas avaliações internas e externas como auxilio para tomadas decisões.

As respostas dos gestores coincidem com as ideias da autora Machado (2012, p. 71) que ressalta a importância da avaliação externa e interna como "[...] levantamento e coleta de dados para subsidiar as ações nos âmbitos da gestão da política educacional [...]".

5- A escola oferece o reforço em função do resultado das avaliações? Como ocorre?

Ao responder essa questão ambos dizem que não há o reforço, GE destaca em sua fala que: "A escola faz recuperação paralela em função dos resultados das avaliações", porém, GM ressalta:

> Não, o reforço acontece na sala de aula quando é percebido o problema, o professor se empenha mais na medida do possível para proporcionar um atendimento mais individualizado para aqueles que necessitam, aproxima mais a parceria com a família no sentido de ambos contribuírem para melhoria do aprendizado da criança com dificuldade [...].

Embora o professor perceba a dificuldade do aluno, fica como sua "obrigação" tentar fazer com que esse aluno avance, mas também é preciso ver o quão importante é a participação da família para o "sucesso" deste aluno, como afirma Lüdke (2001, p.27):"não se pode imputar à avaliação a responsabilidade pelo fracasso escolar, mas não se pode também isentá-la inteiramente dessa responsabilidade, pois ela representa o conjunto de mecanismos através dos quais se sanciona o sucesso ou o insucesso do aluno".

6- Você mudaria algo em relação a essas avaliações? Como? Por quê?

Os gestores em suas respostas apontaram que mudariam algo, o GE ressalta que "[...] Se houver a necessidade para melhor desempenho dos estudantes, por meio das alterações que ocorrem anualmente no Projeto Político Pedagógico".

GM em sua fala destaca que somente esse processo de avaliação é insuficiente, pois a escola fica ciente desse "diagnóstico" dos seus alunos, mas as políticas não colaboram para que esse parecer mude.

É possível afirmar que conhecer e utilizar os resultados das avaliações externas nas salas de aula e cotejá-los com as avaliações internas significa compreendê-los não como um fim em

si mesmo, mas sim como possibilidade de associá-los às transformações necessárias, no sentido de fortalecer a qualidade da escola pública democrática, que é aquela que se organiza para garantir a aprendizagem de todos e todas.

Considerações Finais

Pautado nos referenciais teóricos abordados neste estudo, a avaliação institucional cumpre um papel fundamental no aperfeiçoamento da educação, apontando para um processo crítico, participativo e reflexivo. Este processo consiste no autoconhecimento da instituição, identificando seus aspectos positivos e seus fracassos. O resultado conduz a uma tomada de decisões para a melhoria da qualidade do ensino e aperfeiçoamento da gestão escolar e maior envolvimento da comunidade escolar.

Referente a análise dos dados coletados, percebemos que os gestores apontam coerência e compreensão sobre a finalidade das avaliações internas e externas, mas retratam dificuldades em fazer proveito do resultado das mesmas, sobrepondo as políticas como uma das barreiras para que as melhorias por meio dos resultados das avaliações aconteçam.

Portanto, faz-se necessário uma política efetiva de formação e mobilização para uma prática participativa da comunidade escolar sobre a avaliação institucional, pois sendo conhecedores dos próprios fracassos podem viabilizar novas metas para a melhoria da educação, desta forma, a avaliação institucional tornaria-se um instrumento de transformação executável.

Após este estudo, percebe-se, a necessidade de novas pesquisas a serem realizadas, observando este aspecto e outros que se encontram-se alinhados a este tema. A gestão precisa ser ressaltada enquanto proposta de mudança burocrática da escola pública, assim, há muito ainda precisa ser pensado, também, quanto a utilização da avaliação institucional como ponto de conhecimento e autorreflexão, percebendo-se de quais maneiras, quais possibilidades e limites a gestão poderia apropriar-se alargando seu alcance sobre a qualidade da escola pública.

Referências

BASTOS, João Baptista (org). Gestão Democrática – O Sentido da Escola. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Avaliações da Aprendizagem. Portal do Ministério da Educação. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/18843-avaliacoes-da-aprendizagem>. Acesso em: 03 maio. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 mar. 2018.

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

_____. **Comissão Especial de Avaliação**. Brasília: MEC, 2003.

_____. **Saeb**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>. Acesso em 20 maio. 2018.

_____. **Saeb/Prova Brasil**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/sobre-a-anresc-prova-brasil-aneb>. Acesso em 20 maio. 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

_____.**Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, 12 mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2007.

COLARES, A. A; COLARES, M. L. I. S. **Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa:** história e gestão educacional. Campinas, SP: ANPAE, 2003.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica** (Ideb). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2007. 26 p. (Série Documental. Textos para Discussão, 26).

FERNANDES, Domingos. **Avaliações externas e melhoria das aprendizagens dos alunos**: Questões críticas de uma relação (im) possível. In: Seminário "Avaliação Externa e Qualidade das Aprendizagens", 2014.<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/16011/1/DFernandes_TextoCNE_Outubro_2014.pdf.>Acesso em: 15 maio. 2018.

FREITAS, D. N. T. **A avaliação da educação básica no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Uma só escola para todos:** caminhos da autonomia escolar. Produção de terceiros sobre Paulo Freire. Série Livros, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **A prática pedagógica de professores da escola pública**. 1984. Tese de Doutorado.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.p. 47-69. Disponível em: <http://files.diretortecniconpe.webnode.com/200000067-5f5ce614de/dimensoes-gestao-escolar.pdf>Acesso em: 20 maio. 2018.

_____.**Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=lang_pt&id=9FovDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=gest%C3%A3o+educacional+conceito&ots=3kaN7QzIEZ&sig=G2p5mZkb9IgRyK8lD_bFTicslks#v=onepage&q=gest%C3%A3o%20educacional%20conceito&f=false>. Acesso em: 25 maio. 2018.

_____. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009. p. 47-69.

_____.Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, v. 4, n. 2, 2002.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. **Revista Pátio**, v. 12, p. 6-11, 2000.

LÜDKE, M. **Evoluções em educação**. In: FRANCO, C. (org). Avaliação, Ciclos e promoção na Educação. Porto Alegre: Artmed, 2001. (p. 29-33).

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados.**Revista@ mbienteeducação**, v. 5, n. 1, p. 70-82, 2017.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Avaliação interna no contexto das avaliações externas: desafios para a gestão escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**-Periódico científico editado pela ANPAE, v. 30, n. 1, 2013.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação.**Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.

PILETTI, Nelson. Psicologia educacional. In: **Psicologia educacional**. 17 ed. São PauloÁtica: 1988.

SANDER, Benno. **O estudo da administração da educação na virada do século**. In: MACHADO, Lourdes Marcelino & FERREIRA, Naura S. Carapeto (org). Política e Gestão da Educação: Entre dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.69-82.

TEIXEIRA BRANDALISE, Mary Ângela. Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. **Olhar de Professor**, v. 13, n. 2, 2010.

PEDAGOGIA EMPRESARIAL: UM OLHAR PRÁTICO EM UMA EMPRESA DO MUNICÍPIO DE NAVIRAÍ-MS

Luana Almeida Ayala [1](UEMS)
Luci Almeida da Silva[2] (SEMED)
Taís Caetano Gimenez[3](UFMS)

Resumo: Este texto é o resultado de uma pesquisa que teve como objetivo conhecer a prática dos pedagogos em ambientes empresarias, no município de Naviraí-MS. A metodologia adotada para o desenvolvimento do estudo envolveu pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo de natureza qualitativa, envolvendo duas coordenadoras pedagógicas de uma empresa privada de Naviraí-MS. Por meio desse estudo verificou-se que ambas coordenadoras já atuaram na educação básica, e viram na pedagogia empresarial uma forma de ampliar seus campos de atuação, na expectativa de ampliar seus horizontes e obter maior aprimoramento de seus repertórios profissionais.

Palavras-chave: Educação; Pedagogia; Empresas.

1. Introdução

O campo de atuação do profissional pedagogo tem se aprimorado ao longo dos tempos, a instituição de ensino comum (escola) já não se apresenta como seu único campo de atuação. Espaços não escolares tem proporcionado uma nova gama de oportunidades e possibilitado novas perspectiva a este profissional. Diante desse novo cenário algumas indagações primordiais nortearam esta pesquisa, dentre elas existem duas que ganharam maior destaque, sendo elas: quais são os subsídios que o curso de pedagogia proporciona para os profissionais que optam por atuar em ambientes não escolares? E quais são as dificuldades que estes profissionais encontram em suas rotinas diárias?

Nesse sentido este estudo tem por finalidade, investigar a perspectiva de coordenadores pedagógicos acerca do trabalho que desenvolvem, no qual o objetivo central é identificar de qual forma o curso de Pedagogia o preparou para esse campo de atuação, conhecer a identidade destes profissionais e averiguar quais as principais diferenças entre a atuação na escola e em espaços não escolares.

[1]Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professora do Atendimento Educacional Especializado da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Email: luhanaayala@hotmail.com
[2]Licenciada em Pedagogia e em Letras pela Faculdade Integradas de Naviraí (FINAV) Professora da Educação Infantil no Município de Naviraí –MS. Email: luciallmeida@hotmail.com
[3] Licenciada em pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do sul. Email: tais_tcg@hotmail.com

A orientação metodológica volta se inicialmente para a realização de uma pesquisa bibliográfica, buscando adquirir maiores informações teóricas a respeito do tema proposto, em seguida é desenvolvida uma pesquisa a campo pretendendo visualizar de forma prática o trabalho de pedagogos que não atuam como docentes. Para atingir o objetivo desta pesquisa, foram investigadas as visões de duas profissionais, graduadas em pedagogia, que atuam como coordenadoras pedagógicas em uma empresa da cidade de Naviraí-MS.

O trabalho foi organizado da seguinte forma, primeiramente é exposto de forma clara e objetiva um breve histórico do desenvolvimento e instituição do curso de pedagogia em meio às mudanças que ocorrem no contexto social do país na ultimas décadas. Nesse sentido abordamos as diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de pedagogia, com a finalidade de apresentar a normatização que conduz á formação de profissionais desta área, conceituando com a abordagem significativa de estudiosos da área e finalizando com a análise e discussão dos dados e considerações.

Diante de todos os aspectos que esta pesquisa aborda, é prudente afirmar que estudos como este são de grande importância para futuros e atuais acadêmicos no curso de pedagogia, pois assim terá uma visão das opções profissionais que esta graduação proporciona pode auxiliar na construção de um ideal profissional, visando aprimorar as áreas que possuímos maior afinidade.

2. A Atuação do Pedagogo em Diferentes Campos

Nos últimos anos, todos os segmentos da sociedade passaram por diferentes mudanças, estas que se fizeram necessárias para a readequação do país em virtude da redemocratização do Brasil que ocorreu na década de 1980. Seguindo estas análises, Campos (2011) enfatiza que, as ultimas décadas do século XX e início do século XXI a sociedade passou por diversas mudanças estruturais em sua organização social, política e econômica, sendo assim pode-se afirmar que mercado de trabalho passou a estabelecer novas exigências. Neste contexto, é importante destacar que o campo educacional está automaticamente inserido neste processo, pois tais exigências atingem diretamente na formação de profissionais adequados para atenderem a demanda existente.

Partindo deste pressuposto, é cabível afirmar que a formação de docentes é um grande alvo de debate no campo educacional, pois este processo este interligado com as mudanças e exigências da sociedade e quando se trata da formação de pedagogos não é diferente. O curso de pedagogia foi criado no Brasil em 1930 com o intuito de elevar o nível da formação de professores. Desde então, a construção da identidade deste profissional vem sendo analisada.

O curso de pedagogia é regulamentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Criado com vistas à formação de docentes que estivessem preparados para atuar na escola secundária, este curso tinha a preocupação de "ensinar" aos profissionais a maneira correta de "ensinar". Acompanhando estas ideias, as Diretrizes Curriculares apontam que,

> Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 1).

Ao ingressar no curso de pedagogia, a maioria dos acadêmicos possuem uma visão mínima da profissão, não tendo conhecimentos mais concretos acerca do tipo de profissional que esta graduação pretende formar, este tipo de concepção acaba restringindo o curso apenas à docência. Porém, as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia apresentam diferentes possibilidades para atuação de pedagogos na sociedade atual, como empresas, hospitais, organizações não governamentais, assistências sociais e associações. No campo Educacional o profissional da área da pedagogia também pode exercer as funções de educadores, diretores ou coordenadores pedagógicos.

Especificamente na área empresarial, profissionais da área da pedagogia vem conquistando cada vez mais espaços em atividades voltadas para a área de recursos Humanos. Nesse sentido tal profissional existe para mediar às relações entre empregador e colaboradores. Existe ainda a possibilidade de empresas contratarem pedagogos para atuarem na coordenação pedagógica, subsidiando treinamentos e cursos ofertados para buscar a melhoria da produtividade.

Segundo as análises de Almeida (2006, p. 07),

> O papel do pedagogo empresarial vem para anunciar os novos paradigmas neste início de século XXI e discuti-los de forma isenta com os gestores e funcionários das organizações, buscando apresentar alternativas aos modelos ultrapassados de gestão e de trabalho e principalmente acrescentando subsídios para tomada de decisão e formação contínua. Todo esse esforço objetiva ao crescimento da capacidade competitiva de cada um da própria empresa.

Sobre essa ótica, pode-se afirmar, que o trabalho pedagógico que é desenvolvido na área empresarial, visa estabelecer maior valorização do capital humano das organizações, pois Almeida (2006, p.132), enfatiza ainda que, as pessoas são o verdadeiro capital das empresas, pois são o núcleo intelectual das organizações. Sendo assim "A atuação do pedagogo empresarial está aberta. É ampla e extrapola a aplicação de técnicas visando estabelecer políticas educacionais no contexto escolar".

3. Orientação Metodológica

Para elaboração deste artigo foram instituídas algumas etapas que nortearam a organização dos estudos que se fizeram necessários. A primeira etapa consistiu na elaboração de uma pesquisa bibliográfica, com a finalidade de adquirir maior embasamento teórico acerca do tema proposto, pois "a teoria é, pois, uma preocupação inicial do pesquisador para formular a pergunta ou questão que o orienta a pesquisa" (ANDRÉ, 1987, p. 41).

A segunda etapa se deu por meio de uma pesquisa a campo, onde primeiramente o objetivo era a realização de uma entrevista, no entanto os sujeitos pesquisados não tiveram disponibilidade para o participarem da entrevista, sendo assim, foi aplicado um questionário, previamente confeccionado, que posteriormente foi aplicado para duas coordenadoras pedagógicas de uma empresa privada do município de Naviraí-MS, que oferece serviços na área de educação profissional. Após a obtenção, os dados foram organizados e analisados.

Conforme enfatiza Ludke e André (1986 p. 01),

> Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento.

A terceira e última etapa incidiu na redação do texto, sendo discorridas as ideias e analises apresentadas nos tópicos contidos no presente artigo, visando maior adequação práticas do tema, são esquematizadas e divulgadas as visões de duas pedagogas que atuam na área de coordenação acerca do desenvolvimento de suas atividades profissionais.

4. Resultados e Discussões

Os dados presentes no esboço a seguir foram coletados, a partir de questionários semiestruturados aplicados a duas coordenadores pedagógicas de uma empresa privada do município de Naviraí-MS. Houve uma visita prévia a empresa escolhida para convidar as coordenadoras para participarem da pesquisa. Posteriormente foram elaborados e aplicados os questionários.

O primeiro levantamento foi a idade, tempo de atuação e sexo dos coordenadores. Ambas são mulheres. A entrevistada I tem 39 anos e atua nessa área há mais de cinco anos, a entrevistada II tem 27 anos e atua a menos de um ano.

A tabela abaixo mostra as respostas das entrevistadas indagações: Diante do currículo do curso de licenciatura em pedagogia, que em sua maior parte, volta-se para a formação de profissionais para atuar como professores, quais são as dificuldades e os desafios que você enfrentou ou enfrenta ao escolher atuar na área empresarial; Você já atuou como professor (a)? Se não atuou, gostaria de atuar? Por quê? E se já trabalhou como professor (a) como foi essa experiência; O que fez você abdicar da profissão docente?

Questões	Entrevistado I	Entrevistado II
Diante do currículo do curso de licenciatura em pedagogia, que em sua maior parte, volta-se para a formação de profissionais para atuar como professores, quais são as dificuldades e os desafios para que você enfrentou ou enfrenta ao escolher atuar na área empresarial?	É uma área diferenciada, com metodologia de ensino e normas próprias, porém como atuo na educação profissional. Há certas semelhanças que se aproxima do ensino regular, o que facilita. Mas de maneira geral, é necessário estudar para além do curso de pedagogia para atuar com sucesso nessa área profissional, tendo em vista suas especificidades.	Primeira diferença é que na educação profissionalizante lançamos mão da andragogia, bem pouco trabalhada no curso de pedagogia, além desses conceitos posso citar ainda: o conceito de administração; metodologias para elaboração de projetos, gestão, motivação e avaliação de desempenho das equipes. Mesmo ainda estando na área educacional e não empresarial, as diferenças são muitas, mas pode ser resumida em adequar a linguagem educacional á linguagem comercial buscando desenvolver capacidades com os grupos envolvidos.
Você já atuou como professor (a)? Se não atuou, gostaria de atuar? Por que? E se já trabalhou como professor (a) como foi essa experiência?	Já atuei como professora, a experiência foi ótima, tanto que conclui que todo pedagogo e pedagoga precisam passar por essa experiência da sala de aula. O contado com alunos é enriquecedor.	Tive o privilégio de trabalhar com a educação infantil, ensino fundamental e médio, essa experiência me proporcionou o nohall para estar na supervisão/coordenação de um processo que envolve vários profissionais da educação além de vivenciar os desafios diários e isso facilita o planejamento de ações educacionais.
O que fez você abdicar da profissão docente?	A dedicação exclusiva á coordenação pedagógica, uma vez que ela exige muito da minha parte.	Foi uma consequência de fatores, justamente por haver "transitado" nas várias fases, o convite e a oportunidade em colaborar na integração de uma equipe de gestão veio complementar uma carreira profissional.
Neste contexto, como você avalia sua trajetória profissional enquanto pedagogo que atua fora da sala de aula?	Ainda tenho pouco tempo de formação, mas avalio positivamente, uma vez que tenho, na minha opinião, cumprido com todas as necessidades do meu cargo	A educação profissionalizante veio mais uma vez completar a trajetória profissional, vem integrar o conhecimento e contextualizar a ação de educar para a vida, para o mundo
Na sua concepção, a graduação em pedagogia ofereceu/oferece o respaldo necessário para desenvolver suas atividades diário no seu atual emprego?	Oferece em parte, a educação profissional é bem diferenciada, mas se assemelha no que diz respeito a legislação e ao planejamento.	A educação é uma prática social humana, ou seja, nas mais variadas situações e/ou instituições ela acontece para possibilitar o crescimento do ser humano, portanto a Pedagogia me ofereceu o maior suporte, o qual complementei com cursos de graduação e aperfeiçoamento que contemplassem a andragogia
Quais são as dificuldades e os desafios que você enfrenta ou enfrentou ao escolher atuar na área empresarial?	Creio que não há dificuldades e sim desafios, pois é preciso estar aberto a novos aprendizados, novas formas de ensinar, para além do que o curso de pedagogia pode oferecer	O maior desafio é o conhecimento do mundo do trabalho, em como acontece os vários processos produtivos das indústrias; isso porque o material de trabalho do pedagogo será o trabalhador que precisa, a cada dia mais, não só do trabalho/ capacidades técnicas (manuais), mas também do intelectual para ingressar e permanecer em atividade laboral. Assim a busca do

		conhecimento, da atualização é constante e exige tempo e doação para plena atividade.

Tabela I: A prática do trabalho Pedagógico em Empresas.

Orgs. AYALA, SILVA, GIMENEZ, 2016.

Conforme apresentado na tabela acima, no quesito das dificuldades encontradas no trabalho empresarial, a entrevistada I relata que as principais dificuldades são as metodologias e normas que sua área de atuação exige, contudo a pedagoga relata que há grandes semelhanças entre o trabalho no ensino regular e em sua área de atuação. Em contra partida a entrevistada numero II faz um retrospecto entre o que é ensinado no curso de pedagogia e o que sua área de atuação exige. A coordenadora cita que em seu trabalho o uso da andragogia[4] se faz necessário e cita que esta modalidade é pouco trabalhada nos cursos de pedagogia.

É comum no trabalho do pedagogo empresarial lidar com adultos, apesar de essa modalidade ser pouco trabalhada nos cursos de pedagogia. Jesus (et al., 2009, p. 06) exemplifica a atuação do pedagogo nessa modalidade ao relatar que

> (...) na área formal, o profissional lida com crianças e adolescentes, questionando e preocupando-se com que cidadão pretende-se formar, porém ao deparar-se com a realidade empresarial ele trabalhará com adultos que trarão consigo diversas realidades e histórias de vida na qual o pedagogo empresarial será o mediador para uma qualidade de vida, reestruturação mostrando novos caminhos, no entanto o Pedagogo não pode querer fazer o trabalho da Psicologia ou Psiquiatria, mas pode fazer um trabalho educativo, de orientação, transformando, modificando e elevando o ser humano em sua totalidade.

Posteriormente a entrevistada II relata que em suma o seu trabalho se baseia em adequar a linguagem educacional a comercial. Segundo Jesus (et al.,2009) o pedagogo tem a possibilidade de atuar em várias instâncias educativas, direta ou indiretamente, ligadas é organização, em um processo de transmissão e assimilação ativa de saberes e desenvolvimento em conjunto aos modos de ação, se relacionando com fatos, estruturas, contextos, situações referentes á prática educativa em suas várias modalidades e manifestações. Deste modo pode-

[4]Segundo Bellan (2005,p.20) "a andragogia é a ciência que estuda como os adultos aprendem".

se fazer uma ligação entre a fala da entrevistada II e dos autores citados acima, no sentido da assimilação que tem que haver em o que foi aprendido no curso de pedagogia ou no caso das entrevistadas o que foi aprendido no trabalhado em ensino regular ao que é necessário para o trabalho empresarial.

Na questão se já atuou como professor as duas entrevistadas responderam que sim e que a experiência de atuar no ensino regular foi de grande valia para ambas estarem desempenhando suas funções atuais. A entrevistada I ressalta "todo pedagogo e pedagoga precisam passar por essa experiência da sala de aula. O contado com alunos é enriquecedor". Neste sentido quando a entrevistada relata sobre importância de ter atuado como docente pode-se relacionar que essa experiência proporcionou conhecimentos que atualmente são utilizados em seu novo ambiente de trabalho. De acordo com Jesus (et al., 2009) a prática da pedagogia formal, não-formal e informal proporciona desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, hábitos, procedimentos, atitudes e conceitos ao pedagogo.

Na indagação relacionada ao que fez abdicar da profissão docente, a entrevistada I relata que a dedicação total que a coordenação pedagógica requer faz com que a mesma deixe de atuar como docente. A segunda entrevistada expõe que a oportunidade de atuar em uma área diferente da comum a fez abdicar da carreira docente.

Acredita-se que por se tratar de um trabalho que requer tanto saber e dedicação é notável a importância de haver dedicação total. Alves e Zuse (2004) demonstram a importância do trabalho pedagógico ao relatar que "o ensinar não é transmitir conhecimento, mas, também construí-lo para que cada ser humano perceba o quanto este conhecimento é significativo para seu viver, promovendo a sua qualificação humana e profissional". (ibid. p. 96).

Na pergunta "Neste contexto, como você avalia sua trajetória profissional enquanto pedagogo que atua fora da sala de aula"?

A resposta da entrevistada I foi, ainda tenho pouco tempo de formação, mas avalio positivamente, uma vez que tenho, na minha opinião, cumprido com todas as necessidades do meu cargo". Já a entrevistada II diz que, a educação profissionalizante veio mais uma vez completar a trajetória profissional, vem integrar o conhecimento e contextualizar a ação de educar para a vida, para o mundo.

Percebe-se que a entrevistada I mesmo com pouco tempo de trabalho na área, sente-se capacitada para cumprir todas as suas funções. Na resposta da entrevistada II, nota-se que ela compreende a importância da pedagogia empresarial, e que tal, surgiu para melhorar a trajetória

da profissão docente, além de proporcionar levar mais informação para dentro das empresas. Segundo Candilha (2008, p.20) "o pedagogo é um estudioso das ações educativas que ocorrem em todas as vidas sociais, culturais e intelectuais do sujeito inserindo em uma sociedade na qual ele contribui para o seu desenvolvimento". Ou seja, o pedagogo dentro das empresas tem como função atender todas as necessidades quando se trata de relações humanas da corporação.

A questão que indaga sobre, qual a concepção das entrevistadas com relação ao curso de pedagogia, se ofereceu ou oferece o respaldo necessário para desenvolver suas atividades diárias no seu atual emprego. A entrevistada I relata que, oferece em parte, a educação profissional é bem diferenciada, mas se assemelha no que diz respeito a legislação e ao planejamento" na resposta da entrevistada II ela diz que, a educação é uma prática social humana, ou seja, nas mais variadas situações e/ou instituições ela acontece para possibilitar o crescimento do ser humano, portanto a Pedagogia me ofereceu o maior suporte, o qual complementei com cursos de graduação e aperfeiçoamento que contemplassem a andragogia.

Libâneo (2007) afirma que:

> O curso de pedagogia deve formar stricto sensu, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas sócio-educativa de tipo formal e não-formal e informal, decorrente de novas realidades – novas tecnologia, novos atores sociais [...] – não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógicas de escolas, como também na pesquisa, na administração dos sistemas de ensino, no planejamento educacional, na definição de políticas educacionais, nos movimentos sociais, nas empresas, nas várias instâncias na educação de adultos, nos serviços de psicopedagogia e orientação educacional (p.38-39).

A própria resolução do Conselho Nacional de Educação (2006) que trata especialmente do curso de pedagogia garante que o pedagogo atue como esse profissional polivalente.

> CNE / CP Nº 1 de 15 de maio de 2006:
>
> Art. 4º, parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições englobando:
>
> I- Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação;
>
> II- Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
>
> III- Produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Entretanto algumas alunas do nono ano do curso de pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco realizaram uma pesquisa com o objetivo de saber se o curso de pedagogia realmente prepara o pedagogo para atuar em espaços não escolares e na análise do material coletado a conclusão foi de que "o curso de pedagogia oferecido pela UFPE deixa evidente que o seu eixo norteador é a docência, mas que a atuação é ampla. Apesar de deixar clara a possibilidade de atuar em outros espaços, suas reformas nunca se mostraram preocupadas em propor tal preparação". Portanto pode-se concluir que apesar das respostas das entrevistadas serem diferentes elas se complementam, porquanto se subentende que mesmo o curso de Pedagogia oferecendo um bom respaldo para a educação empresarial, não é suficiente, pois o eixo norteador do curso realmente é a docência. Percebe-se isso nas respostas das entrevistadas, pois a entrevistada I informa que a pedagogia oferece respaldo apenas em partes, confirmando a análise realizada pelo grupo de graduandas, mesmo se tratando de um estado diferente, já na resposta da entrevistada II, ela afirma que o curso de Pedagogia fora essencial para sua formação, entretanto ela enfatiza que realizou outros cursos de aperfeiçoamento para complementar a sua formação. Deste modo pode-se afirmar que a graduação do curso de pedagogia oferece um bom suporte, porém não suficiente.

Por fim na última questão perguntamos quais são as dificuldades e os desafios que as entrevistadas enfrentam ou enfrentou ao escolher atuar na área empresarial. As respostas da entrevistada I relata que não há dificuldades e sim desafios, pois é preciso estar aberto a novos aprendizados, novas formas de ensinar, para além do que o curso de pedagogia pode oferecer. A entrevistada II responde que, o maior desafio é o conhecimento do mundo do trabalho, em como acontece os vários processos produtivos das indústrias; isso porque o material de trabalho do pedagogo será o trabalhador que precisa, a cada dia mais, não só do trabalho/ capacidades técnicas (manuais), mas também do intelectual para ingressar e permanecer em atividade laboral. Assim a busca do conhecimento, da atualização é constante e exige tempo e doação para plena atividade.

Segundo as respostas percebe-se que tanto uma como a outra procuram não enxergar dificuldades, mas desafios a serem vencidos, além disso, pode-se notar que estão sempre preocupadas em buscar novos conhecimentos e não ficar no comodismo com apenas os informações que foram adquiridas na graduação, para desta forma executarem um bom trabalho em sua área de escolha. Alves e Zuse afirmam que,

> Para que isso se concretize, é necessário, além do conhecimento técnico, o conhecimento científico que envolve a pesquisa, a discussão, a troca de experiências e, acima de tudo, a vontade de crescer na busca de uma profissionalização continuada. (ALVES, ZUSE, 2004, p.95)

Para tanto pode-se concluir que em todos os setores que um pedagogo pode atuar ele precisa estar sempre atento às transformações que acontecem, pois, o mundo das tecnologias avança de maneira surpreendente e que não acompanha tais transformações fica ultrapassado, principalmente se tratando de um profissional que atua em setores empresariais onde as mudanças ocorrem ainda mais rápido.

5. Considerações Finais

Como já foi ressaltado anteriormente, nas últimas décadas o mercado de trabalho têm sofrido diversas transformações e a globalização tomando cada vez mais espaços na sociedade, nesse sentido a formação de profissionais adequados para as novas exigências do capitalismo, vem sendo alvo de discussões e estudos, pois a prática profissional de pedagogos tem se transformado em atividades complexas que necessitam de um desdobramento do profissional para conseguir os objetivos que lhes sãos atribuídos nos diversos segmentos que podem atuar.

Através da pesquisa que foi realizada com duas coordenadoras pedagógicas de uma empresa privada, nota-se que elas estão buscando a formação de suas identidades profissionais. Nesse contexto percebe-se ainda que, as coordenadoras já tiveram experiências como educadoras, no entanto optaram pela área empresarial na expectativa de ampliar seus horizontes e obter maior aprimoramento de seus repertórios profissionais. Diante destas analises, é cabível ressaltar que a construção da identidade, *a priori*, exige certa diversificação da área de atuação para investigar mais a fundo as familiaridades com as diversas funções que um pedagogo pode desempenhar.

Contudo, através de todas as informações contidas nas análises acima, nota-se que a formação e atuação de pedagogos realmente são assuntos que possui diversas facetas, pois trata de algo que é muito discutido atualmente em diversas instâncias da sociedade. Neste sentido é de extrema importância relatar que através do estudo realizado, foi possível visualizarmos de

maneira prática e acrescentarmos informações significativas aos conhecimentos que antes possuíamos acerca das diferentes formas de atuação pedagógica.

Entretanto, é importante destacar que este estudo apresenta-se como um breve ensaio acerca do tema proposto, pois é necessário desenvolver pesquisas mais amplas, para que assim seja possível adquirir conhecimentos de maior relevância sobre o assunto discorrido, consequentemente possibilitando analises mais minuciosas que deem condições de apresentar maiores detalhes e que permitam investigar outras funções exercidas por pedagogos nos diferentes ambientes que aqui foram mencionados.

6. Referências

ALMEIDA, Marcus Garcia. **Pedagogia Empresarial:** Saberes, práticas e referências. Rio de Janeiro: Brasport, 2006.

ALVES, Fernanda; ZUSE, Adelina. Juracy.O pedagogo nas organizações: seus saberes e fazeres.INSS: 1981-1381.**Disciplinarum Scientia.Série:** Ciências Humanas, v. 5, n. 1, p. 93-108, 2004.

ANDRÉ, Marli. A Pesquisa no cotidiano escolar.**VIII Encontro de Pesquisadores da Região Sul**. Porto Alegre, 1987.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.1, 15.5.2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Brasília. 2006.

CADINHA, Marcia. Alvim. Conceituando pedagogia e contextualizando pedagogia empresarial. In: LOPES, I.; TRINDADE, A.B.; CADINHA, M. A. (org.). **Pedagogia empresarial:** formas e contextos de atuação. Rio de Janeiro: Wak, 2008, p. 15-36.

CAMPOS, Luana Souza. **O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública:** Um Estudo de Caso de Sua Aplicação.Salvador, 2011.Disponível em: <http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-Luana-de-Souza-Campos.pdf> Acesso em: 03 de novembro de 2013.

JESUS, Caroline Regina Caraveto. *.etal*. **Pedagogia Empresarial:** um espaço diversificado para a atuação do profissional pedagogo. Universidade do Vale do Paraíba – UNIVAP, Faculdade de Educação e Arte, FEA. 2009

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para que?**Ed. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas**.** São Paulo: EPU, 1986.

POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Matheus Kashiyama Pessoa (UFMS/CPN)[1]
Beatriz Gouvea Lopes (UFMS/CPNV)[2]
Patrícia da Silva Carvalho (UFMS/CPNV)[3]
Giseli Ribeiro (UFMS/CPNV)[4]
Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis (UFMS/CPNV)[5]

Resumo

O artigo aborda o Financiamento da Educação Básica no Brasil como política educacional, com foco na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, mostrando ligações históricas entre as finanças e a educação pública, a partir de dados e informações dispostas na legislação brasileira, presentes em documentos como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1996. A fundamentação foi sistematizada em análises bibliográficas e pesquisa de campo que discutem os investimentos na rede de Educação Básica, com base na legislação educacional, priorizando a compreensão dos recursos orçamentários, abrangendo as arrecadações e destinações percentuais desses recursos nas cidades de Naviraí e Mundo Novo para a educação escolar.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Educação Básica. Financiamento. FUNDEB.

1. Introdução

Este estudo consiste em uma investigação de cunho bibliográfico e exploratório com o intuito de compreender os conceitos de políticas voltados à educação, assim como o desenvolvimento histórico da legislação destinada ao financiamento da Educação Básica Pública no Brasil, mostrando assim, a importância das políticas educacionais para promover o bem comum e garantir um ensino público de qualidade, uma vez que a Constituição Federal de 1988 juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB) estabelece que a criança tem direito a educação sob tutela dos pais ou não. De modo geral, as políticas se caracterizam como

[1] Graduando do 4º semestre de Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí (UFMS/CPNV). E-mail: matheuskashiyama@live.com
[2] Graduanda do 4º semestre de Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí (UFMS/CPNV). E-mail: beatrizgouvealopes2016@gmail.com
[3] Graduanda do 4º semestre de Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí (UFMS/CPNV). E-mail: patycarvalhoo10@gmail.com
[4]Graduanda do 4º semestre de Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí (UFMS/CPNV). E-mail: giseliribeirob2016@gmail.com
[5] Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Atualmente é professora Associada da UFMS/CPNV. E-mail: gmgrg46@gmail.com

ações para atender as necessidades educacionais da população, sejam estas, destinadas a oferta de escolas de educação básica, mas também levando em consideração as questões referentes à qualidade desta oferta e dos bens didáticos e materiais que vão compor a infraestrutura física e os recursos pedagógicos da instituição, proporcionando ao educador e ao aluno um ambiente de ensino e aprendizagem de qualidade.

Contudo, o enfoque deste artigo é no Financiamento da Educação Básica enquanto políticas educacionais, porém especificamos estes recursos orçamentários advindos das políticas de financiamento, voltados a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, tendo em vista que o conceito de Educação Básica abrange outras modalidades de ensino como a Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Ensino Profissional. Deste modo, o financiamento da educação pública no Brasil ocorre por meio de recursos destinados à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, no entanto, estes recursos são de origem pública, ou seja, arrecadado através dos impostos (BRASIL, 1988).

O artigo apresenta-se dividido da seguinte forma: O que é Política Educacional; Educação Básica: concepções e perspectivas sobre a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; Políticas de Financiamento da Educação Básica fundamentado na Legislação Brasileira; Metodologia; Apresentação e discussão dos dados; Considerações Finais.

2. O que é Política Educacional?

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) o termo política vem de um adjetivo que significa polis- politikós e refere-se a tudo que se diz respeito à cidade e, por conseguinte, ao urbano, ao civil, ao público, ao social.

Política tem a finalidade de governar de administrar e cuidar das instituições públicas, ou seja, do Estado. A sociedade paga impostos e esse dinheiro deve ser aplicado para o bem de todos, como por exemplo, para a construção de escolas creches, universidades, hospitais, estradas e casas; ou para contratar policiais para manter a segurança pública, professores para ensinar as crianças e os jovens, e médicos para cuidar da nossa saúde (DIAS, 2010).

Segundo Pinto (2014) a política pode ser vista a partir do ponto de vista histórico, indagando-se a sua origem e natureza ou enfoque a ótica do poder e da luta pela conquista, manutenção e expansão, assim podemos compreender a política em aspecto diferente como a relação entre estado e poder.

Política educacional pertence ao grupo de Políticas Públicas sociais do país. Este instrumento de implementação dos movimentos e referências educacionais, se faz presente através da legislação educacional.

> As políticas públicas envolvem todos os grupos de necessidades da sociedade civil, que são as políticas sociais, que determinam o padrão de proteção social estas implementada pelo estado, voltadas em princípios de redistribuição dos benefícios sociais (INEP, 2006, p.165).

Segundo Saviani (2007), política educacional diz respeito às decisões do poder público, isto é, o as decisões que o estado toma em relação à educação. Tratar, pois dos limites e perspectivas da política educacional brasileira implica examinar o alcance das medidas educacionais tomadas pelo estado brasileiro. Para que este direito seja garantido com qualidade de forma universal e implementação a política educacional. A política educacional de um país deve ser guiada pelo povo, respeitando o direito de cada indivíduo e assegurando o bem comum.

3. Educação básica: concepções e perspectivas sobre a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio

Ao longo dos últimos séculos, a educação é uma porta de entrada onde as pessoas têm acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade, sendo assim constituindo-se em condição necessária para se usufruir outros direitos constitutivos do estatuto da cidadania. O direito à educação é hoje reconhecido como um dos direitos fundamentais do homem e é consagrado na legislação praticamente de todos os países (OLIVEIRA, ADRIÃO,2007).

Desta forma, o direito à educação implica no caráter obrigatório da educação, tendo várias formas de manifestação, dependendo do tipo de sistema de cada país. Neste sentido, pode ser declarado o direito à educação elementar pela faixa etária da população a ser atendida, ensino infantil de 0 a 5 anos, ensino fundamental de 6 a 14 anos e o ensino médio de 15 a 17 anos, abrangendo também segundo a LDB, Lei nº 9394/96 as seguintes modalidades: educação de jovens e adultos, educação especial e ensino profissional. Diante disso, damos maior ênfase às etapas regulares: o ensino infantil, fundamental e o médio (PERES, 1991).

A Educação Infantil atende crianças de 0 a 5 anos, é a primeira fase da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança nesta faixa etária em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade. Essas instituições constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais

públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada (BRASIL, 1996).

O Ensino Fundamental atende alunos de 6 a 14 anos e tem como duração nove anos, mas antes de 2006 eram oito anos, contudo aumentou a permanência com o objetivo de que o aluno tenha mais tempo de se desenvolver melhor na alfabetização. Portanto é o período mais longo da educação básica. As crianças e os adolescentes ao longo desse período passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. E com isso estados e municípios enquanto Poder Público devem juntos trabalhar em prol de um melhor desenvolvimento do ensino fundamental (BRASIL,1996).

O Ensino Médio foi configurado na LDB como a última fase da educação básica, com a faixa etária de 15 a 17 anos. A idéia do Ensino Médio como parte da educação básica está em consonância com esse novo contexto educacional, uma vez que, segundo a legislação em vigor, tem como objetivo aprofundar nos conhecimentos adquiridos no fundamental, desenvolvendo-se assim nos fundamentos científicos, tecnológicos e sociais.

O ensino médio se encontra no meio do fundamental e do ensino superior, e percebemos que o ensino médio fica sem uma identidade, pois é uma fase curta, onde os alunos na maioria das vezes estão sendo preparados para o processo seletivo para o ingresso ao ensino superior. Desta forma, o ensino médio passou por uma reforma no ano de 2017, onde o objetivo é descobrir essa identidade, contemplando uma formação sólida e básica para o trabalho. Contudo, podemos analisar que a reforma tem seu lado negativo, pois parece induzir o aluno a ir direto para o técnico, visto que é mais rápido e visa o ingresso no mercado de trabalho em vez de incentivar o aluno a ingressar em um curso superior e desenvolver seu pensamento crítico. Relacionado a isso vemos que algumas matérias de humanas estão sendo ameaçadas de serem retiradas da grade curricular dessa etapa, pois o intuito é ter pessoas alienadas e não pensantes (DOMINGUES, TOSCHI, OLIVEIRA, 2000).

4. As Políticas de Financiamento da Educação Básica na Legislação Brasileira

As políticas de financiamento da educação básica são ações que estão relacionadas com os custeios, despesas, controle e usos dos recursos financeiros, provindos de recursos públicos, de empresas privadas e dos impostos arrecadados dos cidadãos, que são destinados e aplicados na Educação Infantil, Fundamental e Ensino Médio, com o intuito de promover uma educação pública de qualidade (BRASIL, 2006).

O atendimento à educação é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988 (Art. 205), que por sua vez, possibilitou a adoção de medidas para atender as necessidades educacionais da população, abrangendo ações destinadas a oferta de escolas de educação básica, porem também se atentando as questões referentes à qualidade desta oferta, dos bens materiais e dos serviços, para promover uma escola com infraestrutura, proporcionando ao educador e ao aluno um ambiente de ensino e aprendizagem de qualidade.

A Constituição traz algumas necessidades educacionais da população, como por exemplo a oferta dos diversos níveis escolares, e cumprir esses direitos deve ser prioridade no setor público. Sendo assim, o financiamento é tratado na Constituição prevendo a vinculação de recursos e também a possibilidade de transferência de recursos para as escolas privadas, além do comprometimento financeiro de todas as esferas da administração pública para a erradicação do analfabetismo. (SANTOS; VIEIRA, 2015; BRASIL, 2006).

Desta forma, a Educação Infantil, deve ser ofertada e financiada pelos municípios, o Ensino Médio é financiado e ofertado pelos estados e pelo Distrito Federal, no Ensino Fundamental, as responsabilidades são compartilhadas pela rede municipal, estadual e pelo Distrito Federal. A União é responsável pela ação supletiva e redistributiva, prestando assistência técnicas e financeiras aos entes federativos, coordenando a política educacional nacional, estabelecendo as diretrizes curriculares da educação e realizando a avaliação do rendimento escolar em todos os níveis de ensino, para garantir oportunidades educacionais com um padrão mínimo de qualidade para todos. Cabe ainda a União, a responsabilidade pelo recolhimento e pela destinação dos impostos, portanto, recolhe os impostos arrecadados pelos Estados e Municípios, para então, calcular o percentual mínimo do orçamento a ser investido na Educação, assim, a União repassa os recursos aos Estados e este repassa aos Municípios (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal de 1988 em conjunto com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, partilham as competências e responsabilidades dos entes federativos, retratando a educação como um dever, aplicando isso ao financiamento da educação e também na manutenção dos diferentes níveis de ensino, onde cada nível se torna responsabilidade de um respectivo ente federativo (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

O artigo 212 da Constituição Federal de 1988 juntamente com o Artigo 68 (impostos e salário educação) e 69 (sistema redistributivo de financiamento) da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº9394/96) estabelece a estruturação de um sistema de financiamento da educação pública,

determinando assim, uma percentagem mínima do orçamento a ser investido na Educação, à medida que institui que a União aplicará nem mais nem menos que18%, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem aplicar 25% no mínimo da receita provenientes dos impostos arrecadados, incluído os procedentes de transferências constitucionais, destinando-os para manutenção e desenvolvimento do ensino, contudo, também será utilizado o Salário Educação para financiar a Educação Básica.

O Salário Educação é uma contribuição social destinada ao financiamento de ações, programas e projetos focadas no desenvolvimento das redes de Educação Básica, sendo obtida, segundo o Art. 15 da Lei 9.424, através do arrecadamento de 2,5% sobre o total de remunerações pagas aos empregados registrados pelas empresas (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

O artigo 213 da constituição de 1988 em conjunto com o artigo 77 da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) estabelece a possibilidade de transferência de recursos para as escolas privadas sem fins lucrativos, com prioridade de investir na sua rede de ensino ou destinar a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, quando as escolas públicas do Município demonstrem insuficiência de vagas ou recursos, o poder público é obrigado a custear as despesas. O Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) estabelece deveres referentes à aplicação dos recursos viabilizados para a educação, demonstrando o comprometimento financeiro das esferas federativas com a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

Em 2007 foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)[1], com o intuito de proporcionar um sistema melhor de redistribuição dos recursos financeiros destinados à Educação Básica, ou seja, distribuídos para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.Este fundo é composto por 20% das receitas de impostos arrecadados dos Municípios e Estados. Desta forma o FUNDEB[2] se constitui, pela responsabilidade dos Estados e DF de 20% da arrecadação dos seguintes impostos e transferências recebidas: ITCD[2], IPVA[3], ICMS[4], Desoneração das

[1] Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
[2] Imposto sobre Transmissão “Causa Mortis” e Doação
[3] Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores
[4] Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços
[5] Fundos de Participação dos estados
[6] Imposto sobre produtos industrializados
[7] Fundos de Participação dos municípios
[8] Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural

Exportações, FPE[5], Cota-parte do IPI[6] Exportação; os Municípios 20% das seguintes transferências recebidas: Desoneração das Exportações, FPM[7], Cota-parte do IPI Exportação, Cota-parte do ICMS, Cota-parte do IPVA Cota-parte do ITR[8]; a União aplicará no mínimo 10%, do total dos recursos de impostos e transferências destinados ao fundo(BRASIL, 2009).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007) possui um caráter contábil, ou seja, não apresenta um órgão gestor, a execução do fundo ocorre anualmente por meio de um sistema de contas bancárias dos Estados, Distrito Federal e Municípios. Este fundo tem duração de 14 anos, portanto expira em 2020. Os recursos do FUNDEB devem ser destinados para manutenção e desenvolvimento de toda Educação Básica pública, do qual é arrecadado 20% das receitas de impostos de âmbito Estadual e Municipal, proporcionalmente às respectivas matrículas das redes de Educação Básica pública, sendo que 60% desses 20% é destinado anualmente à remuneração dos professores ou profissionais que exerçam funções pedagógicas, os 40% restantes são destinados as ações de manutenção e desenvolvimento das redes da Educação Básica pública, sendo utilizado em capacitação de profissionais, aquisição de equipamentos e objetos destinados ao ensino, melhoras na infraestrutura e instalações das instituições. O FUNDEB direciona seus recursos de acordo com o número de alunos matriculados no ensino básico, buscando levar em conta o desenvolvimento social e econômico das regiões, no entanto, há algumas regiões que não atingem o valor mínimo definido pelo Ministério da Educação juntamente com o Ministério da Fazenda, e com isso a União deve complementar (BRASIL, 2006; BRASIL, 2009).

A estimativa do FUNDEB é anual, baseada nas matriculas do ensino básico de 2017, conforme a Portaria Interministerial Nº 10/2017, o orçamento do Fundo para este ano (2018) será aproximadamente de R$ 148 bilhões, porém R$ 136 bilhões do total equivale as contribuições de Estados, Distrito Federal e Municípios, enquanto os R$ 12 bilhões restantes é a complementação da União para o FUNDEB. Em comparação com o valor arrecadado em 2017 (Portaria Interministerial Nº 8/2016), pode-se dizer que houve um aumento de R$ 6,4 bilhões ou de 4,57% em relação a 2018, uma vez que em 2017 foi arrecadado aproximadamente R$ 141 bilhões, sendo R$ 130 bilhões correspondente as contribuições de Estados, Distrito Federal e Municípios e R$ 11 bilhões complemento da União ao FUNDEB (BRASIL, 2016; BRASIL, 2018; FNDE, 2018).

O orçamento do FUNDEB destinado ao Estado do Mato Grosso do Sul (MS) foi de aproximadamente R$ 2,2 bilhões em 2018, em uma análise quantitativa em relação ao valor arrecadado em 2017, pode-se perceber uma redução de cerca de R$ 100 milhões, tendo em vista que o investimento em 2017 em MS foi de R$ 2,3 bilhões destinados à educação básica. Com tudo o valor aproximado destinado aos municípios de Naviraí e Mundo Novo em 2018, foram respectivamente R$ 25 milhões e R$ 5,1 milhões, enquanto o Governo do Estado MS dispunha de R$ 939,3 milhões, devido ao desenvolvimento e número de habitantes, que influencia no número de crianças e alunos matriculados nas redes de ensino, pode-se notar uma redução no percentual destinados a esses municípios, uma vez que em 2017, Naviraí recebeu R$ 27,4 milhões e Mundo Novo R$ 5,5 milhões para aplicar na Educação Básica (BRASIL, 2016; BRASIL, 2018; FNDE, 2018; JÚNIOR, 2018).

No ano de 2014 aprovou-se a Lei nº13.005, que implantou o Plano Nacional de Educação (PNE), com duração de 10 anos, portanto, encerra em 2024. O PNE estabelece metas políticas educacionais para a educação pública, com o intuito de promover um ensino de qualidade, a universalização do ensino obrigatório, para trazer maiores oportunidades de acesso no âmbito educacional, fazendo com que tenha a redução das desigualdades, a valorização da diversidade e também dos educadores.

O PNE é composto por 20 metas, onde a última meta vai retratar uma medida de investimento público, no qual propõe o objetivo de elevar o valor dos recursos de financiamento da educação para 10% do PIB, até o final do plano. O relatório Educationat a glance (Educação em resumo) da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) publicado em 2017, revela que o Brasil gastou cerca de 4,9% do seu PIB (Produto Interno Bruto) na educação, no entanto, a média da OCDE é de 5,2%. Este relatório faz uma comparação dos índices educacionais de diversos países, apesar do Brasil estar próximo da média, os dados disponibilizados pelo relatório, permitem a concluir que o governo brasileiro investe pouco na educação, em comparação com os países que fazem parte do levantamento (BRASIL, 2015; CAMPOS, CAVALCANTI, NOBREGA, 2018; OECD, 2017).

5. METODOLOGIA

O desenvolvimento do estudo teve como base pesquisas bibliográficas, sendo livros e artigos científicos, fundamentação na Constituição Federal de 1988, na LDB de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e nos dados e informações disponibilizadas pelo site MEC

(Ministério da Educação). Neste sentido, após a elaboração das pesquisas fizemos uma análise qualitativa, onde relacionamos e buscamos as principais ideias para ~~a~~ compreender as políticas educacionais que permeiam no financiamento da Educação Básica e, também como ele é colocado em prática na educação pública escolar e quais são as dificuldades encontradas para sua efetivação.

Desta forma, para sabermos como isso ocorre na prática, fizemos uma pesquisa de campo com dois Gerentes do Núcleo de Financiamento da Educação, dos quais um é de Mundo Novo e o outro de Naviraí. Os dados são apresentados a partir da concepção que os entrevistados têm sobre financiamento, coletada conforme a preferência dos mesmos. Desta maneira, buscamos relacionar a visão dos dois Gerentes da Educação e caracterizar quais eram as dificuldades que os dois viam sobre isso e os pontos positivos e os negativos de gerenciar os recursos de uma cidade com mais demanda e a outra com menos demanda de instituições de ensino. Sendo assim, um precisa de mais de investimento que o outro devido o número de crianças e alunos.

6. Análise e discussão dos dados

Quando perguntado aos gerentes **o que entendiam por políticas educacionais**, responderam:

Gerente Naviraí: Políticas educacionais são mecanismos que tem por finalidade assegurar que o direito à educação seja garantido de forma universal, independente de idade, sexo, condição social/ econômica, dentre outras.

Gerente Mundo Novo: Políticas educacionais, são todas as vertentes de ações na área da educação, desde seu planejamento até a sua conscientização, sempre no sentido da promoção do conhecimento e valorização do ser humano enquanto agente receptor e transformador na busca de qualidade de vida.

Segundo as respostas dos entrevistados de Naviraí e Mundo Novo, podemos concluir que os mesmos puderam caracterizar e responder a pergunta de forma coerente e tendo domínio do assunto. Pois, como destacaram, a política educacional visa assegurar uma educação de qualidade e de universalidade colocando em prática o direito de todos, que é o acesso à educação, para que assim promova uma qualificação não só educacional, mas social desses indivíduos.

E sobre **como viam a política de financiamento da educação básica**, apontaram:

Gerente Naviraí: Atualmente, mesmo com a criação do (FUNDEB) e a vinculação de percentuais de receitas de impostos e transferências de impostos a serem aplicados exclusivamente na educação básica, percebemos que os montantes aplicados não conseguem atender, satisfatoriamente, suas necessidades.

Gerente Mundo Novo: A política impacta todas as áreas da vida do ser humano e a educação de qualidade promove uma boa formação intelectual e consequentemente o desenvolvimento social, cultural e econômico. É sabido que o Estado tem como obrigação garantir a educação básica em sua totalidade oferecendo os meios e condições para que o resultado final seja o sucesso escolar. Mas, é importante lembrar que o sucesso escolar necessita da mão do Estado, mas também da mão da sociedade como um todo.

O entrevistado de Naviraí destaca a política de financiamento através do FUNDEB, pois relata que se tem uma relação através de montantes, ou seja, a política influência no financiamento destinado às escolas, ou melhor, precisa ter a política para nortear as ações.Já a segunda entrevistada relata que a política educacional tem seu papel de estar sempre trabalhando em busca do acesso ao ensino, neste sentido o Estado tem a obrigação de fornecer essa educação de qualidade para todos.Assim, os dois acreditam que a política é o ponto de partida para que o financiamento seja posto em prática.

Em relação **as dificuldades para efetivação dessa política de financiamento**, relataram que:

Gerente Naviraí: Mesmo com receita vinculada para aplicação na educação básica e alguns programas suplementares de auxílio, os estados e municípios ainda tem dificuldades financeiras em conseguir oferecer uma educação de qualidade. Creio, que pelas fontes de financiamento da educação decorrer de percentuais de arrecadação de tributos (impostos, taxas, contribuições etc.), muitas vezes há queda de arrecadação e, principalmente, mau aplicação dos recursos por parte dos entes governamentais.

Gerente Mundo Novo: Existem muitas dificuldades, mas isto é material, referente ao processo evolutivo, visto que o envolvimento tem que ser dos profissionais, dos alunos e de toda a sociedade, dos familiares, especialmente os pais e evidentemente dos gestores públicos. Mas, o certo é que não podemos responsabilizar somente o poder público para que as políticas públicas de financiamento da educação funcionem, todos somos responsáveis. As políticas de financiamento existem e estão sendo implantadas e certamente o resultado satisfatório de sucesso escolar virá com o tempo.

Ambos apontam que há dificuldades.Contudo, pelo fato de serem cidades diferentes e realidades opostas, ou seja, uma apresenta mais demanda de recursos que a outra. Neste sentido, o primeiro entrevistado de Naviraí relata que mesmo com os programas que auxiliam no financiamento dos estados e municípios há dificuldades de uma educação de qualidade, pois afirma que esses investimentos que vem para a educação são mal aplicados pelos governantes. Já a segunda entrevistada contrapõe o pensamento do gerente de Naviraí, pois relata que não deve colocar somente a culpa nos governantes pelo mal investimento na educação, pois há pessoas comprometidas para que esse financiamento funcione, mas também há aqueles que nada fazem. Com isso, ela relata que todos nós temos uma participação nesse processo de fazer com que as políticas de financiamento sejam efetivas.

Quando perguntado se há necessidade de mudanças, quais e porquê, responderam:

Gerente Naviraí: Sim. Maior fiscalização na aplicação dos recursos e revisão dos percentuais repassados obrigatoriamente a serem aplicados na educação. Apesar de haver o repasse obrigatório isso não garante, por si só, a devida aplicação no seu destino correto e os percentuais aplicados pelo Estado há muito tempo não são suficientes para garantir que a educação seja de boa qualidade.

Gerente Mundo Novo: Não posso afirmar que haja necessidade de mudança no processo como um todo, mas com certeza há necessidade de comprometimento efetivo de todos os envolvidos.

O entrevistado de Naviraí retratou que há necessidade de mudanças em relação a aplicação dos investimentos passado pelo Estado, que devem ser destinados recursos maiores. Já a segunda entrevistada falou que não cabe a ela dizer se tem que haver uma mudança geral, contradizendo o primeiro entrevistado. Diante disso, podemos analisar que o primeiro entrevistado critica a lei, que poderia ser ajustada corretamente pelo Poder Público e que os investimentos são insuficientes. Já a segunda entrevistada não quis generalizar, mas apontou que deve haver mais interesse e comprometimento para que a política de financiamento atinja seus objetivos.

CONCLUSÕES

Por se tratar de um país ainda em desenvolvimento em muitos aspectos, se percebe que existe muita dificuldade em diversos fatores sociopolíticos, culturais, econômicos, e também

nas políticas educacionais, e o grande problema desta última diz respeito ao financiamento. O financiamento é provido dos impostos arrecadados pela população, e deve ser destinado a esta. Podemos destacar que a porcentagem destes destinada à educação é insuficiente e muitas vezes é utilizado de forma indevida, sendo apontado como o principal problema.

Todos sabemos que as escolas públicas devem fornecer um ensino de qualidade e ter uma boa estrutura, e isto se dá através da introdução de investimentos financeiros. Porém, a atual situação das escolas de nosso país mostram o contrário, porque estes investimentos estão sendo insuficientes, utilizados de forma indevida, sendo mal distribuídos ou desviados.

A Constituição de 1988 em conjunto com a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) estabelecem que uma parte do que foi arrecadado com os impostos seja investido na educação e a possibilidade de transferência de recursos com a prioridade de investir nas redes de ensino. Dentre estas leis existem também fundos de arrecadação a serem destinados à educação, e mesmo com todo este financiamento não observamos muitas melhorias, pois estes muitas vezes são insuficientes, o que resulta no que constatamos e foi confirmado pelos sujeitos entrevistados.

Desta forma, podemos constatar que a educação básica se encontra com muitas dificuldades de caminhar para uma melhoria devido à falta de recursos que não são enviados corretamente, assim, não tem como investir em uma melhora.

Contudo, nem todos usam as finanças destinadas para a educação na própria educação, caracterizando as instituições educacionais com menos urgência deixando a mesma de lado, mesmo sabendo que a melhoria em todos os aspectos da sociedade depende de como aquele cidadão vai ser formado, ou seja, através da educação.

Diante disto, para que haja uma melhoria nesse setor e em outros setores da nossa sociedade cabe a população uma participação ativa, saindo do comodismo de ficar só reclamando, ir atrás e procurar ter conhecimento desses recursos e saber como estão sendo utilizados na prática. Se houvesse uma participação tanto da sociedade como do corpo docente ocorreriam muitas mudanças, pois é direito da população saber como funcionam as finanças, fiscalizando os gastos e procurando entender essa parte burocrática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estimativa do FUNDEB para 2017 é publicada no Diário Oficial.** Câmara Nacional dos Municípios, 2016. Disponível em: <http://www.cnm.org.br/comunicacao/noticias/estimativa-do-fundeb-para-2017-e-publicada-no-diario-oficial>. Acesso em: 16 mar. 2018.

BRASIL. **CNM divulga estimativa do FUNDEB para 2018.** Câmara Nacional dos Municípios, 2018. Disponível em: <http://www.cnm.org.br/comunicacao/noticias/cnm-divulga-estimativa-do-fundeb-para-2018>. Acesso em: 16 mar. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 16 mar. 2018.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)**, autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto– Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). Brasília, DF. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional/perguntas-frequentes/programas>. Acesso em: 27 mar. 2018.

BRASIL. **Lei 9394/96:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 04 abr. 2018.

BRASIL. **Lei 11.494, de 20/06/2007**: Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 04 abr. 2018.

BRASIL. **Manual de Orientação do FUNDEB**. Brasília, MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Escolar e o Financiamento da Educação no Brasil**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/cad%207.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PNE 2014-2024:** LINHA DE BASE. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em: 18 abr. 2018.

CAMPOS, L.; CAVALCANTI, B.; NOBREGA, B. **Educação brasileira e seu investimento após teto de gastos.** Disponível em: <https://paineira.usp.br/aun/index.php/2018/02/19/educacao-brasileira-e-seu-investimento-apos-teto-de-gastos/>. Acesso em: 26 abr. 2018.

CURY, C.R.J**. A educação básica como direito**. 2008. 293-303 f. Dissertação (MESTRADO) – Programa de Pós Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2008.

DIAS, R. **Ciência Política**. São Paulo: Atlas, 2010.

DOMINGUES, J. J.; TOSCHI, N. S.;OLIVEIRA, J. F. de. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educ. Soc. [online]**.2000, vol.21, n.70, pp.63-79.ISSN 0101-7330. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000100005.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **FNDE 2018 (com base na Portaria Interministerial nº 10, de 28/12/2017).** Brasília, 2018. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/consultas/item/11329-2018-com-base-na-portaria-interministerial-n%C2%BA-10,-de-28-12-2017>. Acesso em: 27 mar. 2018.

INEP/MEC: **Enciclopédia de pedagogia universitária.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

JÚNIOR, O; **Verba estimada do FUNDEB para MS neste ano soma R$ 2,2 bilhões:** deste valor, R$ 939 milhões são para o governo e R$ 1.27 bilhão para as prefeituras. Campo Grande: 2018. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/economia/verba-estimada-do-fundeb-para-ms-neste-ano-soma-rs-2-2-bilhoes>. Acesso em: 10 maio 2018.

OECD. **Educationat a Glance 2017:** OECD Indicators, OECD Publishing. Paris, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>. Acesso em: 11 maio 2018.

OLIVEIRA, R.P.; ADRIÃO, T. **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da constituição federal e da LDB. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

PERES, José Augusto. **Introdução ao direito educacional.** João Pessoa: Micrográfica, 1991.

PINTO, M. M.**A política e o poder.** JusBrasil, São Paulo, ago. 2014. Disponível em: <https://marciomorena.jusbrasil.com.br/artigos/142705400/a-politica-e-o-poder>. Acesso em: 31 maio 2018.

SANTOS, D. D. P.; VIEIRA, H. R. Financiamento da educação básica no brasil: algumas reflexões. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, [S.l.], n. 19, feb. 2017. ISSN 1519-9029. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9385>. Acesso em: 01 ago.2018.

SAVIANI, D. **O ensino de resultados (Entrevista)**. Folha de São Paulo, São Paulo, 29 de abr. 2007.

SHIROMA, E.O.; MORAES, M.C.M.; EVANGELISTA,O. **Política educacional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

GESTÃO EDUCACIONAL: AS FORMAS DE ESCOLHAS DOS DIRIGENTES ESCOLARES

Pamela Caetano Gimenes (UFMS/CPNV)[1]
Luisa Oliveira Gomes da Silva (UFMS/CPNV)[2]
Rosiane da Silva Lima (UFMS/CPNV)[3]
Cristiane Afonso de Lima (UFMS/CPNV)[4]
Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis (UFMS/CPNV)[5]

RESUMO
O artigo na área da gestão educacional, aborda a gestão escolar democrática, dando ênfase a função do diretor e as formas de escolha dos mesmos tem o objetivo de investigar como está sendo desenvolvido esse processo de escolha dos diretores em três instituições de ensino da educação básica do município de Naviraí-MS. O estudo foi realizado numa perspectiva qualitativa com pesquisa bibliográfica e de campo com realização de entrevistas com gestores contendo perguntas relacionadas ao processo eleitoral ao qual se submeteram para desempenharem função na escola. Nesse sentido, buscou-se por meio da análise desta coleta, identificar as condições de participação da comunidade dentro das três instituições nesse processo de escolha, destacando as semelhanças e diferenças entre os dados coletados ediscutidos na pesquisa.

PALAVRAS CHAVES: Gestão Educacional**,** Educação Básica, Gestão Democrática.

INTRODUÇÃO

As formas de escolhas dos dirigentes escolares das escolas públicas se dão de diversas maneiras, visto haver eleições; a escolha por meio de concursos públicos; indicação por um órgão de poder legislativo como, por exemplo, o secretário de educação, que pode por meio de afinidade escolher alguém para ocupar tal cargo; tem aquele profissional de longa carreira docente que é escolhido para ocupar o cargo de gestor, tem o coordenador que assume a direção

[1] Acadêmica do 8º semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Naviraí. E-mail: pamelagimenes@live.com
[2] Acadêmica do 8º semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Naviraí. E-mail: luisa_morena1996@outlook.com;
[3] Acadêmica do 8º semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Naviraí. E-mail: rosiane_city@hotmail.com
[4] Acadêmica do 8º semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Naviraí. E-mail: criskaly6@gmail.com.
[5] Professora Doutora em Educação, Associada do quadro efetivo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Naviraí. E-mail: gmgrg46@gmail.com

em caso da falta do gestor, seja ela por aposentadoria ou outro imprevisto, enfim, são diversas situações coexistentes na realidade brasileira.

A gestão para a educação básica possui um cunho social com ênfase na educação e suas especificidades, pois a escola deve ser conduzida de maneira 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 aspectos da gestão da educação básica está sendo desenvolvida ou efetivada no cotidiano escolar. E quais as formas de escolhas dos dirigentes escolares, bem como suas vantagens e desvantagens, pois tais processos ocorrem de diversas maneiras, mas será mesmo que tem acontecido de maneira democrática?

A abordagem metodológica desta pesquisa está relacionada inicialmente com um estudo bibliográfico concomitante ao levantamento dos dados em campo, com o objetivo de adquirir maior embasamento teórico sobre o tema. Os dados para visibilidade de semelhanças e diferenças, bem como a relação com as ideias de teóricos e estudiosos da área.

O presente artigo foi organizado da seguinte maneira: primeiramente é apresentada a conceituação de Gestão Educacional e Escolar. Posteriormente faz-se uma abordagem sobre O Papel e as Formas de Escolhas dos Dirigentes Escolares.

Na sequência são apresentados e analisados os dados obtidos através das entrevistas que foram realizadas em três instituições de ensino da rede pública da educação básica, onde cada gestor foi convidado a contribuir para a construção deste estudo, dois deles nos concederam entrevistas gravadas e um optou por responder o roteiro em formato de questionário. Por fim, aponta-se as considerações do grupo autor acerca desta pesquisa.

Ressalta-se que os estudos desenvolvidos na área de gestão com enfoque nas escolhas dos dirigentes escolares é de grande relevância para o campo educacional, uma vez que traz a tona as possibilidades de participação do cotidiano a partir da gestão das escolas.

GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR

O Estado já não era o único responsável pelo sistema educacional, houve um processo de descentralização que dividiu a responsabilidade pela educação escolar entre os três entes federativos, ficando então a esfera Federal responsável pela educação superior, a Estadual responsável pelo ensino médio, ensino fundamental e em alguns casos o ensino superior, e a esfera Municipal pelo Ensino fundamental e educação infantil.

Dessa maneira o objetivo dessa descentralização foi atender as especificidades regionais a qual a escola está localizada, atendendo a sociedade no quesito quantidade, ou seja, oferecendo a quantidade ideal de vagas para as pessoas localizadas naquela região. Assim, o Estado passou a prover o mínimo com essa divisão, sendo que outro objetivo dessa divisão era iniciar a ideia de uma escola dinâmica, que acompanhasse os avanços da sociedade em todos os quesitos e a construção de sua autonomia.

A administração escolar deriva administração empresarial, entretanto a escola possui fins que se diferem em um grau elevado dos de uma empresa, portanto não caberia conduzir uma escola nos mesmos princípios de administração gerencialista, pois a escola visa formar o aluno para ser crítico e desempenhar seu papel em sociedade, e uma empresa visa atender a demanda do mercado de trabalho e lucrar em cima desse atendimento, sendo perceptível essa diferença entre as duas instituições na nossa sociedade. Partindo desse princípio e embasada legalmente surge então a denominação gestão educacional, sendo ela responsável por ser a norteadora de atitudes e práticas relacionadas ao trabalho do gestor no âmbito educacional, pressupondo ainda a ideia de participação de outros nesse processo.

Ainda no sentido de conceituar Cury nos traz o significado literal do termo gestão abordando que:

> O termo gestão provém do verbo latino gero, gessi, gerere e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, gerar. Trata-se de algo que implica o sujeito. Isto pode ser visto em um dos substantivos derivados deste verbo. Trata-se de gestativo, ou seja, gestação, isto é, o ato pelo qual se traz em si e dentro de si algo novo, diferente: um novo ente. Ora, o termo gestão tem sua raiz etimológica em ger que significa fazer brotar, germinar, fazer nascer (CURY, 2005, p. 14).

Assim, o termo gestão escolar se refere ao contexto atual que a escola vive, entretanto, pensar este termo nos remete ao processo de redemocratização do Brasil, pois anteriormente a escola era administrada/ pautada em termos empresariais, tendo uma politica de centralização onde uma única pessoa tinha o poder de opinar ou decidir as práticas que seriam desenvolvidas.

De acordo com Giancaterino (2010),

> O termo administração se refere ao processo de fazer com que as atividades sejam realizadas eficientemente e eficazmente com e por meio de outras pessoas. O processo representa as atividades primárias realizadas por administradores, atividades tipicamente denominadas planejamento, organização, liderança e controle (GIANCATERINO, 2010, p. 20).

No processo de redemocratização do país essa ideia de administrar a escola com princípios empresariais não cabia mais, visto as novas reorganizações que estavam acontecendo em todos os setores da sociedade, e a escola sendo uma instituição social também foi comtemplada nesse novo contexto de mudanças.

Na década de 1980 começaram a ocorrer mudanças, uma vez que o autoritarismo instalado na República em 1964 tendo a ditadura militar à frente do governo não era mais aceitável numa sociedade que estava em um processo de descentralização, ou seja, pautada em princípios democráticos, essa questão é ressaltada na Constituição Federal (CF) de 1988, quando a mesma aborda que:

> 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).

A Constituição Federal declara que a gestão escolar deve ser pautada em princípios democráticos, é cabível destacar que essa condição de que os sujeitos devem tomar parte nas ações desenvolvidas pressupõe a participação, e essa é uma condição imprescindível para o desenvolvimento de um trabalho coletivo, a gestão democrática conta com um grande número de leis e outras normatizações provindas da área federal, da área estadual e municipal.

Nessa direção a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) vigente 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. 7).

Observa-se que é fundamental na educação a participação ativa da sociedade como um processo formativo, pois para um bom crescimento do país, deve-se ter educação, oferecendo uma melhor qualidade de vida a todos. Por essa perspectiva de participação o Plano Nacional de Educação (PNE), valido até 2024, em sua meta 19 ressalta que:

> Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, 2014, p. 54).

Assim, a gestão democrática é um novo modo de gerir uma realidade, e é em si mesma, democrática, através da comunicação, pelo diálogo e relação de coletivo, expressando um desejo de crescimento dos indivíduos como cidadãos e da sociedade, enquanto democrática, sendo uma administração concreta (CURY, 2005).

Cabe enfatizar, como destaca Fortunati (2007) em seu livro "Gestão da educação pública", sobre o acesso dos alunos às oportunidades da vida em sociedade e que poderá contribuir significativamente para a diminuição dos indicadores de fracasso escolar, tais como a reprovação, o abandono escolar e a evasão, caso seu trabalho seja realizado com sucesso, através do apoio da comunidade escolar (FORTUNATI, 2007).

O PAPEL E AS FORMAS DE ESCOLHAS DOS DIRIGENTES ESCOLARES

O diretor tem um papel fundamental na escola, suas atribuições não estão ligadas apenas às questões burocráticas, essa função está ligada a diversos fatores, bem como, a mediações de conflitos no ambiente escolar, a promoção de eventualidades que permitam a comunidade ter uma participação que se efetive de maneira que os sujeitos tomem parte nas ações desenvolvidas. Nessa direção Luck afirma que:

> Na escola, o diretor é o profissional a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados (LUCK, 2009, p. 17).

O gestor é o profissional que deve gerir a escola em princípios democráticos, pelo fato de que "gestão [...] é a geração de um novo modelo de administrar uma realidade e é em si mesma, democrática, já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo". (CURY, 2005, p. 15).

É importante ressaltar quais as formas de escolha desses profissionais, uma vez que, o direito de escolha é fruto de muitas lutas que aconteceram durante o processo de redemocratização do país e é um marco na história da educação, ainda que estas coexistam nas escolas públicas, tais como a indicação pelos poderes públicos, diretor de carreira, diretores aprovados em concurso públicos, e nomeação por processo de eleições (PARO, 1996).

A indicação pelo poder público pode acontecer quando o secretario da educação ou outro poder executivo indica uma pessoa, tendo ela experiência no cargo ou não para desempenhar o papel de gestor escolar. Essa forma de escolha está diretamente interligada com a politica, e depende das relações de afinidade com o governo do Estado e município, a falta de base técnica e experiência sobre gestão não influencia em nada a escola do candidato ao cargo (PARO, 2011).

Segundo Paro (2011), quando um dirigente escolar é nomeado ao cargo por indicação não se obtém nenhuma vantagem pelo fato de que é relacionado com política e confiança de um poder executivo, ou seja, não é uma escolha pautada em princípios democráticos.

A escolha por meio de concursos e títulos é mediante a realização de provas, se o candidato ao cargo pontuar teoricamente ao que está sendo solicitado certamente ele será nomeado. Essa forma de escolha parece estar pautada em princípios democráticos, pelo fato de que todos que prestarem o concurso tem igualmente a oportunidade de concorrer ao cargo, no entanto a comunidade escolar não tem nenhuma participação nesse tipo de escolha (PARO, 2011).

A terceira forma de escolha dos dirigentes escolares é referente ao processo eleitoral que ocorre na instituição de ensino para a nomeação de um profissional ao cargo de gestor. Partindo desse pressuposto sobre as eleições nas escolas públicas, é cabível destacar que:

> A democracia na escola está aberta a uma série de questões, que envolvem os direitos e deveres de funcionários e alunos dentro do sistema escolar, possibilitando o dialogo continuo entre os diferentes membros da comunidade escolar por intermédio do processo seletivo para dirigentes escolares que buscam proporcionar a efetividade de uma gestão participativa dos estudantes, pais, professores e funcionários através do voto (SILVA *et al.*, 2015, p. 7).

As eleições para diretores é uma das formas de escolhas em que todos os segmentos da escola participam direta ou indiretamente, os candidatos ao cargo lançam suas campanhas, e a comunidade junto aos demais que compõem o corpo escolar participam através do voto. Em suma, em escolas publicas são essas três formas de escolhas vigentes, a escolha por eleição se deu apenas no final da década de 1980 com as reorganizações que todos os âmbitos da sociedade estavam passando naquele momento.

A quarta forma de escola é o processo chamado de misto que consiste na consulta à comunidade escolar, ou a setores desta, para a indicação de nomes dos possíveis dirigentes. Cabe ao Executivo ou a seu representante nomear o diretor dentre os nomes destacados e encaminha-los a uma segunda fase, que consiste em provas ou atividades de avaliação de sua capacidade cognitiva para a gestão da educação.

A quinta forma de escolha se aplica ao diretor de carreira, segundo Ministério da Educação e Cidadania (MEC, 2004, p.37):

> Quanto ao diretor de carreira, modalidade reduzidamente utilizada, a sua configuração encontra-se estruturada a partir do estabelecimento de critérios rígidos ou não. Nesse caso, o acesso ao cargo de diretor considera aspectos como: tempo de serviço, merecimento e/ou distinção, escolarização, entre outros (BRASIL, 2004, p.37).

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Ao realizarmos o trabalho optou-se pela perspectiva de pesquisa qualitativa, visando promover discussões acerca das relações de gestão estabelecidas no âmbito educacional, com enfoque nas formas de escolhas dos dirigentes escolares da rede de educação básica do município de Naviraí.

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 está na experiência em geral, no pensamento em geral, e isto torna possível uma descrição compreensível da natureza da coisa.

A primeira etapa do trabalho constitui-se em reuniões do grupo para um levantamento bibliográfico acerca dos autores que discorrem sobre este termo, uma vez que, tais autores foram utilizados para embasar a análise de dados.

A segunda 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 roteiro composto por 04 (quatro) questões. 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 trabalho como G1 (gestora educação infantil), G2 (ensino médio) e G3(ensino fundamental).

G1 e G2 se disponibilizaram a gravarem entrevistas, porém G3 optou por responder um questionário contendo as mesmas perguntas, após as coletas de todos os dados, digitamos os mesmos e selecionamos os dados mais significativos para atingir o objetivo do trabalho.

A terceira etapa consistiu 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 gestão democrática e as formas de escolas dos dirigentes escolares.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

A pesquisa de campo foi realizada em três instituições de ensino da educação básica do município de Naviraí-MS, sendo uma creche que atende a educação infantil, uma escola que oferece o ensino fundamental e uma escola que oferece ensino fundamental e médio. Foram realizadas duas entrevistas com dois dos gestores e um questionário com uma das gestoras.

A primeira indagação do roteiro de entrevista foi referente ao **que entendiam por gestão educacional e escolar?** Os gestores responderam:

> [...] a gestão é uma forma de organizar e administrar a escola, você tem que estar administrando a escola como um todo, você administra aqui a parte financeira, a gestão financeira a gestão de pessoas, e a parte pedagógica. **(G1**)

> Nós estamos sempre prontos a atender as pessoas que vem a escola e quando se trata de educação a disposição é ainda maior tá, bom, com relação à gestão educacional né e escolar é o que vivenciamos todos os dias na escola né, estar aptos, estarmos prontos né a atender tudo o que acontece na escola com organização principalmente. **(G2)**

> Gestão educacional é baseada na organização do sistema de ensino federal, estadual e municipal e das incumbências desses sistemas; das várias formas de articulação entre as instâncias que determinam as normas executam e deliberam o setor educacional, e da oferta da educação pelo setor público e privado, diferente da Gestão educacional, a gestão escolar, trata das incumbências que o estabelecimento de ensino possui, respeitando as normas comuns do sistema de ensino. **(G3)**

G2 concorda com G1 e G3 na questão da organização do ambiente escolar, segundo Michels (2006) "a organização flexibiliza o tempo o currículo e a avaliação". De acordo com as gestoras não é possível gerir uma escola se a mesma não estiver organizada.

As gestoras se diferem em suas respostas no fato de que **G3** faz uma pequena abordagem explicativa sobre o termo gestão educacional, citando que a mesma envolve o sistema de ensino que determinam normas para o sistema educacional, sendo perceptível que a gestão educacional influencia as ações do gestor no desenvolvimento de suas práticas dentro do ambiente escolar.

Colares nos traz a concepção da gestão educacional enfatizando que: "Portanto, entendo como concepção de gestão educacional as ideias e os conceitos que orientam a compreensão e as atitudes do diretor quanto aos procedimentos que adota no exercício de suas atividades [...]" (COLARES, 2003, p.84).

> Qualquer que seja o tipo de sistema escolar, a função do diretor aparece em uma nova perspectiva global: a de provocar a melhoria do bom funcionamento da escola; a de encontrar soluções para os problemas que se apresentam localmente para a implementação de novas finalidades educacionais; e a de introduzir a inovação para melhorar a qualidade e a eficiência do ensino, ou seja, tem o papel de dialogar com todos os segmentos que formam a instituição de ensino (GIANCATERINO 2010, p. 1).

A segunda questão do roteiro de entrevistas indagou se as gestoras se pautavam em documentos para realizar suas atividades na escola ficando da seguinte maneira: **Há documentos que o gestor se pauta para o seu trabalho na escola?**

Os participantes relataram:

> [...] Os documentos que a gente segue vem os ofícios da gerencia dentro da escola quando a gente compra alguma coisa para os nossos funcionários é baseado no nosso regimento quando a gente compra alguma coisa do professor também é dentro do regimento dentro do nosso PPP né, o PPP é feito coletivamente com a participação de todos. **(G1)**

> com certeza né, cada escola é pautada em um modelo pedagógico né, é eu sou formada já há um bom tempo né então desde o início do trabalho a gente sempre seguiu modelos pedagógicos, sempre tem as fundamentação teóricas, sempre tem um teórico por traz da gente né. (**G2)**

> sim, o diretor é ocupante de um cargo público e precisa seguir as legislações vigentes que embasam a sua função assim como a educação tanto a nível de Brasil, como de Estado e município. Primeiro a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar. Além de regulamentações que são determinadas através de resoluções de âmbito do município. (**G3)**

Segundo **G1,** ela se pauta no Projeto Político Pedagógico (PPP), no regimento escolar e em documentos municipais, como os decretos e resoluções afirmando que sua gestão é democrática.

Já a **G2,** não trata de nenhuma legislação, somente no programa introduzido no ano passado (2017) para a escola ser integral. Trazendo apenas o Plano Estadual de Educação (PEE) para propor que a escola seja integral e alcance suas metas.

A **G3** cita todos os documentos previstos em Lei para que a gestão da escola seja democrática, mas não se aprofunda em nenhum deles. Percebemos que todas as gestoras têm seus pontos de vista sobre os documentos para gerir o seu trabalho, sendo que cada uma pautada no órgão competente hierárquico, sendo os níveis municipais, estaduais e nacionais. Sendo que a **G3** enfatiza os documentos que orientam a educação nacional, CF, LDB, ECA, PPP e o Regimento Escolar. Ressaltando na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996, p.1) no artigo especifico:

> **Art. 3º** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
>
> **VIII** - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
>
> **IX** - garantia de padrão de qualidade; (BRASIL, 1996, p. 1).

Quando perguntado sobre **como ocorre a participação da comunidade (professores, pais, funcionários) no processo de escolha de dirigentes**, relataram:

> a escolha do diretor né, é como você já passei esses documentos para você antigamente eu posso falar porque estou há 20 anos na prefeitura, é as creches era indicação [...], eu pelo menos aqui era chamada de coordenadora administrativa e pedagógica a gente administrava e fazia folha, material, merenda, tudo que a gente faz hoje mas também fazia o pedagógico, então era

> eu fazia o papel de diretor, secretário e coordenador [...] em 2006 eu vim por indicação ai a primeira eleição pra diretor foi em 2010, ai foi quando começou a ter esse processo de escolha [...] acontece as eleições do conselho escolar porque o diretor não administra uma escola sozinha ele administra junto com o conselho, o conselho são representantes da própria comunidade escolar que junto com o diretor vai fazer esse trabalho[...].(**G1)**

> o gestor escolar na escola pública aqui no MS ele é escolhido por eleição né então a cada 3 anos existe um processo seletivo em que os pais participam, os professores participam, os alunos participam os funcionários administrativo participam do processo seletivo, os gestor que desejam se candidatar (**G2)**

> todos os segmentos participam desse processo através do voto. Porém existem critérios que determinam como acontece essa participação que é através de um decreto que dispõe sobre as diretas para Diretores e Conselho Escolar e uma resolução que regulamenta o processo de eleições. Ambos são baseados na Lei Orgânica do Município e fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/96. **(G3)**

Conforme destaca **G1**, por ser antiga na educação os seus primeiros anos como diretora foi por escolha e não por eleição, ela enfatiza que o conselho escolar e a APM tem um papel fundamental neste processo, por fazer a comissão das eleições. **G2** responde que a eleição é de forma democrática, em que há a participação de todos da comunidade escolar, ressaltando que a gestão é participativa, onde todos participam. E **G3** informa que toda comunidade escolar participa das eleições, regulamentadas por leis sobre o processo de eleições. Conforme destaca Dourado: "A participação efetiva de todos os membros da comunidade escolar e local é a base para a democratização da escola e de sua gestão, contribuindo para a consolidação da gestão democrática" (DOURADO, 2006, p. 78).

A quarta e última questão do roteiro de entrevista questionou se **havia vantagens e/ou desvantagens nos processos de escolhas dos gestores escolares.** A G1 relatou que:

> A vantagem é porque o grupo escolheu né, a vantagem é essa, desvantagem não vejo não, porque se foi assim, o grupo que escolheu o grupo também vai tirar porque a reeleição é para três anos, [...], desvantagem pode ser que tenha desvantagem em algum lugar aqui teve escola que teve três candidatos eu acho isso uma desvantagem gigante para a escola porque o clima fica horrível [...].(G1)

Já a G2 afirma:

> Vantagens e desvantagens hum, a vantagem sempre, é a gestão democrática, o que nós estamos vivendo hoje acredito que tenha mais vantagem do que desvantagem, o processo de escolha democrático é sempre muito bom, é eu

> não enxergo no que a gente vive hoje desvantagem, porque tudo é, você tem que fazer um curso, você tem que fazer uma prova, você tem que estudar, tem que mostrar que você está apto né. (G2)

Ainda referente a indagação quanto as vantagens e desvantagens sobre os dirigentes, a G3 explana:

> É muito relevante, falo visualizando o contexto em que estou situada: algum tempo atrás não existia o processo de eleição para diretores, as pessoas eram indicadas ao cargo através de apadrinhamentos políticos geralmente partidaristas, vejo como vantajosa o processo de eleições diretas para gestores escolares. Porem creio que se olharmos para outros cenários possivelmente será apontado algumas desvantagens no tocante a formação própria para tal, talvez? Acredito que se o processo se instaura de maneira fiel e transparente, respaldado pela legislação observaremos mais vantagens que desvantagens. (G3)

Quando indagadas quanto às vantagens e desvantagens nos processos de escolhas dos dirigentes, a G1, G2 e G3 apontam que há somente vantagens no processo de escolha pôr eleições pelo fato de se ter a participação da comunidade. Suas falas vão ao encontro com o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), sendo essa a mais importante lei brasileira que se refere à educação, quando a mesma em seu art. 14 determina que:

> 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.15).

A G3 ressalta que há desvantagem por indicações pelo fato de o interesse maior não ser o da comunidade escolar e sim apenas em cumprir talvez promessas políticas e individuais.

Deste modo a fala da G3 vem na mesma direção das ideias de Paro (2011) quando o mesmo coloca que não existe vantagem na escolha de dirigentes escolares por indicações pelo fato da mesma não se fundamentar em princípios democráticos e sim por ser um cargo de confiança delegado a alguém que muitas vezes não tem nenhum preparo para executar tais funções, ou seja, muitas vezes o candidato é escolhido não pelo fato de ter conhecimentos ou experiência de gestão de educacional, mas por afinidade a qual visa atender necessidades pessoais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão escolar deve ser pautada em princípios democráticos, neste sentido as legislações vigentes como CF, LDB, PNE, entre outros destacam claramente que tais práticas devem ser enfatizadas nas ações da escola como um todo, visando a participação e o diálogo entre gestão e comunidade, levando em consideração o que é melhor para todos.

Sendo assim, 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 autonomia da escola está ligada a diversos aspectos, pois a escola passou de um período estático para dinâmico, nesta nova realidade ela deve acompanhar os avanços da sociedade e atender as especificidades da região na qual ela está, para tanto é necessário que haja uma coletividade entre a comunidade e a escola.

É cabível destacar que, as formas de escolha dos dirigentes escolares nos leva a uma breve reflexão de como nossa sociedade vem camuflando esse direito de tomar parte nas ações desenvolvidas na escola, em suma, o gestor é a figura que deve propiciar condições para que essa comunidade saiba dos seus direitos de participação, ou seja, utilizar meios que a levem a tomar parte nas decisões que influenciam todos na escola.

Quanto à devolutiva dos dados, os três gestores que se prontificaram a contribuir para a construção desta pesquisa, nos atenderam nos horários e dias marcados, não houve problemática alguma em relação a esta fase da pesquisa, sendo que, dois dos gestores pesquisados nos disponibilizaram documentos que os mesmo se pautam para conduzir a escola, bem como o Projeto Politico Pedagógico (PPP), Regimento Escolar da instituição, e os decretos e resoluções que são encaminhados para a escola através da GEMED, uma vez que, esses decretos são enviados para a escola cada vez que acontece uma eleição para diretores.

Dos três sujeitos pesquisados, dois foram escolhidos por meio de eleições diretas e uma delas foi por processo misto, sendo que a mesma passou por uma prova para testar seus conhecimentos e a partir de sua aprovação nesta avaliação, que ela pode ser considerada apta para participar da eleição que ocorreu na escola.

Portanto, em relação às concepções e as análises que foram desenvolvidas para a elaboração desta pesquisa, ressalta-se que a intenção deste estudo não é finalizar a discussão, mas abrir novos tópicos de discussão para que assim sejam desenvolvidos novos estudos na área.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli EDA. **A Pesquisa no cotidiano escolar.** VIII Encontro de Pesquisadores da Região Sul. Porto Alegre, 1987.

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

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

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O princípio da gestão democrática na educação**. Gestão Democrática da Educação, 2005.

_____,Carlos Roberto Jamil. **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.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da educação escolar.** Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006, p. 78.

FORTUNATI, José. **Gestão da Educação Pública:** caminhos e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2007.

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

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores**. Brasília: **Em Aberto,** vol 17, nº 72, 2000. Disponível em: <www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/.../eleição-e-formação-de-diretores.pdf.> Acesso em: 12 jun. 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores:** a escola pública experimenta a democracia.2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: **Conselho Escolar, Gestão Democrática da Educação e Escolha do Diretor**. Brasília – DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad5.pdf.> Acesso em: 12 jun. 2018.

SOUSA, Vanessa Maria Aleixo de et al. **Gestão escolar democrática:** desafios dos gestores na atualidade.Disponível em: <http://www.eventosufrpe.com.br/2013/cd/resumos/R0813-1.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2018.

A ORGANIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: A REALIDADE DE NAVIRAÍ/MS

Patrícia Nantes Camelo (UFMS) [1]
Cristiane Afonso Lima (UFMS) [2]
Francieli Silva Leria de Almeida (UFMS) [3]
Surizadai Gomes Trindade (UFMS) [4]
Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis (UFMS) [5]

RESUMO: O presente artigo aborda aspectos das políticas educacionais de currículo da educação infantil, buscando demonstrar como a Lei de Diretrizes e Bases e as Diretrizes Curriculares Nacionais regem as práticas educacionais das instituições de educação, pois visam ações e objetivos que devem ser alcançadas para o pleno desenvolvimento das crianças. Tem como objetivo investigar e relacionar as orientações das leis e políticas de currículo com a realidade vivenciada no Brasil, dando ênfase ao município de Naviraí. O estudo foi realizado a partir de pesquisas bibliográficas, documentais e uma pesquisa de campo, apresentando dados de dois questionários respondidos por profissionais atuantes da rede municipal de educação infantil de Naviraí/MS, apontando dificuldades encontradas para efetivar as propostas pedagógicas para a educação infantil, bem como para o alcance dos objetivos propostos para a referida etapa.

PALAVRAS-CHAVES: políticas educacionais; currículo; educação infantil.

INTRODUÇÃO

O respectivo artigo se propõe discutir aspectos da educação, seguindo a linha de pensamento sobre as políticas de currículo que norteiam a Educação Infantil. O papel da Educação Infantil é muitas vezes mal compreendido, muitos acreditam que é apenas um local para cuidar dos menores, que não se tem objetivo e metas a cumprir, outros já compreendem como uma preparação para o ensino fundamental, tendo em vista alfabetizar o quanto antes.

[1] Acadêmica do 8º Semestre do curso de Pedagogia da UFMS, Campus Naviraí. E-mail: patriciahering@hotmail.com
[2] Acadêmica do 8º Semestre do curso de Pedagogia da UFMS, Campus Naviraí. E-mail:criskaly6@gmail.com
[3] Acadêmica do 8º Semestre do curso de Pedagogia da UFMS, Campus Naviraí. E-mail:francieli_ccb@hotmail.com
[4] Acadêmica do 8º Semestre do curso de Pedagogia da UFMS, Campus Naviraí. E-mail:cig.suriza@gmail.com
[5]Professora Associada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus CPNV. E-mail: gmgrg46@gmail.com

Mas as leis do país quebram todos esses paradigmas, ressaltando que a Educação Infantil tem como objetivo desenvolver as crianças em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, existindo assim leis que amparem a esse atendimento, sua permanência e seu desenvolvimento em tempo integral, respeitando as especificidades de cada faixa etária reconhecendo-os como cidadãos.

Segundo a Constituição Federal de 1988 os direitos das crianças passam a ser garantidos e para ser executado com eficiência foram elaborados norteadores para as práticas pedagógicas, sendo eles: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DNEB), a Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE).

Tais documentos orientam a elaboração das propostas pedagógicas, prevendo o processo de aprendizagem e o desenvolvimento a serem cumpridos, de maneira que cada instituição deve seguir os princípios básicos: éticos, políticos e estéticos recorrentes na lei, respeitando os direitos fundamentais da criança e a participação na vida social e cultural.

Este artigo, portanto, tem como objetivo destacar as ações legais e as organizações curriculares vigentes do atual sistema de educação infantil, e como são aplicados nas redes especificando os saberes, cuidados e metas a serem cumpridas no âmbito escolar.

A proposta metodológica do presente estudo englobou pesquisas bibliográficas embasada em autores como: (ANDRADE; 2010), (KRAMER; 2006), (MACHADO; 2000), e documentos oficiais brasileiros tais como: LDB, DNEB, RCNEI, PNE e pesquisa de campo qualitativa ao coletar dados por meio de questionário enviado para quatro pessoas atuantes na educação infantil do município de Naviraí, selecionando apenas duas para serem apresentadas neste texto.

Inicialmente é apresentada a definição de política em várias percepções e as políticas educacionais de currículo citando os principais amparos da lei, a caracterização do currículo e os princípios básicos do currículo da educação infantil, construído com a função de organizar as atividades do espaço escolar, em seus vários aspectos, organização e objetivos.

A pesquisa do tema trouxe grandes benefícios em termos de estudo, possibilitando compreender a importância do conhecimento adquirido para o processo de formação, aprimorando as aplicações das futuras práticas pedagógicas, com consciência das dificuldades encontradas.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE CURRÍCULO

De acordo com o Ministério da Educação, melhor dizendo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), política seria a arte de governar os cidadãos, utilizando da lei para se governarem.

> Política é um termo que tem mais de 2.500 anos, vem da língua grega e significa "a arte de governar um Estado, uma cidade". Para os gregos, "polis" significava cidade. Em latim, a palavra correspondente é "civitas", da qual derivou a palavra portuguesa cidadão. Político e cidadão, assim, são sinônimos, significam a mesma coisa. Interessante, não é? Portanto, todo cidadão é, por sua natureza, "um ser político" e a política seria a arte de governar os cidadãos, ou melhor, a capacidade da "cidade" se autogovernar, isto é, de os cidadãos elaborarem suas leis e governarem a si próprios. (BRASIL, 2006, p.25)

As políticas são denominadas públicas porque devem atingir todo o público. E é de obrigação do governo garantir que essas políticas beneficiem todas as camadas da população, visto a educação como um direito de todos os cidadãos, portanto, as Políticas Públicas que diz respeito ao Poder Público. Apontamos brevemente alguns dos principais textos que amparam esse direito de acordo com o FNDE:

A Constituição Federal de 1988 em seus artigos 205 e 208 definem os princípios dos quais deve se basear o ensino em nosso país e a partir dos quais as políticas educacionais devem ser elaboradas em todos os níveis: federal, estadual e municipal.

> 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.208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
>
> I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;(NR)
>
> **IV** - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade
>
> **IV** - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (BRASIL, 2006, p.5)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 estabelecem os fins, princípios, rumos, objetivos, direitos, entre outros, da educação e diz respeito a organização e ao funcionamento da educação (as bases) tratando ainda, dos meios utilizados para alcançar os fins pretendidos. A escola é situada no centro das ações pedagógicas, administrativas e financeiras.

O Plano Nacional da Educação (PNE) do período de 2001-2010, conforme previsto no art.87 da LBD, apresenta diretrizes e metas para 10 anos, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, da Organização das Nações Unidas (ONU). O PNE é um instrumento global de orientação das políticas educacionais do país.

A Constituição de 1988 procurou reunir algumas reivindicações que a sociedade civil apontava apresentando avanços como à ampliação das liberdades individuais e restrição ao poder das forças Armadas. No campo da educação se discutia uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação Nacional. A partir daí as políticas educacionais caracterizaram-se pelo seu sentido de democratização, voltado para a ampliação ao acesso à educação básica. (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994 *apud* SANTOS, 2012, p.7)

O RCNEI (BRASIL, 1998) tem como objetivo indicar caminhos que contribuam para que as crianças desenvolvam integralmente sua identidade, e possam crescer como cidadãos, com direitos a infância reconhecidos, e para que as instituições possam realizar um trabalho educativo em que o cuidar e o educar se dá de forma indissociável e contribua para a socialização dos alunos dessa faixa etária e ampliação dos conhecimentos da realidade social e cultural.

Segundo Goes (2014):

> O RCNEI é um conjunto de sugestões e referencias para creches, entidades equivalentes a pré-escolas. Faz parte dos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que foram elaborados pelo Ministério da Educação. Seu objetivo é auxiliar professores de educação Infantil a realizar seu trabalho educacional com crianças pequenas, atendendo as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI 9.394/96), que estabelece, pela primeira vez na história do Brasil, que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica. (GOES, 2014, p.25)

Segundo o RCNEI (1998), as áreas de conhecimento referem-se à construção das diferentes linguagens pelas crianças e as relações que estabelecem com os objetivos de

conhecimento destacando-se os seguintes eixos: Movimento, Artes, Música, Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Natureza e Sociedade.

O RCNEI tem como objetivo orientar um trabalho para desenvolver na criança a comunicação em conhecimentos matemáticos, na transição das ideias e na resolução de problemas do cotidiano, através da linguagem oral desenvolver uma linguagem matemática que possibilite a criança melhor autonomia e participação na sociedade. (BRASIL, 2002, p.160)

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Desde os primórdios não há uma definição exata do que é currículo, historicamente, o termo currículo foi encontrado em registros do século XVII, sempre relacionado a um projeto de controle do ensino e da aprendizagem, ou seja, da atividade prática da escola. Atualmente, currículo é considerado como um conjunto de experiências, vivências e atividades na escola, para alcançar objetivos educacionais. (ROCHA, p.2)

> Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. (VEIGA, 2002, p.7)

De acordo com o Art.26 da LDB, o currículo da educação infantil, ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a serem complementadas, de acordo com suas diversificações, regionais, locais, econômicas e culturais do educando.

O currículo da Educação Infantil tem como objetivo orientar as ações das instituições e desenvolver educação e cuidados, mas nem sempre foi bem aceita a ideia de ter um currículo para a educação infantil, pois se pensava que o currículo era apenas para a organização de conteúdos e disciplinas, enfatizando que a educação infantil não tinha necessidade de planejamento de atividades. Mas, integrando-se ao sistema educacional passa a ser o mediador da instituição, para o qual foi previsto trabalhar conceitos sociais, valorizando as experiências e saberes das crianças. (BRASIL, 2013, p.85)

EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil no Brasil atende crianças de 0 a 5 anos de idade, oferecida em creches ou em entidades equivalentes, para crianças de 0 a 3 anos de idade, e em pré-escola, para crianças de 4 a 5 anos. Ainda que não obrigatória, mas assegurada pela lei (Lei n° 9.394/1996) da LDB, a Educação Infantil é um direito público, cabendo ao município à oferta, com apoio das esferas federal e estadual. (BRASIL, 1996 p.10).

Do ponto de vista legal, a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, afetivo, intelectual e social, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade. Assegurando o atendimento de suas exigências próprias, pois atendem crianças de diferentes contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos, oferecendo vagas para crianças com diferentes condições físicas, sensoriais, mentais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem religiosas, entre outras, sendo acolhido e amparando pelos profissionais no espaço escolar, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade. (BRASIL, 2013, p.83)

A Educação Infantil é organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

> I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; em o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral, IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, 1996, p. 10-11)

Segundo o Ministério da Educação e Cultura– MEC, a educação infantil corresponde à primeira fase da educação básica, que é oferecida por creches públicas ou privadas que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, podendo ser jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. A educação infantil é um direito de todas as crianças sem nenhum tipo de distinção (BRASIL, 2013).

> A educação infantil é um direito humano e social de todas as crianças até seis anos de idade, sem distinção alguma decorrente de origem geográfica, caracteres do fenótipo (cor da pele, traços do rosto e cabelo), da etnia, nacionalidade, sexo, de deficiência física ou mental, nível socioeconômico ou

> classe social. Também não esta atrelada a situação trabalhista dos pais, nem ao nível de instrução, religião, opinião política ou orientação sexual. (BRASIL, 2008, p.3)

As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil tratam a criança como o centro do processo educativo:

> A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoais e coletivas, produzindo cultura. (BRASIL, 2013, p.86)

Os Referenciais Curriculares (BRASIL, 1998) instruíram as instituições de Educação Infantil, a exercerem o papel de cuidar e educar em um espaço formal, contemplando com a alimentação, limpeza e lazer (brincar), respeitando o caráter lúdico das atividades e o desenvolvimento integral da criança.

Seguindo os eixos principais do documento, são definidos dois âmbitos de experiências que são:a formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo.O âmbito de Formação Pessoal e Social trata da construção do sujeito, promovendo nas instituições escolares experiências para que as crianças possam aprender conviver umas com as outras, respeitando e aceitando, promovendo a autonomia. O âmbito de Conhecimento de Mundo trata de desenvolver conhecimento e as relações, destacando o enriquecimento cultural com trabalhos de movimento, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática. (BRASIL, 1998, p.46)

Forest (2007) pontua que o papel de cuidar e educar são indissociáveis e cumprem junto uma ação conjunta para alcançar os objetivos, visando o desenvolvimento das crianças. O cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado são procedimentos específicos, que envolvem a dimensão afetiva e os cuidados com os aspectos biológicos do corpo, a qualidade da alimentação e coma saúde, influenciados muitas vezes pelas crenças e valores. (FOREST, 2007, p.2)

A dimensão do cuidado, no seu caráter ético, é orientada pela perspectiva da qualidade e sustentabilidade da vida e pelo principio do direito e da proteção integral da criança. O educar

já responde a instruir o conhecimento, ampliando as habilidades e procurando estabelecer a autonomia às crianças, com ações pedagógicas intencionais para promover o aprendizado. (BRASIL, 2013, p.89)

> Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam 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, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, p.23)

Em Brasil (2013, p.89), educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis.

> As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua auto-estima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e idéias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político- Pedagógico. (BRASIL, 2013, p.88)

Para acontecer esse processo educativo as instituições seguem uma rotina, que orienta as ações de toda comunidade educativa, normalmente essa rotina é orientada pelo projeto político-pedagógico da escola, de acordo com as necessidades da comunidade onde se situa. As autoras Bilória e Metzner (2013) ressaltam que necessita de uma consciência crítica do educador em compreender que a rotina é responsável pela organização e cumprimento das metas pré-estabelecidas no dia-a-dia escolar visando, principalmente, o desenvolvimento integral da criança.

O Referencial Curricular da Educação Infantil afirma que a rotina é

> Considerada como um instrumento de dinamização da aprendizagem, facilitador das percepções infantis sobre o tempo e o espaço, uma rotina clara e compreensível para as crianças é fator de segurança. A rotina pode orientar

> as ações das crianças, assim como dos professores, possibilitando a antecipação das situações que irão acontecer. (BRASIL, 1998, p.73).

Com o intenso processo de construção do conhecimento, as práticas pedagógicas devem atingir os seguintes objetivos de acordo com o Referencial Curricular (1998): desenvolver uma imagem positiva de si, confiando em suas capacidades e respeitando suas limitações, tendo autoconhecimento do seu corpo, sabendo cuidar da sua própria saúde e bem estar, estimular sua autoconfiança com as relações entre crianças e adultos, respeitando os vários pontos de vista e colaborando para construção das atitudes curiosas, expressado através das variadas formas de linguagem (corporal, musical, plástica, oral e escrita), enriquecendo o seu conhecimento sobre as varias manifestações culturais. (BRASIL, 1998, p.74)

Na Educação Infantil o conceito da brincadeira é de grande valorização, pois hoje é entendido como parte do processo da autonomia e experiência infantil, o ato estabelece vínculos entre os papeis assumidos, as relações e consciência das situações, provendo de imitações do meio familiar e das experiências vividas. Para brincar é necessário que a criança tenha independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca. (BRASIL, 1998, p.28)

> A brincadeira é para a criança a mais valiosa oportunidade de aprender a conviver com pessoas muito diferentes entre si, de compartilhar idéias, regras, objetos e brinquedos. Na Educação Infantil, as brincadeiras devem fazer parte da rotina diária dessas instituições e devem ser utilizadas em diferentes momentos do dia. Trabalhar com o movimento e expressão corporal significa proporcionará criança o conhecimento do próprio corpo, experimentando as possibilidades que ele oferece. Para isso, o professor deve proporcionar atividades, fora e dentro da sala de aula, onde a criança possa se movimentar. (BILÓRIA; METZNER, 2013, p.6)

Segundo as Diretrizes Curriculares (2013) a brincadeira é uma atividade muito importante para as crianças pequenas, pois o brincar dá a elas oportunidades para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida.

METODOLOGIA

O presente artigo abordando o tema políticas educacionais de currículo na educação infantil foi elaborado por um grupo de quatro alunas do curso de pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí, com base em pesquisas bibliográficas em autores como: (ANDRADE; 2010), (KRAMER; 2006), (MACHADO; 2000), em livros, artigos; nas leis vigentes e documentos oficiais brasileiros tais como: LDB, DNEB, RCNEI, PNE que amparam as crianças a terem uma educação de qualidade.

Para a elaboração cada aluna ficou responsável em aprofundar em um determinado assunto para que nas reuniões em grupo cada uma compartilhasse os conhecimentos adquiridos para que pudéssemos concluir o estudo.

O grupo também realizou uma breve pesquisa de campo qualitativa ao coletar dados por meio de questionário enviado para quatro pessoas atuantes na educação infantil do município de Naviraí. Dentre essas o grupo escolheu dois para comparar e relacionar as respostas com a fundamentação utilizada, especialmente a dada pelos documentos legais, possibilitando concluir o estudo proposto.

APRESENTAÇÃO DOS DADOS

A pesquisa de campo qualitativa abordando o tema políticas educacionais de currículo na educação infantil foi realizada em agosto de 2016, em duas instituições de ensino do município de Naviraí-MS, que atendem crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade.

Para a coleta de dados optamos por questionário que foi entregue aos sujeitos da pesquisa, sendo uma gestora, formada em pedagogia, atuante na área há 15 (quinze) anos, e a uma coordenadora formada também em pedagogia e atuante na área há8 (oito) anos. A pedido dos sujeitos retornamos em outro momento para recolhermos os questionários respondidos.

Analisando as respostas das mesmas compreendemos como são aplicadas as políticas educacionais no município de Naviraí, assim como funciona a educação infantil atualmente, e como os profissionais da área enfrentam as dificuldades para transmitirem uma educação de qualidade para as crianças.

A primeira indagação feita para as entrevistadas foi em relação ao entendimento delas sobre as políticas educacionais, e obtemos as seguintes respostas:

> São políticas criadas ou planejadas por um governo para que os direitos das crianças sejam garantidos com qualidade e de forma universal (GESTORA).

> Considero um meio legitimo de entender como se dão as relações entre Estado e Sociedade no âmbito educacional, que busca efetivar uma educação de direito para todos ofertados de forma organizada e de qualidade (COORDENADORA).

Analisando as respostas notamos que tanto a gestora quanto a coordenadora deixam claro o que são políticas educacionais, políticas essas planejadas pelo governo com base nos textos legais que dão suporte aos governantes na hora de defini-las, como indicado na Constituição Federal (CF-1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-1996), no Referencial Curricular Nacional (RCN-1998), dentre vários outros programas.

A segunda questão do questionário foi sobre quais eram as orientações das políticas educacionais para a educação infantil na atualidade?

> As políticas educacionais adotadas para as crianças de 0 a 5 anos veio garantir direitos adquiridos através da Constituição Federal, Estatuto da criança e do adolescente, na LDB, com as Diretrizes (GESTORA).

> Apresentam um conjunto considerável de orientações dentre elas; definição de formação de profissionais qualificados para trabalhar na educação infantil, estabelece alternativas curriculares para e educação infantil, apresenta as diferentes concepções de infância: respeito à diversidade, amplia a oferta na educação infantil estipulando percentuais a serem atingidos (COORDENADORA).

Analisando as respostas podemos notar que a gestora cita as leis que amparam as crianças, mas não se aprofunda; já a coordenadora comenta sobre a importância de profissionais qualificados na área, o que também está previsto no Art. 62 da LBD, sendo uma das partes mais importantes do documento que trata Dos Profissionais da Educação. São sete artigos que estabelecem diretrizes sobre a informação e a valorização destes profissionais. Define o Art. 62 que a "formação de docentes para atuar na educação básica faz-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida para formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal". (BRASIL, 1996)

Quando questionadas sobre qual a sua compreensão sobre o currículo? Relataram:

> Currículo é um conjunto de praticas que busca unir as experiências e os saberes das crianças, de modo a promover o desenvolvimento integral das mesmas de 0 a 5 anos (GESTORA).

> Uma forma de organizar e trabalhar com saberes diferenciados respeitando a cultura e a realidade de cada indivíduo nos aspectos coletivos e individuais (COORDENADORA).

Analisando as respostas entendemos por currículo os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais com o objetivo de formar um cidadão pleno levando em conta suas experiências escolares e seus conhecimentos, sendo que nas respostas das participantes na educação infantil também há um conjunto de saberes importantes a serem abordados com as crianças.

> A questão seguinte foi em relação a visão delas perante o currículo da educação infantil, e elas relataram:
>
> O nosso currículo aborda um planejamento que na creche é permeado pela rotina onde a ferramenta pedagógica norteadora de todas as atividades são: O brincar e o Afeto. Já na pré-escola o planejamento é permeado por temas geradores e projetos a partir da necessidade da sala (GESTORA).
>
> São as diretrizes estabelecidas para o funcionamento adequado das instituições a serem observadas, na organização de propostas pedagógicas para primeira etapa da educação básica e educação infantil (COORDENADORA).

Analisando as respostas notamos que tanto a gestora quanto a coordenadora valorizam o currículo também chamado de projeto pedagógico, como sendo uma importante ferramenta que auxilia nas atividades propostas para as crianças, preocupando-se com o brincar o que não pode faltar quando se trata de criança, porque criança aprende brincando.

Na sequência, a indagação foi a respeito de haver dificuldades para desenvolverem o currículo da educação infantil, e quais seriam essas dificuldades? As participantes responderam:

> Fazendo uma analise entre o antes e depois, percebemos que tínhamos muita dificuldade sim, pois os professores não tinham hora atividade para planejar, mas hoje muitos direitos já foram adquiridos e as maiores dificuldades encontradas são: falta de material, espaço e às vezes o número de criança por sala (GESTORA).
>
> Sim, primeiro confundimos educação infantil com ensino infantil, são coisas diferentes e não temos na pratica um currículo na educação infantil e para educação infantil, portanto temos um longo caminho a percorrer para aprendermos e construirmos uma educação de qualidade com um currículo adequado a cada faixa etária da educação infantil (COORDENADORA).

Analisando as respostas percebemos que há várias dificuldades para chegarmos a uma educação de excelência, e que para termos uma educação de qualidade, precisa-se que tenha

mais recursos. As crianças conquistaram um espaço importante na sociedade hoje, suas especificidades são levadas em conta, mas no relato da coordenadora deu a entender que às vezes os professores querem atropelar, ou melhor, adiantar o ensino que lá na frente as crianças terão, um exemplo é querer introduzir o alfabeto muito cedo para as crianças.

Quando indagadas se elas mudariam algo em relação às políticas curriculares da educação infantil? Foi relatado que:

> Não é que mudaria, mas às vezes é necessário algum tipo de mudança sim para o melhor desenvolvimento integral das crianças. Este ano a Base Nacional Comum Curricular esta sendo reescrita pelo ministério da educação. Acredito que esta mudança ira beneficiar todos que buscam uma educação infantil com mais qualidade, respeitando as especificidades de cada criança (GESTORA).
>
> Não, pois as políticas são adequadas e a nossa educação seria de excelência se o que esta no papel muitas vezes em forma de lei fosse colocado em pratica pelos municípios (COORDENADORA).

Analisando as respostas percebemos que a gestora fala em possíveis mudanças como a LDB para melhor desenvolvimento integral da criança. Mas para que mudanças se não a seguem corretamente? é o relato da coordenadora que diz que as leis, muitas vezes, não são colocadas em prática? Percebe-se que há uma grande dificuldade em estabelecer relações entre a teoria e a pratica, praticas que nem sempre vão ao encontro das necessidades de aprendizagem das crianças. Analisamos ainda que mudanças devam ser feitas sim, mas em tudo que envolvem a educação infantil.

Considerando as respostas da diretora e da coordenadora percebemos que as mesmas compreendem a importância das políticas educacionais vigentes, porém não as executam devido às dificuldades encontradas, apontam também que ainda temos um longo caminho a percorrer para aprendermos e construirmos uma educação de qualidade, com um currículo adequado a cada faixa etária da educação infantil, valorizando o lúdico na vida dos pequeninos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as pesquisas efetuadas constatamos que política é a arte de governar os cidadãos e por isso são denominadas públicas por atingir todo público, e é o poder público/governo que deve garantir que essas políticas atendam todas as camadas sociais, sem nenhum tipo de distinção.

A educação é um direito e também deve ser pública. A política educacional diz respeito às decisões que o poder público toma em relação à educação, criando leis e ações que amparam este direito a todos os cidadãos.

Verificamos que com a criação da LDB e do PNE, o governo definiu suas políticas educacionais e os parâmetros curriculares, que visam atender o direito à educação e organizar todo esse processo. Para que a pratica pedagógica se organize, entra em ação o currículo da educação, prevendo formas de garantir aprendizagem e os cuidados necessários, norteando as praticas e avaliações.

Portanto, do ponto de vista legal é assegurado à criança a condição de um sujeito histórico e de direitos, inserindo-a no campo dos direitos humanos e fundamentais, prezando a participação na vida social e cultural com igualdade de oportunidades. (BRASIL, 2013, p.88)

Os referenciais teóricos, juntamente com os dados coletados por meio dos questionários, possibilitaram maior compreensão da temática, além de mostrar os problemas enfrentados na rede para que se cumpra o que prega a lei, ficando evidente que o atual currículo enfrenta dificuldades no sistema educacional como um todo.

Obviamente, nota-se uma grande demanda na educação infantil, tendo em vista os diferentes olhares sob as pesquisas, concluímos que as práticas evidenciadas pela lei não condiz com as manifestadas, enfrentando obstáculos não previstos, cabendo aos responsáveis suprir essa demanda sem ferir a Constituição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Lucimary Barnabé Pedrosa de. **Educação infantil:** discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853.pdf> Acesso em: 10 ago.2016

BILÓRIA, Jéssica Ferreira; METZNER, Andréia Cristina.**A importância da rotina na Educação Infantil.** Disponível em: <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/28/1112201318535 5.pdf> Acesso em: 20 ago.2016

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

BRASIL. MEC/SEF/DPE/COEDI.**Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.** Brasília 1994. Disponível em: <http://www.sema.edu.br/editor/fama/livros/educacao/FORMA%C3%87%C3%83O%20INICIAL%20E%20CONTINUADA%20DE%20EDUCADORES/POR%20UMA%20POL%C3%8DTICA%20DE%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DO%20PROFISSIONAL%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL. pdf#page=14> Acesso em: 03 ago. 2016.

BRASIL. MEC/SEF/DPE/COEDI. **Dúvidas mais frequentes sobre a educação Infantil.** 2013.Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index. php?option=com_docman&view=download&alias=8169-duvidas-mais-frequentes-relacao-educacao-infantil-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 20 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2013. Disponível em <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/07/diretrizes_curiculares_nacionais_2013.pdf> Acesso em: 03 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf> Acesso em: 06 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **O FNDE e o apoio às políticas publicas para a educação básica**. Módulo de Competências Básicas.2. ed. Brasilia: MEC/FNDE/SEED, 2008, p.19-28.

BRASIL. Ministério da Educação. **Módulo Competências Básicas / Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Secretaria de Educação a Distância – Brasília: MEC, FNDE, SEED, 2006. Disponível em: < http://www.cairu.br/biblioteca/arquivos/Direito/Constituicao_da_Republica_Federativa_Brasil.pdf> Acesso em: 06 ago. 2016.

FOGAÇA, Jennifer: **O Currículo no contexto escolar**. Disponível em:<http://educador.brasilescola.uol.com.br/orientacao-escolar/curriculo-no-contexto-escolar.htm> Acesso em: 12. ago. 2016.

FOREST, Nilza Aparecida. **Cuidar e Educar Perspectivas para a prática pedagógica na Educação Infantil.** Disponível em: <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev03-07.pdf> Acesso em 20 ago. 2016.

INEP. **Avaliação do Plano Nacional de Educação:** Políticas, Programas e Ações do Governo Federal. Volume 1. Brasília. 2009.

INEP. **Censo da Educação Infantil 2000**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/educacao-infantil> Acesso em: 20 ago. 2016.

KRAMER, Sonia. **As Crianças De 0 A 6 Anos nas Políticas Educacionais no Brasil:** Educação Infantil E Fundamental**.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>Acesso em: 03 ago. 2016.

MACHADO, Maria Lucia de. **A Educação infantil em tempos de LDB**. São Paulo, 2000. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index. php/textosfcc/article/viewFile/2437/2392> Acesso em: 17ago. 2016.

MARINHO, Iasmin da Costa: **Política Educacional**. Disponível em: <http://www.infoescola.com/educacao/politica-educacional/>. Acesso em: 17 ago. 2016.

OLIVEIRA, Zilda de Moraes Ramos. **O currículo na educação infantil:** O que propõem as novas Diretrizes Nacionais? Disponível em<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file> Acesso em: 12 ago. 2016.

PACIEVITCH, Thais. **Educação Infantil.** Disponível em: <http://www.infoescola.com/educacao/educacao-infantil> Acesso em: 20 ago. 2016.

PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. **Os saberes docentes e a prática educativa de acadêmicas professoras da educação infantil.** Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/124_64.pdf> Acesso em: 20 ago. 2016.

ROCHA, Arlindo Nascimento: **Uma Visão Histórica da Evolução do Conceito de Currículo Escolar.** Disponível em:<http://www.webartigos.com/artigos/curriculo-escolar-uma-visao-historica-da-evolucao-do-conceito-de-curriculo-escolar/123546> Acesso em: 12 ago. 2016.

SAVIANI, Dermeval. Política Educacional Brasileira: Limites e perspectivas. **Revista de Educação**, N°24. PUC/Campinas, 2008, p.7-16.

POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE PÚBLICA E O TRABALHO DOCENTE: REVISÃO BIBLIOMÉTRICA

Telma Romilda Duarte Vaz[1] *(UFMS/CPNV - FCT/UNESP)*
Gesilane de Oliveira Maciel José[2] (FCT/UNESP)
Thiago Moessa Alves[3] *(FCT/UNESP)*

RESUMO

O artigo tem como objetivo apresentar um referencial teórico-metodológico cuja tese tem como foco refletir sobre o trabalho docente a partir das políticas de ações afirmativas de acesso e permanência na universidade pública. O trabalho é apresentado a partir de uma revisão bibliométrica, buscando identificar os caminhos da produção científica realizados por teses e dissertações nos programas de mestrado e doutorado no Brasil no período de 2008 a 2016, considerando descritores que abordam o trabalho docente e sua relação com as políticas afirmativas no ensino superior. Os resultados indicam ausência de estudos sobre a temática.

Palavras-chave: Políticas de ações afirmativas. Trabalho docente. Educação Superior.

1. Introdução

> *"É por isso que o método dialético, ao mesmo tempo que rasga o véu da eternidade das categorias, deve também rasgar o seu véu de coisidade para abrir a via do conhecimento da realidade". (Lukács)*

O objetivo deste artigo é apresentar a constituição de um referencial teórico-metodológico que reflete sobre o trabalho docente a partir das políticas de ações afirmativas na universidade pública, especificamente, acerca das políticas de inclusão, acesso e permanência ao ensino público superior, procurando, a partir de uma revisão bibliométrica, identificar os caminhos da produção científica realizados por teses e dissertações nos programas de mestrado e doutorado no Brasil, considerando o trabalho docente e sua relação com as políticas afirmativas no ensino superior.

As políticas afirmativas são concebidas nesse estudo como um conjunto de políticas públicas e privadas com o objetivo de combater a discriminação racial, de gênero, e de origem nacional, conforme afirma Gomes (2001, p. 40) " (..) para corrigir os efeitos presentes da

[1] Professora UFMS/CPNV. Doutoranda em Educação - trdvaz@gmail.com
[2] Professora da Rede Pública Estadual do Mato Grosso do Sul. Doutoranda em Educação - geisa@fathel.com.br
[3] Professor da rede municipal de Naviraí. Doutorando em Educação - t_moessa@hotmail.com

discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego".

Considera-se, portanto, que as políticas de ações afirmativas são políticas focais, que possuem o objetivo de alocar recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente e, da mesma forma, estão voltadas para o combate às discriminações, atuando em diversas frentes que visam o aumento da participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural.

Entretanto, é preciso ter muito cuidado e clareza pois, essas políticas são gestadas por um modelo capitalista, e como tal, estão eivadas "por concepções e práticas educativas pensadas para educá-los, civilizá-los estão condicionadas pelas formar de pensá-los, ou pelo padrão de poder/saber de como foram pensadas para serem subalternizados"(ARROYO, 2014, p.11).

Considerando esse contexto, procuramos pensar as políticas de ações afirmativas para além da concepção político epistemológica de tradição pedagógica tradicionalista positiva, que, influenciada pelo modelo progressista, concebe os povos indígenas, a população ribeirinha, a população negra, os quilombolas, entre tantos outros tidos como coletivos desiguais "[..] como inferiores, ignorantes, incultos, sem valores, com problemas morais e de aprendizagem a serem civilizados, moralizados. Quando essa visão ainda prevalece, a chegada [..] nas escolas será vista com receio, os tratos serão pautados por preconceitos inferiorizastes". (ARROYO, 2014, p. 15).

Partindo dessa perspectiva, portanto, é importante pontuar que no meio universitário existe um silenciamento sobre o papel do professor e sua ação no processo de acolhimento, inclusão e permanência de estudantes oriundos de políticas de ações afirmativas. Ora, se o principal objetivo dessas políticas é combater desigualdades e oportunizar o acesso das massas segregadas historicamente a esse nível de ensino – preservando a qualidade da educação – então o trabalho do professor universitário precisa ser repensado para esse novo contexto, pois o que está em jogo é uma concepção de educação significativa, coerente e coesa com o processo de formação universitária, e que pressupõe um professor que atue como protagonista da sua ação, um profissional crítico reflexivo, capaz de articular-se e posicionar-se, capaz, sobretudo de agir com propriedade sobre as questões sociais, econômicas, políticas e culturais do mundo contemporâneo, pois a ação do professor afeta significativamente a vida desses estudantes, determinando inclusive, a suas permanências e sucesso na universidade.

Essa questão carece de maiores discussões no ambiente acadêmico, e requer ainda, um aprofundamento de estudos e pesquisas, pois parece existir uma incapacidade de interlocução entre as questões acerca das políticas públicas de ações afirmativas e o teor do trabalho do professor, bem como, de sua ação como profissional capaz de articular mudanças positivas para o acesso e permanência, garantindo a inclusão e o acolhimento de um contingente de pessoas até então excluídos do ensino superior. Daí a importância de se investigar se existem e quais são as ações já realizadas nesse sentido, e mais especificamente, de estudar as consequências e efeitos da adoção das políticas públicas de ações afirmativas nas universidades a partir da realidade da ação do professor universitário.

Compreende-se aqui, que todos os esforços são necessários para a efetivação de um programa que objetiva reparar erros do passado, de forma que isso requer dos profissionais educadores atualizações constantes para o acompanhamento desse processo. Entretanto, essa é ainda, uma questão sem respostas e tem se destacado cada vez mais no bojo da execução das políticas afirmativas e dos discursos de inclusão que as acompanham. Trata-se da ausência de preocupação efetiva com o trabalho dos docentes desse segmento de ensino no contexto da adoção das políticas públicas de ações afirmativas. Em síntese, o professor universitário tem sido solicitado para articular a efetivação da adoção das políticas afirmativas na universidade? Como o trabalho do professor tem sido pensado e desenvolvido nesse campo? Quais ações dos professores estão voltadas para o combate o combate à discriminação e para o acolhimento de alunos em situação de vulnerabilidade? São questões pertinentes e precisam ser debatidas, pensadas, planejadas para quebrar os silenciamentos existentes sobre o assunto e avançar no sentido de promover a igualdade nos espaços escolares e universitários.

Nesse sentido, esperamos contribuir para o debate, para a reflexão e para a tomada de consciência do importante papel da ação do professor no campo das políticas de ações afirmativas na universidade pública, considerando os professores como sujeitos essenciais para que a universidade cumpra seu dever na garantia da humanidade, no desenvolvimento da cidadania e da igualdade, enfim, nos fundamentos basilares que pressupõem a democratização da universidade pública como um espaço de direito de cada cidadã ou cidadão, independentemente de sua raça, etnia, credo, religião, opção sexual, gênero, condição financeira, cultual, política, de sua origem nacional e/ou de sua compleição física.

2. Políticas de Ações Afirmativas no Ensino Superior brasileiro

Compreender como o trabalho dos professores na universidade brasileira frente às novas demandas sociais, especialmente, em um contexto de muitas mudanças nas políticas públicas de acesso e permanência ao ensino público universitário requer, antes de tudo, uma reflexão sobre o contexto ideológico e político no qual essas mudanças são concebidas. A lógica neoliberal tem orientado os rumos da educação superior no Brasil, de forma que é preciso refletir sobre esse fenômeno na esfera da educação universitária, considerando que o distanciamento entre os discursos acerca da democratização da educação pode ser vislumbrado no modelo adotado pelas políticas neoliberais que dirigem o Brasil na contemporaneidade, conforme Pires e Reis afirmam:

> Podemos sentir aqui, no Brasil, a agudização dos problemas sociais há décadas sem solução. Entre todos os fenômenos e efeitos produzidos pelo neoliberalismo sentimos cotidianamente o desemprego em massa e o agravamento da desigualdade social com o empobrecimento de grande parte da população. Quanto às condições de vida da população, é certo que o Estado de bem-estar nunca conseguiu se estabelecer no Brasil, mas o que se assiste agora, com a proposta neoliberal em curso, é a uma desobrigação ainda mais evidente do Estado com as políticas sociais (PIRES; REIS, 1999, p.36).

Nesta perspectiva, a educação superior no Brasil como em quase todo o mundo, está condicionada a operacionalização das ideias neoliberais, pressionadas pela globalização e dependência da economia mundial, levando a crença de que a única saída seria a desregulamentação, que pressupõe a saída do Estado não só do setor de produção, mas também dos serviços públicos. “Os direitos sociais, tratados como mercadorias, são colocados no setor de serviços, serviços com os quais o Estado vai se desobrigando. Dentre estes direitos sociais encontram-se a educação e a educação superior”. (PIRES; REIS, 1999, p.36).

A educação superior ocupa um papel estratégico no projeto neoliberal, que de acordo com Pires e Reis (1999), tem a dupla função de preparar para o trabalho sob uma base técnica: automação e multifuncionalidade, bem como, de consolidar a função ideológica da educação de cunho liberal, fomentando a competição, o individualismo, e a busca da qualidade. Nesse sentido, o neoliberalismo trabalha pela despolitização da realidade, pois, na medida em que promove a descrença na política enfraquece a luta de classes, perpetuando a visão burguesa de que a universidade é lugar para poucos.

Nesse paradigma, segundo Sousa e Lucena (2013), a educação é vista como mais uma instituição que qualifica pessoas para a ação econômica, sendo esta ação restrita ao mercado de

trabalho, ou seja, de acordo com a lógica do capital, o objetivo da educação é o de desenvolver habilidades e competências que preparem os indivíduos para o mercado de trabalho. A concepção neoliberal surge na década de 1970 e consolida-se no Brasil na década de 1990, fundado nos princípios liberais, mas pautado por uma realidade econômica regularizada pela globalização e por novos paradigmas do capitalismo, basicamente na desregulação do mercado financeiro e do trabalho, e que redundou na abertura de capital estrangeiro e nas privatizações. Esse fenômeno toma corpo no Brasil especialmente após o denominado Consenso de Washington, quando o Banco Mundial, dentre outras instituições internacionais, define regras para a economia e para a política dos países dependentes do capitalismo mundial, afetando profundamente os rumos das políticas na área de educação.

Um marco, que vai redefinir a história da educação no Brasil, a Constituição Federal (CF) de 1988 – especialmente no que se refere às políticas sociais – consagrou um novo modelo de proteção social, visando superar as práticas assistencialistas e clientelistas que prevaleciam até 1980, período em que o país passa a debater de forma mais intensa as desigualdades sociais.

Entretanto, apesar desse caráter revolucionário – como o reconhecimento da educação como um direito social (CF/1988, Cap. 2, art. 6º); de estabelecer o dever do Estado com a educação, (art. 208 inciso V), determinando a sua efetivação por meio da garantia e acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um e também (art. 214), de promulgar a criação dos Planos Nacionais de Educação (PNEs), de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração, definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações que conduzam, entre outras, a universalização do atendimento escolar e à formação para o trabalho – as diretrizes para o Ensino Superior no Brasil ainda visam à hegemonia do sistema neoliberal e submetem a educação aos ditames mercadológicos, mas ao mesmo tempo, promovem importantes mudanças no sistema educacional brasileiro, especialmente nesse nível de ensino.

A aprovação, em 1996, da nova LDBN - Lei 9.394, diga-se passagem, também marcada pela influência neoliberal vai representar um retrocesso em vários aspectos, especialmente quando se refere às finalidades e objetivos da educação superior, ignorando a tridimensionalidade entre ensino, pesquisa e extensão, princípios norteadores que se configuram na base de sustentação da universidade. Nesse cenário, aumentam as discussões

sobre a necessidade de políticas públicas que contemplem segmentos sociais historicamente segregados, como negros, índios e outras parcelas relevantes da sociedade igualmente marginalizadas pelo sistema educacional brasileiro.

Pressionado por essas demandas, o governo federal adotou um pacote com políticas importantes – O Plano Nacional de Educação (PNE); o Programa Universidade para Todos (PROUNI); O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) – e, ainda que sob a égide do neoliberalismo, redefinem os rumos e princípios do Ensino Superior no Brasil.

Cabe lembrar que o PNE foi concebido pela primeira vez no Brasil entre os anos 1920 e 1930, a partir do movimento renovador, mas foi somente em 1932, com o movimento dos Pioneiros da Educação Nova, que deu redação ao documento, sintetizando as ideias do movimento e estabelecendo assim, a necessidade de um plano nesses moldes. Na Constituição Federal de 1934, Artigo 150, aparece pela primeira vez uma referência legal ao PNE, ainda que sem um levantamento e estudos sobre as necessidades educacionais do país. É na Constituição Federal de 1988 em seu Art. 214 que se determina a elaboração de um Plano Nacional de Educação que esteja alinhado a alguns princípios fundamentais, mas sua regulamentação somente foi definida em 1996, com a aprovação da LDBN/96, que deixou a cargo da União, em colaboração com Estados e Municípios a incumbência de elaborar o PNE, aprovado em 2001 pela Lei n° 10.172 (CURY, 2009).

O atual PNE, é concebido para vigorar de 2011 a 2020. O projeto de lei responsável pela criação desse plano foi enviado pelo governo federal ao Congresso em 15 de dezembro de 2010. O novo PNE apresenta dez diretrizes objetivas e 20 metas, também determina as estratégias específicas para sua concretização e tem como princípio a universalização e ampliação do acesso e atendimento em todos os níveis educacionais, bem como o incentivo à formação inicial e continuada de professores e profissionais da educação em geral, avaliação e acompanhamento periódico e individualizado de todos os envolvidos na educação do país — estudantes, professores, profissionais, gestores e demais profissionais.

O PROUNI é fruto das políticas públicas realizadas no governo Lula, que assim como o REUNI visa aumentar o número de instituições de ensino superior e institutos de tecnologia e de educação à distância. Como política pública de democratização o PROUNI promove um discurso de justiça social focando os estudantes carentes. Como critérios estabelece a renda per capita familiar e o estudo em escolas públicas ou privadas desde que na condição de bolsistas.

Estabelece ainda, que obrigatoriamente, parte das bolsas seja direcionada aos portadores de deficiência, aos negros e indígenas (CARVALHO, 2017).

Importante aliado para o cumprimento das metas estabelecidas pelo PNE é o REUNI, instituído através do Decreto nº 6.096, de 24.04.2007, tem como objetivo criar condições para a ampliação do acesso e da permanência na educação superior, por meio da ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil (art. 2°, inc. V), busca a articulação de ações no processo educativo, propondo melhorias no sistema universitário, bem como, a redução do abandono e do alto índice de retenção dos acadêmicos nos cursos das universidades públicas.

De acordo com esses princípios, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), aprovou em 2007 o Plano Nacional de Assistência Estudantil, o PNAES, que define as diretrizes que norteiam os programas e projetos de ações assistenciais estudantis.

Esse Plano instituiu – no âmbito da Secretaria de Educação Superior (SESu), do Ministério da Educação – o Programa Nacional de Assistência Estudantil, por meio da Portaria Normativa n° 39, de 12 de dezembro de 2007, cujo objetivo é assegurar o combate às desigualdades sociais e regionais, ressaltando a importância da ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos estudantes com insuficiência de condições financeiras no ensino superior público federal, vinculados aos cursos de graduação presenciais, visando o desenvolvimento dos acadêmicos em suas plenitudes.

Ao tratar das políticas de ações afirmativas, definindo-as como todas as políticas de inclusão, acesso e permanência na universidade – que têm como objetivo é a democratização do ensino superior destinado as camadas desfavorecidas da população – compreendemos que essas demandas, na prática, configuram-se em uma série de outras iniciativas, entre as quais, a necessidade de pensar condições de garantias não só voltadas para o acesso a esse nível de ensino, mas também para a permanência, para a participação e para a efetiva inclusão, aspectos fundamentais e primordiais para se garantir a qualidade do processo e da efetivação dessas políticas na universidade brasileira.

3. Trabalho do Professor no Campo das Políticas de Ações Afirmativas: pontos de reflexão

O trabalho do professor é primordial para o sucesso de qualquer processo de inclusão, e esse deve ser o princípio basilar da reflexão a respeito do assunto, devendo, portanto, estar

em cada ponto de reflexão que se proponha como salutar para tratar de políticas de ações afirmativas no espaço público universitário.

O primeiro ponto de reflexão considera que como sujeito em relação direta com os estudantes, o professor precisa conhecer a diversidade que compõe a sociedade, encampar os discursos e as práticas na defesa de ações que promovam o conhecimento e que objetivem a redução da marginalização de pessoas potencialmente discriminadas. Silvério (2005) afirma que estudos recentes mostram que a diversidade racial existente na universidade, de alunos e professores, contribui para melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos, bem como é fundamental melhora as relações entre pessoas de situações sociais e cultural diferentes, gerando um ambiente acadêmico mais complexo, rico e desafiador.

Ainda de acordo com Silvério (2005), as universidades que conseguem incorporar respeito e valorização da diversidade em seus objetivos estratégicos, têm alcançado resultados importantes no convívio social, em todas as esferas da vida, e refletem por exemplo, em melhores líderes, melhores salários para todos, não apenas para os grupos historicamente favorecidos, mas também para a população incluída.

Conforme destacou Silvério (2005), é comum no Brasil que muitos professores universitários responsabilizem apenas os alunos pelo sucesso ou fracasso no desempenho acadêmico, sendo que alguns até se sentem bem ao declarar elevados índices de reprovação e/ou evasão em suas disciplinas. Para outros professores, a responsabilidade sobre o fracasso dos seus alunos na universidade é responsabilidade da formação ruim que esses alunos receberam no ensino médio, evidenciando um total descompromisso desses, com a aprendizagem e formação de seus alunos. “Estes estão entre os críticos mais ferinos das ações afirmativas” (SILVÉRIO, 2005, p. 151).

As contribuições do autor colocam em evidencia não só as críticas que evidenciam o preconceito velado ou expresso na academia, mas chama a atenção para práticas inconsistentes que não podem ser aceitas no espaço da universidade laica e pública. Espera-se que todos os professores sejam capazes de enfrentar uma realidade diferente, muito mais complexa, que traz consigo novas formas de pensar e conviver, anseios e objetivos de grupos diferentes.

É fundamental que a universidade e os professores tenham preocupação efetiva com acesso e permanência desse novo público, que verdadeiramente estejam preocupados com aplicação de metodologias de ensino e com conteúdo aprofundados, discutindo as principais

contribuições produzidas pela humanidade, nos mais diferentes cantos do mundo, por diferentes civilizações (SILVÉRIO, 2005).

Não raro, professores universitários defendam como princípio, que a universidade é um lugar para uma elite privilegiada, confundindo seus próprios preceitos com os fins e objetivos da educação. Um grande contingente de pessoas das mais diversas etnias, cores, raças, credo, religião, gênero, entre outros, pessoas com vulnerabilidade socioeconômica, independentemente de sua condição social, cultural e/ou política, estão chegando na universidade pública e esperam, como afirmou Silvério (2005, p. 152) "...alcançar o melhor que a educação superior possa oferecer a seus estudantes; não aceitam as simplificações de que se pretenderia, com currículos e pedagogias racistas, beneficiá-los".

Outro ponto de reflexão está relacionado com o papel político e ético que é requerido dos professores como profissionais. É necessário retomar a história, tomar partido, reconhecer que as diferenças são constructos históricos e que os professores têm um compromisso ético e político de desvelar essas amarras e permitir que os estudantes atuem no espaço universitário reconhecendo-o como espaço de direito, legítimo e não como espaço concedido. Essa ação positiva dos professores é fundamental para o processo de inclusão e democratização do espaço universitário. Isso é necessário, conforme afirma Gomes (2001, p. 40) "[...] para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego".

Considera-se, portanto, que as políticas de ações afirmativas visam combater discriminações, e por isso atuam em diversas frentes, como a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural, na esperança de que a ascensão desses grupos marginalizados se concretize a partir de novas relações pedagógicas e da inclusão verdadeira. Entretanto, esses objetivos só vão ser cumpridos com vontade política e envolvimento humano.

Para fortalecer essas políticas e fazê-las cumprir o objetivo a que são destinadas é necessário que se promova a conscientização por meio de estudos, pesquisas e debates que privilegiem a ação do professor no campo das políticas de ações afirmativas, colocando em cheque o trabalho do professor nesse contexto e indagando sobre o seu papel como profissional responsável pela formação de uma importante parcela da população brasileira historicamente, alijada de seus direitos. Compreender que o trabalho docente está intimamente relacionado com o sucesso dessa empreitada é um passo necessário para a democratização da educação superior.

Por fim, mais um ponto de reflexão que precisa ser destacada para que ocorra a real inclusão dos grupos historicamente marginalizados e excluídos da educação superior brasileira é a melhoria nos investimentos na formação continuada dos professores. A universidade deve garantir que a temática seja de conhecimento de todos, uma vez que muitos professores têm ideologias meritocráticas e preconceituosas, seja porque não refletem ou porque não tem consciência sobre a grande responsabilidade da universidade como instituição pública, que deve garantir a formação dos cidadãos brasileiros que compõe-se de uma diversidade para além da elite branca, de negros, mulheres, quilombolas, ciganos, índios, travestis, transexuais, deficientes e demais grupos que compõem a diversidade da nossa população e que têm sido ostensivamente ignorados ao longo da história. Entendemos que o debate e a conscientização com ações que busquem elucidar a relevância da questão aqui tratada são fundamentais para avançar na compreensão da temática e no sucesso da adoção das políticas afirmativas como caminho para a democratização da universidade pública.

4 Procedimentos Metodológicos

Como recurso teórico-metodológico este estudo apoia-se no materialismo histórico dialético, procurando a partir de uma revisão bibliométrica, identificar e discutir os caminhos da produção científica realizados por teses e dissertações nos programas de mestrado e doutorado no Brasil, considerando o trabalho docente e sua relação com políticas afirmativas.

Do ponto de vista dos procedimentos, utilizou-se como critérios, programas de mestrado e doutorado com nota de avaliação da CAPES igual ou superior a 4 (quatro). Foram utilizadas as seguintes palavras-chave para identificar as teses e dissertações: “Políticas Afirmativas”, “Políticas Afirmativas Públicas e Trabalho Docente”, “Formação Docente” “Formação do Professor”, “Trabalho do Professor”, “Responsabilidade da Universidade” “Acesso e Permanência na Universidade”, “Bolsas Permanência” e “Reuni”.

Como recorte temporal, utilizou-se o ano de 2008 a 2016, período no qual o governo federal passou a adotar um conjunto de políticas afirmativas para acesso e permanência de estudantes com vulnerabilidade socioeconômica nas universidades públicas. Por fim, a partir da identificação da produção, foi feito uma leitura detalhada para identificar e analisar questões relacionadas a ação do trabalho do professor e as políticas afirmativas.

Compreendemos o materialismo histórico como a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da

prática social do homem, bem como no seu desenvolvimento humano. Trata-se de uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o surgimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana (TRIVIÑOS, 1987).

5 As Tendências Investigativas de Dissertações e Teses presentes nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil (2008-2016)

Para compreender melhor a construção do objeto deste artigo, foi realizado um mapeamento da produção acadêmica acerca do trabalho docente no ensino superior e suas relações com as políticas afirmativas no período de 2008 a 2016. O período delimitado para este levantamento justifica-se em decorrência do início do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, do Governo Federal (REUNI).

A partir do delineamento metodológico, pautado neste texto com um enfoque do tipo estado da arte (RONANOWSKI; ENS, 2006), a consulta realizada deu-se em Programas de Pós-Graduação em Educação com os conceitos e quantitativos descritos no quadro 01.

Quadro 01 - Quantidade de Programas e Curso de Pós-Graduação em Educação no Brasil, com conceito de Avaliação Capes acima de 4

Conceito CAPES	Total de Programas	Mestrado	Mestrado/Doutorado	Mestrado Profissional
4	51	3	46	2
5	18	-	17	1
6	6	-	6	-
7	3	-	3	-
Total geral	**78**	**3**	**72**	**3**

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Plataforma Sucupira (2016)

A consulta desenvolveu-se, inicialmente, a partir da leitura de títulos das pesquisas defendidas nos respectivos programas com conceito acima de 4. Com os trabalhos selecionados, realizamos uma primeira leitura guiada por expressões que tinham relação com o objeto de estudo da tese como, por exemplo, “Políticas Afirmativas”, “Políticas Afirmativas Públicas e Trabalho Docente”, “Formação Docente/Professor”, “Trabalho do Professor”, “Responsabilidade da Universidade” “Acesso e Permanência na Universidade”, “Bolsa Permanência” e “Reuni”.

Nas 78 bases de dados das universidades que se enquadraram no perfil estipulado, foram identificados 9.578 títulos, sendo 8.123 dissertações e 1.455 teses. O refinamento da pesquisa, a partir dos descritores, permitiu o acesso a 10 estudos que estão correlacionados a

temática explorada neste artigo, destes 6 são teses e 4 dissertações. A proposta das investigações tangenciou questões ligadas aos descritores desta pesquisa, quando do momento da consulta. O quadro 02 expõe essa relação.

Quadro 02 – Trabalhos Identificados por Programa de Pós-Graduação no período de 2008-2016

Programa de Pós-Graduação	Nota	Nível	Pesquisas Consultadas		Total	Pesquisas relacionadas à Tese		Total
			Dissert.	Tese		Dissert.	Tese	
UCDB	4	M/D	135	17	152	04	01	05
UFES	4	M/D	348	169	517	-	01	01
UFP	4	M/D	142	52	194	-	01	01
Unesp M	5	M/D	254	175	306	-	02	01
PUC/PR	5	M/D	243	67	310	-	01	01
USFSCAR	6	M/D	256	148	404	-	01	01

Fonte: Elaborada pela autora, 2016.

Nos trabalhos encontrados relacionados aos descritores, encontramos 4 dissertações e 1 tese doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB –, na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES – foi possível identificar 1 tese, na Universidade Federal do Pará – UFP – 1 tese, na Universidade Estadual Paulista (FFC/UNESP, Marília) – 2 teses, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC/PR - 1 tese e na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – 1 tese. O quadro 3 mostra a quantidade de trabalhos identificados por descritor.

Quadro 03 – Trabalhos Identificados por Descritor nos Programas de Pós-Graduação no período de 2008-2016

DESCRITORES	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL
Políticas Afirmativas	04	02	06
Políticas afirmativas e Trabalho Docente	-	-	-
Formação Docente/Professor	-	-	-
Trabalho do Professor	-	01	01
Responsabilidade da Universidade	-	-	-

Políticas de Acesso e Permanência na Universidade	-	03	03

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Entretanto, nenhum desses trabalhos faz relação direta entre as políticas afirmativas e o trabalho do professor, evidenciando que existe uma lacuna importante nos estudos que tratam das questões relacionadas as políticas afirmativas, que de forma geral, têm como foco pesquisas direcionadas a efetividade dos programas patenteados pelas políticas de ações afirmativas nas universidades, mas não abordam o assunto sobre o trabalho do professor no ensino superior no campo das políticas afirmativas.

A abordagem metodológica nos trabalhos pesquisados tem perspectiva qualitativa, associada a pesquisas de campo ou estudos de caso, contudo, sem a preocupação de estabelecer, pelo menos de forma explicita, o método adotado. Apenas uma pesquisa faz relação entre políticas afirmativas e trabalho docente adotando de forma explicita o método MHD.

As pesquisas analisadas apresentam objetivos que no geral têm como foco analisar a contribuição de uma determinada ação afirmativa, na maioria das vezes relacionadas às cotas, ao acesso e/ou permanência de negros na universidade, acesso da população indígena, ou outros tipos de inclusão no ensino superior, bem como, a implantação do Programas como o Universidade para todos (PROUNI), até análises de determinados projeto de inclusão ou política de governo, sem contudo, relacionar essas questões ao trabalho do professor.

Sobre o descritor “Trabalho do Professor”, apenas um trabalho foi encontrado, entretanto, o objetivo da pesquisa teve como foco analisar as políticas públicas de avaliação do ensino superior e o trabalho docente, portanto, não tratou das políticas afirmativas. Em síntese, as conclusões deste levantamento evidenciam uma lacuna relevante existente nos estudos que tratam das políticas afirmativas no âmbito do trabalho do professor.

Consideramos que o trabalho docente vem se modificando na medida em que um novo público conquista direitos e toma seus lugares na universidade pública. Contudo, se a universidade historicamente elitista está mudando, os professores e o teor do seu trabalho também deve mudar. O trabalho docente tradicionalmente ligado ao ensino, pesquisa, extensão e administração, nessa nova configuração, requer um profissional capaz de atuar para acolher, incluir e redefinir os rumos da universidade brasileira.

As políticas públicas afirmativas, como delineamos, é uma realidade que vem projetando reflexos importantes no interior das universidades públicas, especialmente no trabalho docente. É comum que nas universidades públicas o docente assuma uma série de atribuições além das atividades em sala de aula, como o planejamento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, acompanhamento e orientação de projetos de ensino e pesquisa, orientação de trabalhos de conclusão de curso, monitoria e tutoria, além de participação em diversas comissões internas da universidade, produção de pesquisas, entre outras atividades pertinentes ao seu trabalho. Contudo, assumir as demandas impostas pelo novo contexto das políticas afirmativas requer do docente mais que disposição, pois solicita demandas extremamente complexas, já que a inclusão, em qualquer nível, requer preparação e formação adequada para seu desenvolvimento, preparação que parece não ser contemplada por essas políticas.

Defendemos, portanto, a necessidade de romper com os silenciamentos que parece ocorrer nas universidades quando se trata da influência do trabalho do professor na efetivação das políticas afirmativas. É necessário e importante fomentar o debate sobre essa questão a fim de buscar respostas para compreender como se dá o trabalho dos docentes com relação a esse novo público que demanda inclusão, acesso e permanência na universidade e que, portanto, solicita professores preparados e conscientes de suas responsabilidades.

Considerações finais

Conforme enunciado, este ensaio apresenta como objetivo a constituição de um referencial teórico-metodológico cuja tese tem como foco refletir sobre a ação do trabalho docente a partir do campo das políticas afirmativas, especificamente, as políticas de inclusão, acesso e permanência ao ensino público superior, procurando observar até que ponto a ação do professor está relacionado com a efetividade da inclusão proposta pelas políticas afirmativas.

Nesse sentido, ao longo da discussão proposta neste texto, procuramos apresentar indícios da tendência investigtiva em relação ao trabalho docente e as relações com as políticas públicas afirmativas no Ensino Superior. Com base no referencial teórico-metodológico apresentado, é possivel compreender que o trabalho dos professores na universidade brasileira tem sido desafiado em face das novas demandas sociais, em parte caracterizadas pelo implemento das políticas públicas de acesso e permanência ao ensino superior. Entretanto, não

há ilusões de que as adoções dessas políticas afirmativas possam resolver, por si só, um quadro de exclusão que tem raízes históricas.

Outra questão importante é a necessidade de reconhecer que essas políticas são concebidas em um contexto ideológico e político marcados pela lógica neoliberal, e que tem orientado os rumos da educação superior no Brasil e precisam ser examinadas sempre, a partir de lentes atentas, sob pena de reproduzir um quadro ainda mais desigual de desumano excluindo aqueles a quem essas políticas se destinam.

Por outro lado, conforme pontuamos, todos os esforços são necessários para a efetivação de um programa que visa reparar erros do passado. Contudo, é necessário um olhar mais exigente para o trabalho do professor no campo das políticas afirmativas, é preciso quebrar os silenciamentos existentes no meio acadêmico, é necessário suscitar debates capazes de suprimir a importante lacuna existente sobre essa temática.

Constaou-se que as tendências de invstigação não abordam o trabalho do professor universitário e sua ação no campo das políticas de ações afirmativas no ensino superior. Os dados explorados sugerem a existência de lacunas teróricas e empíricas em relação a produção do conhecimento científico sobre as políticas de ações afirmativas e o teor do trabalho do docente do ensino superior nesse campo. O professor é um agente importante na promoção de ações concretas de combate à discriminação social, cultural, étnico racial e/ou de gênero, entre outras, na educação brasileira e pode subsidiar o processo de inclusão na universidade a partir de informações, de conscientização, vontade política, compromisso ético e conhecimentos estratégicos para o enfrentamento dessa tarefa.

Por fim, pontuamos que o sucesso da adoção de políticas de ações afirmativas nas universidades, que almejam a inclusão, o acesso e a permanência de estudantes historicamente excluídas, não pode ser verdadeiramente efetivada se não considerar uma forte e necessária articulação com os professores, compreendendo que o trabalho desses profissionais deve estar socialmente comprometido com a criação de um ambiente propício ao respeito e a valorização dessas pessoas.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **Política de ensino superior e renúncia fiscal**: da reforma universitária de 1968 ao PROUNI". Disponível em < www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt11/gt11532int.rtf >. Acesso em: 20 set. 2017.

CURY, C. J. Por um Plano Nacional de Educação: nacional, federativo, democrático e efetivo. RBPAE, v. 25, n. 1, p. 13-32, jan./abr. 2009.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**: o Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

_____. **O debate constitucional sobre as ações afirmativas**. Rio de Janeiro: 2002. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/o-debate-constitucional-sobre-as-acoes-afirmativas-por-joaquim-barbosa/#gs.IsmDY_4>. Acesso em: 21 abr. 2017.

PIRES, Marília Freitas de Campos; REIS, José Roberto Tozoni. **Globalização, neoliberalismo e universidade: algumas considerações**. Revista Interface (Botucatu) vol.3 no.4. Botucatu, fev. 1999. Disponível em<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32831999000100003>. Acesso em: 22 mar. 2017.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte"**. Diálogos Educacionais, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ações Afirmativas e Diversidade Étnico-Racial. In: SANTOS, Sales Augusto dos. (Org.) **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Coleção Educação para Todos, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

O PLANEJAMENTO E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA VISÃO DOS GESTORES DEESCOLAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS DE NAVIRAÍ-MS

Yandra Karla dos Santos(UFMS) [4]
Patrícia Nantes Camelo (UFMS)[5]
Lúcia Moreno (UFMS)[6]
Francieli Silva Leria de Almeida (UFMS)[7]
Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis (UFMS) [8]

RESUMO:
O presente artigo relaciona as áreas de gestão escolar, planejamento e projeto político pedagógico – PPP, e tem como objetivo averiguar como ocorre o trabalho do gestor na instituição de ensino, no sentido de perceber se e como a sua atuação norteia o planejamento e o PPP no processo organizacional escolar. Primeiro foi realizado um levantando bibliográfico para a elaboração da fundamentação teórica sobre a temática, pautada em autores como: Lück (1998); Gandin (2010); Vasconcellos (1995); Veiga (1998); dentre outros. Depois, realizada uma pesquisa de campo com dois gestores escolares, um sendo da Rede Municipal e o outro da Rede Estadual. A partir da análise da coleta de dados da pesquisa de campo foi observado que os gestores ainda apresentam dificuldades quanto à elaboração, à efetivação e acompanhamento do planejamento escolar, especialmente ao que se refere o PPP.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Educacional, papel do gestor, dimensão pedagógica.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que o planejamento, o projeto político pedagógico, são processos que resultam em documentos essenciais para o funcionamento da escola, e, portanto, necessita uma gestão articulada com as diretrizes atribuídas ao bom funcionamento da instituição.

Sendo assim, este artigo tem como enfoque analisar o olhar e/ou atuação do gestor educacional e como se estabelece as relações para a construção de um ambiente de diálogo e de

[4]Acadêmica do 8º Semestre do curso de Pedagogia da UFMS, Campus Naviraí. E-mailYandra.failia24@gmail.com
[5]Acadêmica do 8º Semestre do curso de Pedagogia da UFMS, Campus Naviraí. E-mailpatriciahering@hotmail.com
[6]Acadêmica do 8º Semestre do curso de Pedagogia da UFMS, Campus Naviraí. E-maillu_henriquemoreno@hotmail.com
[7]Acadêmica do 8º Semestre do curso de Pedagogia da UFMS, Campus Naviraí. E-mailfrancieli_ccb@hotmail.com
[8] Professora Associada do quadro efetivo da UFMS, Campus Naviraí. E-mail gmgrg46@gmail.com

participação dos profissionais e, consequentemente, para o sucesso do processo educativo-pedagógico.

Para sistematizar, este trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica pautada em autores como: Azanha (1993), Gandin (2010), Lemos (1997), Veiga (2002), Lück (1998); Vasconcellos (1995); Veiga (1998),entre outros. Foi feita uma pesquisa de campo em forma de entrevistas realizadas com dois gestores, um de escola municipal e outro de escola estadual no município de Naviraí – MS.Para a entrevista foi elaborado um questionário semiestruturado, sendo formuladas questões sobre o tema e entregues para dois gestores, aqui designados G1 da escola estadual e G2 da escola municipal, respectivamente.

O artigo se organiza em partes, abordando aspectos sobre gestão educacional, escolar e a atuação do gestor, planejamento escolar e projeto politico pedagógico. Na discussão dos dados aponta-se os desafios enfrentados pelos gestores, apresentando suas falas, e as considerações de como estes procedem quanto ao planejamento de suas ações desenvolvidas na escola.

A proposição desse artigo busca apresentar uma reflexão sobre a importância do planejamento, projeto político pedagógico, bem como a relação com a atuação do gestor escolar, de modo a possibilitar maior compreensão sobre a temática, tendo em vista a profissão futura.

1. GESTÃO EDUCACIONAL/ ESCOLAR

A gestão educacional está baseada na organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal e das responsabilidades desses sistemas, das várias formas de articulação entre as exigências que determinam as normas, executam e deliberam no setor educacional, e da oferta da educação pelo setor público e privado.

Nelson (2010) menciona que no Brasil, em menos de um ano após a promulgação da Constituição de 1988, presenciou-se o início de uma nova ordem econômica, social e política prevista pela Carta Magna. Houve grandes transformações na esfera econômica, social, política, científica, cultural, tecnológica, e na área educacional não poderia ser diferente a tais mudanças.

Neste contexto de mudançaseducacionais,Nelson (2010, p. 3) evidencia que:

> No plano educacional começa a desenvolver ideias associadas a um ensino significativo, interdisciplinar e pela busca daqualidade, tendo como objetivo principal a formação crítica e participativa do cidadão.As discussões acerca dessas novas concepções educacionais deram origem a uma vastaliteratura

> jurídica que visa orientar, organizar, normatizar e estabelecer princípiospedagógicos inovadores condizentes com o modelo atual de sociedade. A Lei deDiretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), Parâmetros Curriculares doEnsino Médio e Ensino Fundamental (1999), Plano Nacional de Educação (Lei10.172/2001), Plano Nacional do Livro Didático (PNLD - Decreto nº 91.542, de19/8/85), Constituição Federal do Brasil (1998), entre outros, são alguns dessesdocumentos norteadores dos pressupostos teóricos sobre educação (NELSON, 2010, p.3).

No que diz respeito à Gestão Escolar, Nelson (2010) argumenta que:

> O conceito de Gestão Escolar é relativamente recente e de extrema importância,na medida em que desejamos uma escola que atenda às atuais exigências da vida social:formar cidadãos críticos, oferecendo, ainda, a possibilidade de apreensão decompetências e habilidades necessárias e facilitadoras da inserção social. Isto permitepensar gestão nosentido de uma articulação consciente entre ações que se realizam nocotidiano da instituição escolar e o seu significado político e social. (NELSON, 2010, p. 3).

Lemos (1997) salienta que o primeiro objetivo da gestão escolar deve ser o de criar condições para que os professores promovam a aprendizagem dos alunos. Deste modo visa garantir um desenvolvimento sócio educacional e eficaz na instituição de ensino.

Cabe a escola desenvolver o seu plano de gestão, com base nas diretrizes de educação vigentes. Espera-se que a escola tenha por metas a excelência do ensino, a redução e prevenção da evasão escolar, a gestão deve manter a motivação da equipe que a compõe, e também manter pais e alunos engajados nos projetos escolares.

O responsável pela a organização da escola é o gestor escolar, este tem como missão participar da elaboração depropostas pedagógicas, com base na democracia e na participação da comunidade, para assim garantir um ensino de qualidade. O gestor deve valorizar a atuação dos educadores, pois estes têm como responsabilidade a formação dos cidadãos.

Lück (1998) enfatiza que:

> O trabalho escolar é uma ação de caráter coletivo, realizado a partir da participação conjunta e integrada dos membros de todos os segmentos da comunidade escolar. Portanto, afirmar que sua gestão pressupõe a atuação participativa representa um pleonasmo de reforço a essa importante dimensão da gestão escolar. Assim, o envolvimento de todos os que fazem parte, direta ou indiretamente, do processo educacional no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, na proposição, implementação, monitoramento e avaliação de planos de ação, visando os melhores resultados do processo educacional, é imprescindível para o sucesso da gestão escolar participativa (LÜCK, 1998, p. 1).

Lück (1998, p.1) ressalta que: O trabalho escolar deve ocorrer de maneira coletiva e realizado a partir da participação conjunta,mediante a prática participativa, se fazpossível superar o exercício do poder individual e promover a construçãodo poder da competência, centrado na unidade social escolar como um todo.

Para que a gestão escolar aconteça de maneira eficaz, são necessários que os gestores articulem suas ações, se pautando diante do que se está previsto pelas leis que regem a gestão educacional.

2. PLANEJAMENTO ESCOLAR

A ideia de se pensar o planejamento acompanha o ser humano em todo processo de humanização, uma vez que o ato de planejar está ligado à ação humana. Diante disto podemos notar que o planejamento é um ato pensado.

Devemos "pensar", antes mesmo de fazer qualquer atividade cotidiana, começamos nosso dia pensando o que devemos fazer, como devemos fazer, quais estratégias devemos traçar e ao fim refletir sobre o que conseguimos ou não alcançar, para no dia seguinte começar tudo novamente. Mesmo que de forma inconsciente estamos planejando nossas vidas todos os dias e isso se reflete em todos os campos da humanidade, e isso inclui a área da Educação.

Azanha (1993) destaca um aspecto importante sobre o planejamento, para ele, embora haja vários sentidos o conceito é sempre o mesmo, não há dúvidas, sabemos que sem o planejar e reunir informações sobre a realidade não se chega onde se pretende.

> O significado do termo planejamento é muito ambíguo, mas no seu trivial compreende a idéia de que sem um mínimo de conhecimento das condições existentes numa determinada situação e sem um esforço de previsão das alterações possíveis dessa situação, nenhuma ação de mudança será eficaz e eficiente, ainda que haja clareza a respeito dos objetivos dessa ação. Neste sentido trivial, qualquer individuo razoavelmente equilibrado é um planejador. (AZANHA, 1993, p. 70-78).

Dada a sua importância, é preciso compreender o que é planejamento, e como ele deveria se desenvolver no cotidiano das escolas. Para Barroso (1996, p.23), o planejamento é um "projeto global que orienta a organização, a gestão e o funcionamento da escola na diversidade de suas estruturas e funções".

Gandin (2010) salienta que o planejamento deve ser pensado de forma eficiente podendo então responder ao que se pretendeu no inicio de uma jornada, podendo assim prevenir possíveis problemas ao longo da trajetória.

O espaço escolar é um espaço público, desta forma é de interesse coletivo, onde se ensina e se aprenda de forma coletiva, neste espaço contém professores, alunos e todos buscam na escola o ensino e a aprendizagem necessária para utilizar esses conhecimentos, na vida e na sociedade. Consequentemente, o planejamento deve adequar-se às ações pedagógicas e a realidade da escola, dos alunos e de sua comunidade, a qual pertence o espaço escolar.

Gadin (2010, p.21) ressalta que um processo de planejamentoé constituído por um conjunto de conceitos, modelos, técnicas e instrumentos, organicamente estruturados, e sob a coordenação de uma equipe ou de uma pessoa que domine a ferreamente que daí surge.Notamos que há um conjunto de especificações e processos, que devem ser respeitados para um planejamento sólido que atenda as necessidades reais, fazendo com que o planejamento tornar-se um plano global da instituição.

Vasconcellos (1995) aponta à seguinte ideia:

> O Projeto Educativo é o Plano Global da Instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo e ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade. É um elemento e organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (VASCONCELLOS, 1995, p.145).

Destarte, podemos dizer que o planejamento compreende as estratégias, os objetivos educacionais e a reflexão, sendo um plano elaborado de forma refletida, consciente, sistematizada e sem dúvida, coletiva. A participação de todos os envolvidos da escola é imprescindível, podendo ser até o recurso básico para o desenvolvimento do planejamento.

Mesmo consciente de que necessitamos da participação de todos para planejarmos o desenvolvimento da educação, infelizmente nas escolas háuma prática do planejamento burocrático. Notamos que as leis que regulamentam nossa educação enfatizam a todo o momento o planejamento coletivo ou participativo, sabemos que, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n° 9394/96 em seu artigo 12° traz como incumbência dos estabelecimentos de ensino, as respeitadas normas comuns e do sistema de ensino, nos incisos: I - Elaborar e

executar sua proposta pedagógica; e VI - Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola (BRASIL, 1996, p.5).

Nestes termos, a LDB consagra o direito e o dever da escola de elaborar e programar a sua Proposta Pedagógica. A Proposta Pedagógica configura-se nalegislação como um canal de participação e instrumento de viabilização da GestãoDemocrática requerendo a participação dos profissionais da educação e o diálogo com a comunidade escolar e extra-escolar (VASCONCELLOS, 1995).

3. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)

Entende-se por Projeto Político Pedagógico (PPP) um projeto "político", já que ele visa o planejamento das ações da escola tanto os ligados aos compromissos sócio-políticos quanto osinteresses coletivos da comunidade escolar e ainda deve estar efetivamente ligado com a formação do indivíduo crítico e reflexivo.

Veiga (2008) nos apresenta o Projeto como:

> [...] um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. (VEIGA, 2008, p.13).

O Projeto Político Pedagógico está embasado e teve início com a Constituição de 1988, com a finalidade de dar autonomia às escolas no que tange seu funcionamento. É ainda contemplado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Para uma efetiva elaboração do PPP, a escola deve lançar-se na construção de um projeto inovador e emancipatório, buscando a articulação de todos os envolvidos de forma intencional e coletiva. A construção do PPP não deve ser apenas por obrigações burocráticas, mas deve-se ser vivenciado por todos (VEIGA, 2008, p. 12-13).

Dessa forma, o projeto político pedagógico está pautado na efetivação da autonomia da escola, na qualidade do ensino, e na igualdade de condições para o acesso e permanência dos educandos na escola. OPPPdeve se constituir de modo democrático em suas decisões, na

tentativa de romper com a liderança pessoal e autoritária. É importante que o trabalho esteja pautado neste documento, como forma de organização pedagógica e administrativa da escola.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2005, p.345) salientam que o "projeto 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". Neste sentido, é importante que o PPP tenha um acompanhamento constante dessas metas, verificando se o planejamento está de acordo, se os objetivos foram ou não alcançados, e quais precisam ser reformulados.

É importante ressaltar que para a efetividade do projeto a participação significativa de toda a comunidade escolar é indispensável, e assim, saia do papel e obtenha sucesso em sua implementação.

4. A ATUAÇÃO DO GESTOR NO PLANEJAMENTO DO TRABALHO ESCOLAR

Partindo do princípio que o homem é ser social e tem a necessidade de uma organização para viver em coletividade, Ferreira e Mariotini (2015) ponderam que:

> [...] a sociedade tinha necessidade de ser administrada, passando, assim, a ser estudada formalmente a partir da Revolução Industrial, com o intuito de se organizar, de estabelecer regras, de planejar para algo, de atingir metas (FERREIRA;MARIOTINI, 2015, p. 75).

Nessa perspectiva, a escola é uma organização social sistematizada, a qual visa cumprir uma função, garantir a aprendizagem, conhecimentos, habilidades e valores para atuar em sociedade. Ao definir as funções que cabem as unidades escolares, o planejamento é essencial, atribuindo ao gestor o papel de líder frente à organização do trabalho pedagógico e administrativo.

É oportuno ressaltar que o gestor precisa se articular entre todos os setores e aspectos, garantindo um bom desempenho de sua equipe e, principalmente, a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto Nessler (2013)argumenta que:

> [...] do trabalho pedagógico na escola exige do diretor o exercício de atividades que envolvam e responsabilizem todos os segmentos- professores, funcionários, alunos, pais e comunidade- com a intenção de melhorar o trabalho na sala de aula [...].

> Na função administrativa, se destacam as atividades de organização e manutenção de toda a estrutura escolar, como a gestão dos recursos humanos financeiros, mediação e integração com a comunidadecom o objetivo de construir um ambiente adequado para o ensino [...] (NESSLER, 2013, p. 8).

Sob os aspectos legais, o sistema educacional deve se adequar as mudanças que a Constituição Federal de 1988 evidencia orientando adotar o conceito democrático para efetividade das atribuições da educação. A gestão democrática se estabelece desde o nível macroda educação, na gestão educacional perpetuam-se nos órgãos superiores e nas esferas do sistema de ensino,até o micro que se instala no âmbito escolar. Uma das bases que contempla os princípios da gestão participativa são a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n° 9394, a qual salienta:

> 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.47).

Portanto, é fundamental que a função social da escola seja cumprida com a participação de todos os sujeitos desse processo (professores, alunos, pais, direção, equipe pedagógica e demais funcionários), procurando o gestor educacional juntamente com a equipe escolar as mudanças determinantes para obter bons resultados, e garantir uma educação de qualidade.

Desse modo, compreendemos a necessidade do planejamento escolar, entendendo a importância PPP- Projeto Político-Pedagógico,visto que definir os objetivos, traçar as estratégias e coloca em prática os projetos escolares, requer a participação, debates e uma reflexão coletiva.Como afirma a autora Silva (2009), cabe ao diretor criar um "vínculo com a sua equipe, na qual todos interajam nas questões pedagógicas e administrativas, por meio da participação coletiva na elaboração do Projeto Político-Pedagógico" (SILVA, 2009, p.78), propiciando autonomia e ao mesmo tempo mediando o sistema hierárquico, para que todos percebam a sua importância e ajude alcançar as metas traçadas.

5. METODOLOGIA

O presente artigoabordando o tema A gestão, o planejamento e o PPP, foi elaborado por quatro acadêmicas do 7º semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul campus de Naviraí.

O estudo descrito neste artigo resulta de uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva que teve como ponto de partidaconhecer algumas características referentes à Gestão Educacional e Escolar, Planejamento Escolar, Projeto Político Pedagógico e a Atuação do Gestor no Planejamento do Trabalho Escolar, relacionando-os com arealidade escolar.

Inicialmente utilizamos a coleta das informações com uma pesquisa bibliográfica que de acordo com Luna (1999) se dá através de um apanhado de informações cientificas já realizada sobre o tema escolhido e que são importantes por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes para uma pesquisa.

Para a fundamentação teórica, também nos pautamos em leis que regem a educação brasileira, tanto a Constituição Federal do Brasil de 1988, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, bem como em autores que abordam sobre a temática estudada, destacando-se entre eles, (LÜCK, 1998), (AZANHA, 1993), (GANDIN, 2010), (VASCONCELLOS, 1995), (VEIGA, 1998) e (SILVA, 2009).

A pesquisa foi realizada em abril de 2018 e contou com a participação de dois gestores atuantes em Naviraí – MS. Sendo o primeiro um gestor de uma escola estadual que atende alunos do Ensino Fundamental e Médio, e está atuando neste cargo há mais de 20 anos, sua formação é em Educação Física, e foi denominado por G1.

A segunda é gestora de uma escola da Rede Municipal que atende alunos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. A mesma está exercendo essa função desde que a escola foi fundada há 12 anos, é formada em Pedagogia com pós-graduação em Gestão Educacional, sendo em nossa pesquisa denominadapor G2.

Havíamos pensado inicialmente em fazer uma entrevista gravada com os três gestores, mas por terem um tempo muito corrido, apenas dois concordaram apenas em responder nosso questionário. Neste questionário havia cinco questões abertas sobre o entendimento deles sobre o tema explanado. O questionário foi entregue a eles, e os mesmos marcaram o dia da devolutiva.

A escolha pelos gestores se deu a partir de uma reunião com as autoras do artigo, pois quando passamos a vislumbrar a pesquisa notamos que o ponto chave do artigo seria a visão do gestor diante do tema, pois a partir de como eles conduzem o espaço escolar se dá à iniciativa

de se trazer a coletividade para o ambiente escolar. A partir dos colaboradores escolhidos, precisamos delimitar locais para que a pesquisa pudesse ser desenvolvida, e em mais uma reunião onde contamos com a professora supervisora delimitamos as escolas Estaduais e Municipais para conhecermos o que os gestores dessas escolas poderiam contribuir para o desenvolvimento do estudo.

Os dados são apresentados a partir das questões norteadoras do questionário aplicado, organizados por trechos mais significativos, seguidas das possíveis análises e relações pertinentes com a fundamentação teórica utilizada.

6. DISCUSSÃO DOS DADOS

A seguir apresentamos as perguntas e as respostas dadas pelos participantes e a análise do grupo referente às respostas.

Quando perguntado sobre **o que entendiam por gestão escolar,** responderam:

.

> G1: Trata das incumbências que os estabelecimentos de ensino possuem respeitando as normas comuns dos sistemas de ensino. Cada escola elabora e executa sua proposta pedagógica; administra seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; cuida do ensino-aprendizado do aluno, proporciona meios para a sua recuperação; articula-se com as famílias e a comunidade, proporcionando um processo de integração.
> G2: A Gestão escolar trata das incumbências que os estabelecimentos de ensino possuem respeitando as normas comuns dos sistemas de ensino. Outro ponto importante na gestão escolar é autonomia que a escola possui e que está prevista na (LDB) 1996. Através dessa autonomia as escolas conseguem atender as especificidades locais, assim como as diversas clientelas e necessidades para o desenvolvimento de uma aprendizagem de qualidade. A gestão educacional é compreendida através das iniciativas desenvolvidas pelos sistemas de ensino. Já a gestão escolar, situa-se no âmbito da escola e trata das tarefas que estão sob sua responsabilidade, ou seja, procura promover o ensino e aprendizagem para todos.

Analisando as respostas, notamos que os dois gestores têm conhecimentos sobre a importância e responsabilidade da gestão na instituição escolar. A G2 ainda cita que a gestão escolar está prevista pela LDB (1996), e explica sobre a relação da gestão educacional e a gestão escolar. Mas, ambos os gestores relacionam a gestão com a escola e não com o trabalho deles, deste modo não explicam o trabalho deles como aquele que realiza/efetiva a gestãopropriamente dita.

Na 2ª questão indagamos **o que entendiam sobre planejamento e Projeto Político Pedagógico?** Sendo apontado:

> G1: O planejamento de ensino envolve a atuação do professor no cotidiano de seu trabalho pedagógico, as situações, ações, interações entre os educadores e educandos. Ele define e coloca em ação as situações de ensino e aprendizagem. Já o PPP é um processo democrático, construído por todos os interessados: equipe administrativa, pedagógica, funcionários, alunos e pais e a comunidade em geral.
> G2: Planejamento significa conhecer a realidade e as necessidades da comunidade escolar, estabelecer metas e objetivos, destinar recursos financeiros e materiais e gerir tempo e pessoas. Assim, é possível antecipar problemas e antever ações para contribuir com o desenvolvimento educacional dos estudantes. O PPP é o documento que define a identidade da escola e indica os caminhos para o ensino de qualidade. Planejamento escolar é um termo abrangente que se refere á estruturação das atividades, decisões e tarefas em uma escola. Qualquer coisa que acontece em uma instituição de ensino deve estar devidamente organizada como parte de um planejamento escolar geral.

Diante das respostas, pudemos analisar que o G1 não relaciona o planejamento no qual a nossa pesquisa se enquadra, ele confunde o planejamento escolar com aquele planejamento realizado pelos professores em seu cotidiano. Já a G2 trouxe uma resposta mais completa, e em conformidade com as palavras de Gadin (2010) que ressalta que o planejamento é um processo de conjunto de conceitos, modelos, técnicas e instrumentos, organicamente estruturados, e sob a coordenação de uma equipe ou de uma pessoa que domine o espaço escolar.

E mais uma vez , quando se trata do PPP, o G1 se confunde na resposta e não explica o que compreende por Projeto Político Pedagógico, mas sim como ele deve ser construído, devendo ser construído por todos. Já a G2 mais uma vez explana o que os autores trazem referente ao PPP, ela traz em suas palavras a confirmação das palavras de Veiga (1998) quando ele diz que o PPP é o rumo, uma direção e que o mesmo é um compromisso que deve ser abraçado por todos da comunidade escolar.

Na 3ª pergunta questionamos sobre **qual a relação da atuação do gestor quanto ao Projeto Político Pedagógico?**As respostas foram:

> G1: Ele conduz a elaboração do PPP e facilita a elaboração do currículo escolar.
> G2: O PPP nos orienta, direciona e aponta o caminho a seguir, portanto a atuação do gestor é a de garantir que o estabelecido nele aconteça na escola.

Os dois gestores simplesmente pontuam sobre as características do PPP, mas não exemplificam como eles colocam o PPP em prática em suas escolas. E também não citam sobre como a comunidade escolar e familiar pode participar dessa elaboração, especialmente a partir de sua mediação.

Quando questionados **se havia dificuldade da gestão em relação ao planejamento do trabalho escolar? Quais? Por quê?** Os participantes apontaram:

> G1: É o gestor escolar que prima pela qualidade do ensino. Ele conduz a elaboração do PPP e facilita a elaboração do currículo escolar. Ainda cabe a ele acompanhar e avaliar a aprendizagem dos alunos de modo que seja capaz de identificar falhas e acertos, a partir disso, orienta a prática pedagógica. As dificuldades são relativas a administrar com qualidade este conjunto de ações, de maneira a contemplar com qualidade cada uma delas.
> G2: Sim, a educação é responsável pela transmissão do conhecimento formal, no entanto, o mundo está em constante mudança: a modernização tecnológica, a globalização e a política, o que exige da escola tenha uma nova concepção e uma forma diferenciada de trabalhar, ou seja, uma constante renovação na postura, na pratica e atualização teórica também. Partindo deste princípio, este é o grande desafio do gestor escolar, o de propagador e incentivador de ideias e práticas inovadoras junto a sua comunidade. O gestor também precisa de uma constante atualização, porém não é olhado dessa forma, a forma é vire-se! O que acaba desgastando a prática, sempre muito atribulado, sem tempo para estudar e sugados pelos problemas diários de indisciplinas dos alunos, atendimentos etc. Mesmo assim busco tornar a minha prática bastante dinâmica a mais atualizada possível, tenho uma boa equipe de trabalho, que realmente veste a camisa, com algumas exceções como acontece em todos os lugares.

Os dois gestores discorrem sobre as dificuldades encontradas, e colocam os pontos que devem ser revistos, os mesmos tem em comum algumas dificuldades e expressam que necessitam de uma administração de qualidade.

Novamente a G2 coloca sua opinião de maneira que conseguimos visualizar em suas palavras as dificuldades empregadas pelos autores, sendo as mesmas enfrentadas por ela, ao citar que o gestor deve estar em constante atualização, porém tem que se virar para conseguir dar conta sem uma devida formação, para gerir com qualidade todos os aspectosda escola, pois muitas vezes não há tempo para estudar devido aos inúmeros problemas diários que enfrenta. Ainda sim, busca fazer de sua prática a mais dinâmica o possível, e conta com uma boa equipe para cumprir todos os seus afazeres.

A próxima questão tinha por objetivo verificar **o que poderia ser mudado em relação ao PPP e o planejamento escolar na visão dos gestores,** sendo apontado que:

G1: Não mudaria, pois o PPP já é adequado a cada necessidade que a escola apresenta e consequentemente o planejamento escolar também passa por adequações anuais.
G2: Não há muito que mudar, eles são necessários, no entanto precisam ser atualizados em decorrências das mudanças que acontecem no mundo globalizado, o que demanda tempo, e um tempo certo, mais profissionais na parte administrativas e pedagógicas com disponibilidade, formação e atualização para todos os envolvidos no processo escolar e com vontade de dispor-se a fazer independentemente dos vários compromissos que nos impede.

O G1 diz que nada precisa ser mudado, pois o planejamento escolar passa por adequações anuais. Tanto o planejamento quanto o PPP devem ser revistos quando forem necessários, considerando que é a partir dos resultados positivos ou negativos que se tem a visão da realidade e se o trabalho pedagógico está sendo bem conduzido.

A G2 também diz que não tem muito que mudar, mas que tanto o PPP quanto o planejamento precisam ser atualizados devido às mudanças que acontecem no mundo globalizado, mas ressalta que isso exige tempo, e mais profissionais empenhados. Nota-se que a G2 já demonstra ser uma gestora mais preocupada com o desenvolvimento do PPP e do planejamento, parece ser mais aberta à participação de outros membros participantes da escola. Ainda destaca a importância de formaçãoe atualização para todos os envolvidos no processo escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos apontam que os caminhos necessários para uma gestão de excelência cabem ao planejamento das estratégias. Essa deve ser de forma sistemática contemplando as propostas pedagógicas e administrativas, ou seja, exige-se pensar em Projeto Político Pedagógico, o qual precisa ser construído e reconstruído com as pessoas envolvidas nesse processo, e isso pressupõe a consciência de uma gestão democrática. Faz-se necessário ressaltar que o planejamento acompanha o ser humano em todo processo, se tornando algo indispensável mesmo de forma inconsciente.

Quanto a importância do planejamento,percebe-se portanto, para que se organizem as ações e tracem os objetivos, cabe a cada escola construir o seu próprio projeto político-pedagógico, pautado no trabalho coletivo, contemplando de forma sistemática a atuação da escola como um todo, visandoo cumprimento de sua função social. Por esse prisma,o gestor

escolar deve agir como líder principal da instituição, acompanhando as ações formais e informais que ocorrem, utilizando de estratégias e planejamento para o alcance do papel principal de uma escola, a garantia de uma educação de qualidade formando cidadãos atuantes na sociedade.

Em relação àprática do planejamento no contexto educacional, os gestores atuantes na rede pública de Naviraí- MS, apresentaramdificuldades quanto à elaboração, efetivação e no acompanhamento.Pelos relatos obtidos, observa-se que as dificuldades citadas se referemà falta de investimento na formação e na atualização dos gestores, pois se veem lotados de afazeres e responsabilidades sem tempo de estudar para uma prática eficiente, demandadapor mudanças constantes no mundo globalizado.

Apesar dos relatos apontarem esforços para realização de uma boa gestão, buscando dinamizar suas práticas, ao serem indagados sobre o que mudaria se fosse necessário no PPP e em seus planejamentos para alcançar com mais êxito seus objetivos, já que ressaltaram dificuldades, apontam que não mudariam nada, pois o PPP está adequado à escola. Dessa forma, conclui-se que as respostas apresentam algumas divergências, pois ao ressaltarem as dificuldades quanto ao planejamento esperávamos sugestões de mudanças, o que não foi observado nas respostas.

Por todo o exposto, acredita-se que a pesquisa efetuada foi relevante para análise dos desafios enfrentados pelo gestorfrente ao processo da construção e efetivação do PPP, de forma atingir o objetivo do estudo. Ressalta-se que é fundamental entender também que a educação enfrenta diariamente novos desafios, não existindo apenasum caminho a ser trilhado, mas enfrentar a cada dia um novodesafio, partindo da participação de todos os envolvidos nesse processo.

REFERÊNCIAS

AZANHA, José Mário. Política e Planos de Educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, n.85. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1993 a. p. 70-78.

BARROSO, João (org). **O estudo da escola**. Porto: Ed. Porto, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em: <http://www.ipsm.mg.gov.br/arquivos/legislacoes/legislacao/constituicoes/constituicao_federativa.pdf >. Acesso em: 19 mar. 2018**.**

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998. Disponível em:<https://www.mpes.mp.br/Arquivos/Anexos/03fe25bf-f2c9-459a-bee2-f00c1b0b2a0e.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

FERREIRA, Simone Marques; MARIOTINI, Sérgio Donizeti. **O papel do diretor de escola:** contrapontos da administração e da gestão escolar. Disponível em: <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200316.pdf> Acesso em: 19 maio. 2018.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

LEMOS, Valter. A gestão escolar. **Educação em debate**, p. 259-279, 1997. Disponível em: <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/2043>Acesso em: 29 abr. 2018.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F de TOSCHI. **Educação escolar**: política, estrutura e organização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p.345.

LÜCK, Heloísa et al. A dimensão participativa da gestão escolar. **Gestão em rede**, v. 57, p. 1-6, 1998. Disponível em: <http://faibi.com.br/arquivos/downloads/pedagogia/estagio/estagio_gestao1/13.%20Texto%201-%20dimensao-participativa-da-gestao-escolar.pdf> Acesso em: 29 abr. 2018.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. Planejamento de pesquisa: uma introdução. In: **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. 1999. Disponível em: <http://franciscoqueiroz.com.br/portal/phocadownload/MetodologiadaPesquisa/luna%20sv%20planejamento%20de%20pesquisa.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

NELSON, Ionara Bezerra. **Gestão educacional e suas implicações para a organização e o desenvolvimento do trabalho escolar**. 2010. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.5/GT_05_04_2010.pdf> Acesso em: 14 maio. 2018.

NESSLER, Nadia Cristina. **O gestor escolar e os desafios enfrentados na função de direção**. 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/13057/TCCE_GE_EaD_2013_NESSLER_NADIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 19 maio. 2018.

SILVA; Eliene Pereira da.A importância do gestor educacional na instituição escolar. **Revista Conteúdo**, Capivari, v.1, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico, 13.ed. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, Ilmar Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção coletiva, In: Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 24 ed. Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 12-13. Disponível

em:https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=uQw--3o9ruUC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Projeto+pol%C3%ADtico-pedag%C3%B3gico+da+escola:+uma+constru%C3%A7%C3%A3o+poss%C3%ADvel&ots=oWHKzL-IrC&sig=HO47rlMzD_bSNIqAlAWjz9Nhx-8#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 23 abr. 2018.

ST 3

Tecnologias Aplicadas à Educação: Formação Docente, Processo de Ensino-Aprendizagem e Tendências

FERRAMENTAS COLABORATIVAS NA EDUCAÇÃO

Célia Regina de Carvalho[1]

Resumo: Este texto trata-se de um relato de experiência sobre o desenvolvimento de atividades referentes ao Módulo IV do curso de especialização Mídias na Educação da UFMS, intitulado "Planejamento e produção de conteúdos digitais". O seu objetivo consistiu em discutir sobre o planejamento pedagógico, a produção de conteúdos digitais, bem como a importância da aprendizagem colaborativa por meio de ferramentas de autoria e colaboração. Na unidade III deste módulo solicitamos aos cursistas que explorassem as ferramentas apresentadas a fim de indicar as possibilidades pedagógicas para seu uso em sala de aula. Com base na experiência vivenciada nesta proposta, os cursistas apresentaram suas visões sobre a ferramenta escolhida, assim como, suas principais aplicações em situações pedagógicas. Nos exemplos selecionados observou-se que as ferramentas favorecem a construção coletiva do conhecimento, assim como a interação entre professores e alunos. Além disso, o espaço da sala de aula se expande para além dos muros da escola na medida em que o conhecimento é acessível em qualquer lugar e horário, potencializando o ensino híbrido.

Palavras-chave: Tecnologia; Colaboração; Educação

Introdução

Diante da expansão da internet, principalmente no que diz respeito aos recursos da Web 2.0, composta de ferramentas que potencializam a comunicação e a troca de informações entre as pessoas. Assim, apresentamos um relato de experiência a partir da elaboração e ministração do Módulo IV do curso de especialização Mídias na Educação da UFMS, intitulado "Planejamento e produção de conteúdos digitais" cujo objetivo geral buscou discutir sobre o planejamento pedagógico, a produção de conteúdos digitais, bem como a importância da aprendizagem colaborativa por meio de ferramentas de autoria e colaboração.

O referido módulo contempla três unidades: Unidade I- Planejamento pedagógico com o uso de mídias e tecnologias; Unidade II – A produção de conteúdos digitais e o uso de algumas mídias e tecnologias; Unidade III- Ferramentas de autoria: audiovisual, colaborativas e para construção de atividades.

Neste contexto, procuramos refletir sobre a unidade III do módulo, mais especificamente sobre a aprendizagem colaborativa em ambientes virtuais. Para tanto, apresentamos as principais ferramentas de autoria e colaboração, propusemos uma atividade

[1]Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/Câmpus de Naviraí; Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho' (FCT/UNESP). E-mail: celicarvalho@hotmail.com

não-presencial pela qual solicitamos aos cursistas explorar as ferramentas apresentadas nesta unidade a fim de conhecer a suas características, interfaces, formas de utilização e deste modo, elaborar uma proposta pedagógica de utilização da mesma, indicando a disciplina e/ou área de conhecimento, metodologia/estratégias adotadas, formas de agrupamento de atividades. Em seguida, deveriam indicar as possibilidades pedagógicas do uso da ferramenta em sala de aula. E, por fim elaborar um pequeno texto descrevendo a ferramenta e as suas possibilidades pedagógicas.

Nesta direção, no presente texto discorremos sobre a aprendizagem colaborativa e suas principais características, sobretudo a partir da utilização de ferramentas de autoria e colaboração. Em seguida, apresentamos as principais propostas dos cursistas e por fim, nossas considerações sobre esta experiência.

Revistando o conceito de aprendizagem colaborativa e suas principais características

Na aprendizagem colaborativa "o conhecimento é construído socialmente, na interação entre pessoas e não pela transferência do professor para o aluno" (TORRES; IRALA, 2014, p. 61). Ocorre um processo de construção de conhecimentos que decorrente da "participação, do envolvimento e da contribuição ativa dos alunos na aprendizagem uns dos outros" (TORRES; AMARAL, 2011, p. 52). Neste contexto, o papel do professor é ressignificado na medida em que "atua na criação de contextos e ambientes adequados para que o aluno possa desenvolver suas habilidades sociais e cognitivas de modo criativo, na interação com outrem" (TORRES; IRALA, 2014, p. 61).

Com a expansão das tecnologias digitais e móveis nas últimas décadas, sobretudo de características da *web* 2.0 podem contribuir para que a aprendizagem colaborativa. Diferentemente da *web* 1.0 em que o usuário era apenas um leitor passivo, com a *web* 2.0 se torna produtor de conteúdos, com possiblidade de interagir com outras pessoas de forma muito mais dinâmica e ser também um autor. Algumas das características da *web* 2.0 citadas por Vandresen (2011, p. 12660) consistem "na simplicidade e troca rápida de informações; facilidade de publicação e disponibilização rápida; pela atuação do usuário, agora autor/produtor [...] participa, socializa, interage; pela utilização da inteligência coletiva para organizar de modo mais eficaz a rede".

A *web* 2.0 apresenta recursos capazes de enriquecer a aprendizagem dos alunos. Estes recursos estimular a experimentação, reflexão e contextualização dos conhecimentos individuais e coletivos, favorecendo a criação de um ciberespaço de intercorrências que contribui para criar um ambiente de aprendizagem colaborativa (ROMANÍ, 2007, p. 101). Com resultado deste processo, se intensifica "a livre criação e a organização distribuída de informações compartilhadas através de associações mentais" (PRIMO, 2007, p. 4).

Vale destacar que na atualidade, com as tecnologias móveis, *web* 2.0 móvel (MOURA, 2010) a informação que antes ficava restrita a computadores fixos agora acompanha o usurário por meio de dispositivos móveis, como os *tablets* e *smartphones*.

Ao adotar os ambientes virtuais como meios de aprendizagem, o professor se torna mediador da aprendizagem, pois orienta, guia e mantém a atividade construtiva do aluno. Neste caso, deve ter em mente a necessidade de motivar a participação do aluno durante a atividade que propõe de modo a permitir que assumam autonomia em relação a sua própria aprendizagem (CARVALHO, 2015).

O desenvolvimento da atividade pelos cursistas

Como já dito anteriormente, a atividade analisada neste texto se refere a uma atividade avaliativa não-presencial do curso Mídias na Educação. Dentre as atividades postadas pelos cursistas selecionamos algumas pelas quais identificamos a ferramenta colaborativa escolhida, bem como a sua proposta pedagógica, sobretudo, os textos produzidos por eles sobre as possibilidades pedagógicas ou suas experiências com as mesmas.

Tabela 1: Principais ferramentas citadas.

Ferramentas	**Menções**
WhatsApp	5
Google Classroon	5
Facebook (Grupos)	4
Google Docs	3
Sway	1
Blog	2
Jogos educativos e *softwares*	3
Outros produtos Google (Agenda, Drive)	2
Lousa Digital	1
Total	26

Fonte: Organizado pela autora.

Os principais recursos do WhatsApp são: as mensagens de texto e de voz, as conversas em grupo, chamadas de voz e vídeo, WhatsApp para *web* e computador, o compartilhamento de fotos, vídeos e documentos em vários formatos como PDF, planilhas, apresentações de *slides* etc (CARVALHO, 2018). Quanto as atividade dos cursistas, três se referiam à disciplina de Ciências e as demais de História e Língua Inglesa.

Na disciplina de Ciências, o WhatsApp foi adotado para a criação de um grupo na qual os alunos iriam compartilhar as suas pesquisas

> Dadas às devidas instruções os alunos serão divididos em grupos, será criado um grupo da sala no WhatsApp para que todos possam compartilhar suas pesquisas contribuindo para a construção do conhecimento, eles deverão fazer uma pesquisa detalhada e posteriormente compartilhar o conteúdo no grupo da sala (WHATSAPP, EXEMPLO 1);
>
> Depois de fazer alguns questionamentos em sala de aula sobre o meio ambiente ao entorno da escola. Promovi um passeio ao entorno da escola para conhecerem e observarem e registrarem, para produção de um vídeo, as ruas, calçadas, moradias, presença de lixeiras e como são descartadas as sobras de materiais que são utilizados pelos moradores. Os alunos usaram um celular para registrarem as sugestões. Depois foi criado um grupo no WhatsApp para compartilharem os vídeos e apresentarem comentários-sugestões de como melhorar o meio ambiente (WHATSAPP, EXEMPLO 2);
>
> O grupo terá como objetivo discussão de textos sobre o Ecossistema Pantaneiro – Flora e Fauna da região. Serão enviados textos, questionários, imagens, vídeos, áudio pela professora e os alunos utilizarão do grupo para fazer todas essas atividades, se algum aluno tiver alguma dúvida quem souber a resposta poderá responder, o grupo está aberto para discussão de todos, e todos os alunos poderão enviar imagens, vídeos, áudios e textos tudo referente ao conteúdo trabalhado em sala de aula, o grupo dará continuidade aos estudos fora da escola. Os alunos irão para aula com o texto do dia já no WhatsApp, os alunos chegarão na sala com o assunto já adiantado (WHATSAPP, EXEMPLO 3);

Na disciplina de História, o WhatsApp foi utilizado para a criação de um grupo em que iriam postar vídeos e fotos de monumentos da cidade de Campo Grande, " [...] O desafio será postar o maior número de Monumentos, sendo que, caso o monumento já tenha sido fotografado poderá ser adicionada nova imagem de ângulo diferente" (WHATSAPP, EXEMPLO 4).

O aplicativo foi utilizado também na disciplina de Língua Inglesa a fim de que os alunos interpretassem imagens e discutissem sobre a sua importância.

> Após interpretar a imagem e discutir sobre a importância da temática do texto os alunos deverão de forma colaborativa discutir de forma prévia o assunto no grupo do WhatsApp (a discussão do texto será provocada e mediada pela professora). A discussão do texto, no grupo do WhatsApp, também tem como objetivo desenvolver as habilidades de escrita e exteriorizar o pensamento crítico do aluno. Ou seja, essa

> atividade visa tanto o lado do discurso oral do aluno como o da escrita (WHATSAPP, EXEMPLO 5).

Neste caso, a professora adotou duas ferramentas para potencializar o seu trabalho, sendo que após a discussão no aplicativo, os alunos acessariam o Google Docs para "elaborar um texto colaborativo em língua portuguesa visando a interação e a construção do conhecimento" (WHATSAPP, EXEMPLO 5).

Com base nestes relatos, o WhatsApp pode ser adotado na educação, por meio da criação de grupos possibilitando a comunicação e a troca de informações e conhecimentos entre professores e alunos. Há a possibilidade de serem adotados outros suportes como as imagens, vídeos, áudios, animações etc que possibilitam outras formas de aquisição do conhecimento. Além disso, o espaço da sala de aula se expande, favorecendo a aprendizagem móvel e o ensino híbrido que contempla atividades síncronas e assíncronas.

Outra ferramenta citada pelo cursistas foi o Google Classroon. Esta ferramenta "auxilia os professores na criação de tarefas e pastas no Google Drive que são compartilhadas com os alunos" (CARVALHO, 2018). Apresenta interface e possibilidade de uso de outras ferramentas e aplicativos do Google. Os principais motivos pelos quais os professores optaram por esta ferramenta foram:

> Tenho as possibilidades de criar e aplicar avaliações, receber enviar trabalhos, organizar o material, estabelecer a comunicação com os alunos (GOOGLE CLASSROON, EXEMPLO 1);
>
> Depois de trabalhado o conteúdo em sala, o professor irá solicitar que a sala dividida em grupos de 4 alunos, pesquisem vídeos e textos sobre o papel dos Direitos Humanos no mundo e compartilhem no classroom da turma, fazendo suas considerações sobre o vídeo ou artigo escolhido, este o qual os mesmos consideram de maior relevância (GOOGLE CLASSROON, EXEMPLO 2);
>
> Criação de tarefas a serem realizadas pelos participantes do curso de educação continuada. As atividades consistem em questionários com questões estruturadas (usando Formulários) e algumas dissertativas (usando Goolge Sala de Aula), a fim de verificar a aprendizagem do conteúdo ministrado (GOOGLE CLASSROON, EXEMPLO 3);
>
> Minha proposta de pedagógica disponibilizar lista de exercícios do Google drive, vídeos do YouTube no Google Sala de aula (*Google Classroom*) (GOOGLE CLASSROON, EXEMPLO 4);
>
> Criação de tarefas a serem realizadas pelos participantes do curso de educação continuada. As atividades consistem em questionários com questões estruturadas (usando Formulários) e algumas dissertativas (usando Goolge Sala de Aula), a fim de verificar a aprendizagem do conteúdo ministrado (GOOGLE CLASSROON, EXEMPLO 5);

Como vemos nas falas anteriores, os cursistas se referiram à criação de tarefas e atividades no Google Classroon. Chamamos a atenção para os exemplos 3, 4 e 5 que fazem menção à aplicação de provas e exercícios, pois esta plataforma pode ser empregada em produções colaborativas e não apenas para aferir resultados de avalições e testes.

Neste sentido, esta plataforma possibilita a interação, organização e a orientação ao ritmo de estudo do estudante, como a do Google Sala de Aula é importante para personalizar um modelo de ensino híbrido (SCHIEHL; GASPARIN, 2016, p. 7). Segundo Schiehl e Gasparin (2016, p. 2) "essa mistura denominada de ensino híbrido (do inglês *blended learning*) dinamiza cenários diferenciados para que os estudantes desenvolvam, com melhor aproveitamento dos conteúdos, as suas capacidades".

No ensino híbrido há a mistura de vários elementos como "o tempo, o espaço, os métodos, as atividades e as pessoas que estão em diversos momentos interligadas ou relacionadas" (SCHIEHL; GASPARIN, 2016, p. 2). Mediante estas combinações, favorece a interação ser humano x tecnologia e a partir de aparelhos móveis se adapta a qualquer ambiente "[...] Isso é possível, graças à ubiquidade tecnológica, ou seja, encontra-se e adapta-se nos diversos ambientes, das mais diversas formas e necessidades" (SCHIEHL; GASPARIN, 2016, p. 2).

A criação de grupos fechados no Facebook foi sugerido na unidade III do módulo. Durante a aula presencial alguns cursistas pediram auxílio para criar e configurar estes grupos. Neste sentido, localizamos quatro menções de propostas pedagógicas. A primeira relaciona-se com a disciplina de Ciências. O conteúdo trabalhado foi meio ambiente. A partir da criação do grupo, os alunos poderiam acessar e compartilhar conteúdos referentes ao tema proposto. A ideia apresentada pelo cursista consistia em produzir vídeos, fotos e outros materiais que seriam compartilhados no grupo. Dentre as atividades sugeridas, verificamos criação de um tópico de discussão de trocar ideias sobre o assunto, bem como enquete pela qual os alunos poderiam responder e/ou propor questões.

A segunda proposta visava a criação de uma página do Facebook onde seriam postados vários tipos de linguagens como vídeos, imagens e textos. O objetivo era preparar os alunos do Ensino Médio para o ENEM, por meio da abordagem de vários aspectos "conhecimento do tema por meio da análise de diferentes semioses (vídeos, textos, infográficos) que seriam postadas na página, além do desenvolvimento da argumentação por meio dos comentários, ortografia, além da coesão e coerência" (FACEBOOK, EXEMPLO 1).

A proposta 3 vislumbra várias aplicações a partir da criação de grupos, como por exemplo: "Por exemplo: introdução a química. Princípios e aplicações no dia a dia. O professor poderá fazer uma transmissão ao vivo, via Facebook, mostrando as aplicações de química em situações cotidianas" (FACEBOOK, EXEMPLO 3). Além disso, prevê a produção e compartilhamento de vídeos sobre os experimentos. Assim, "poderão rever os conteúdos quando desejarem, até mesmo para tirar alguma dúvida" (FACEBOOK, EXEMPLO 3). O cursista mencionou também a criação de enquetes e de documentos editáveis por alunos e professores.

A proposta 4 focou na publicação "no grupo de Facebook incentivando os alunos a [...] elaborarem comentários de discussão e de dúvidas e [...] publicarem o assunto abordado em sala de aula com *links* de fontes conhecidas no grupo do Facebook para ampliar o conhecimento do assunto" (FACEBOOK, EXEMPLO 4).

Observamos que o Facebook pode ser empregado a fim de potencializar a aprendizagem colaborativa, bem como a interação entre professores e alunos. Deste modo, "os professores têm a possibilidade de direcionar alguns de seus recursos para o processo de ensino e aprendizagem, dentre os quais destacamos os grupos" (CARVALHO, 2018, p. 31).

O desenvolvimento de atividades em ambientes virtuais representa formas de estimular o trabalho colaborativo, a fim de que os alunos se apropriem dos conhecimentos trabalhados em uma disciplina, sobretudo em situações que preveem a escrita de textos colaborativos. Plataformas como o Google Docs "propiciam a comunicação entre os participantes e permitem um melhor acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem" (ONRUBIA; COLOMINA; ENGEL, 2010, p. 212).

Três cursistas sugeriram em suas propostas o Google Docs. Localizamos duas atividades em que esta ferramenta seria utilizada para produção de textos colaborativos. Um dos exemplos se refere à disciplina de Língua Portuguesa e outra envolvendo várias disciplinas:

> Os professores da turma servirão de mediadoras da aula, onde começaremos um texto falando sobre os benefícios e malefícios do uso da das tecnologias, onde o próximo aluno contribui e assim por diante, formando um texto rico em informações, mas as regras deste trabalho a ser seguida são: os alunos deveram fazer pesquisas sobre o assunto em discussão. Trabalharão com disciplinas de português e história, podendo ser um meio de unir as professoras a fazerem um trabalho diferente com estes alunos, para que tenham um incentivo a querer buscar mais tamanho conhecimento (GOOGLE DOCS, EXEMPLO 1);
>
> Os alunos irão acessar a sua conta de e-mail no site do www.google.com.br e abrir o Google Docs. Depois de todos os alunos acessarem a professora regente da disciplina

> irá orientar a todos passo-a-passo a produzirem um relatório da aula de campo realizada anteriormente sobre Caprinocultura (GOOGLE DOCS, EXEMPLO 2).

Outro exemplo envolvendo o Google Docs se refere a um curso de extensão. Neste caso, a cursista elencou a utilização de várias ferramentas, como por exemplo, o Prezzi " sobre a Gestão de Pessoas (origens, história, desenvolvimento, características, etc)", a criação de grupo no WhatsApp "eles organizam-se e criam grupos no WhatsApp para solucionar eventuais problemas na realização do estudo de caso" e

> no Google Docs onde os alunos deverão elencar as falhas existentes, bem como propor soluções para os casos apresentados, o professor direcionaria, instigaria a discussão entre os alunos de maneira escrita, indicando outras interfaces presentes que foram esquecidas ou ignoradas pelos cursistas (GOOGLE DOCS, EXEMPLO 3).

Os cursistas mencionaram outros produtos Google como, por exemplo, Google Agenda e Google Drive. Estes podem ser adotados isoladamente ou em conjunto com outras ferramentas, como o Google Classroon e Google Docs, para atividades e projetos variados.

O *software* Geogebra[2] foi citado em duas propostas, uma ligada ao conteúdo Ponto, reta e plana e outra a Geometria Dinâmica.

> Com isto, o programa reúne as ferramentas tradicionais de geometria com outras mais adequadas à álgebra e ao cálculo. Isto tem a vantagem didática de representar, ao mesmo tempo e em um único ambiente visual, as características geométricas e algébricas de um mesmo objeto (GEOGEBRA, EXEMPLO 1);

> O objetivo é encaminhar a turma a perceber que é possível usar o dinamismo do programa para experimentar a validade de propriedades de certos objetos geométricos e que o Geogebra tem vantagens em relação ao papel (GEOGEBRA, EXEMPLO 2);

No caso dos jogos educativos, o programa GCompris[3]. Segundo o cursista

> O programa GCompris pode ser utilizado em atividades de diversas disciplinas e séries, desde a educação infantil até a quarta série. Para jogá-los é muito simples, todos os jogos vêm com instruções fáceis de entender. Podem-se direcionar atividades de acordo com um objetivo específico ou deixar a criança livre para navegar pelo programa e aprender os jogos que achar mais interessantes, desenvolvendo assim a capacidade de escolha e aprendizagem (SOFTWARES, EXEMPLO 1).

Ao refletir sobre o jogos Schlemmer (2014) afirma que há um crescente interesse por estes *softwares* na educação, por alguns fatores como:

> 1) um maior envolvimento efetivo dos sujeitos nos processos de ensino e de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da autoria, da colaboração, da cooperação, bem como instigando a solução de problemas e o

[2] Voltado para a aprendizagem de conhecimentos ligados à Matemática.

[3] Programa Educativo de código aberto. O GCompris é um conjunto de jogos educacionais de vários tipos, com o qual as crianças podem aprender como fazer diferentes tarefas. A aplicação inclui todos os tipos de testes: inteligência, habilidade, reflexos, estratégia, matemática, ciência. Disponível em https://gcompris.br.uptodown.com/windows

> pensamento crítico; 2) ampliar as possibilidades da construção de sentidos – significação de conceitos, de forma divertida; 3) o desenvolvimento cognitivo e sociocognitivo, por meio da vivência de diferentes experiências (Schlemmer, 2014, p. 78).

Vale destacar que os fatores apontados por Schlemmer (2014) também se aplicam na Gamificação na educação, isto é, usar a mecânica dos jogos em situações de ensino e aprendizagem.

Outros exemplos como o Sway, isto é, uma ferramenta de narrativa digital voltada para apresentações interativas, o *blog*, apesar de menos indicados seenquadram na categoria de ambientesvirtuais que preveem a interação e a troca de conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o processo vivenciado junto aos cursistas, no Módulo IV em que buscamos incentivar a exploração e reflexão sobre o potencial pedagógico de ferramentas de autoria e colaboração observamos dois movimentos, sendo que o primeiro se refere à própria estrutura do curso de especialização, baseado na perspectiva híbrida (*b-learning*) e multimodal da educação, com a combinação de atividades de aprendizagem presenciais e online, ou seja, "uma imersão que, baseada num ecossistema, estabelece uma interação constante e contínua" (LOCATELLI; SCHLEMMER, 2017, p. 4). A partir do ambiente virtual de aprendizagem da UFMS, os cursistas tiveram contato com os materiais do curso, tais como vídeos explicativos, roteiros de aulas, *links* para consultas, biblioteca, além de um espaço de intercâmbio com professores e tutores.

Um segundo movimento se refere a proposta apresentada neste relato que estimulava os cursistas a explorarem as ferramentas apresentadas e pensar em como empregá-las em sua prática. Vale ressaltar que nem todos os participantes atuam como docentes. Neste sentido, é importante pensar que redes sociais tão populares como WhatsApp e Facebook podem ser adotadas a fim de proporcionar novas experiências de aprendizagem junto a alunos, assim como criar um canal de comunicação com eles.

Analisando as atividades propostas em Grupos de WhatsApp e Facebook, o uso do Google Classroon e Google Docs para a elaboração de atividades colaborativa, observamos algumas características comuns, tais como: a) espaço para a interação e troca de informações e ideias; b) possibilidade de aprendizagem colaborativa entre professores x alunos e alunos x alunos; c) sala de aula invertida, pois os alunos poderiam acessar os conhecimentos antes de

chegar a escola; d) aprendizagem móvel, uma vez que todos estes conteúdos são acessados por meio de *smartphones*, potencializando assim a aprendizagem fora do ambiente escolar (aprendizagem ubíqua); e) conteúdo personalizado de acordo com as necessidades das turmas: em algumas sugestões verificamos a criação de grupos e atividades específicas para disciplinas e séries; f) ensino híbrido, isto é, aprendizagem formal da escola aliada a outras situações ligadas à realidade dos alunos.

Nesta direção, consideramos a importância da formação continuada de professores a fim de adquirirem conhecimento tecnológico/pedagógico, isto é, se atualizar a fim de aprender a utilizar as ferramentas que se sofisticam constantemente e também serem capazes emprega-las em situações que favoreçam a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Célia Regina de. A escrita colaborativa no ensino superior. **EDUCERE**. XII Congresso Nacional de Educação. Curitiba, 2015.

_____. **Planejamento e produção de conteúdos digitais**. SEDFOR. Secretaria Especial de Educação a Distância e Formação de Professores. Campo Grande, 2018.

LOCATELLI, Ederson Luiz; SCHLEMMER, Eliane. Outras redes, novos atores: a educação a distância numa perspectiva híbrida e multimodal. **Simpósio Nacional da ABCiber Conectividade, Hibridação e Ecologia das Redes Digitais**.14 a 16 de Dezembro de 2017.

ONRUBIA, Javier; COLOMINA, Rosa; ENGEL, Ana. Os ambientes virtuais de aprendizagem baseados no trabalho em grupo e na aprendizagem colaborativa. In: COLL, César; MONEREO, Carles (Org.). **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 208 -225.

PRIMO, Alex. O aspecto relacional das interações na web 2.0. **E-Compós**, Brasília, DF, v. 9, p. 1-21, 2007. Disponível em: <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/view/153/154>. Acesso em: 16 nov. 2014.

ROMANI, Cristobal Cobo. Aprendizaje colaborativo: nuevos modelos para usos educativos. In: ROMANÍ, Cristobal Cobo; KUKLINSKI, Hugo Pardo. **Planeta web 2.0**: inteligencia colectiva o medios fast food. México: UVIC, 2007. p 101-116. Disponível em: <www.planetaweb2.net>. Acesso em: 24 out. 2014.

SCHIEHL, Edson Pedro; GASPARINI, Isabela. Contribuições do Google Sala de Aula para o Ensino Híbrido. **RENOTE,** v. 14, n. 2, 2016.

SCHLEMMER, Eliane. Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 23, n. 42, 2014.

TORRES, Patrícia L.; IRALA, Esron A. F. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. **Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento**. Curitiba: Senar, p. 61-93, 2014.

TORRES, Tércia Zavaglia; AMARAL, Sérgio Ferreira. Aprendizagem colaborativa e web 2.0: proposta de modelo de organização de conteúdos interativos. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. esp., p. 49-72, mar. 2011.

VANDRESEN, Ana Sueli Ribeiro. *Web* 2.0 e educação – uso e possibilidades. 2011. Disponível emhttp://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5752_3325.pdfAcessado em 12/08/2018.

ROBÓTICA EDUCACIONAL: MOTIVAÇÃO PARA NOVAS APRENDIZAGENS

Lucimeire Antonieta Correia[1](CRE-8/NTE)
Maria Aparecida Pereira dos Santos Ribeiro[2] (CRE-8/NTE)
Michelle Milhorança Moreira[3](CRE-8/NTE)
Rodrigo Nascimbeni Brito de Oliveira[4](CRE-8/NTE)

Resumo. Este artigo foi construído a partir da elaboração de um projeto que visa disseminar a Robótica Educacional pelas escolas jurisdicionadas à Coordenadoria Regional de Educação/ Naviraí-MS. Como o projeto está em fase inicial, não relataremos resultados alcançados neste trabalho, mas buscaremos a partir desses escritos refletir sobre as atuais necessidades da escola de inovar o processo de ensino e aprendizagem, além de buscar compreender a Robótica Educacional como um processo viável para esse fim. Esta é então a expressão de uma pesquisa bibliográfica pautada principalmente nos autores: Castro, 1996; Chella, 2002; Moran, 2000; Perrenoud, 1999; Piaget, 1998; Vygotsky, 1993. Ao discutir as bibliografias, apontamos caminhos que podem ser seguidos por professores, ou por instituições de ensino ao buscar a realização de um trabalho inovador, criativo, e que favoreça aprendizagens significativas de múltiplas competências aos estudantes. As investigações nos mostram que o trabalho com a Robótica Educacional propicia ao estudante motivação para construir seu próprio conhecimento e a dedicar-se nesse propósito.

Palavras Chave: Robótica Educacional, Motivação, Construção do Conhecimento.

Introdução

Todos nós professores sabemos o quanto é desafiador o trabalho em sala de aula: "alunos desmotivados em aprender, sem interesses particulares, com comportamentos explosivos"... e a listagem negativa segue. O grande objetivo nesse processo é superar as

[1] Especialista em Literatura pela UFMS/2002. Professora Formadora da CRE8/Gestão de Tecnologia Educacional. E-mail: lucimeireantonieta@gmail.com
[2] Mestre em Educação pela UFGD/2017, membro do GEPRAFE – Grupo de Estudo e Pesquisas sobre Educação, relações étnico-raciais e formação de professores. Professora Formadora da CRE8/Gestão de Tecnologia Educacional. E-mail: mpr.2010@hotmail.com
[3] Mestre em Geografia pela UFGD/2009. Professora Formadora da CRE8/Gestão de Tecnologia Educacional. E-mail: midolukas@gmail.com
[4] Especialista em Mídias da Educação pela UFMS/2012. Técnico Operacional da CRE8/NTE – Coordenadoria Regional de Educação/ Naviraí-MS. E-mail: nascimnbeni80@gmail.com

dificuldades e divergências em prol do aprendizado, melhorar a cada dia os procedimentos de ensino para garantir maior autonomia dos estudantes que devem crescer em habilidades e competências múltiplas, para isso, é preciso usar estratégias variadas, sendo a Robótica Educacional uma das alternativas. Ela possibilita a aprendizagem sistematizada do trabalho em equipe, a interdisciplinaridade, a articulação e a inclusão dos princípios de várias áreas do conhecimento, tais como linguagens, tecnologias, física, eletricidade, eletrônica, mecânica, etc.

O conhecimento do conceito básico da Robótica proporciona ao professor a base teórica para auxiliar o desenvolvimento do aluno; e ao aluno, oferece condições de planejar e organizar seus projetos. Com base nisso, o aprofundamento e a pesquisa sobre a Robótica Educacional, tanto pelo professor como pelo aluno que se propõe em executar esse trabalho é a mola propulsora para que ambos se sintam instigados a pesquisar e a analisar máquinas e mecanismos existentes no cotidiano, a entender e a descrever seu funcionamento e, a partir daí, buscar pôr em prática suas próprias ideias. Esse processo é extremamente importante para incentivar a imaginação, tanto na elaboração dos protótipos, como no reaproveitamento de lixo eletrônico.

Muito se tem debatido sobre a contribuição da robótica para o desenvolvimento das competências cognitivas dos alunos no contexto escolar, afinal, esta é a geração de "nativos digitais", onde a busca por informações se realiza a partir de um simples "toque" em conexão com o mundo virtual. Embora com linhas de defesa muitas vezes distintas, essas teses são unânimes em apontar os benefícios do trabalho pedagógico com a robótica e a necessidade que o país apresenta em realizar investimentos nesta área de pesquisa.

> [...] assistimos nos tempos atuais a uma profunda mudança na sociedade, onde o progresso tecnológico, a globalização, a urbanização, as polarizações e as novas dimensões do Estado delineiam um novo espaço de ação. Saímos da era industrial para a era da informação, proporcionando um novo redesenho dos comportamentos e valores sociais. (CASTRO, 1996, s/p).

A vida em sociedade é reproduzida "entre os muros da escola". Se a tecnologia tem sido cada vez mais indispensável na organização do dia-a-dia das pessoas, na escola isso não é diferente, logo se exige que através dela haja a aquisição de novas competências cognitivas.

Este é um trabalho que advém de pesquisa exclusivamente bibliográfica com fundamentos teóricos metodológicos pautados em autores como: Castro, 1996; Chella, 2002; Moran, 2000; Perrenoud, 1999; Piaget, 1998; Vygotsky, 1993. Tais autores nos fazem refletir o quanto é pertinente o trabalho com a Robótica Educacional e com a necessidade de inovar em nossas escolas.

Toda discussão e analise teórica são apresentadas ao longo deste artigo, que busca pensar a Robótica Educacional como uma alternativa de inovação necessária ao processo de ensino e aprendizagem em nossas escolas.

A Tecnologia em favor da Educação

De acordo com Ferreira (2005, p.01), no princípio a escola era o meio mais rápido de formação de pessoas que se relacionassem com as novas tecnologias, hoje, porém, a tecnologia, além de proporcionar a capacitação de pessoas para o trabalho tecnológico, também deve favorecer o processo de ensino e aprendizagem. O autor afirma que "[...] a robótica deixa de ser meramente um conjunto de máquinas automatizadas que aceleram o sistema de produção e passa a ser considerada, também, instrumento de ensino na escola [...]" e, porque não dizer, instrumentos capazes de configurar espaços para a aproximação e a convivência humana. (FERREIRA, 2005, p.01)

A robótica educacional busca consolidar a ideia de que é extremamente produtivo ter ambientes que vão além da sala de aula, colaborando para dinamizar as atividades, integrando-as e atribuindo significados aos conteúdos de ensino. (FERREIRA, 2005, p.01)

Os desafios que se colocam de maneira imperativa são: o de (re)pensar a prática em sala de aula relacionada com a robótica, a gestão do conhecimento e o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

O mesmo autor apresenta a partir de um estudo de caso que a robótica deve ser encarada como uma prática de ensino, assim como a Informática Educativa, e não meramente como um laboratório onde alunos constroem robôs e aprendem somente conhecimentos de eletrônica e física, pois muitos conhecimentos constantes do currículo do aluno estão

diretamente inseridos no trabalho com a robótica, como por exemplo, medidas de comprimento, padrões (cm, mm), fenômenos de força, peso, cinética, eletrostática, dinâmica, etc. (FERREIRA, 2005, p.02)

Todos esses fenômenos investigados pela ciência e sistematizados como conteúdo a ser aprendido no espaço escolar relacionam-se com a evolução tecnológica da humanidade e são, por assim dizer, indispensáveis no mundo moderno.

Numa perspectiva pedagógica, as teorias de Piaget e Vygotsky, aperfeiçoadas por Papert, demonstram a efetividade de um ensino que consegue aliar os conteúdos aprendidos na escola com a realidade vivida fora dela.

> [...] o desenvolvimento do Ambiente de Robótica Educacional (ARE) foi fundamentado em princípios derivados da teoria de Piaget (1966) sobre o desenvolvimento cognitivo e revisados por Seymour Papert (1985). Estas teorias sugerem que o centro do processo relacionado ao aprendizado é a participação ativa do aprendiz que amplia seus conhecimentos por meio da construção e manipulação de objetos significativos para o próprio aprendiz e a comunidade que o cerca. (CHELLA, 2002, p. 8)

Nesse sentido, a robótica é um ambiente capaz de proporcionar a aprendizagem e a construção do conhecimento através da prática e do desafio ao condicionar o estudante a tarefas que exigem dele habilidades diversas.

De acordo com Ferreira (2005, p.03), os estudos sobre as tecnologias educacionais estão bastante difundidos e aprofundados, porém apesar da implementação de recursos tecnológicos nas escolas, nas salas de aula, ou mesmo nas práticas de ensino, em alguns casos o processo de aprendizagem continua acontecendo através da transmissão dos conhecimentos, e a tecnologia não passa de uma mera roupagem para o método tradicional de ensino. Seu crescimento nas escolas é notável, mas questionável com relação à sua aplicação e, infelizmente, a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) ainda faz parte de um contexto educacional privilegiado, realizado, em grande maioria, nas escolas privadas.

Para que a prática de ensino e a escola sejam significativas para o processo de aprendizagem, não basta somente utilizar as TIC, é necessário também refletir sobre seus impactos e efeitos a partir de perspectivas construtivistas. Nesse sentido, a escola deve ser um espaço de formação de pessoas com novas competências, e a robótica inserida nesse contexto

não pode ser apenas a robótica técnica, mas sim "uma robótica a serviço da educação, em que os alunos participam do processo de construção, montagem, automação e controle dos dispositivos" (D'Abreu, 2003, p. 138).

De acordo com Ferreira, (2005, p. 07), o triângulo didático entre professor-aluno-saber se mantém dentro da proposta da robótica, mas os papéis são alterados, de modo que o professor não é um mero detentor do saber e o aluno um receptor de conhecimentos; o professor torna-se um mediador que coordena, junto ao aluno, o processo de busca de informações e a construção de conhecimentos. Nesse processo ousado (se visto pela ótica tradicional), o papel do professor é fundamental, pois busca novos conhecimentos a todo o momento. Nesse processo, torna-se claro que a escola está inserida em uma sociedade que evolui rapidamente e é influenciada por ela, demandando, pois, que a própria escola seja também um espaço em evolução.

Metodologia

Este artigo foi elaborado a partir de um projeto pensado pela equipe da Coordenadoria Regional de Educação de Naviraí-MS (CRE/8), a fim de refletir sobre o papel da Robótica Educacional e assim buscar por implementar nas escolas jurisdicionadas. A CRE/8 é uma instituição representante da Secretaria Estadual de Educação nas cidades de Naviraí, Itaquiraí, Eldorado, Mundo Novo, Iguatemi, Japorã, Sete Quedas, Tacuru e Juti, no Mato Grosso do Sul.

Como o projeto se encontra em fase inicial, apresentamos apenas o levantamento bibliográfico sobre o assunto e os planos dos passos que precisam ser seguidos ao longo do processo de implementação. Esses passos serão relatados no item abaixo (resultados).

A pesquisa bibliografia é caracterizada por Gil (2008) como uma pesquisa desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. É uma fase inicial para todos os tipos de pesquisa científica.

Nessa perspectiva apresentamos no artigo as discussões e reflexões pertinentes ao assunto.

Resultados

De acordo com nossos estudos e planejamento, observamos que para implementar um curso de Robótica Educacional em nossas escolas será necessário que os trabalhos se iniciem com turmas pequenas, de 20 estudantes aproximadamente e que esses sejam preparados com o *Scratch*, conhecendo a princípio um sistema de programação simples para em seguida desenvolver outras formas de programações mais complexas materializadas em um robô.

É interessante que as propostas de trabalhos sejam livres, com assuntos definidos pelos próprios estudantes conforme suas aptidões e afinidades, ficando a cargo destes decidir por quais meios, formas materiais realizarão o desafio proposto. Ao professor cabe o papel de orientar, acompanhar e intervir quando necessário, assegurando com isso o trabalho e a aprendizagem da equipe.

O local de trabalho é extremamente importante e o professor deve garantir que os alunos possam dispor de tempo suficiente para investigar seus princípios sozinhos, ensaiar materiais diversos, testar hipóteses, etc. Por isso não recomendamos a utilização de salas de aula que estarão em uso por outras turmas e/ou outros professores. É o aluno quem irá fazer seu próprio horário, por isso o trabalho no contra turno das aulas é o mais indicado. Não funciona, por exemplo, o professor determinar que no 3º tempo ou 4º tempo os alunos da equipe de Robótica irão realizar seus experimentos, e após os 50 minutos da aula eles retornam para suas salas.

Sugerimos no projeto, como já mencionado, que os estudantes conheçam o sistema de programação a partir do estudo e exercício do *Scratch*, em seguida se apropriem da plataforma *Arduino*. Ela possui código livre que pode ser utilizado para desenvolver objetos interativos independentes ou conectado a softwares do computador. As placas podem ser montadas manualmente ou adquiridas já prontas, são as *Shields*.

Existe uma infinidade de sensores para a plataforma *Arduino* que podem ser utilizadas tanto na robótica educacional, quanto em outras aplicações, como, por exemplo, a automação residencial e comercial. Uma das grandes vantagens da plataforma *Arduino* é a possibilidade de utilizar materiais disponíveis na própria escola, como o lixo eletrônico (sensores óticos e motores de impressoras, por exemplo) e as sucatas, que podem ser reutilizados na construção de um robô. Essa plataforma foi criada com o objetivo de permitir a construção de peças

acessíveis, com baixo custo, flexíveis e de fácil manuseio por professores e estudantes. Sua manipulação é um tanto simplificada, sendo essa uma das vantagens do *Arduino* em relação a outras plataformas de desenvolvimento de micro controladores. Pessoas que não são da área técnica podem, rapidamente, aprender o básico e criar seus próprios projetos em um intervalo de tempo relativamente curto.

Outro fato que merece destaque são os vários aplicativos disponíveis na rede mundial de computadores, que se comunicam com o *Arduino* através de uma programação específica, tornando possível a comunicação com ambiente de programação mais limpa e compreensível. É a chamada programação em blocos, no qual até mesmo uma criança pode fazer suas próprias instruções apenas com o arrastar e soltar do mouse.

Considerações Finais

Não há dúvidas de que a robótica é um instrumento de aprendizagem e pode ser parte de uma metodologia de ensino inovadora se for apropriada pelos professores com esse intuito.

A robótica educacional garante ao estudante o exercício de habilidades variadas, assegurando o desenvolvimento de múltiplas competências em um trabalho interdisciplinar.

Ao observar outros trabalhos, a bibliografia constante neste artigo e se apropriar de alguns relatos de experiências disponíveis na rede é possível afirmar que a robótica educacional é motivadora no processo de construção do conhecimento, sendo muito bom observar a dedicação dos estudantes ao empenhar-se em cumprir as tarefas estabelecidas.

A robótica educacional pode fazer a diferença no processo de ensino e aprendizagem desde que seja um trabalho centrado em objetivos e metas pensados e projetados seriamente. Esta se torna um desafio para as escolas públicas que não dispõe de recursos financeiros para tal propósito e muitas vezes não dispõe sequer de espaço físico. Ao nos deparar com essas realidades, nos certificamos que os limites encontrados pela escola não podem impedir que a inovação do ensino aconteça e, de maneira singular, esses escritos apresentam uma possibilidade.

A escola já é palco das tecnologias que são parte da vida dos próprios estudantes, é tempo da escola direcionar toda a potencialidade que há neles no intuito de despertá-los para a necessidade de aprender algo novo todos os dias com significado para sua vivência e a partir da pesquisa, do exercício, da solução de problemas construir pessoalmente seus conhecimentos.

Referências

BUSTAMANTE, S. B. V. **Ensinar e deixar aprender**: a formação do facilitador logo. *In*: VALENTE, J. A. (Org.). O professor no ambiente Logo: formação e atuação. Campinas: Unicamp/Nied, 1996.

CHELLA, M. T. **Ambiente de robótica educacional com Logo**. Campinas: Unicamp, 2002. Disponível em: www.Nied.unicamp.br/~siros/ doc/artigo_sbc2002_wie_final.pdf. Acesso em 02.mai.2005.

CASTRO, M. H. G. In: VALENTE, J. A. (Org.). **O professor no ambiente Logo**: formação e atuação. Campinas: Unicamp/Nied, 1996.

COLL, C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

D'ABREU, J. V. V. In: VALENTE, J. A. et al. **Educação à distância na internet**. Campinas: Unicamp/Nied, 2003.

D'ABREU, J. V. V.; CHELLA, M. T. **Ambiente colaborativo de aprendizagem à distância baseado no controle de dispositivos robóticos**. Campinas: Unicamp, 2001. Disponível em: www.nied.unicamp.br/~siros/doc/artigo_sbie_2001.pdf. Acesso em 02.mai.2005.

FERREIRA, A. S. **A contribuição da robótica para o desenvolvimento das competências cognitivas superiores no contexto dos projetos de trabalho**. CECIERJ. Educação Pública,

2005. Disponível em: www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/tecnologia/0017.html Acesso em: 22. Fev. 2018.

FERRETTI, C. J. et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

FRAWLEY, W. **Vygotsky e a ciência cognitiva**: linguagem das mentes social e computacional. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projeto de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LITWIN, E. et al. **Tecnologia educacional**: política, histórias e propostas. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

PAPERT, S. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

VALENTE, J. A. (Org.). **O professor no ambiente Logo**: formação e atuação. Campinas: Unicamp/Nied, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ENTRELAÇANDO PAPÉIS, MODELOS E PLANEJAMENTO NA EAD: NARRATIVA DE EXPERIÊNCIAS E PERCEPÇÕES

Sibelly Resch[1] (UFMS/CPNV)

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência por meio da narrativa de uma trajetória profissional envolvendo múltiplos papéis na educação a distância. Trata-se de um trabalho de natureza descritiva, sem pretensão de generalização. Por meio da narrativa, são apresentadas situações vivenciadas, bem como, percepções resultados dessas vivências, discutindo elementos importantes para pensar a educação a distância, especialmente no que tange a questão dos papéis exercidos pelos diferentes agentes, da estrutura curricular do curso, das práticas pedagógicas adotadas e de modo mais amplo, possibilita ilustrar a complexidade que permeia essa modalidade de ensino.

Palavras-chave: Educação a distância; Papéis; Modelos; Planejamento; Narrativa.

Introdução

Nos últimos anos, o número de cursos e estudantes matriculados em cursos superiores à distância cresceu significativamente. Em 2006, a participação da educação a distância era de 4,2% no total de matrículas do ensino superior. Em 2016, as matrículas nessa modalidade representavam 18,6% do total. De acordo com o INEP, o número de estudantes matriculados em 2016 em cursos de educação a distância no Brasil era de 1.494.418 (INEP, 2017). É importante destacar que de 2015 para 2016, enquanto o número de matrículas na educação presencial diminuiu em 1,2%, na modalidade a distância, houve crescimento de 7,2% (INEP, 2016).

O surgimento das tecnologias de informação e comunicação possibilitaram a expansão da educação a distância, em consonância com as transformações que vêm ocorrendo de maneira mais ampla na sociedade nos últimos anos (HERNANDES, 2017). Há um discurso por

[1]Administradora, Mestre e Doutora em Administração. Professora do curso de administração da UFMS/CPNV e coordenadora do MBA em Gestão de Negócios. E-mail: sibellyresch1@gmail.com.

diferentes setores que defende a contribuição da educação à distância para a democratização da educação superior. Entretanto, a expansão indiscriminada da educação a distância pode acarretar vários problemas, como citam Manceba, Vale e Martins (2015).

Na visão dos autores, os grandes conglomerados "tem se consolidado em uma economia de escala, em que grandes grupos oferecem ensino superior barato, com uma qualidade sofrível" (idem, 2015, p. 37). Essa é apenas uma das críticas apresentadas pelos autores, que também destacam a questão da ausência de infraestrutura adequada, o problema da precarização do trabalho do docente e sua fragmentação, entre outras questões que precisam ser discutidas, a fim de compreender os potencias e os desafios para uma educação à distância de qualidade no Brasil.

Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência por meio da narrativa de uma trajetória profissional envolvendo múltiplos papéis na educação a distância. Por meio da narrativa, são apresentadas situações vivenciadas, bem como, percepções resultados dessas vivências, discutindo elementos importantes para pensar a educação a distância, especialmente no que tange a questão dos papéis exercidos pelos diferentes agentes, da estrutura curricular do curso, das práticas pedagógicas adotadas. Trata-se de um trabalho de natureza descritiva e qualitativa, desenvolvido a partir da vivência da autora em múltiplos papéis na modalidade de educação a distância num período de nove anos.

Experiências e percepções sobre a educação à distância

Em 2009, iniciei meu percurso docente como tutora num curso a distância. Era minha primeira experiência como "professora". Entretanto, ser "tutora" era diferente de ser "professora", a começar pelo cargo, que era considerado como técnico-administrativo. Como tal, benefícios e salários eram menores daqueles da carreira docente. Mas a principal questão se relacionava às atribuições do cargo. Como tutora, deveria fazer a mediação pedagógica, o que incluía dialogar com os estudantes, buscando identificar suas dificuldades, suas dúvidas, interagir em fóruns de discussão de conteúdo, estimulando a participação dos estudantes, responder dúvidas técnicas/administrativas ou verificar respostas para dúvidas específicas de conteúdo com os professores, correção de todas as atividades avaliativas, entre outras.

Para realizar essas atividades, como mediadora, era imprescindível compreender todo o conteúdo trabalhado pelo professor, que totalizava 20 horas semanais. Para tanto, era preciso

dedicar várias horas por semana para estudar o material, especialmente em temas específicos, como direito ou contabilidade, por exemplo, sobre os quais dominava somente o básico, aprendido na formação da graduação. É interessante notar que autores que tem se debruçado sobre o papel do tutor desconsideram esse tempo de estudo e que também é ignorado pelas instituições de ensino, ao partir do pressuposto de que o tutor é um "mero" mediador ou que o tutor é um conhecedor do tema. Essa concepção é o que preconiza as normativas legais do MEC, conforme apontam Konrath, Arouco e Behar (2009, p. 5) "os dois tipos de tutoria pressupõem que haja o domínio do conteúdo a ser trabalhado pelo curso/disciplina que o tutor esteja envolvido", referindo-se ao tutor presencial e ao tutor à distância, que era o papel que eu exercia naquele momento. Nesse ponto residia um dos meus desafios: como fazer a mediação de um assunto que não conhecia profundamente? Era preciso dedicação e tempo ou me rendia à superficialidade na mediação.

É preciso destacar que a contratação para tutora se dava e comumente se dá a partir da relação tutor/n° de estudantes, considerando os critérios de avaliação do INEP. Entretanto, em determinado momento, cheguei a ser tutora de aproximadamente 500 estudantes, apesar da instituição naquele período trabalhar com a média de 300 estudantes por tutor.

O curso era novo e os professores pouco experientes com o trabalho na educação à distância. As atividades propostas pelos docentes, muitas vezes, não estavam alinhadas com o planejamento das atividades da tutoria. Como exemplo, lembro de uma atividade solicitada que pedia um texto individual de três páginas com prazo de devolutiva de uma semana, ou seja, eram 1500 páginas para ler somadas às demais atividades, o que era inexeqüível no prazo estipulado, levando a um processo de avaliação pela participação do estudante (entregou/não entregou).

Como o curso estava em processo de construção e o coordenador era aberto às sugestões, passei a desempenhar também a função de revisão dos materiais, contribuindo com sugestões para as propostas dos professores, tendo como objetivo alinhar as atividades solicitadas aos estudantes considerando seu formato e o tempo e formato de *feedback* para os estudantes. É importante destacar que ocorreram muitos conflitos nesse processo, pois os professores não queriam perder sua autonomia no desenvolvimento dos materiais ou em alguns casos, por considerarem-se como os "detentores do conhecimento". Penso que também havia certa dificuldade em trabalhar colaborativamente, algo que com a experiência, foi se modificando.

A revisão dos materiais pela tutoria visava também “ler com os olhos dos estudantes”. Significava tentar identificar problemas com as instruções para as tarefas que geravam dúvidas, evitando assim problemas futuros, com dezenas de dúvidas para responder por diferentes canais (fóruns, mensagens privadas e e-mails). Com isso, o papel do tutor não era reativo, mas preventivo. Essa tarefa também era atribuída à equipe de revisão de materiais. Ocorria que o revisor nem sempre tinha conhecimento de detalhes específicos do curso, como por exemplo, o peso de certa atividade na composição da média final. Com a dupla revisão, evitavam-se muitos problemas e reclamações.

A comunicação escrita é primordial na educação à distância. Essa foi uma das primeiras lições que aprendi nessa modalidade, seja na perspectiva da elaboração e revisão dos materiais, seja no processo de mediação, no diálogo com os estudantes. Na questão dos materiais, uma dúvida simples, por vezes, impulsionava uma série de reclamações, afetando todos os estudantes de forma negativa. Assim, agir preventivamente por meio de uma revisão detalhada dos materiais contribui para minimizar esse tipo de situação. E quando surgem as críticas, é preciso agir rapidamente no fórum, tentando resolver a situação o mais brevemente possível. Sobre essa questão, é interessante observar as diferenças entre o modelo presencial e o modelo a distância. Na educação presencial, é raro o estudante criticar um professor em sala de aula na sua presença. Na EAD, como o professor não está totalmente presente, quem está presente é o tutor, eram comuns as críticas à didática dos professores, às atividades propostas, ao tempo para execução, entre outras. E a forma de se expressar dos estudantes nem sempre era educada ou gentil. Na literatura, não localizei trabalhos que tratem sobre esse comportamento. Entretanto, muitas universidades criam manuais de netiqueta[2], destacando a importância da cortesia e do respeito. Na instituição em que atuava, naquele período, não havia um material institucional direcionado à essas questões e surgiam muitos problemas. A solução que encontramos foi criar orientações e diretrizes no âmbito do curso.

Ainda em relação à comunicação escrita, a forma como o tutor se comunica com o estudante, por meio de mensagens textuais é fundamental para estabelecer uma boa relação com o estudante. Muitas vezes, era preciso encontrar formas de fazer o texto "sorrir" para o estudante, utilizando inclusive os *emoticons* como recursos (ABREU-E-LIMA E ALVES, 2011). Vivenciei alguns casos em que foi necessário ligar para o estudante, pois a troca de

[2]Exemplo de Manual de Netiqueta: http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2001/1/Netiqueta_Dicas.pdf (acesso em 05/09/2018).

mensagens não estava sendo efetiva e salutar para a relação com o estudante. Na maioria desses casos, os problemas foram rapidamente solucionados. Sobre a questão relacional, Konrath, Tarouco e Behar (2009, p.7), ao apresentarem a proposta de um perfil para o estudante, para o tutor e para o professor da educação a distância, afirmaram que as competências comunicativas são fundamentais para todos os agentes da EAD, implicando nos efeitos sociais da comunicação "(impessoal, interpessoal e hiperpessoal)". É preciso encontrar um equilíbrio nesse processo comunicativo com os estudantes.

Na instituição em que atuava, ocorreram algumas mudanças no papel do tutor em razão das perspectivas sobre o cargo. Em dado momento, a instituição, por entender que o tutor desempenhava um papel pedagógico criou um novo cargo denominado “professor-tutor”, com valor de hora-aula superior aquele recebido como tutor. A criação desse cargo também possibilitou maior flexibilidade para a instituição, na medida em que os professores-tutores podiam ministrar aulas e desenvolver conteúdo para os cursos.

Essa mudança implicou numa série de alterações na relação da educação presencial com a educação à distância. Por exemplo, a maioria dos professores-tutores tinha carga horária integral, ou seja, de 40 horas semanais decorrentes do número de alunos, implicando positivamente na avaliação da universidade em termos de número de docentes integrais. Por outro lado, a maioria dos tutores não tinha formação stricto sensu. Esse novo posicionamento fez com que praticamente todos os professores, que tinham somente especialização, iniciassem o mestrado.

Com o passar do tempo, os professores-tutores foram assumindo uma posição mista, ou seja, eram tutores e também professores conteudistas. Por que isso aconteceu? Dentre os fatos que pude observar, posso mencionar que muitos professores que atuavam na educação presencial: a) não tinham as competências necessárias para atuar na educação à distância, inclusive alguns tinham muitas dificuldades até mesmo com o uso do ambiente virtual de aprendizagem; b) tinham dificuldade para desenvolver um planejamento de aula atrativo para os estudantes EAD, levando o mesmo modelo da aula presencial para a educação à distância, desconsiderando as inúmeras possibilidades de uso das TICs e as dificuldades que os estudantes dessa modalidade possuem; c) muitos não acreditavam no modelo de educação à distância, tanto na perspectiva da qualidade do ensino, como também questionavam o preparo do estudante; d) alguns tinham dificuldade para desenvolver uma boa comunicação escrita, necessária ao planejamento educacional na modalidade à distância; e) em razão do tipo de

atribuição de carga-horária, a educação a distância não era atrativa para o docente presencial; f) outros tinham dificuldade para ministrar as aulas em estúdio, principalmente pelo fato da maioria das aulas serem transmitida ao vivo no modelo que a instituição adotava, o que gerava certa insegurança para alguns docentes; g) dificuldade para cumprimento de prazos para entrega dos materiais, que era de aproximadamente 21 dias antes da aula ocorrer, visando o processo de revisão dos materiais. Certamente existem outros fatores e em muitos casos, as opções e decisões são mais complexas do que pude relatar brevemente aqui.

A despeito daqueles que tinham dificuldades para trabalhar com EAD, muitos docentes que atuavam exclusivamente no ensino presencial conseguiram se adaptar bem às exigências da educação à distância. E sobre essa questão, é importante destacar que ouvi muitos depoimentos sobre como a atuação na educação à distância estava contribuindo para sua prática docente no ensino presencial, na medida em que desenvolviam atividades diferenciadas e diversificadas, em que planejavam melhor suas aulas, em que pensavam melhor sobre o processo avaliativo do estudante, até mesmo passaram a utilizar o Moodle (AVA) para apoio ao presencial. Ou seja, levavam esse aprendizado para o presencial, tornando salutar o intercâmbio entre as modalidades.

Em termos de organização curricular, é preciso destacar que o projeto pedagógico do curso em que atuava estava pautado pela integração dos conteúdos, seja por meio de atividade integradora, seja por meio de avaliação integradora. A proposta de integração é algo realmente difícil de ser executada. Na educação presencial, a maioria dos currículos se organiza em disciplinas ou mesmo em módulos, mas não há uma efetiva integração. Na maioria das vezes, não há atividades que conectem os conteúdos trabalhados no curso. A organização curricular em módulos, que eram intercalados, ou seja, o estudante cursava o conteúdo de um módulo numa semana e na semana seguinte, estava cursando outro módulo, e assim sucessivamente, possibilitava a conexão entre diferentes temáticas. Essa conexão só era possível por meio de reuniões pedagógicas, nas quais os professores discutiam e entendiam o que cada docente iria trabalhar, buscando durante as aulas estabelecerem essas conexões.

Além disso, o trabalho integrador era constante, ou seja, toda semana o estudante desenvolvia uma parte do trabalho integrador. A importância da integração dos conteúdos aparecia nos resultados da avaliação institucional. Muitos estudantes apontavam que essa dinâmica era um diferencial para o curso. Lembro-me bem da frase de um estudante “os temas vão sendo apresentados e no final tudo faz sentido, encaixa tudo”.

Quanto ao trabalho integrador, constituía-se em atividade que envolvia pesquisa, ensino e extensão. Nesses trabalhos, os estudantes desenvolviam uma fundamentação teórica, desenvolviam pesquisas e apresentavam propostas que poderiam ser aplicadas nas localidades. A consistência do trabalho possibilitou que várias instituições aplicassem parcial ou integralmente ações propostas pelos grupos.

Cabe ressaltar que no modelo adotado por aquela instituição, a concentração do trabalho em semanas específicas trazia, por vezes, a impressão de que o trabalho é maior do que na educação presencial. Numa única semana, o docente entregava um roteiro de estudos de 20 horas, incluindo atividades como leituras, vídeos, proposta de fóruns, atividades dissertativas e de múltipla escolha e os slides para apresentação da aula ao vivo, tudo isso atendendo às normas da instituição e do próprio curso e prezado pela qualidade dos materiais.

A perspectiva da avaliação integradora era mais difícil de ser colocada em prática e poucas vezes obtivemos êxito. Diferentemente de um curso presencial, em que cada professor faz prova nos seus horários de aula, no modelo em que atuávamos, a prova era realizada num único dia, ou seja, uma única prova, atendendo ao critério de 60% da avaliação ser dissertativa. Alguns cursos, a despeito da prova ser única, tinham questões separadas módulo por módulo, ou seja, seguiam o mesmo modelo do ensino presencial. No nosso curso, estimulávamos o desenvolvimento de questões que pudessem envolver mais de um tema, envolvendo diferentes módulos. A maior dificuldade era justamente criar problemas/casos que guardassem relação com os mais diferentes temas do curso. A principal dificuldade era de caráter prático, objetivo – o tempo dos docentes para reunir-se e elaborar as questões. Muitas vezes, a equipe de professores-tutores, desenvolvia a proposta de integração para a avaliação, atuando colaborativamente para que houvesse uma maior integração do conteúdo.

Outro ponto de atenção no processo avaliativo da educação à distância se tratava do tipo de questão que se exigia do estudante. Num curso presencial, comumente o professor elabora cinco, dez questões sobre o conteúdo tratado. Numa única prova, contemplando quatro módulos, com oito ou dez temas, correspondentes às disciplinas de 40 horas/aula, por exemplo, era solicitado ao professor uma única questão dissertativa. O que se observava era que alguns professores elaboravam perguntas sobre questões muito específicas discutidas a respeito do seu tema. Nesse ponto, trabalhamos para que as questões guardassem relação com os objetivos principais do conteúdo trabalhado e na medida do possível, buscando avaliar não somente os

conhecimentos cognitivos, mas também as habilidades e as atitudes dos estudantes a partir de situações do cotidiano.

Todas essas questões guardam relação com o modelo e a perspectiva do processo de ensino-aprendizagem do curso e da instituição. Diferentemente do que ocorria em outras instituições, adotava-se um modelo orgânico de educação à distância, ou seja, um modelo vivo. Em cada semestre, os professores recebiam atribuição de carga horária e podiam planejar um material novo, novas aulas, novos roteiros de estudo, novas atividades. Diferentemente de instituições que adotavam um modelo estático de EAD (HERNANDES, 2017), com conteúdo gravado e roteiros de estudo que se replicavam semestre a semestre, nós podíamos trabalhar com exemplos que estavam acontecendo naquele momento, ou seja, era uma aula datada, mas com maior sentido para os estudantes. As aulas ao vivo que ocorriam semanalmente, com a presença dos estudantes nos pólos de apoio presenciais possibilitavam a interação com o professor por meio de perguntas, que eram respondidas majoritariamente durante a aula. Assim, a despeito das imperfeições de uma aula ao vivo, sem um roteiro perfeitamente elaborado, com atores gravando um conteúdo determinado, o docente conseguia sentir o estudante, suas dúvidas, suas posições sobre os temas discutidos.

Além disso, a presença semanal dos estudantes num pólo de apoio presencial possibilitava o desenvolvimento de trabalhos em grupos, cumprindo um dos papéis mais importantes na formação do estudante, o desenvolvimento de suas competências inter-relacionais. Para além desse benefício, é preciso destacar que se observava a colaboração entre os estudantes, seja na compreensão do conteúdo, seja ajudando aqueles que tinham maior dificuldade com as tecnologias de informação. Outro ponto positivo desse encontro semanal era o desenvolvimento de redes, que possibilitam ao estudante inserir-se no mercado de trabalho por meio dos contatos obtidos. Esse encontro também possibilitava que o trabalho integrador pudesse ser desenvolvido em grupo.

Por outro lado, se o desenvolvimento de trabalhos em grupo na educação presencial já é difícil, na EAD é ainda mais. Vivenciei o caso de polos de apoio presencial que tinham poucos estudantes no curso, o que gerava certo desânimo com trabalhos em grupo. Em outros casos, os estudantes moravam em municípios distintos, dificultando a logística para o desenvolvimento de trabalhos durante o restante da semana. Também ocorriam problemas relacionados à dinâmica e organização do grupo para o desenvolvimento do trabalho e só poderíamos contar

com o apoio dos monitores presenciais (denominados pelas normativas do MEC como tutores presenciais), que nem sempre conseguiam intervir e resolver os impasses.

Os monitores presenciais, nesse modelo, não trabalhavam com o conteúdo, embora exercessem um importante papel na dinâmica do curso. Entretanto, em muitos casos, por não se sentirem como partes integrantes do projeto pedagógico do curso exerciam uma função contrária, ou seja, em vez de motivar os estudantes, acabavam por desmotivá-los. Em outros casos, pela precarização do seu trabalho em termos de tipo de contratação e valores pagos por hora, limitavam-se ao mínimo esperado ou aquém do esperado. Em outros casos, decorrentes dos modelos de gestão de polos adotados, o monitor tentava facilitar no que fosse possível a vida dos estudantes. Nesse sentido, a perspectiva é de um estudante cliente, para o qual se deve ceder sobre as suas exigências, sob pena de perder o cliente. Sobre o papel do tutor presencial, Santo et al. (2016, p.1) esclarecem que eles exercem importante influência para o estudante desse modelo, impactando no êxito do estudante no curso. Sua atuação deve ser pautada por "uma *práxis* de mediação pedagógica ativa e acolhedora, capaz de manter os estudantes animados e entusiasmados com sua formação". Na nossa experiência, essa distinção era visível e a atuação impactava sobremaneira no curso.

Até agora, a maior parte das questões colocadas estavam no âmbito interno da organização. Todavia, a expansão da EAD estava ocorrendo pelo Brasil, com um número cada vez maior de IES oferecendo cursos a distância. Nesse ponto, em meados de 2012, vivenciei uma situação peculiar que merece ser destacada. A implementação do projeto pedagógico do curso era levada a cabo, visando a melhor qualidade possível, dentro das condições que tínhamos. De forma simples, o curso era rigoroso e exigente quanto às atividades e avaliações propostas. Em geral, era preciso muita dedicação e disciplina para ter um bom aproveitamento no curso. Esse perfil é condizente com o quê afirmam Konrath, Tarouco e Behar (2009), quando mencionam que o estudante EAD deve ser ativo, interagir com o grupo por meio das ferramentas disponíveis, implicando em comprometimento, organização, iniciativa, autonomia e disciplina.

Com a expansão do número de cursos, começaram a surgir comparações, até que em dado momento um estudante explicita que trocaria de curso, caso as suas exigências por menos atividades e trabalhos não fossem consideradas, pois em outro curso “não se exigia tanto”. Enquanto caminhávamos na estruturação de um curso com qualidade, a expansão e a proliferação de cursos mais “fáceis” trariam implicações para as matrículas. Esse exemplo é

ilustrativo, outros sintomas de processo apareciam cotidianamente em diferentes cursos. Esse não foi o único fator que impactou na queda de matrículas, mas é uma indicação da perspectiva do estudante cliente, sobre a qual falávamos anteriormente.

Continuando a tratar sobre a relação com os estudantes, a perspectiva de que a educação a distância é mais fácil do que a educação presencial era pressuposto de muitos estudantes. Após ter sido tutora e posteriormente professora-tutora, assumi a coordenação do curso e o papel de professora conteudista. Com isso, também passei a fazer parte da comissão setorial de avaliação institucional da educação a distância. Na análise dos resultados da avaliação institucional, ficava evidente a percepção de que achavam que a EAD seria mais fácil, entretanto, quando iniciaram, perceberam que se tratava de um curso mais flexível, mas com maior exigência de disciplina por parte dos estudantes e tempo de dedicação.

Na avaliação institucional também se identificava a importância da integração de conteúdos, sobre o qual muitos apontavam o encadeamento dos temas como fundamentais para sua aprendizagem, possibilitando ao estudante a compreensão dos significados dos temas trabalhados. O trabalho integrador também era destacado na avaliação institucional como um dos pontos fortes do curso. Lembro-me bem de um depoimento que mencionava que, após o desenvolvimento dos projetos, o estudante se tornara referência no trabalho para o desenvolvimento de novos projetos.

Apesar dos bons resultados pelo curso na avaliação institucional, o número de matrículas continuava caindo. A partir de 2013, ocupando o cargo de coordenação, esse era um tema recorrente nas reuniões da gestão. Além desse, outro problema que pesava sobre a gestão do curso era a evasão, especialmente no primeiro semestre do curso. Num determinado semestre, a evasão no primeiro período do curso em que atuava foi de 50% dos alunos ingressantes. Um número expressivo. E nesse ponto, podemos retomar o papel do professor-tutor.

Após a mudança de perspectiva de tutor para professor-tutor, o foco das atividades de tutoria se deslocou da relação com o estudante no sentido do acolhimento, da humanização para as atividades didático-pedagógicas exercidas por esse profissional, embora nesse momento a instituição estivesse trabalhando com um número muito menor na relação tutor/aluno. Cada professor-tutor com carga horária de 40horas era responsável por 150 estudantes. Entretanto, grande parte dos professores-tutores já não eram exclusivos da educação a distância, mesclando horas de tutoria com o ensino presencial e atuando como professores conteudistas. A

diversificação das atividades, se por um lado, é positiva para a atuação do profissional como docente, por outro, pode ter contribuído para essa diminuição da importância do papel de tutoria. Certamente existem inúmeros outros fatores que impactaram e impactam nas matrículas e na evasão, incluindo fatores do ambiente externo, como a crise econômica que se instalou no país desde 2013.

Outra questão que é fundamental para a educação a distância é o esgotamento do mercado numa determinada localidade. Para deixar mais claro, citaremos um exemplo de um curso que tinha aproximadamente 200 estudantes matriculados num determinado semestre num pólo que ficava localizado num município de 100.000 habitantes. Após alguns semestres, o número de formados naquela localidade não é mais absorvido pelo mercado de trabalho. Ocorre que muitos polos de educação a distância se instalam em municípios ainda menores, de 20 mil, 30 mil habitantes. Considera-se que é preciso regulamentar essa oferta, estabelecendo melhores critérios para a abertura de cursos em vagas distribuídas no território brasileiro. Corrobora com essa percepção, a afirmação de Datrino, Castro e Datrino (2017, p. 349) quando ressaltam a importância da "renovação e revisão dos marcos regulatórios para implementação dos cursos EAD em âmbito nacional, com o objetivo de assegurar não apenas a qualidade, mas também a organização e padronização dos métodos avaliativos dos estudantes. ".

Um dos principais desafios da EAD é trabalhar com a heterogeneidade dos estudantes em termos de níveis diferentes, bem como das significativas diferenças culturais e singularidades em razão da localização de polos em diferentes municípios. No presencial, os estudantes também apresentam diferentes níveis. O diferencial na EAD é identificar e entender esses perfis e o contexto do estudante. A própria linguagem e os exemplos utilizados tornam-se um desafio para os professores.

Essa heterogeneidade também deve ser considerada na régua de avaliação das atividades. Cito como exemplo uma atividade desenvolvida por estudantes de uma cidade pequena do interior do Pará e por estudantes de uma cidade da região metropolitana de São Paulo (RMSP). A despeito de o conteúdo tratado ser o mesmo, a interpretação, a visão e as dificuldades eram diferentes. Eram pontos de partida diferentes, influenciados pelo percurso histórico de cada indivíduo, situado num local diferente, com formação e contexto diferentes. Eram muitas as discussões sobre os parâmetros para o processo de avaliação com a equipe de professores-tutores. Com os mesmos parâmetros, a média de uma turma de Altamira era muito menor do que a média de uma turma da RMSP. Todavia, quando analisávamos os avanços dos

estudantes desde o início até o final do curso, percebíamos um salto qualitativo nos estudantes dessas localidades.

Todos os embates e dilemas sobre o estudante da educação a distância levaram-me a uma experiência como estudante de uma pós-graduação num curso oferecido por uma universidade pública no âmbito da Universidade Aberta do Brasil. Uma das motivações para fazer esse curso era entender melhor como o estudante se sentia, qual era sua perspectiva. No papel de estudante, por melhor que conhecesse o funcionamento do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), sentia certa insegurança quanto às postagens de atividades, verificando se realmente tinha enviado.

Por falar em AVA, essa é uma das questões desconsideradas em muitos cursos. Os estudantes de primeiro período que não tiveram contato com a EAD levam certo tempo para se adaptar ao AVA. Eu diria que esse tempo varia de um a dois meses, dependendo do conhecimento do estudante sobre as TICs. Em alguns casos, a adaptação pode levar ainda mais tempo. Nesse período inicial, o estudante precisa de um acompanhamento intensivo da tutoria, pois o observava que no primeiro período os estudantes obtinham notas menores na primeira avaliação do curso e para minimizar a evasão, adotamos um processo de comunicação sobre a adaptação do estudante ao curso.

Como estudante, em muitos momentos sentia certa solidão. O tutor estava lá no AVA e as perguntas eram respondidas. Mas as questões relacionadas ao conteúdo das disciplinas eram respondidas de forma superficial. A questão é que o tutor não tinha formação específica na área do curso. Nesse ponto, retorna o dilema da mediação. No modelo da UAB, os tutores recebem bolsas e são selecionados mediante edital. Entretanto, nem sempre é possível selecionar tutores com formação específica na área de conhecimento do curso e muitos tutores consideram essa atuação como uma espécie de “bico”. Essa percepção não está pautada somente na minha experiência como aluna, mas também como tutora de um curso de especialização oferecido no âmbito da UAB. Nessa experiência, toda a comunicação entre coordenação, tutores e professores era realizada a distância. Nem sempre as instruções das atividades eram claras e um dos problemas que enfrentávamos era o tempo de resposta do professor conteudista.

O tutor está na linha de frente, respondendo para os estudantes, mas não tem autonomia para tomar certas decisões ou dar direcionamento para atividades, questões que dependem do professor ou da coordenação do curso. O estudante, por sua vez, tem na figura do tutor, aquele que lhe responde. E em alguns casos era necessário explicar que estávamos aguardando um

posicionamento do professor da disciplina. Entretanto, nem todos os professores respondiam em tempo hábil para o desenvolvimento da atividade. Para ilustrar, a semana tem início na segunda-feira. O estudante lê o material e começa a fazer atividade na quarta-feira. Envia uma dúvida para o tutor, que só vê na quinta-feira. O tutor encaminha a dúvida para o professor, que só vê na sexta-feira e responde somente no sábado. O tutor envia a resposta para o estudante no sábado e o prazo para conclusão da atividade é domingo. Vivenciei esse tipo de situação nas diferentes instituições e papéis. O tutor sente "suas mãos atadas", enquanto o estudante sente essa "solidão" e em alguns casos, chega a achar que é "descaso", especialmente quando o tutor não dá *feedback* sobre os encaminhamentos, ou seja, que está aguardando retorno do professor. Então essa perspectiva do tempo, considerando os múltiplos agentes da educação à distância deve ser analisada e planejada pelo curso.

Na perspectiva de planejamento das atividades de um curso a distância, o fórum se constitui como um espaço de debate e compartilhamento de ideias. Para Marinho e Silva (2014, p. 253) "o gênero digital Fórum de Discussão se constitui como o principal instrumento de comunicação assíncrono e de interação da Educação a Distância on-line". Entretanto, os autores destacam que "esse tipo de comunicação, contudo, é nova para a maioria dos estudantes no contexto educacional, muito acostumados a receber de forma passiva as informações advindas do seu educador" (idem, 2014, p. 261). Para que o forum atinja seus potenciais, é preciso planejamento, demonstrando a importância da interação e colaboração entre os participantes para a construção do conhecimento.

Além disso, a proposta para o fórum deve possibilitar essa interação dialógica. Durante os anos que atuei com a educação a distância, pude observar essa distinção de propostas, em que algumas proporcionam o debate e a troca de informações, mas em outras, a proposta se adequava muito mais como uma atividade de caráter individual. Por exemplo, se o comando da atividade é pesquisar indicadores sobre determinada localidade, o estudante apresenta seus indicadores e não discute sobre os resultados. Se a proposta solicita que o estudante analise seus resultados e faça comparações com os resultados obtidos por outros estudantes, estipulando um número mínimo de participações nos fóruns, há um direcionamento da atividade para a relação dialógica. Quanto ao propósito do fórum, Stelzer et al. (2014, p.1) concluem que "os atores desse processo, sejam, professores, tutores ou alunos não utilizam o potencial disponível da ferramenta, mais por desconhecimento da mesma do que por falta de oportunidade ou disponibilidade ao seu uso".

Outro ponto que merece destaque é a quantidade de postagens nos foruns e o tamanho do texto. Quando o grupo é grande, o forum torna-se uma tarefa exaustiva. Dificilmente os estudantes conseguem acompanhar toda a discussão. Tampouco o tutor consegue realizar uma avaliação minuciosa. Então é preciso delimitar a proposta do forum, tendo como objetivo a dialogicidade, o planejamento do número de estudantes que irão participar da atividade e, uma avaliação que considere a participação dos estudantes na discussão. O processo de avaliação dos foruns é complexo, especialmente nas atividades que propiciam um debate. Na minha experiência, poucos professores apresentavam critérios de avaliação para os foruns e quando o faziam, os critérios, em geral, eram simplistas. No papel de coordenadora e professora, o que observava era uma disparidade no processo de avaliação entre diferentes tutores. Stelzer et al. (2014) nos ajudam a entender esse processo por meio dos resultados de uma pesquisa afirmam que os tutores carregam em si certa subjetividade na avaliação, que somadas à falta de parâmetros, leva a uma avaliação baseada na compreensão do tutor acerca do tema.

É importante destacar que a maior parte da trajetória foi desenvolvida numa instituição confessional, que primava pela qualidade do ensino. No último período em que atuei na instituição, iniciou-se uma alteração dos projetos pedagógicos e do modelo de EAD, passando-se a adotar a aula gravada como modelo de curso, módulos comuns, ou seja, o mesmo conteúdo aplicado à vários cursos, de modo que o professor não consegue utilizar exemplos relacionados ao curso, entre muitas outras mudanças visando melhorar a competitividade para concorrer com os grandes conglomerados educacionais.

Sem a pretensão de esgotar todas as questões que envolvem a educação a distância, são tecidas algumas considerações a partir das situações vivenciadas e das percepções sobre essas experiências.

Considerações finais

A partir da narrativa, fica evidente a complexidade de um curso EAD. A fragmentação do trabalho docente por meio de diferentes papéis impõe muitos desafios aos diferentes agentes, sendo essa uma questão que precisa ser amplamente discutida para planejar e implementar um modelo de EAD que preze pela qualidade.

As competências do docente para atuação na EAD são múltiplas. A formação e a criação de espaços de discussão são fundamentais para compreender as diferentes abordagens e potenciais do uso das TICs, bem como, das ferramentas disponíveis nos ambientes virtuais de aprendizagem.

A organização curricular é crucial para a qualidade do curso, pensando que o processo educativo deve fazer sentido para o estudante, e para isso, é necessário considerar os diferentes contextos e a heterogeneidade dos estudantes.

Os trabalhos em grupo, a presença dos estudantes no polo e a relação com a comunidade são imprescindíveis para a formação do estudante, bem como, impactam no êxito do estudante e na evasão.

Pelo exposto, a tomada de decisão de um curso EAD deve considerar todas as variáveis mencionadas e outras, que não foram aqui apresentadas. Acredita-se que a EAD pode ter cursos de qualidade, especialmente nas áreas de ciências sociais e humanas, quando se adotam modelos orgânicos. Considerando todas as questões apresentadas, entende-se que a formação de estudantes nas áreas da saúde e de exatas na EAD é extremamente arriscada. Não é possível e nem o papel desse trabalho realizar esse tipo de avaliação, mas é algo que deve ser cobrado do MEC pela sociedade. Não se trata somente da ampliação do ensino superior, mas de formação profissional que pode implicar na vida humana.

Referências

ABREU-E-LIMA, Denise Martins de; ALVES, Mario Nunes. O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância. **Pro-Posições**, Campinas , v. 22, n. 2, p. 189-205, Aug. 2011 . http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072011000200013.

DATRINO, Roberto Cezar; CASTRO, Márcia Prado; DATRINO, Ricardo César. Um olhar do EAD como modelo de adoção pedagógica no ensino superior de administração de empresas. **Revista de Pós-graduação Multidisciplinar**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 343-352, june 2017. https://doi.org/10.22287/rpgm.v1i1.493.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Universidade Aberta do Brasil e a democratização do Ensino Superior público. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro , v. 25, n. 95, p. 283-307, Apr. 2017 . http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017002500777.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO T EIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2016. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em:02/09/2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO T EIXEIRA. Notas estatísticas. Brasília: Inep, 2016.
Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 02/09/2018.

KONRATH, M. L. P. ; TAROUCO, L. M.; BEHAR, P. A.. Competências: desafios para alunos, tutores e professores da EaD . RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação, v.7, n°1, julho de 2009. Disponível em: http://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/13912/7819 . Acesso em: 03/09/18.

MANCEBO, DEISE; VALE, ANDRÉA ARAUJO DO; MARTINS, TÂNIA BARBOSA. POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL 1995-2010. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 20, n. 60, p. 31-50, Mar. 2015 . http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206003 .

MARINHO, C. L.; MARINHO, I. M. M.. Dialogismo nos Fóruns de Discussão na Educação On-line. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 17/2, p. 253-277, dez. 2014. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/17729/15702Acesso em: 05/09/2018.

SANTO, E. E. et al. Mediação pedagógica da tutoria presencial no ensino superior a distância: um estudo de caso em um polo de EAD. In: Anais do Encontro de pesquisadores em educação a distância. UFSCAR: São Carlos, 8 a 27 de setembro de 2016. Disponível em: http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1899/767Acesso em: 04/09/18.

STELZER, J. et al. Fórum EAD e o (des)conhecimento da ferramenta pelos atores do processo de ensino e aprendizagem. In: Anais do XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU. UFSC: Florianópolis – Santa Catarina – Brasil 3, 4 e 5 de dezembro de 2014. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/131797/2014-166.pdf?sequence=1Acesso em: 05/09/2018.

A PRÁTICA DE PROFESSORES RESPONSÁVEIS POR SALAS DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM ESCOLAS DE NAVIRAÍ – MS

Suzana Marssaro Santos Sakaue[1]
Célia Regina de Carvalho[2]

Resumo: Esse texto discute resultados parciais de um estudo que buscou investigar a prática de professores gerenciadores de tecnologias educacionais e de recursos midiáticos (PROGETEC) quanto à utilização das tecnologias da informação e comunicação na sala de tecnologias educacionais. Foi desenvolvida uma pesquisa de natureza qualitativa sendo que para a coleta de dados foi aplicada entrevista semiestruturada com quatro professores gerenciadores de tecnologias educacionais e de recursos midiáticos de escolas da rede pública do município de Naviraí – MS. Os dados do estudo apresentam a importância deste profissional como mediador dos recursos tecnológicos com os professores regentes da escola, bem como na manutenção dos equipamentos, oferta de formação em serviço a fim de tornar as tecnologias aliadas da aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Professores Gerenciadores. Recursos midiáticos. Sala de tecnologias.

INTRODUÇÃO

A presença das TIC na educação implica a adoção de novas metodologias por parte dos professores, ou seja, um desafio aos docentes, que deverão aprender esse novo modelo de ensino, proporcionando aos alunos um conhecimento mais amplo, facilitando a maneira de preparar as aulas utilizando todos os recursos disponíveis nas instituições, como o computador, máquina fotográfica, retroprojetor, televisão e jogos e *sites*.

Nas escolas das redes municipal e estadual há as Salas de Tecnologias Educacionais. Estes ambientes são equipados com computadores e internet, *data show*, televisão, máquina fotográfica, com um profissional que na rede municipal recebe o nome de "professor de sala de tecnologias educacionais" e na rede estadual "professor gerenciador de recursos midiáticos" (PROGETEC). Este profissional tem como função capacitar os professores das instituições em

[1] Professora da rede municipal e estadual de Naviraí – MS. Graduada em Pedagogia pela UFMS. E-mail: suzanamarsaro@outlook.com
2 Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/Câmpus de Naviraí; Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho' (FCT/UNESP). E-mail: celicarvalho@hotmail.com

como manusear os recursos midiáticos, responsável pela aprovação dos planos de aulas desenvolvidos neste ambiente, auxilia os docentes na busca por *sites*, jogos para o aprendizado.

O papel desse profissional nas escolas consiste em fazer a mediação da tecnologia com os demais profissionais para que os recursos possam ser utilizados de forma adequada. Dentro desse foco, é relevante entender como o PROGETEC desempenha suas atribuições nas instituições, conhecer a sua opinião com relação ao trabalho que desenvolve, a proposta da escola para o uso das tecnologias de informação e comunicação, o funcionamento da sala de tecnologias educacionais e o trabalho desenvolvido como mediador entre os professores.

Tornaram-se questões de pesquisa a importância de observar a utilização dos computadores da escola mediados pelo PROGETEC e a prática desenvolvida para fazer com que realmente sejam utilizados esses recursos pelos professores da instituição. É fundamental realizar essa pesquisa para sanar as questões dos avanços que a tecnologia desenvolveu nas escolas, verificar como é oportuno esses meios para o desenvolvimento dos alunos.

Nesta perspectiva, o objetivo da pesquisa consistiu em investigar as práticas desenvolvidas por professores de Sala de Tecnologias Educacionais de escolas públicas do município de Naviraí-MS. Para o desenvolvimento do estudo, optou-se pela abordagem qualitativa, por se tratar de uma metodologia de estudos que tem sido amplamente adotada na área educacional. A pesquisa contou com quatro professores gerenciadores de recursos midiáticos responsáveis pelas Salas de Tecnologia Educacionais de uma escola da rede estadual do município de Naviraí – MS. Para a coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para poder compreender a utilização das tecnologias nas escolas torna-se necessário conceituar o termo. Tecnologia é um conceito com múltiplos significados, que conforme o contexto pode ser vista como: artefato, cultura, atividade com determinado objetivo, processo de criação, conhecimento sobre uma técnica e seus respectivos processos (REIS, 1995).

O sentido da palavra técnica na ciência moderna como a "aplicação prática do conhecimento científico-teórico a um campo especifica da atividade humana" (JAPIASSU;

MARCONDES, 1996, p. 232). A tecnologia está presente nas escolas, como podemos observar quase todas já possuem salas com computadores, vídeos, televisão, internet, são recursos que facilitam a aprendizagem e interação com a sociedade moderna.

Silva (2000, p. 175) sugere que "o surgimento dessas novas mídias altere de alguma forma as anteriormente existentes". Atualmente, é muito mais frequente a existência de textos impressos que usam o recurso do hipertexto do que antes a internet. Também se coloca como realidade a TV interativa, muito em função da própria experiência de interatividade proporcionada pela *web*. Desse modo, deve-se pensar em uma relação de influencia mútua.

Há determinados "tipos de tecnologias que vão muito além dos equipamentos, alguns são utilizados como suporte para que ações ocorram" (KENSKI, 2000). Um exemplo disto são as chamadas tecnologias da inteligência, que segundo Lévy (1993), são condições criadas pelos homens para se ter um avanço no conhecimento e aprendizagem.

Diante dos avanços que a tecnologia veio proporcionar ao sistema educacional, o professor deve adotar novas atitudes, procurando se atualizar e realizar cursos de capacitação, para assim, criar condições de ensinar mediante o uso dos recursos tecnológicas disponíveis na escola.

Figueira (2010) também relata que o professor é desafiado a tornar mais interessante a tarefa de ensinar e aprender. Neste sentido, Valente (2002) enfatiza que a formação do professor vai muito além de aprender somente as técnicas do computador, mas aliá-las às práticas pedagógicas, voltadas para elaboração de projetos temáticos do interesse do aluno.

Bettega (2010) afirma que a utilização dos computadores pelos professores e alunos nas instituições não resolverá os problemas de ensino-aprendizagem que existem, mas irá tornar as aulas melhores e criativas, podendo dar aos alunos o direito de se apropriar dessa tecnologia que este presente na sociedade.

O Núcleo Tecnologia Educacional e os professores multiplicadores

O primeiro projeto público voltado para a implantação da tecnologia na educação surgiu no Brasil, por volta da década de 1980. O projeto EDUCOM foi desenvolvido por cinco universidades públicas que se dedicaram à produção de *softwares*, formação de educadores e desenvolvimento de projetos nas escolas Almeida (2010).

De acordo com Abranches (2003) a informática no Brasil deu-se início no ano de 1980, por meio de vários estudos realizados, o governo começou a realização da implantação da informática nas escolas, com isso houve a necessidade de oferta de cursos de capacitação para educadores. Nessa perspectiva, foram oferecidos cursos nos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), criados em 1998 a fim de capacitar os professores e orientar na utilização dos computadores nas práticas docentes.

Neste contexto, o NTE foi implantado em Naviraí por meio do decreto n° 12.437 de 31 de outubro de 2007, com o intuito de atender o próprio município e os do entorno (MATO GROSSO DO SUL, 2007). O objetivo do Núcleo de Tecnologia Educacional baseados nas atribuições e práticas é:

> Acompanhar, orientar a avaliar o processo de implantação e implementação das Salas de Tecnologias Educacionais;
> Monitorar, acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas nas Salas de Tecnologias Educacionais, por meio de visitas mensais, encontros e relatórios;
> Responsabilizar-se pela formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos em Tecnologias Educacionais e comunidade escolar.
> Auxiliar o desempenho dos professores de tecnologias na utilização dos equipamentos e programas de informática, bem como os demais recursos tecnológicos aplicados á educação (MATO GROSSO DO SUL, 2007p.7).

Neste sentido, o NTE presta atendimento na área da tecnologia educacional, contribuindo para a qualidade do ensino, proporcionando através das TIC (Tecnologias de Informação e da Comunicação), um trabalho de interação com a tecnologia e o processo de aprendizagem dos alunos. Além disso, presta serviços como suporte técnico às escolas, elaboração de projetos, pesquisa, e a aplicação dos cursos pelo governo disponíveis, sendo todos capacitados pelo Proinfo (MATO GROSSO DO SUL, 2007).

No município de Naviraí-MS, o NTE realizou nos anos de 2010 a 2014 cursos como: Introdução à Educação Digital, Tecnologias na Educação: Ensinando e aprendendo com as TIC, Projeto Integrado Tecnologia ao Currículo (PITEC), Pro funcionário, Tux Paint, Conhecendo o Geogebra, Jogos no ensino da Matemática, Formação pela escola e Redes de Aprendizagem, além de oficinas voltadas para disciplinas específicas.

Os professores gerenciadores de recursos midiáticos e a formação docente no estado de Mato Grosso do Sul

Em Mato Grosso do Sul, as salas de tecnologias educacionais resultaram do subprojeto do Programa Estadual de Informática na Educação que tinha como objetivo geral "[...] instrumentalizar as escolas da rede estadual de Mato Grosso do Sul com recursos tecnológicos e humanos, no sentido de proporcionar a incorporação adequada das tecnologias computacionais e de rede, como suporte do processo pedagógico e administrativo" (MATO GROSSO DO SUL, 1997, p. 8).

Almejou-se para o quatriênio 2003 - 2006 implantar nas escolas estaduais de Mato Grosso do Sul "[...] a informática educativa [...] e a criação dos [...] laboratórios de informática 'de acordo com critérios estabelecidos em normatização a ser publicada" (MATO GROSSO DO SUL, 2002, p. 3). Com esse amparo legal, as escolas estaduais tiveram seus espaços criados e seus docentes instituídos (QUEIROZ, 1994, p.70).

Por essa Resolução em seu artigo 7º, o professor lotado em sala de informática teria as seguintes atribuições:

> I – ministrar aulas de informática aplicada à educação considerando os conteúdos programáticos constantes dos componentes curriculares;
> II – planejar e organizar as atividades pedagógicas e o cronograma de uso da sala de informática do seu turno, em articulação com a coordenação pedagógica e corpo discente;
> III – articular com a direção colegiada, coordenação pedagógico e assessor técnico escolar formas diferenciadas de organização curricular que possibilitem a realização de seminários, encontros e grupos de estudos relacionados à área de informática na educação, bem como a participação em eventos dessa natureza em âmbito local, regional e nacional;
> IV – registrar, diariamente, em diário próprio, o trabalho realizado na sala de informática e apresentar esse registro para apreciação da direção da unidade escolar, ao final de cada bimestre;
> V - organizar e zelar pela conservação do espaço físico da sala de informática, mantendo em condições apropriadas os materiais, equipamentos e mobiliário. (MATO GROSSO DO SUL, 2002, p 248).

A partir da resolução n. 2491 de 8 de dezembro de 2011, o professor das STE passaram a receber o nome de Professor Gerenciador de Tecnologias Educacionais e Recursos Midiáticos (PROGETEC). As atribuições desse profissional também foram alteradas, sendo elas:

> I- Auxiliar os professores regentes no planejamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas no uso das tecnologias educacionais;
> II- ministrar formação continuada aos professores regentes, coordenadores pedagógicos e diretores da escola no uso das tecnologias educacionais e recursos midiáticos;
> III- responsabilizar-se pelo gerenciamento das tecnologias educacionais e recursos midiáticos, juntamente com a direção e coordenação pedagógica da unidade escolar, em conformidade com o Projeto Político Pedagógico, Referencial Curriculares da Rede Estadual de Ensino;
> IV- apresentar aos professores regentes sugestões do uso das tecnologias e mídias para a melhoria do processo ensino e aprendizagem;

Diante destas mudanças, os Professores Gerenciadores de Tecnologias Educacionais e Recursos Midiáticos (PROGETEC) passaram a auxiliar os professores regentes no desenvolvimento dos planos de aulas, para a utilização dos recursos tecnológicos fazendo ligação com o conteúdo transmitido em sala de aula, oferecendo sugestões. Assim, não ficam apenas nas Salas de Tecnologias Educacionais, tendo que auxiliar aos professores e os alunos, para fazer a articulação dos trabalhos utilizados neste ambiente a fim de fazer com os recursos possam produzir uma melhoria no processo de ensino.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento do estudo, optou-se pela abordagem qualitativa de caráter descritivo por se tratar de uma metodologia de estudos que tem sido amplamente adotada na área educacional. Assim, a qualitativa permite ao pesquisador o contato direto com a situação a ser estudada o que contribui para que a discussão dos dados encontrados no campo de configuração do estudo sejam mais detalhadas e descritivas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A coleta de dados envolveu quatro PROGETEC, sendo que foi aplicada uma entrevista semiestruturada elaborado a partir das situações observadas pela pesquisadora no contexto da experiência de intervenção com os professores e alunos na tentativa de identificar qual o sentido atribuído por eles ao uso do computador e em que medida este recurso pode se tornar potencializador para a aprendizagem do Ensino Fundamental. Os dados coletados nestas duas etapas foram organizados e analisados neste artigo.

O quadro 1 apresenta dados relevantes quanto à formação dos participantes da pesquisa

Quadro 1: A formação dos participantes da pesquisa.

Identificação	Formação
PG[3] 1	Psicopedagoga, especialização em séries iniciais, exercendo há dois a função de gerenciador. Houve interesse devido à disciplina de Tecnologia Educacional que cursou na faculdade, realizou vários cursos do NTE para auxiliar os professores na sala de aula;
PG 2	Tem ensino superior, antes já trabalhava no Estado na STE, em faculdade particular, gostando e prosseguindo na sua formação, com dez anos de experiência, fazendo os cursos na área de computadores;
PG 3	É graduada com licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa, pós-graduada em Língua Portuguesa/Literatura, já atuava como assistente administrativo diretamente com o uso do computador dos recursos, procurando fazer a prova para continuar a trabalhar com computadores na STE, procura realizar vários cursos e pesquisa para se manter atualizado;

[3] Os participantes foram identificados por letras PG e as escolas pelos números 1 a 4.

PG 4	Formada em Geografia e Pedagogia, a dois anos de atuação, seu interesse por trabalhar na STE é devido gostar de trabalhar pelo lúdico com as crianças, a partir do momento que você trabalha o lúdico o computador oferece muita coisa que a criança vê em tempo real.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da coleta de dados.

Como pode ser visto no quadro 1, dentre os quatro participantes entrevistados todos possuem formação superior e cursos de formação na área da Tecnologia Educacional. Apenas um é do sexo masculino e os demais são de sexo feminino, sendo gerenciadores da STE[4]. Com relação ao tempo de serviço na função, um deles possui dez anos de função e duas com dois anos, e uma com ano.

AS OPINIÕES DOS PROFESSORES GERENCIADORES DE TECNOLOGIAS E RECURSOS MIDIÁTICOS

De acordo com os PROGETEC, as escolas em que trabalham apresentam propostas para o uso das tecnologias de informação e comunicação,

> Então a proposta da escola está no Projeto Político Pedagógico, a proposta é de atender os objetivos como integração das tecnologias na sala de aula, metodologia e vários meios, assim depende do professor da área que está atuando ali como vai integrar se vai trabalhar com as tecnologias (PG1);
>
> A proposta da escola segue a mesma enviada pela SED[5] (Secretaria de Estado de Educação) a de utilizar todos os recursos disponíveis na escola. A SED tem cobrado bastante nesse sentido, os professores realizam o planejamento *on-line* e ao realizar já tem as opções dos recursos para o professor selecionar (PG3);
>
> Tentar melhorar a aprendizagem do aluno, porque o aluno mesmo de 1º a 5º é uma realidade totalmente diferente de outras séries (PG4).

Por meio das falas dos participantes, as escolas se baseiam em documentos como Projeto Político Pedagógico e as normas da Secretária de Estado de Educação para que seus profissionais utilizem os recursos tecnológicos. Uma das professoras aponta que o incentivo é para favorecer a aprendizagem dos alunos. Cabe ressaltar que os recursos tecnológicos estão presentes nas instituições como incentivo que os adotem em situações pedagógicas. Neste sentido Behrens (2005, p. 76) afirma que "no universo de informações, os alunos deverão ser iniciados tambémna utilização da tecnologia para resolver problemas concretos que ocorrem no cotidiano de suas vidas".

[4] Salas de Tecnologias Educacionais
[5] Secretária de Estado de Educação (Governo do Mato Grosso do Sul).

Ao serem questionados com relação aos benefícios trazidos pelas tecnologias os professores mencionaram "a melhoria na aprendizagem no ensino inovador, através dessa modernização, os alunos terem mais conhecimento em diversas mídias" (PG1); "contribuições são muitas, talvez alguns não percebam, por exemplo, o uso do computador por meios de jogos pedagógicos tem contribuído de forma muito significativa na alfabetização das crianças, desde soletrar o alfabeto, formação de sílabas, de palavras, textos, o conhecimento da matemática e das outras disciplinas" (PG2); "A questão do IDEB[6] trabalha com muito português, matemática, simulados, com português e matemática 1º ao 5º ano, joguinho de matemática o ensino e aprendizagem do aluno, prova Brasil" (PG3).

Os PROGETEC apresentaram alguns benefícios com relação ao uso das tecnologias de informação e comunicação, tais como, a contribuição para alfabetização, para trabalhar a Língua Portuguesa e a Matemática com os alunos. Nesta perspectiva, Belloni (2008) ressalta a ideia que o aprendizado realizado em ambientes virtuais ajuda as crianças a saírem da rotina da sala de aula, possibilitando uma forma de convivência diferenciada com os conteúdos ministrados.

O funcionamento da Sala de Tecnologia Educacional e o trabalho do PROGETEC

Quanto ao funcionamento das STE os professores mencionaram:

> A multiplicadora do Núcleo Tecnologia Educacional, ela vem para me acompanhar, avaliar, também é tudo de acordo com a resolução, não pode ser nada fora, tanto que tem o planejamento da SED (PG1);
>
> Tem sido de três aulas para cada professor, mas caso ele esteja fazendo algum projeto pode ficar até cinco aulas (PG2);
>
> Há uma grande cobrança por parte da SED, todos tem que cumprir as comunicações internas que recebemos as regras da sala de tecnologia, assim como da escola, são bem claras e precisam ser cumpridas. No início do ano letivo apresento a Sala Tecnologia Educacional para todas as turmas, explico como será o funcionamento, o que pode e não pode e dessa forma, não tenho problemas com os alunos (PG3);

Os relatos dos quatro PROGETEC apontam para o funcionando destes ambientes de acordo com as orientações SED, pois há um professor multiplicador do NTE que acompanha todo o trabalho desenvolvido. Este trabalho visa a articulação entre eles e os professores das

6 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

escolas. Na fala da PG1 fica evidente que a sala não é utilizada na ausência dela "por receio de quebra de equipamento ou dificuldade de auxiliar sozinho, os alunos de 1° ao 5° ano".

Com relação aos planos de aulas todos os entrevistados relataram que são condizentes com os recursos e o conteúdo a ser desenvolvido, pois são avaliados pela coordenação pedagógica. Assim, a leitura dos planos é realizada antecipadamente e se por não estiver de acordo com as normas, é feita a devolução para correção a fim de sanar dúvidas dos profissionais quanto aos recursos tecnológicos. Nessa perspectiva, os PROGETEC são responsáveis pela articulação com os demais professores da escola, procurando apresentar os recursos e proporcionar a interação da tecnologia nos planos de aula.

Outro ponto importante abordado pelos professores entrevistados foram aspectos negativos presentes em todas as escolas. A internet lenta, a falta de material como *toner* para impressora, papel e equipamentos para substituir aqueles que apresentam defeitos foram alguns dos problemas apresentados pelos entrevistados. Há também situações em que o aluno somente quer ficar nas redes sociais desviando do assunto e da proposta das aulas. Quanto aos benefícios apresentaram a melhoria do ensino, a ampliação dos conhecimentos e o estímulo à curiosidade dos alunos.

Com relação à coordenação pedagógica e à utilização dos recursos tecnológicos e aos profissionais que trabalham na STE obteve-se as seguintes respostas "Eles (coordenadores pedagógicos) vêm observar como está o andamento, conversam com os professores, conversam comigo diariamente eles observam como está andando as atividades" (PG1); "Quem aprova o agendamento e a coordenação. É mais utilizado quando eu estou aqui na escola e quando não estou alguns só que trazem os alunos" PG2); "Quando não estou a direção e a coordenação são responsáveis pela STE e das mídias que estão utilizando. Não é muito frequente os professores trazerem quando eu não estou na secretaria eu fico aqui na STE" (PG3); "Com certeza, realizamos reuniões semanalmente (as sextas-feiras) para ver o desenvolvimento da STE, se os professores estão utilizando de forma adequada" (PG4); "Uma vez por semana eu reúno com a coordenadora para sentar e ver se houve problemas se está legal, qual é o projeto a gente sempre senta para ver essas coisas" (PG4).

De acordo com os entrevistados, no período em que o PROGETEC não se encontra na escola a coordenação pedagógica fica responsável por solicitar os recursos tecnológicos para desenvolver suas aulas. No que se refere à relação destes profissionais com os professores

regentes foi observado que são bastante solicitados nas salas de professores, a fim de auxiliá-los nos planos de aulas ou sanar dúvidas.

Há, porém, algumas resistências quanto ao uso dos recursos tecnológicos, por esse motivo, torna-se necessário que haja um melhor relacionamento entre os PROGETEC e os professores regentes, pois a busca pela utilização das TIC por parte de alguns professores ainda não é vista de forma positiva. Segundo a PG3 há uma exigência por parte dos professores regentes para que os PROGETEC façam a escolha de *sites* (e demais atividades) e permaneçam na STE para que possam auxiliá-los quanto ao manuseio dos recursos tecnológicos e no acompanhamento dos alunos durante as aulas.

> o trabalho do PROGETEC está mais voltado ao atendimento com os professores, auxiliá-los nos planejamentos, oficinas de como ligar/desligar os recursos[...] por isso, está havendo uma melhor interação dos professores e alunos com os recursos tecnológicos"(PG3).

Diante de novas mudanças propostas para a função do PROGETEC, fica claro que o professor regente passa a ter mais autonomia em suas aulas. Para tanto, necessita adquirir novos saberes com relação ao manuseio dos recursos para auxiliar seus alunos.

De acordo com os relatos dos PROGETEC, as disciplinas trabalhadas pelos professores regentes são variadas, pois em todas as instituições os gerenciadores STE procuram fazer *sites*, *blogs*, catálogos de referências para que os docentes tenham acesso das dicas de *sites* e *softwares*, a fim de integrá-los em seus planejamentos. A disciplina de Língua Portuguesa e Matemática são as mais utilizadas, utilizando jogos e *softwares* no computador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo envolvendo a prática dos Professores Gerenciadores de Tecnologias Educacionais e de Recursos Midiáticos possibilitou um maior conhecimento a respeito do trabalho destes profissionais nas escolas quanto às suas atribuições, ao funcionamento das salas de tecnologias educacionais, aos recursos disponíveis e à interação com os professores regentes.

A pesquisa apresentou a importância do PROGETEC no exercício de suas atribuições nas instituições, servindo como mediador dos recursos tecnológicos com os demais professores regentes e na manutenção dos equipamentos oferecendo cursos de formação a fim de tornar os recursos midiáticos favoráveis ao processo de ensino aprendizado dos alunos.

No que se refere ao funcionamento da sala de tecnologia é estabelecido pela Secretaria de Estado de Educação (SED), os procedimentos de rotinas das STES para todas as escolas. Dessa forma, são estabelecidas orientações gerais tais como o planejamento *online* para que os PROGETEC façam a aprovação dos mesmos, para depois serem trabalhados pelos professores.

Durante o estudo percebeu-se que o trabalho nas salas de tecnologias é satisfatório, apesar de ficar em evidência que os PROGETEC ficam sobrecarregado com muitas funções. Cabe ressaltar que alguns deles relataram que os professores regentes precisam se capacitar para que saibam utilizar os recursos tecnológicos disponíveis nas escolas. Para os PROGETEC o relacionamento com os demais profissionais é satisfatório, pois realizam cursos de capacitação, auxiliam as dificuldades nos recursos, orientam os professores a desenvolver projetos ligados ao uso das TIC.

Percebe que as TIC estão cada vez mais presentes nas instituições possibilitando aos professores a adoção de metodologias que contribuam para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Foi apontando pelos PROGETEC que os recursos tecnológicos trazem pontos positivos ao processo de ensino e aprendizagem favorecendo aos docentes práticas que tornem o ensino diferenciado, ao proporcionar aos alunos aulas mais atrativas, dinâmicas e produtivas.

Este trabalho teve, portanto, como pretensão contribuir para que se possa ter um ensino cada vez mais inovador por meio das salas de tecnologias educacionais e a utilização dos recursos tecnológicos tendo como articulador Professor Gerenciador de Tecnologias Educacionais e Recursos Midiáticos (PROGETEC).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, B. **Tecnologias trazem o mundo para a escola.** Disponível em http://portaldoprofessor.mec.gov.br . Acessado em 15 de junho de 2010.

ABRANCHES, S. P. **Modernidade e formação de professores: a prática dos multiplicadores dos núcleos de tecnologia educacional do Nordeste e a informática na educação.** Tese de Doutorado. Faculdade de São Paulo 2003.

BETTEGA, M. H. S. **Educação Continuada na era digital.** 2° Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BELLONI, M. L**. Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração.** Educação Sociologia. Campinas, vol.29, n. 104- Especial p. 717-746, out.2008.

BEHRENS, M. A.Tecnologia interativa a serviço da aprendizagem colaborativa num paradigma emergente**.** In **Tecnologias digitais na educação**. Salto para o futuro. Ano 2005.

FIGUEIRA, M. Ponte entre a tecnologia e a sala de aula. **Revista TV Escola**. Março/abril. 2010.

JAPIASSU, H.M; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia.** 3° Ed. Rio de Janeiro, 1996.

KENSKI, V. As tecnologias invadem nosso cotidiano in **Integração das Tecnologias na Educação**/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.

LÉVY, P. ***Cibercultura***. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÜDKE, M e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução SED/MS 1570** de 4 de Setembro de 2002.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução SED/MS 1570** de 4 de Setembro de 2007.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução SED/MS n. 2.491** de 8 de Dezembro de 2011.

QUEIROZ. V. D. S. **Artigo publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 75, n. 179/180/181, p. 341-351,jan./dez. 1994.

SCHLÜNZEN, E. T. M. **Escola inclusiva e as novas tecnologias**In Tecnologias digitais na educação. Salto para o futuro. Ano 2005.

SILVA, B. D. **A tecnologia é uma estratégia. Currículo**. In Tecnologias digitais na educação. Salto para o futuro, 2000.

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.

ST 4
História da Educação e das Práticas Pedagógicas

O CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS E AS SUAS FONTES PARA ESTUDO DA FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE (1959-1962): POSSIBILIDADES E LIMITES

Ana Paula Fernandes da Silva Piacentine[1]

Resumo

Pesquisas recentes vêm apontando a relevância das contribuições que os acervos documentais oferecem para a organização e construção da história e da memóriada educação. Partindo deste pressuposto, o estudo ora proposto busca discutir as possibilidades que o acervo do Centro de Documentação da Universidade Federal da Grande Dourados- CDR/UFGD oferece para o estudo da formação e profissão docente em Dourados e região, no período compreendido entre 1959 a 1962. A justificativa para esta delimitação temporal encontra-se ancorada nas fontes documentais mapeadas junto ao CDR/UFGD, sobre a temática analisada. Este trabalho se baseia na pesquisa histórico-documental e fundamenta-se nas leituras acerca da história e da memória, história da formação e da profissão docente, entre outros. Por fim, são apresentados como resultados um panorama inicial pequeno sobre o primeiro momento que retrata a importância do levantamento dessa pesquisa regional de fontes indicando a documentação existente no estabelecimento de ensino estudado, pois poderá potencializar e incentivar novas investigações nessa mesma direção. As fontes são os pontos de origem, a base e o ponto de apoio para a produção historiográfica, que nos permite atingir o conhecimento da história da educação brasileira, e neste caso, a história da formação e da profissão docente.

Palavras-Chave: Memória. Formação Docente. Profissão Docente.

Introdução

A história da educação necessita do respaldo documental e do apoio das fontes documentais. Os arquivos públicos e privados, os centros de documentação, os arquivos escolares e os acervos particulares, com suas fontes, trazem uma relevante contribuição científica e social para o campo de estudo da história da educação. Com vistas, que a educação se constitui em prática social e a escola em instituição integrante do processo histórico de

[1]Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador – GPEPC, E-mail: anapaulapiacentine@hotmail.com

humanização dos homens e de democratização da sociedade, tais fontes possibilitam compreender aspectos importantes da cultura escolar de um determinado período.

A preocupação em preservar vestígios do passado vem desde a Antiguidade, mudam apenas os suportes, as formas de levantar e armazenar informações e documentos, bem como os interesses e focos. Nessa direção, o estudo ora proposto busca discutir as possibilidades que as fontes documentais oferecem para o estudo e a escrita da formação e profissão de docente da educação pública do município de Dourados e região, no período compreendido entre 1959 a 1962. A justificativa para esta delimitação temporal encontra-se ancorada nas fontes documentais mapeadas junto ao Centro de Documentação da Universidade Federal da Grande Dourados. Para tanto, pretende-se mapear as fontes documentais existentes no CDR/UFGD acerca da temática em estudo.

O presente estudo tem tanto relevância social quanto científica. A relevância social por possibilitar reconstruir a história educacional do município de Dourados e região. É também, científica por trazer ao público uma proposta de discussão sobre a importância dessas fontes primárias para o estudo da formação e profissão dos docentes das instituições educativas. Na verdade, essas fontes mostram as possibilidades de se preservar a memória enquanto se busca constituir uma história. Neste sentido, cabe aqui mencionar as considerações sobre fontes para a história da educação feitas por Saviani

> As fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. [Ou seja], nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história (2004, p. 05).

Ainda vale a pena mencionar aqui, que é importante ao pesquisador na área de História e História da Educação fazer a distinção das fontes que estão sendo utilizadas para sua pesquisa. Deste modo, compreendemos que fontes primárias são aquelas criadas no tempo em que se estuda, por uma fonte autoridade, geralmente uma com conhecimento pessoal direto dos eventos descritos, que pertinentes ao produto de informação elaborado pelo autor, por exemplo, artigos, livros, relatórios científicos, patentes, dissertações, teses. De acordo com Gimenez e Toledo, podemos chamar de fontes primárias:

> Aquelas que foram produzidas numa relação direta com o tema estudado. São fontes primárias, por exemplo, as obras de um autor estudado. São também

> fontes primárias os documentos produzidos no período pesquisado e que possuem relação direta com a pesquisa feita, sejam eles os próprios originais depositados em arquivos ou digitalizados (ou copiados). Desse modo, as fontes primárias remetem diretamente à própria problematização da pesquisa. (2009, p.11).

Já as fontes secundárias, por sua vez, revelam a participação de um segundo autor, produtor como no caso das bibliografias, os dicionários e as enciclopédias, as publicações ou periódicos de indexação e resumos, os artigos de revisão, catálogos, entre outros. Sendo assim, Gimenez e Toledo consideram fontes secundárias:

> Aqueles documentos que nos transmitem os fatos de maneira indireta. São relatos feitos por pessoas que não vivenciaram diretamente os episódios relatados e que se baseiam em outras fontes orais ou documentais, por exemplo. Entre tantos materiais, podemos relacionar, nessa categoria, os dicionários especializados, as enciclopédias, dados estatísticos, legislações e outras fontes de referência. (2009, p. 110-111).

Enquanto as fontes terciárias podem ser mencionadas como as bibliografias de bibliografias, os catálogos de catálogos de bibliotecas, diretórios, entre outros.

Portanto, recorremos aos documentos quando é necessário recuperar ou compreender algo ou algum fenômeno. Como aponta Le Goff:

> (...) O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recupera-lo e ao historiador usa-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (1994, p. 245).

Apoiando-nos na perspectiva apontada por Le Goff, os documentos do Centro de Documentação que foi pesquisado na cidade de Dourados, poderão possibilitar dados que pode representar uma contribuição de alto valor científico e cultural para a história da educação e história social.

É bem verdade que, a partir dos anos de 1990, houve uma reconfiguração na historiografia educacional, como aponta Jacy Machado Barletta, em que os novos interesses do campo da pesquisa em história da educação:

> Estavam agora na organização e no funcionamento das escolas, na construção do conhecimento escolar, no currículo e nas disciplinas, agentes educacionais (professores, alunos), categorias de análise como gênero e temas sobre a profissão docente, formação de professores e práticas de leitura e escrita. Houve um deslocamento da pesquisa: da história das ideias para as práticas educacionais (2005, p.108).

Foi neste contexto de reconfiguração da historiografia, que a nova história, a história cultural, a nova sociologia e a sociologia francesa passaram a constituir as matrizes teóricas das pesquisas realizadas no campo da história da educação dos anos de 90, do século XX até os dias atuais (BUFFA e NOSELLA, 2009, p.17).Tal reconfiguração na historiografia educacional fez com que

> [...] temas como cultura escolar, formação de professores, livros didáticos, disciplinas escolares, currículo, práticas educativas, questões de gênero, infância e, obviamente, as instituições escolares vem sendo estudadas atualmente. (BUFFA; NOSELLA, 2009, p.17).

Isso fez com que a escola frequentemente fosse utilizada como objeto de estudo nas pesquisas sob diferentes enfoques de análise. De acordo com Silva (2006, p. 2),

> Um elemento está sempre presente quando o objeto de estudo é a escola, qual seja o reconhecimento da existência de uma cultura própria dessa instituição. Cultura que a conforma de uma maneira muito particular, com uma prática social própria e única. Ainda que os primeiros trabalhos tenham surgido nos anos de 1980, a idéia de uma cultura escolar fortaleceu nos anos de 1990, apresentando atualmente diferenciadas tendências investigativas. (2006, p.2)

Considerando que a escola tem uma cultura própria, conforme menciona Silva (2006), vale a pena compreender aqui a definição de cultura escolar. Neste sentido, o conceito de cultura escolar de Viñao Frago (1994), citado por Rosa de Fátima e Souza, torna-se importante para a abordagem deste texto. Para Viñao Frago (apud. Souza, 2000, p.4):

> O conjunto dos aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização de práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos, a história cotidiana do fazer escolar- objetos materiais -, função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento... – e modos de pensar, bem como significados e ideias compartilhadas (apud. Souza, 2000, p.4).

Atualmente, os estudos ligados à cultura escolar representam temáticas de pesquisa significativa entre historiadores, pedagogos, sociólogos, entre outros profissionais, principalmente no âmbito da história da educação. Trata-se de uma área de pesquisa em expansão, pois os estudos das temáticas ligadas à cultura escolar estão contribuindo efetivamente para uma melhor compreensão da educação brasileira.

Um bom exemplo disso são os estudos sobre a história das instituições escolares, que vem possibilitando discussões aprofundadas sobre o papel social destas instituições, como elas foram e são representadas no imaginário social. E, ainda, é possível reconstruir o ciclo de vida destas instituições, sua criação, desenvolvimento, crises, expansão, elementos de arquitetura, perfil de seus agentes (corpo docente, alunos, funcionários, projetos e propostas pedagógicas, entre outros).

Apesar do crescimento de estudos na perspectiva da cultura escolar, a área do conhecimento ainda encontra-se em um campo aberto para novos estudos. No que tange a trabalhos nesta temática interligados aos "locais da memória", como nas bibliotecas, nos museus e nos centros de documentação, ainda há poucos trabalhos realizados.

O Centro de Documentação Regional como um local da memória e da história

Estudos recentes, no Brasil, têm revelado a valorização de temas de história local e regional, anteriormente desprestigiados, diante de uma perspectiva globalizante, situação invertida somente a partir do século XX, com a realização de pesquisas amplamente amparadas em farta documentação local e regional.

Nesta direção, conforme aponta Souza (2009):

> Com efeito, a despeito de diversas tentativas e iniciativas de organizar instituições voltadas para a guarda da memória local e regional, temos conseguido fazer pouco - ou quase nada – se considerarmos a dimensão e a riqueza do nosso patrimônio histórico e o crescente processo de destruição a que se encontra submetido. (SOUZA, 2009, p. 127).

É bem verdade que mesmo com toda uma discussão que já vem se fazendo durante alguns anos, em torno das questões que norteiam a preservação do patrimônio documental, ainda assim, são poucas as iniciativas concretas que vem dando importância frente a essa realidade, é essencial sairmos em defesa da organização das fontes documentais escolares, seja em arquivos, bibliotecas, museu, centro de documentação e outros, pois esses locais reúnem documentos de origem diversa, com a finalidade de preservar, recuperar, informar, instruir, e também provar em âmbito cultural, social, jurídico e cientifico. Neste sentido, podemos observar a grande importância dos outros locais da memória, como museus, bibliotecas e os centros de documentação.

Não se pode deixar de mencionar aqui que neste trabalho foi de suma importância o acervo do Centro de Documentação Regional da Universidade Federal da Grande Dourados, que se reveste de experiências bem-sucedidas de constituição e proteção de acervos de valor histórico para o município de Dourados e região. Visto que na realidade do nosso município, ainda não há uma preocupação ativa das instituições de ensino com a preservação dos seus documentos, restringindo assim, o acesso do seu conteúdo, de uma história, ou seja, de uma memória.

O Centro de Documentação Regional (CDR) é um laboratório pertencente à Faculdade de Ciências Humanas (FCH) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). O referido Centro originou-se de um projeto elaborado por docentes da UFMS/Dourados, no início da década de 1980. Assim, desde este período, o CDR vem colecionando material documental e bibliográfico referente, especificamente, aos estudos regionais. Com vistas a essas atividades, o CDR destina-se, prioritariamente, a apoiar os trabalhos de ensino e pesquisa, em nível de graduação e pós-graduação, dos diversos cursos da FCH. Além disso, atende também a pesquisadores docentes e discentes de outras faculdades da UFGD, bem como de outras instituições, e ao público interessado de modo geral.

Dentre os condicionamentos básicos, presentes desde a criação do CDR e responsáveis por sua caracterização ao longo do tempo, podem destacar-se os seguintes:

> **1º)** A localização do então CEUD/UFMS, relativamente distante dos arquivos e bibliotecas importantes para o estudo desta região (situados em cidades como Rio de Janeiro, São Paulo e Cuiabá). Nesse contexto, o CDR foi pensado, como esclarecem os documentos da época de sua criação, como um instrumento para ‘coletar, organizar e preservar’ a documentação para os estudos sobre a região, tornando-a disponível ‘a professores e alunos, bem como à comunidade douradense e sul-mato-grossense’.

2º) Sua localização em uma região de ocupação não-índia recente. Essa circunstância conduziu à formação de um acervo voltado, sobretudo ao século XX, isto é, em grande medida, a 'história do tempo presente'.

3º) O fato de o CDR haver sido criado e implementado numa iniciativa multidisciplinar, envolvendo profissionais de História, Geografia, Letras, Educação. Por isso seu acervo serve a pesquisas nas diversas áreas das Ciências Humanas.

4º) O fato de o CDR haver sido criado e implementado em uma época marcada, nos estudos históricos, pela diversificação de objetos, abordagens e fontes. Desse modo, a noção de documento acolhida pelo CDR é a mais ampla possível. Suas coleções incluem, por exemplo, panfletos distribuídos nas ruas, material de propaganda comercial e eleitoral, boletins que só tiveram um número, cartazes pregados em murais e assim por diante[i].

O acervo documental do CDR encontra-se organizado em *coleções*, abrangendo textos impressos, material iconográfico, mapas, documentação audiovisual, microfilmes, etc. O acervo inclui também vários arquivos pessoais recebidos por doação de famílias e principalmente pelo foco desta pesquisa, arquivos de instituições escolares.

O Centro de Documentação da Universidade Federal da Grande Dourados, é frequentado por diversos professores, acadêmicos e pela comunidade que buscam fontes de conhecimento e pesquisa. O mesmo recebe inúmeras doações de documentos, entre eles, documentação de instituições escolares do município e região, na qual os responsáveis pelo CDR recebem todo esse material e faz o cuidadoso trabalho nestes documentos para que possam ser disponibilizados para toda comunidade.

Com efeito, observamos que o Centro de Documentação da Universidade Federal da Grande Dourados tem feito o papel também de conscientizar a sociedade sobre a importância de zelar pelo patrimônio cultural, especificamente os acervos escolares, até agora pouco valorizado, pois a valorizaçãoda memória, o desenvolvimento de uma consciência histórica, fortalece o conhecimento científico, preservando parte da história da educação. Assim, deve haver uma preocupação com a preservação e valorização do patrimônio histórico educativo, pois os arquivos escolares contêm inúmeras informações valiosas para a escrita da história das instituições escolares e outros estudos que venha a ser desenvolvido a partir das investigações dos documentos desses arquivos. Sendo importante aqui destacar a urgência em demandar trabalhos que venham levantar, organizar, catalogar e disponibilizar essas fontes para a construção de novos estudos no campo da história das instituições escolares e/ou história da educação, assim como tem feito o CDR.

A pesquisa histórica documental e as fontes

Há de se considerar que as fontes ligadas ao campo educacional refletem os interesses de quem a produziu, sendo assim, as informações contidas nestes documentos têm a necessidade de ser deparadas com fontes de outra natureza. Desse modo, o pesquisador deve se manter sempre atento e sempre questionar as fontes documentais com as quais trabalha. Como se sabe, os documentos "não falam por si só" e também não são apenas fontes de informação histórica. As informações contidas nos documentos devem ser analisadas com um olhar crítico e revelador, não basta somente fazer a observação da fonte. É necessário analisá-las estruturalmente e historicamente, só assim, um pesquisador poderá avaliar o contexto histórico, social e interpretar fatos. Sobre essa questão, Le Goff afirma:

> A intervenção do historiador que escolhe o documento, extraindo-o do conjunto dos dados do passado, preferindo-o a outros, atribuindo-lhes um valor de testemunho que, pelo menos em parte, depende da sua própria posição na sociedade da sua época e da sua organização mental insere-se numa situação inicial que é ainda menos "neutra" do que a sua intervenção. O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio (1994, p.103)

A nomenclatura "documentos históricos" é por muitas vezes mencionada assim, por se acreditar que é um documento com data ou idade avançada, e que contém informações importantes do passado, porém, um documento pode ser criado hoje e já ter valor histórico.

Cabe mencionar ainda que a utilização de documentos em pesquisa é justificada pela riqueza de informações que deles podemos extrair e recuperar, ampliando o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Cellard destaca que (2008), por meio do documento escrito há a possibilidade de realizar algum tipo de reconstrução, representar quase a totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas e permanecer, frequentemente, como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. Assim expõe o autor,

> [...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

O documento escrito constitui uma das principais ferramentas da história. Para Cellard (2008), consiste em todo contexto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel, ou seja, as fontes que são exploradas em um procedimento de pesquisa.

As fontes utilizadas na pesquisa documental incluem documentos históricos e também os relatos de pessoas sobre incidentes ou períodos, nos quais elas estiveram envolvidas de fato. Considerando o exposto acerca da pesquisa documental destacamos a confiabilidade e a validade dos dados como cuidados necessários para o desenvolvimento da mesma.

É importante lembrarmos, ainda, que para a realização de uma análise rica e confiável, é necessário um estudo que compreenda a utilização de diversas fontes.

Para May (2004),

> Com o aumento da informação disponível através dos meios, a pesquisa documental irá se tornar mais popular e relevante e, juntamente com outros métodos, produzirá uma compreensão mais valiosa da sociedade e das dinâmicas da vida social (p.229).

O trabalho de descrições das fontes é muito importante e mostra-se fundamental, na medida em que dá suporte para a localização de informações que se constituem em fontes para a realização de pesquisas que visam à construção de uma história.

Ao nos deparamos com uma grande quantidade de documentos totalmente misturados, guardados sem nenhuma ordem ou até mesmo amontoados em grandes pilhas, sendo essa realidade acima descrita, encontrada em grande parte de arquivos institucionais ou não, devemos analisá-los, confrontá-los e agrupá-los de acordo com a **espécie**[ii]documental à qual pertencem. A espécie se define pela natureza das informações e sua disposição nos documentos. Assim, como espécies documentais podemos citar: planejamentos, atestados, certidões, boletins, relatórios, etc. Logo, você irá identificar e agrupar separadamente os convites, os atestados, as certidões, e assim por diante.

A seguir, uma segunda etapa seria analisar as possíveis investigações que estas fontes permitiriam para a pesquisa, uma vez que as relações entre os documentos e as investigações possibilitam o registro das potencialidades de cada tipo de fontes. No caso desta pesquisa, utilizamos dois tipos de documentos encontrados no CDR/UFGD, sendo eles nove (9)currículos[6] e cadastros de professores que lecionaram na Escola Estadual Presidente Vargas em Dourados-MS e uma (1) lista nominal de Professores da rede pública de Dourados- MS e região.

É pertinente salientar aqui que, o interesse por esses documentos foram intencionais, pois é oportuno destacarmos que na década de 70 do século XX transformações de grande importância ocorreram em âmbito de geopolítica, referimo-nos em especial a criação do estado de Mato Grosso do Sul, desmembrado de MatoGrosso, por meio da Lei Complementar n. 31, sancionada pelo Presidente Ernesto Geisel em 11 de Outubro de 1977. Neste contexto, de desmembramento acabamos por nos deparar com um problema, uma vez que a maioria das documentações referente, principalmente, ao período de criação das instituições escolares (Períodos estes anteriores a divisão do Estado) ficou na guarda da Secretária Estadual de CUIABÁ-MT, dificultando assim, pesquisas a respeito do período antecedente à divisão do Estado. Com vista que para ter acesso a esses documentos, pesquisadores deveriam se deslocar para outro estado, o fato de saber que a Delegacia Regional de Cuiabá - Mato Grosso fez uma doação de documentos para o Centro de Documentação Regional da UFGD, procuramos conhecer estas fontes, com o objetivo buscar dados sobre a formação e a profissão docente. Ao mapear estas fontes junto ao Centro de Documentação, foi possível apontar possibilidades de pesquisa a partir delas, como bem mostra o quadro abaixo:

FONTES	POSSÍVEIS INVESTIGAÇÕES
CURRÍCULO E CADASTRO DE PROFESSORES.	- Caracterização e evolução do corpo docente da instituição escolar; - Origem geográfica, formação acadêmica e profissional, percurso e valorização profissional, anos de ligação à instituição.
LISTA DE PROFESSORES.	- Caracterização do trabalho de gestão e de organização pedagógica da instituição escolar; - Questão de gênero.

Quadro 1 – As fontes e suas possíveis contribuições para o estudo da História da Educação.

Fonte: Pastas dos Professores da Delegacia Regional do MT, 1962; acervo: CDR/UFGD.

O quadro apresentado fornece indicações importantes de possíveis investigações que podem ser feitas a partir das fontes, registrando a importância e a riqueza que os documentos podem desenvolver na investigação para o estudo sobra instituição educativa. Neste sentindo, conforme aponta Maria João Mogarro:

> Esses documentos permitem apreender a realidade educativa em que foram produzidos, mas podem ser lidos em perspectivas diversas e expressam, na sua materialidade e no seu conteúdo, a riqueza dos contextos de produção – isolados, são fragmentos do passado, cabendo ao historiador a tarefa de conferir-lhes validade, coerência, lógica e unidade, no estabelecimento necessário de relação com outros documentos e acervos. (2005, p. 85).

Neste aspecto, os documentos analisados possibilitam evidenciar as potencialidades para investigação em educação, abrindo o olhar do pesquisador, estimulando a perceber as

informações importantes que os documentos disponibilizam para o estudo na área de história da educação.

Embora o levantamento e catalogação de fontes sejam considerados apenas como uma pesquisa intermediária e instrumental, não podemos deixar de ressaltar o seu grande valor, conforme sublinha Lombardi (1994):

> [...] é o ponto de partida para o processo de investigação propriamente dito, muitos grupos vem tornando como prioridade a realização de projetos de levantamento e catalogação das fontes documentais e bibliográficas fundamentais à pesquisa histórica na área da educação. [...] Se constitui num esforço inicial, porém necessário, para qualquer produção histórico – educacional que se proponha a estudar em profundidade e de forma não – reiterativa a educação brasileira. (p.12).

Nesta mesma perspectiva, Lombardi (1994), destaca também que a organização e catalogação das fontes primárias e secundárias são fundamentais à pesquisa histórica no Brasil, porém, aponta também que estas estão passando pela escassez, dispersão e precariedade e que este seria o principal fator responsável por uma produção "reincidente", pouco criativa, pouco atualizada e com frequência, apoiada em referências teóricas consagradas ou em 'voga no momento' e que este trabalho de levantamento e catalogação seria um trabalho de contribuição para racionalizar os primeiros passos de qualquer investigação histórica – educacional, tanto no sentido de colocar à disposição um levantamento bibliográfico e documental, como o de reduzir a reincidência de pesquisas e trabalhos em torno dos mesmos temas e mesmas fontes.

Vale ressaltar que o trabalho com fontes documentais, deve constituir para o pesquisador, um diálogo permeado de questões, de dúvidas, como Fávero (2009) ressalta ao afirmar que são resultados pretendidos e que nem sempre decorre de análises bem arrematadas. Embora o pesquisador tenha como preocupação conhecer os fatos e tentar responder a necessidades, para apreender uma realidade histórica, esse conhecimento não pode ser entendido, segundo a autora, como um dado definitivo e acabado. Trata-se de um conhecimento produzido, em contínua aproximação do real, podendo ser revisto, acrescido e até substituído por novos conhecimentos.

As possibilidades de pesquisa, com base em fontes documentais são bastante extensas. Com base na proposta de análise de documentos, acima exposta, podemos questionar a fonte, com vistas, em um primeiro momento, de contato como o documento, à descrição de suas

informações, elaborando desta forma perguntas norteadoras iniciais sobre seu objeto de pesquisa.

Dentre os documentos analisamos destacamos vários currículos de professores que ministravam aulas na Escola Estadual Presidente Vargas no período de 1962, no município de Dourados – MS. Exemplos são os dois documentos encontrados no Centro de Documentação da Universidade Federal da Grande Dourados, sendo o primeiro um currículo de um profissional da educação e o segundo uma lista nominal dos professores da rede pública de Dourados-MS. Ao nos debruçarmos sobre as fontes, algumas indagações puderam ser efetuadas acerca do currículo e da lista dos professores, com relação ao currículo indagamos: 1) Qual era o perfil dos professores desta época? 2) Qual a sua formação? 3) Estes professores tinham a qualificação adequada para o exercício da profissão docente? Estes professores freqüentavam cursos extracurriculares para melhor se prepararem para a profissão? Eles eram provenientes de qual (is) estado(s) brasileiro(s)? Estes professores tinham formação para ministrarem alguma disciplina específica?

Já no que se refere à Lista dos Professores, foi importante indagar: 1) Por que as mulheres nesta época ocupavam somente o cargo de professoras? 2) Por que os homens ocupavam os cargos maiores como o de diretores? Quais razões podem explicar tais diferenças? 3) Qual era o perfil salarial destes profissionais da educação na época? 4) Por que alguns ganhavam a mais que outros? Quais eram as exigências estabelecidas para o pagamento daquele profissional? 4) Como estavam organizadas as instituições escolares no período investigado?

Em um segundo momento, deve-se buscar outras informações que complementem a sua compreensão sobre aquela fonte, que por meio dessas novas informações, sujam outras questões que envolva o contexto pesquisado, para que possam ser respondidas.

Como bem afirma Moraes (2002) o permanente diálogo do pesquisador com as suas fontes documentais dentro do processo de mapeamento e organização de fontes, é algo extremamente recorrente, afinal os documentos sempre serão vistos como geradores de novas pesquisas, auxiliando, portanto, na expansão do conhecimento sobre a História da Educação.

Ainda é importante ressaltar neste trabalho, que ele não teve como foco levantar as questões de possibilidades de pesquisa que a fonte analisada pode oferecer, pois estas perguntas foram elaboradas na forma de ilustrar vários os caminhos possíveis de investigação por meio da análise destes documentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, apoiando-nos em uma literatura referente à temática em abordagem e em fontes documentais localizadas junto ao Centro de Documentação da Universidade Federal da Grande Dourados, foi possível tecer as possibilidades de pesquisas quem podem ser realizadas a partir do currículo de docentes e da lista nominal dos professores do município, fontes estas encontradas nas Pastas de Professores da Delegacia Regional do Mato Grosso, no período compreendido entre 1959-1962. Isto permitiu mostrar o potencial destes documentos como fonte de pesquisa para a história da formação e da profissão docente. No entanto, apesar deste conjunto de fontes fornecerem informações importantes para o estudo da formação e da profissão docente, é preciso salientar os limites do uso destes documentos, tendo em vista as razões e os modos pelos quais essa documentação foi produzida, as circunstâncias dessas produções e a relação dos autorescom os órgãos da Administração da escola e do Ensino.

Por fim, cabe aqui ressaltar que este trabalho teve um crescente interesse pela investigação das fontes dos acervos públicos, por se entender que o trabalho com as fontes documentais ligadas à Educação depositadas no Centro de Documentação da Universidade Federal da Grande Dourados, torna-se necessário e importante para o estudo da História da Educação de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Isto irá potencializar a contribuição dos centros de documentação para a História da Educação, bem como incentivar novas investigações nessa mesma direção.

Em linhas gerais, foi possível perceber nesta breve exposição feita ao longo deste texto, que um estudo sobre fontes é muito importante e instigante, pois além das questões levantadas, outras questões poderão ser exploradas a partir das fontes examinadas, contribuindo assim, como novos apontamentos de pesquisa para o estudo da História da Educação. Como lembra Nora (1993) é a vida em permanente evolução, carregada por grupos vivos, permeada pela lembrança e pelo esquecimento. Reforçando essa linha de reflexão, complementa uma questão que se coloca: a de não apenas contrapor memória e história, mas entender que, “a necessidade de memória é uma necessidade da história e que os lugares da memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea”. Daí a necessidade de se “criar arquivos como registros mais concretos” (NORA, 1993, p. 13). E é com esta afirmação que fechamos este trabalho na espera que um dia a documentação dos acervos depositadas em diferentes acervos

seja vista de forma diferenciada, com mais investimento de preservação, em busca de um ganho da memória e da história.

Referências

BONATO, Nailda Marinho da Costa. Os arquivos escolares como fonte a história da educação. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Nº10 jul./dez. 2005.

LE GOFF, Jaques. Documento/monumento. In: **História e Memória.** Trad. Bernardo Laitão (et.al.). 3ª edição. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1994, p.535-553.

LOMBARDI, J. C. Notas sobre o projeto "**Levantamento e catalogação de fontes primárias e secundárias da educação brasileira**". Pro-Posições, v. 5, n. 3 [15], Nov. 1994. Disponível em:

<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/15_artigo_lombardijc.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2010.

LOMBARDI, José Claudinei; BITTENCOURT, Ana Palmira; MAGALHÃES, Lívia Diana Rocha (Orgs.). **A Pesquisa e a Preservação de Arquivos e Fontes para a Educação**, **Cultura e Memória.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

MENDONÇA, Ana Waleska Campos Pollo; ALVES, Claudia; GONDRA, José Gonçalves; XAVIER, Libânia Nacif; BONATO, Nailda Marinho da Costa (organizadores). **História da educação:** desafios teóricos e empíricos**.** Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2009.

MENEZES, Maria Cristina. Oarquivo escolar: lugar da memória, lugar da história**.** Horizontes, v.23, n.1, p.67-76, jan./jun. 2005. Disponível em<http://www.saofrancisco.edu.br/edusf/.../horizonte>. Acesso em: 11 de maio de 2009.

MOGARRO, Maria J. Os arquivos escolares nas instituições educativas portuguesas. Preservar a informação, construir a memória. **Pro-Posições**, v.16, n.1 (46), p.103-116, jan/abr-2005.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal. Significado e relevância do Inventário de Fontes para o estudo do Ensino Técnico no Estado de São Paulo. In: MORAES, Carmem Sylvia Vidigal e ALVES, Júlia Falivene (orgs.). **Inventário de Fontes Documentais**: contribuição á pesquisa do Ensino Técnico no Estado de São Paulo. São Paulo: Centro Paula Souza, 2002.

NOSELLA; Paolo. BUFFA, Esther. **Instituições escolares:** por que e como pesquisar Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

OLIVEIRA, Lúcia Helena M. .M; GATTI, Décio Jr. História das Instituições Educativas: Um novo olhar historiográfico. **Cadernos de História da Educação**, v. 1. – nº. 1, p. 73 -76, jan./dez. 2002.

VIDAL, Diana G. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa F. e VALDEMARIN, Vera T. (orgs.) **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP. Autores Associados, 2005. Apoio: Unesp/FCLAr, p.3-30.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs). Fontes**, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados / HISTEDBR; Curitiba: PUCPR; Palmas, PR: UNICS; Ponta Grossa: UEPG, 2004. p. 3-12.

SILVA, Fabiany da Cássia Tavares. **Cultura Escolar:** quadro conceitual e possibilidades de pesquisa.Revista: Educar, Curitiba, n 28,p. 201-216. Editora UFPR.

TRABALHO DOCENTE EM SEU PERÍODO INICIAL: MEMÓRIAS DE PROFESSORAS APOSENTADAS

Deysiane Pereira Pardin[1]

RESUMO: Este texto possui a finalidade de apresentar questões relativas aos estudos históricos sobre a profissão docente, refletindo sobre a construção da história do ensino fundamental (anos iniciais) a partir das memórias de professoras aposentadas. Para tanto, discute a ideia de profissionalismo e suas implicações para os estudos sobre a docência e a escola, sobretudo aqueles que atentam para as instituições, seus conhecimentos e práticas. As potencialidades de fontes como documentos memorialísticos, relacionando com autores que foram utilizados como pesquisa bibliográfica. Percebe-se que os estudos sobre a temática são relevantes, tendo em vista as possibilidades que podem desencadear, pois o período inicial de exercício da profissão tem sido considerado importante para a efetividade da formação do professor, assim como para uma possível identidade profissional, dessa maneira, compreender esse momento no período passado condiz em entender o processo histórico da profissão docente.

Palavras-chave: Profissão docente. Memória. Experiência Docente.

Introdução

As questões relativas aos dos estudos históricos sobre a profissão docente são objeto central da análise elaborada pelo texto, discutindo-se a construção de uma memória e história partindo de representações veiculadas a experiências vivenciadas por professoras já aposentadas e/ou que estão prestes a realizar tal processo.

O período circunscrito para o recorte temporal (1980 – 2000), embora não esteja previamente definido, será inicialmente marcado pela necessidade de construir a história da formação de professores e da inserção na docência tendo como marco a Constituição Federal (BRASIL, 1988) que pontua a educação como um direito de todos.

Nesse sentido, dentre as várias fontes que podem ser usadas para a compreensão da "história da profissão docente" ressaltam-se aqui as produções memorialísticas. Assim, o foco do estudo se insere no resgate de memórias do processo de construção da docência nos primeiros anos da profissão no ambiente do Ensino Fundamental e, por essa razão, o trabalho

[1]Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação, pela Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD, na linha História, Memória e Sociedade. Email:deysi-pereira@hotmail.com.

com narrativas orais e história de vida será a base metodológica para atingir os objetivos da futura dissertação.

No que tange ao valor da memória, cave-se sintetizar a importância que a memória coletiva oferece, fazendo parte de grandes questões das sociedades desenvolvidas e das que estão em desenvolvimento, das classes dominantes e das classes dominadas, todas essas sejam lutando pelo poder ou pela vida, pela sobrevivência ou pela promoção. "A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia." (LE GOFF, p. 476).

Nos entanto, existem cuidados que o pesquisador/historiador necessita obter ao longo de estudos e apontamentos, no que se diz respeito, por exemplo, a veracidade das fontes, a relação entre documento/monumento, já que além dos relatos das professoras experientes, pode ser possível, (conforme o andamento da pesquisa), utilizar-se de documentos produzidos pelas colaboradoras da pesquisa durante seu exercício na docência.

De todo o trabalho, convém destacar aqui, algumas possíveis fontes de pesquisas para a elaboração de minha pesquisa de Mestrado, em desenvolvimento no âmbito da Linha de Pesquisa História da Educação, Memória e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGD). De maneira que possibilite me relacionar com dados coletados durante a metodologia da pesquisa com estudos voltados à história da educação.

No que diz respeito à incorporação do relato autobiográfico pelos estudos histórico-educativos, chama-se a atenção para as inúmeras possibilidades de análise que este tipo de fonte sugere, ao tratar das questões educacionais numa perspectiva individual, tornando possível a análise acerca da maneira como os sujeitos representam a própria existência e dotam de significados os fatos que marcaram a sua trajetória profissional e as características do grupo social do qual fazem parte. No caso das professoras experientes, suas vivências e relações, bem como, os desafios e o ingresso na carreira na época em que se encontrava no período inicial de sua carreira docente.

Com vista à compreensão a essa fase da carreira, o período de iniciação é dotado de características próprias que marcam estilos de docência. São muitos os desafios que o professor se depara nessa fase de sua vida e, de acordo com Veenman (1984), o mais complexo refere-se

ao "choque com a realidade", sentimento esse decorrente das expectativas iniciais em relação à carreira e a realidade vivenciada nas escolas.

Castro (1995) elenca algumas das percepções em relação às principais dificuldades dos professores iniciantes em uma de suas pesquisas: a difícil relação com os alunos e as suas especificidades; gestão de classe; falta de conhecimento acerca de determinadas temáticas como, por exemplo, no caso de conceitos matemáticos. Dessa forma, entre as dificuldades apresentadas, as que mais se sobressaem são àquelas intrinsecamente ligadas a falta de relação entre teoria e prática.

Conforme evidenciado pela autora, tais aspectos dificultam a atuação dos professores, de forma que os mesmos se sentem, muitas vezes, incapazes de realizar seu trabalho de maneira que possam atingir seus objetivos inicialmente propostos quando do momento do planejamento.

Memória como fonte de produção de conhecimento

Quando nos referimos aos estudos educacionais uma compreensão da problemática da memória deve comparecer nas argumentações tanto para dar conta dos riscos da identificação da memória à história quanto para permitir uma apropriação fértil dos materiais oriundos de fontes memorialísticas. Nesse sentido, convém lembrar as ponderações apresentadas por Le Goof (1996) acerca dos impasses que marcam a relação entre memória e história, pois ele nos mostra que a memória e a história estão longe de serem sinônimos, ressaltando a importância de se tomar consciência de tudo o que as opõe.

Ao privilegiar as narrativas autobiográficas, os estudos sobre a história dos professores têm desenvolvido análises em que dimensões ainda pouco exploradas do trabalho docente ganham destaque, permitindo uma compreensão mais refinada das experiências daqueles que têm lutado para ganhar voz no campo educacional e na sociedade e que, na narrativa de suas trajetórias, encontram uma maneira não só de compartilhar as vivências, mas também de expressar a sua opinião acerca das questões que dizem respeito à sua atividade profissional e a sua posição social.

Em ressalva, ao optar por narrativas autobiográficas, não é buscar uma suposta verdade dos fatos, mas sim as formas pelas quais eles são elaborados pelos sujeitos, o que permite apreender as escolhas feitas no decorrer de sua existência e os valores cultivados em sua prática docente. As narrativas autobiográficas podem contribuir, no âmbito dos estudos acerca da

profissão docente, para uma modalidade de conhecimento que leva em conta a dimensão das significações pessoais das experiências de trabalho e das relações de gênero, favorecendo interpretações que contemplem perspectivas dos diversos sujeitos sociais, a partir dos lugares sociais que eles próprios ocupam (CATANI, SILVA, 2009, p. 04).

No campo da docência, os relatos autobiográficos muitas vezes proporcionam uma oportunidade para externar a indignação contra as condições adversas aos quais são submetidos para exercer a profissão e denunciar os abusos dos superiores hierárquicos, bem como a falta de apoio para solucionar problemáticas perpassadas em sala de aula e, outra via, permite descrever com grande satisfação os encontros com ex-alunos, o reconhecimento da comunidade onde lecionam, as formas encontradas para superar os obstáculos com quais se deparam e as inovações colocadas em práticas e que tiveram êxito (CATANI, SILVA, 2009, p. 05). Esta dimensão do trabalho autobiográfico explica a preocupação dos grupos excluídos da memória oficial: mulheres, operários, negros etc. em preservar as suas memórias, mesmo que de forma escassa.

História do tempo presente, documento/monumento: desafios em uma pesquisa educacional

Um dos fatores apontados como dificuldade quanto à história do tempo presente se consistia nas influências que os historiadores refletem de acordo com o seu tempo, se participou ou não, viveu e/ou protagonizou os fatos. No entanto, se faz necessário entender que nenhuma construção histórica, seja ela desse século ou dos passados, está livre das influências e desvios por conta dos historiadores.

> Isto é, nada garante de antemão, que trabalhar com uma pesquisa de duzentos ou trezentos anos atrás, afasta o historiador dos preconceitos de seu tempo. É verdade que o historiador do presente leva consigo toda a carga que acumulou de sua época para a discussão com as fontes (SANTOS, 2009, p. 05).

Com efeito, em nenhuma das situações, a história não será construída partindo da personalidade do historiador, ou seja, o resultado da pesquisa só tem uma cara: a do historiador seja ele do presente ou clássico.

Em ressalva, cabe ao historiador do tempo presente recorrer a alguns recursos para que sua história seja considerada científica, como por exemplo, a utilização de fonte oral, como substituição as fontes que não foram liberadas até então. Como também, perceber certas

intenções e sentimentos diante de acontecimentos, corrigirem distorções do documento escrito, preencher lacunas de eventos, ouvirem as vozes, literalmente, dos autores históricos. E ainda, como bom historiador, no que tange a legalidade da história oral, se faz refletir apenas no trabalho realizado por cada um, sua honestidade e compromisso com aquilo que se está sendo investigado, e, sobretudo, a honestidade do historiador com a História.

O conceito de documento histórico sofre um alargamento, no início do século XX, essencialmente pelas discussões dos precursores da chamada Escola dos Annales[2] , em 1929, por Lucien Febvre e Marc Bloch. Estes historiadores, além de contribuírem para a expansão do conceito de fonte, desconstruíram a ideia de que a única forma de interpretar a realidade pelo historiador é por meio do documento escrito.

Em relação a essa temática, Febvre certifica que a história se faz com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitas pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. (FEBVRE, *apud*, LE GOFF, 1996, p. 540).

Para Le Goff, a memória é um instrumento e um objeto de poder. Conforme este historiador, uma das grandes preocupações dos grupos que dominaram e dominam as sociedades históricas é tornarem-se senhores da memória. Para ele, "os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva" (LE GOFF, 1996, p. 426).

Nesse sentido, os estudos de Le Goff (1996) acerca do conceito de documento e de monumento vêm respaldar-nos na compreensão de que "o documento não é qualquer coisa que fica no passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder" (LE GOFF, 1996, p. 545). Le Goff lembra que o recurso do documento é indispensável na pesquisa histórica. Ele, fala de uma "revolução documental", segundo a qual o conteúdo do termo documento ganha novas dimensões e, por consequência, o interesse da

[2]Movimento historiográfico, fundado em 1929, com a criação da revista Annales d'histoireéconomiqueetsociale, pelos historiadores franceses Marc Bloch e Lucien Febvre, destacando-se por incorporar métodos das Ciências Sociais à História. (BURKE, 1997, p.11).

memória coletiva e da história já não se cristaliza exclusivamente sobre os grandes homens ou os acontecimentos, mas marca a entrada na história das "massas dormentes" (LE GOFF, 1996, p. 541), inaugurando, assim, a era da documentação de massa.

O DESAFIO EM DIALOGAR A HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE

Em síntese, todas as contribuições relacionadas anteriormente podem contribuir de maneira significativa em minha pesquisa, sendo assim, relacionarei algumas hipóteses de estudo com intuito de relacionar no desenvolvimento de minha futura dissertação.

A pesquisa possui o objetivo se relacionar e expor as memórias como ditas por Le Goff "esquecidas", de professoras que lecionaram no período 1980 a 2000, no ensino fundamental (anos iniciais), na cidade de Naviraí, Mato Grosso do Sul, com o intuito de relacionar as vivências perpassadas pelas mesmas. De maneira mais específica, buscar saber, de acordo com os relatos individuais o que os momentos e experiências perpassados naquela época do período inicial da carreira colaboraram (ou não) para sua identidade profissional.

Larrosa (2002) contribui com a ideia ao ressaltar que "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa não o que acontece, ou o que toca". Nessa concepção, ressalto que a experiência não está relacionada apenas quanto ao tempo que passa, com tempo de serviço, mas com o que acontece ao professor no tempo de serviço. Partindo dessa afirmação é que se pode dialogar quanto à experiência profissional.

Um esforço como esse implica em buscar compreender como atuavam os professores, quem era, onde e como se formavam, como atuavam, como percebiam seu próprio trabalho, quais as relações que se estabeleciam com o Estado, como os professores se organizavam, quais eram seus discursos sobre a profissão e os saberes considerados fundamentais para o seu trabalho.

Assim, o norte do estudo se consiste nos discursos que sustentam a profissionalidade docente e constroem maneiras de pensar e conceber em relação ao o que é: O que é ser professor? Como lidar com os alunos, com os saberes a serem transmitidos, com a escola? Essas são questões que, sem dúvida, poderiam ser respondidas sob múltiplas perspectivas, por psicólogos, sociólogos, biólogos ou filósofos.

Contudo, é no campo da Pedagogia e da Didática que a temática encontra a sua maior especificidade. Trata-se de áreas de saber cujo desenvolvimento está profundamente relacionado com a afirmação da profissão dos professores (NÓVOA, 1987), associando em

contribuições variadas da Psicologia, Sociologia, Biologia, Filosofia, dentre outras modalidades do conhecimento.

Para o estudo previsto para o desenvolvimento da dissertação elegeu-se a abordagem qualitativa da pesquisa em educação com caráter descritivo-analítico (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), em que o principal instrumento de coleta de dados será a história oral.

Segundo Lüdke e André (1986), os estudos qualitativos são importantes por proporcionar a real relação entre teoria e prática, oferecendo ferramentas mais adequadas para a interpretação das questões educacionais.

Minha pretensão, com a realização desta pesquisa, foi proceder a um retorno ao passado, com intuito de conhecer o trabalho docente de educadores, na cidade de Naviraí, Estado de Mato Grosso do Sul, que exerceram seu ofício no ensino fundamental, entre as décadas de 80 a 90 do século XX.

O mapeamento das depoentes colaboradoras do estudo será realizado com base no contato inicial com a respectiva secretaria municipal de educação da cidade mencionada. Após esse contato, será realizada à análise de materiais/documentos que permitam identificar quem são as professoras mais experientes que estiveram em exercício profissional na situação funcional de iniciantes nos anos 1980 a 2000 e, posteriormente, o contato direto para o convite e participação voluntária do estudo no sentido de construir, com base nos depoimentos, o enredo histórico circunscrito para a coleta de dados.

O posicionamento metodológico defendido na pesquisa é de que a história oral proporciona encontrar um caminho para tentar construir a história da trajetória de iniciação profissional das colaboradoras da pesquisa.

Nessa perspectiva, cabe ressaltar que a história oral oportuniza alguns benefícios, como o de relacionar sentimentos, ações e informações preciosas para o campo historiográfico, de uma maneira que permite a representação dos fatos baseada no conjunto de valores históricos do entrevistado, do pesquisador e de quem os lê.

Quando o pesquisador recorre ao depoimento oral como método de coleta de dados, o mesmo deve considerar que está adentrando no campo íntimo da memória. Nesse sentido, o que irá ocorrer é uma interpretação do passado intrinsicamente relacionada às questões sociais, mas relembrada pelo aspecto pessoal, já que é o indivíduo que tem a capacidade de rememorar.

Matos e Senna (2011) corroboram com a discussão ao salientar que:

> Como procedimento metodológico, a história oral busca registrar – e, portanto, perpetuar – impressões, vivências, lembranças daqueles indivíduos

> que se dispõem a compartilhar sua memória com a coletividade e dessa forma permitir um conhecimento do vivido muito mais rico, dinâmico e colorido de situações que, de outra forma, não conheceríamos. Portanto, a memória é sempre uma construção feita no presente a partir de vivências ocorridas no passado. Memórias individuais e coletivas se confundem; não somos ilhas e, portanto, estamos sujeitos a influências, bem como a influenciar, os grupos a que pertencemos e com os quais nos identificamos. (MATOS E SENNA, 2011, P. 97).

Nessa direção, além de utilizar os dados descritivos da constituição do ser professora, ainda recorremos à história de vida como instrumento relevante para a futura coleta de informações que estejam relacionadas aos objetivos da pesquisa como, por exemplo, o que marcou o período de início a carreira, como foi a recepção por parte dos professores já atuantes nas instituições de ensino quando ingressaram na profissão, descrever a percepção de diferenças e semelhantes do passado com o presente, entre outros.

Scocuglia (2011, p.05) também colabora com a discussão ao ressaltar a importância da história oral no campo educacional:

> No caso da história da educação, precisamos ressaltar os depoimentos orais e outras fontes que nos aproximam, mais e mais, do fazer educacional, do que se passa no interior da sala de aula, das relações educador-educando, dos jogos de poderes embutidos em todo processo educacional, enfim, do cotidiano educacional que só pode ser completamente reconstruído com a contribuição dos atores/sujeitos do processo educacional que é essencialmente prático.

Nessa perspectiva, ressalta-se a influência que o campo da pesquisa educacional proporciona diferente de outros que impedem: os sujeitos que fizeram essa história, que só existe concreta e completamente no seu dia-a-dia, vivo e com seus sujeitos vivos.

Considerações Finais

A importância de se trabalhar e dar voz às professoras aposentadas do ensino fundamental se justifica partindo do princípio de que suas experiências possam ser relevantes para um evidente desenvolvimento da prática pedagógica em tempos atuais, bem como, para futuros profissionais da que ingressam na carreira docência.

De maneira que seus relatos possam contribuir de alguma forma para que esses sujeitos possam se sentir prestigiado, no sentido, de estar contribuindo por meio de suas realidades, vivências e significações fornecidas por meio de narrativas, e assim, não se sintam no esquecimento, nesse período de sua profissão.

Em suma, buscando a compreensão das trajetórias docentes de professoras aposentadas, analisando a concepção de suas histórias de vida, enfatizando a carreira profissional e suas

práticas pedagógicas. Considerando que é por meio de lembranças do passado, que se compreende o que acontece no presente. Entende-se assim, que passado e presente são indissociáveis para constituir a história. E assim é possível perceber a relevância da temática do estudo: lembrar e registrar a vida, em específico, a vida de professores aposentados do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitui... Acesso em: 01 ago. 2018.

BURKE, Peter. **A Escola os Annales, 1929-1989, a revolução francesa da historiografia.** São Paulo: UNESP, 1997. p.154.

CASTRO, M. A. C. D. **O professor iniciante:** acertos e desacertos. 1995. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

CATANI, Denice Barbara; SILVA, Vivian Batista da**.** Memória e história da profissão dos professores: as representações sobre o trabalho docente nos manuais pedagógicos. **Educação em Foco,** Juiz de Fora, 2009. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2009/10/343o-2-Ana-Maria-_7_1.pdf>. Acesso em: 05 ago 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MONTEIRO, A. M. F. da C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril, 2001. p.121-142.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr, 2002.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Campinas: Unicamp, 1990.

NÓVOA, António **Les temps des professeurs**. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987, v. I-II.

MATOS, J. S. SENNA, A. K. **História Oral Como Fonte:** problemas e métodos. 2011. p. 97. Disponível em: <http://www.repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/3264/Hist%C3%B3ria%20oral%20como%20fonte%20-%20problemas%20e%20m%C3%A9todos.pdf?sequence=1>. Acesso em: 07 ago. 2018.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. História da educação do tempo presente: bases teórico-metodológicas. **Filosofia e Educação** (Online), v. 3, n. 1, p. 295-312. Abr./Set. 2011. Disponível em:

<file:///C:/Users/Deisy/Downloads/historia%20da%20educacao%20do%20tempo%20presente.pdf>. Acesso em: 04 ago 2018.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Atualidade da História do tempo presente. **Revista Historiar**. Ano I, n. I (2009). Disponível em: <file:///C:/Users/Deisy/Downloads/historia%20do%20tempo%20resente%20(1).pdf>. Acesso em: 05 ago 2018.

VEENMAN, S. Problemas percebidos de professores iniciantes. **Review of educatinal Research**, v. 54, n.2. 1984.

ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO *JUNTOS NESSA* DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Daiane Fabricia Barros Carvalho Martins (UFMS/CPNV)[1]
Thais Mirian Ferreira (CPNV/CPNV)[2]
Vivianny Bessão de Assis(CPNV/CPNV)[3]

Resumo

A pesquisa traz a análise do livro didático *Juntos Nessa* destinado à turmas de 1º ano do ensino fundamental com o intuito de conhecer os conteúdos abordados nele, e analisar se esse dá condições para que professores consigam trabalhar conteúdos necessários para ser utilizado como material didático em seu ensino. O estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica e de campo, visto que foi analisado um livro didático e realizada uma entrevista com uma professora da rede municipal de ensino de Naviraí/MS. Busca se a contribuição dos livros didáticos no processo de ensino/aprendizagem. O estudo tem por objetivo compreender a importância do livro didático no trabalho docente, e ver como são planejados para atender 1º ano do ensino fundamental, e se oferecem meios adequados para que professores consigam desenvolver as competências necessárias a esse nível de ensino em seus alunos.

Palavras-chave: Ensino/aprendizado, Livros didáticos, Ensino fundamental, Acervos escolares.

1. INTRODUÇÃO

Os livros didáticos foram e são um importante instrumento para o ensino e aprendizado da Língua Portuguesa nos mais variados níveis de ensino/aprendizagem, nesse sentido, este texto visa analisá-los para complementação dos estudos realizados na disciplina de Fundamentos e Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa, ministrada no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - campus de Naviraí-MS, sob a orientação da professora Dra. Vivianny Bessão de Assis.

[1] Acadêmica do 8º semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* Naviraí. E-mail: daianecarvalhomartins@outlook.com.
[2] Acadêmica do 8º semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* Naviraí. E-mail: thaismirianferr@gmail.com.
[3] Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil. Professora do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* Naviraí. E-mail: viviannybessao@gmail.com.

Por meio da disciplina tivemos uma maior noção de como deve ser o ensino da língua portuguesa nos anos iniciais de escolarização, o que veio a contribuir para nossa formação, visto que durante as aulas tivemos um maior contato com as diretrizes curriculares do ensino dessa disciplina o que nos oportunizou meios para pensar o ensino de língua portuguesa, para que assim possamos ensina-la de modo que os alunos se sintam parte deste ensino e desenvolvam um maior apresso pela leitura de livros de literatura.

O estudo foi produzido tendo por objetivo promover nas acadêmicas do curso de Pedagogia meios para investigar as metodologias de ensino utilizadas por professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental a partir da análise de livros didáticos, partindo deste pressuposto, será feita a análise de um livro didático do 1º ano e uma entrevista com a professora do respectivo ano, com intuito de conhecer o ponto de vista da professora acerca do livro didático que ela utiliza e para isso foram feitas as seguintes perguntas: Qual livro didático a senhora está utilizando? Você gostou do livro que lhe foi disponibilizado? Você indicaria o livro para o uso?

Para efetivação do respectivo estudo foi realizada a consulta ao acervo da escola Professor José Carlos da Silva com intuito de verificar quais livros a escola possui para se trabalhar com turmas de 1º ano onde foram encontrados sete livros, em seguida esses foram analisados brevemente e foi selecionado como objeto de pesquisa o livro *Juntos nessa*, de Daniela Passos visto que foi o que achamos mais adequado para o 1º ano.

Para isso o artigo está organizado em tópicos onde foram apresentados os procedimentos da pesquisa, a apresentação do livro didático, a descrição da biografia da autora do livro selecionado e da editora responsável pela sua produção e impressão e a apresentação dos conteúdos abordados no livro, bem como a sua organização.

Desse modo, ao desenvolver esta pesquisa com livros didáticos do ensino fundamental podemos ter um maior contato com materiais didáticos que temos que trabalhar ao longo de nossa carreira como futuras professoras do ensino fundamental bem como enriquecer nossa formação acadêmica, visto que, a partir deste estudo teremos a oportunidade de estudar e conhecer melhor um dos materiais que trabalharemos no futuro.

2. PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

2.1 Consulta ao acervo da escola

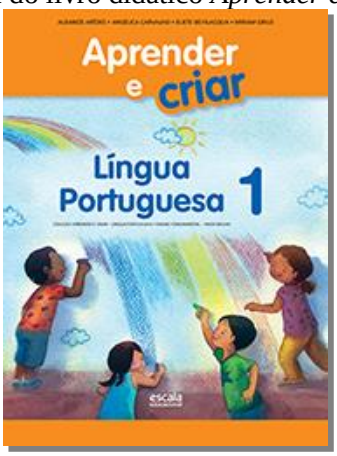
Para consultar o acervo da escola foi pedido autorização ao gestor da instituição que nos deixasse pesquisar os livros de língua portuguesa que haviam na instituição, para que a partir de um deles fosse construído um artigo que explicitaria quais eram os conteúdos expressos nele e esses eram condizentes com o nível escolar dos alunos, para isso foi feita uma procura na biblioteca da escola, no período vespertino.

O acervo de livros didáticos da escola é organizado na biblioteca em prateleiras de acordo com os anos e as disciplinas, a biblioteca é ampla e possui mesas, cadeiras, lousa e materiais pedagógicos que proporciona a professores e alunos maior comodidade durante as atividades desenvolvidas. Na biblioteca podem ser encontrados também livros de literatura infantil e juvenil, gibis, revistas, dicionários e barsas.

Para realização do estudo foi escolhido o 1º ano do ensino fundamental, na biblioteca da escola foram localizados um total de sete livros que podem ser utilizados como recurso pedagógico para o ensino de língua portuguesa, sendo eles: *Juntos Nessa*, de Daniela Oliveira *Passos; Aprender e Criar*, de Albanize Arêdes, Angélica Carvalho, Eliete Bevilacqua e Mirian Grilo; *Português Linguagens*, William Cereja e Thereza Cochar; *Porta Aberta*, de Angiolina Bragança e Isabella Carpaneda; *Coopera*, de Luzia Fonseca Marinho e Maria da Graça Branco; *Aprender e Saber*, de Fernanda Ribeiro do Valle; *Letramento e Alfabetização*, de Ana Paula Dias Torres e Mara Motta.

A partir da consulta ao acervo os livros foram brevemente analisados e a partir dessa análise foi selecionado para ser estudado e analisado mais profundamente o livro de Daniela Oliveira Passos. Abaixo segue as fotos de todos os livros encontrados no acervo da escola inclusive o que vai ser utilizado como objeto do estudo.

Figura 1: Capa do livro didático *Aprender e Criar*, de 2014



Fonte: Escola Municipal Professor José Carlos da Silva

Figura 2: Capa do livro didático *Juntos Nessa*, de 2014

Fonte: Escola Municipal Professor José Carlos da Silva

Figura 3: Capa do livro didático *Português Linguagens*, de 2014

Fonte: Escola Municipal Professor José Carlos da Silva

Figura 4: Capa do livro didático *Porta Aberta*, de 2013

Fonte: Escola Municipal Professor José Carlos da Silva

Figura 5: Capa do livro didático *Coopera*, de 2016

Fonte: Escola Municipal Professor José Carlos da Silva

Figura 6: Capa do livro didático *Aprender e Saber*, de 2015

Fonte: Escola Municipal Professor José Carlos da Silva

Figura 7: Capa do livro didático *Letramento e Alfabetização*, de 2015

Fonte: Escola Municipal Professor José Carlos da Silva

3. APRESENTAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO SELECIONADO PARA ANÁLISE

A entrevista foi realizada com a professora Olga Serrano da Silva de língua portuguesa do 1º ano do ensino fundamental no período matutino e vespertino da escola municipal Professor José Carlos da Silva, a entrevista foi realizada com o intuito de saber que recurso didático ela utiliza como recurso pedagógico em sala, para isso foram feitas algumas perguntas, como: qual livro a senhora utiliza em sala? Você gosta do livro? E qual livro a senhora poderia nos indicar?

Quando perguntamos que livro ela estava utilizando para dar suas aulas a professora nos relatou que utilizou por algum tempo o livro de William Cereja e Thereza Cochar, mas que não estava mais o utilizando, pois o achou muito complexo e inadequado para trabalhar com seus alunos, e que por isso só utilizou algumas ilustrações dele, então perguntamos se ela utilizava outro livro didático para facilitar seu trabalho em sala e ela nos relatou que não, pois produziu um caderno de atividades onde ela organizou os conteúdos que iria trabalhar no decorrer de todo o ano.

Em seguida, perguntamos se ela poderia nos indicar um livro para fazermos uma análise e ela nos relatou que não tem conhecimento dos livros didáticos de 1º ano que há na escola, visto que, esse é o primeiro ano que ela está trabalhando com turmas de 1º ano, por isso não conhece livros de alfabetização e que só havia tido contato com o que ela estava utilizando neste ano, pois, nos anos anteriores ela trabalhava com turmas de 3º ano e por esse motivo ela não poderia nos indicar um livro para ser analisado.

Assim, escolhemos para análise o livro didático de Daniela Passos que é indicado para alunos que estão no 1º ano do ensino fundamental. Esse possui diversos textos, imagens e

atividades que se bem utilizadas podem enriquecer e facilitar o aprendizado dos alunos e o trabalho dos professores, visto que traz em si uma assessoria pedagógica com orientações gerais para os professores, sugestões de planejamentos anuais, além de orientações específicas de como se trabalhar cada capítulo do livro, orientações didáticas, planos de conteúdo, quadro de distribuição de conteúdo e sugestão de planejamento bimestral e trimestral.

Figura 8: Capa do livro didático *Juntos Nessa*, de 2014

Fonte: Escola Municipal Professor José Carlos da Silva

3.1. Autores do livro didático

O livro escolhido para análise foi escrito por Daniela Oliveira Passos que é assessora pedagógica no desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino fundamental I, licenciada em Letras Vernáculas e Clássicas pela Universidade de Londrina (UEL-PR), mestre em estudos de linguagem pela Universidade de Londrina (UEL-PR) e trabalha como professora de língua portuguesa da rede particular de ensino. (PASSOS, 2014).

3.2 Editora

O livro didático analisado é a 1º edição do livro de Língua Portuguesa, destinado ao 1º ano do ensino fundamental, publicado no ano de 2014 pela editora LeYa que foi criada em 2008, como grupo editorial no qual se integram algumas das mais prestigiadas editoras de

língua portuguesa e é líder do mercado editorial português, angolano, moçambicano e possui uma posição de destaque no Brasil, está localizada na cidade de São Paulo-SP, no bairro Santana, rua Dr. Olavo Egídio, n° 266 (LEYA, 2017).

3.3 Conteúdo

O livro possui inúmeras imagens ilustrativas que facilitam o entendimento dos alunos acerca dos conteúdos expressos. É organizado em nove unidades, cada uma delas inicia-se com uma página de abertura que apresenta uma ou mais imagens relacionadas com os conteúdos que serão abordados ao longa dela, os conteúdos das unidades são abordados por meio de diferentes atividades, que incentivam a participação ativa dos alunos na construção de seu próprio conhecimento e as atividades são distribuídas em seções, o que facilita o trabalho do professor e entendimento dos alunos.

O livro traz também sugestões de planejamento anual onde é sugerido ao professor trabalhar da seguinte forma: no 1º bimestre as unidades 1, 2 e 3; no 2º bimestre as unidades 4 e 5; no 3º bimestre as unidades 6 e 7 e no 4º bimestre a unidade 8 e 9 .

Desse modo, no 1º bimestre os conteúdos seriam distribuídos da seguinte forma: unidade 1 “Prazer em ler e escrever”, onde é feito o estudo do alfabeto, a produção de lista de nomes da turma, a leitura e estudo de história por imagem, a produção oral de história e a leitura e estudo de placa; na unidade 2 “ Nossa turma” é feita a leitura e estudo de quadrinha, o estudo das vogais, a leitura e estudo de poema e a produção de calendário de aniversário da turma.

Na unidade 3 “Brincar, brincar...”, são feitas atividades com leitura e estudo de história por imagem, estudo das palavras com a letra P, leitura e estudo de trechos de reportagem, estudo das palavras com letra B, leitura e estudo de texto instrucional, produção oral de conversa telefônica, estudo das palavras com a letra T e a produção de lista de brincadeiras.

Ademais no 2º bimestre é trabalhado as seguintes unidades: unidade 4 “É pique! É pique!, onde é feita a leitura e estudo de poema, o estudo das palavras com a letra D, a leitura e estudo de convite, o estudo das palavras com a letra V, bem como a produção de convite de aniversário e a unidade 5 “ Um, dois, feijão com arroz” onde é feita a leitura e estudo de reportagem, o estudo das palavras com a letra F, a leitura e estudo de rótulos de embalagens, a produção de bilhetes bem como o estudo das palavras com a letra M.

Em seguida, no 3º bimestre serão trabalhadas as seguintes unidades: unidade 6 "Eu entrei na roda" onde é realizada a leitura e estudo de cantigas populares, o das palavras com a letra N, o das palavras com a letra C, o das palavras com a letra S e a produção escrita e oral de cantigas e a unidade 7 "Quantos animais" aonde os alunos realizaram a leitura de poemas, o estudo das palavras com a letra J, a leitura e de notícia e fotolegenda, das palavras com a letra G, a produção de legenda para fotografia e o estudo das palavras com a letra R.

Por fim, no 4º bimestre são trabalhadas as seguintes unidades: unidade 8 "Era uma vez" onde é realizada a leitura e estudo de contos maravilhosos, a leitura e estudo de capa de revistas e histórias em quadrinhos, o das palavras com a letra L, a produção de contos maravilhosos e de fadas bem como a produção oral e dramatização desses e a unidade 9 "Diferente? Quem não é?" Onde será feita a leitura e estudo de resenhas, a produção de resenhas, o estudo das palavras com a letra z, a leitura e estudo de texto de opinião, a produção oral e escrita de enquetes e o estudo das palavras com a letra X.

Para facilitar o trabalho do professor e melhor compreensão dos alunos as unidades são separadas em seções sendo elas: "Ponto de partida" onde são apresentadas algumas questões para que assim o professor possa reconhecer os conhecimentos prévios de seus alunos; "Lendo um(a)..." destinada a apresentação, a leitura e apresentação dos textos que possuem linguagem de fácil compreensão e recursos gráficos e visuais que facilitam a compreensão do aluno.

"Estudando a língua" onde são promovidos meios para que os alunos com auxílio do professor consigam analisar a língua portuguesa e refletir sobre seu funcionamento; "Produção escrita" em que são propostas produções textuais individuais e coletivas; "Produção oral" que busca promover o uso da linguagem oral com atividades como, debates, seminários, entrevistas, narrações, etc.; "Como se escreve" que incentiva o aluno a refletir sobre as normas ortográficas e pôr fim a seção "Ponto de chegada" onde são reapresentados os principais conceitos presentes em cada unidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os estudos realizados foi observado que o livro e seus conteúdos promovem meios para que ao final dele o aluno aprenda a valorizar a leitura e a escrita bem como compreender tipos de textos e expressões neles expressas verbalmente ou por meio de desenhos, saiba

identificar a importância de se conhecer o próprio nome e das pessoas que estão a sua volta, reconheça a brincadeira como um dos meios para aprender e se desenvolver, saiba a importância de se ter uma alimentação saudável, reconheça e identifique tipos de textos e desenvolva o hábito de leitura, aprendendo a valorizar as diferenças e culturas de cada povo.

Com o respectivo estudo pode ser notado que a tarefa de se ensinar a Língua Portuguesa correta para pessoas que a conhecem e aprendem naturalmente de forma errada muitas vezes é uma tarefa muito árdua, visto que, é preciso desenvolver certas habilidades e competências de toda a vida do aluno visto que a disciplina de língua portuguesa ao longo dos anos tem passado por constantes modificações, o que dificulta o ensino dela, pois, essa não pode ser ensinada por etapas e sim continuamente.

Assim, o respectivo livro didático apresenta como um dos seus principais objetivos a promoção de meios para que os alunos que tenham contato com ele possam desenvolver sua leitura e escrita por meio de estudos sejam divertidos e atrativos para a faixa etária, promovendo meios para que os alunos tenham um bom aprendizado.

No decorrer do estudo adquirimos uma maior compreensão acerca de como se trabalhar com livros didáticos, e tivemos um maior conhecimento acerca destes que não seriam possíveis apenas em sala de aula, pois, nos possibilitou uma maior compreensão da disciplina ministrada bem como relacionar um pouco do que aprendemos até agora a respeito de que conteúdos trabalhar com os alunos utilizando como uma das ferramenta para o ensino de língua portuguesa o livro didático.

REFERÊNCIAS

PASSOS, Daniela Oliveira, **Juntos Nessa**: ensino fundamental, anos iniciais: língua portuguesa, 1ºano. 1ºed. São Paulo: LeYa, 2014.

O LIVRO DIDÁTICO NA PRÁTICA DOS PROFESSORES EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICIPÍO DE NAVIRAÍ-MS

Eliana Abílio Correia (UFMS/CPNV) [1]
Roseli Bonatto De Sousa (UFMS/CPNV)[2]
Vivianny Bessão de Assis (UFMS/CPNV)3

Resumo
Esta pesquisa teve como objetivos analisar os conteúdos presentes no livro didático de português, no 3º ano do ensino fundamental, visando identificar quais são as contribuições e implicações para a prática docente utilizando este recurso didático.A pesquisa foi organizada sob a ótica de: Lajolo (2008), Mortatti (2013) entre outros que ressaltam a importância do livro didático bem como orienta o docente sobre a importância do planejamento acerca de utilização deste material. Para o desenvolvimento da pesquisa foi analisado o livro didático,*Letramento e Alfabetização* do 3º ano do Ensino Fundamental, sobre o qual descrevemos como se apresenta os conteúdos, bem como quais são as metodologias de aplicação do mesmo, foi aplicado um questionário semiestruturado para a professora buscando aprofundamento de dados. Esta investigação buscou despertar nos docentes um olhar crítico e investigativo frente ao processo de seleção do material didático.

Palavras-chave: Livro didático, Ensino de língua portuguesa, Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

Esta investigação foi sugerida pela professora ministrante da disciplina Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, do curso de pedagogia da Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul/*Campus* De Naviraí (UFMS/CPNV) e teve como objetivo investigar alguns aspectos que constituem o ensino e aprendizagem escolar numa turma do 3º ano do ensino fundamental I, em que o livro didático será o componente central deste processo investigativo.

O foco da análise são os processos interacionais estabelecidos por alunos e professora em torno do livro didático de português. A utilização do livro didático na sala de aula, é um instrumento norteador das práticas pedagógicas servindo como base para auxiliar o professor no direcionamento de suas atividades cotidianas.

[1] Eliana Abilio Correia Acadêmica do 8º semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* Naviraí. E-mail: elicorreia31@hotmail.com.
[2] Roseli Bonatto de Souza Acadêmica do 8º semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* Naviraí. E-mail:roselibonatto234@gmail.com.
3 Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. *Campus* Naviraí. E-mail: viviannybessao@gmail.com.

Deste modo o livro didático, compõe um elo de comunicação verbal estabelecida por alunos e professora na sala de aula, sendo que, este instrumento didático hoje em dia está à disposição do educador e dos educandos, trazendo uma variedade de fontes de informações. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), recomendam que o professor utilize, além do livro didático, materiais diversificados (jornais, revistas, computadores, filmes, etc), como fonte de informação, de forma a ampliar o tratamento dado aos conteúdos e fazer com que o aluno se sinta inserido no mundo à sua volta (BRASIL,1998).

No entanto, a realidade da escola mostra que o livro didático tem sido praticamente o único instrumento de apoio do professor e que se constitui numa importante fonte de estudo e pesquisa para os estudantes. Assim, faz-se necessário que professores estejam preparados para escolher adequadamente o livro didático a ser utilizado em suas aulas, pois ele será auxiliador na aprendizagem dos estudantes. A utilização do livro didático por professores e estudantes depende de muitos fatores, como o reconhecimento das funções pedagógicas que ele pode desempenhar.

Lopes (2007) salienta que mesmo reconhecendo a dependência do professor em relação ao livro didático, admite-se que bons livros didáticos são parte fundamental da qualidade da educação. Nessa perspectiva o docente ao escolher o livro didático deve considerar entre outros discernimentos a proposta pedagógica, os modos de contextualização e apresentação dos conteúdos, levando em consideração que o conteúdo apresentado pelo livro didático constitua uma relação com o cotidiano dos alunos.

Ultimamente, cabe ao professor a tarefa de questionar, criando assim novos modelos de aprendizagem, quanto a escrita o docente não deve agir como avaliador, ou seja, ele deve agir como um interlocutor, considerando o aluno como sujeito de seu próprio discurso, essa metodologia, o professor interroga, sugere, pede explicações sobre as informações que estejam ausentes no texto, tudo isso, para que o texto alcance o efeito proposto pelo professor.

Geraldi (1999), ressalta que para que a aprendizagem seja efetiva, a finalidade do docente deve ser a de ultrapassar as situações de escrita puramente escolares e remeter às práticas do cotidiano do aluno,assim a sala de aula passa a ser um lugar de influência mútua, e o professor deixa de ser a única fonte do saber, estabelecendo uma relação dialógica entre os conhecimentos, e a partir daí dando subsídios para novos conhecimentos.

1. PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

1.1 Consultas ao acervo da escola

Para coleta de dados analisamos o acervo de uma escola Estadual no município de Naviraí-MS, bem como realizamos uma entrevista com uma professora do 3º ano do ensino fundamental. Ao chegar a escola fomos atendidas pela responsável da biblioteca que nos acompanhou durante a análise.

A biblioteca da referida escola é ampla tem um grande número de livros infantis na sua maioria enviados pelo PACTO[3] e outros doados por professores e membros da escola. A mesma ainda possui seis mesas com cadeiras almofadadas, pois recebe alunos diariamente para prática de leitura acompanhados de seus professores, sendo atendidos durante horário de aula com agendamento que ocorre antecipado, a biblioteca também está disponível para pesquisa e reforço escolar no contra turno.

A professora que nos atendeu explicou que não haviam muitos livros disponíveis para nossa pesquisa pois, de três em três anos a escola faz um descarte dos livros didáticos que são substituídos por outros mais recentes e que por fata de espaço de armazenamento os livros antigos são encaminhados para reciclagem. Ela nos direcionou até o fundo da biblioteca aonde havia um armário com alguns livros antigos e nos deixou à vontade para observá-los.

Figura 1: Capa do livro didático *A Escola É Nossa*, de 2013

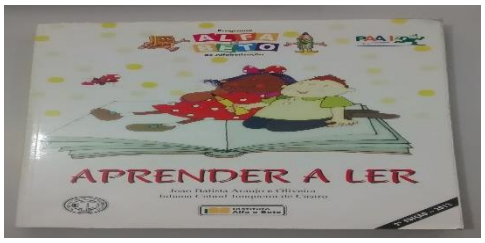
Fonte: Acervo da escola Estadual

[3] O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa os professores alfabetizadores e orientadores de estudos participam de uma formação com carga horária de 180 horas. Fonte: http://www.se.df.gov.br/pnaic-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/ Acesso em: 13 set. de 2018.

Figura 2: Capa do livro didático *Letramento e Alfabetização*, de 2014

Fonte: Acervo da escola Estadual

Figura 3: Capa do livro didático *Aprender A Ler*, de 2013



Fonte: Acervo da escola Estadual

Figura 4: Capa do livro didático *Letramento E Alfabetização*, de 2016

Fonte: Acervo da escola Estadual

Depois de termos analisa-los e selecioná-los, tiramos fotos e coletamos as informações necessárias, então pedimos para que ela nos mostrasse os mais recentes e ela nos trouxe o que está em uso no momento. Então fomos conversar com a professora que já havia separado dois livros que segundo ela, é o que serve de apoio.

Um dos livros foi escrito por Hermínio Sargentim & Maria Délia Fernandez, intitulado *Atividades de comunicação* e o outro é *Alfabetização sem segredos:* temas transversais, escrito

por Maria Radespiel, ambos os livros são utilizados como complementação pois oferecem um amplo acervo de atividades que podem ser usados em sala de aula, além de trazer ao professor maneiras de como se trabalhar em sala de aula.

2. APRESENTAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICOLETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO DO 3º ANO SELECIONADO PARA ANÁLISE

Após a análise da biblioteca fomos conversar com a professora regente I, que ministra aulas de português para o 3º ano do ensino Fundamental, durante a análise onde impusemos alguns questionamentos sobre o uso do livro didático. Na entrevista com a professora da rede pública de ensino, observamos que as respostas dadas aos questionários, giraram em torno de dois eixos comuns:

Que durante a escolha do livro didático, os docentes procuram um livro que se aproxime mais da realidade do aluno, levando em conta o perfil dos estudantes atendidos na instituição. E o outro critério é que os conteúdos apresentados neste livro satisfaçam o aprendizado da escola.

A primeira pergunta que propusemos a professora foi: O livro didático está de acordo com a realidade dos educandos que são atendidos nesta escola? A professora se manifestou dizendo: "Os critérios que utilizei para escolher o livro didático foram, que estivessem de acordo com os Parâmetros, que fizessem uma ligação com o dia-a-dia do estudante, que possuísse uma linguagem simplificada na forma de apresentação dos conteúdos".

Vale ressaltar que na fala da professora, fica evidenciado sua consciência no que refere a importância de trabalhar com livros que apresentassem, em suas coleções, textos que estivessem de acordo com a realidade das crianças atendidas pela escola. Neste sentido, Lajolo (1996) salienta que "[...] é a partir do conhecimento que já tem do mundo em que vivem que os educandos poderão construir os conhecimentos nos quais os livros didáticos e as escolas devem iniciá-los" (LAJOLO,1996, p. 5).

Outra indagação feita por nós foi: É possível trabalhar somente com este livro didático ao decorrer do ano? E quais eram suas preocupações referente ao uso do livro didático? Diante destes questionamentos a professora nos respondeu:

> [...] não é possível trabalhar somente com o livro didático, pois muitos dos conteúdos apresentados por eles são sucintos e temos que buscar além para compreensão dos alunos, ainda tem os vários temas e oficinas que somos orientadas a trabalhar durante o ano. Um fato que vem a me preocupar é que, como o livro didático é trabalhado por

> todas as professoras da escola, as vezes posso ser julgada por não conseguir terminar o livro até o fim do ano (PROFESSORA, 2017).

Observamos que a preocupação da professora é cumprir todo o conteúdo do livro didático por exigência da coordenação pedagógica. Lajolo (1996, p. 8) argumenta que "[...] é necessário que o professor utilize outros recursos pedagógicos, para o desenvolvimento de suas aulas, pois nem um livro por melhor que seja deve ser utilizado sem adaptações e complementações".

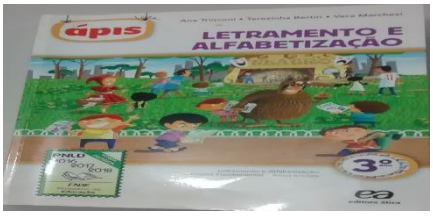
Ao indagá-la se indicaria um livro didático para o uso de outra professora nos respondeu:

> Bom, não tenho nenhum para indicar. Na verdade, percebo que o livro didático não é tão eficaz quanto deveria ser, sabe o professor tem muita dificuldade de trabalhar com ele por conta de algumas limitações, veja bem hoje as crianças vem com muitos conhecimentos adquiridos fora da escola, o acesso à internet é o fato principal hoje né. Agora pensa comigo ele chega aqui e pega um texto que não tem nada a ver com sua realidade, na palavra usada por eles "mega chato" eles não querem prestar atenção[...]Fica evidente que o livro é atrativo para eles apenas pelo fato de não precisarem copiar do quadro (PROFESSORA, 2017).

Embora admitindo que a professora tenha consciência da importância do livro didático apenas como material de apoio, identificamos, através de alguns depoimentos, que lhes faltam conhecimentos metodológicos para adequar os conteúdos apresentados no livro didático de forma que possa estimular a reflexão por parte dos alunos.

Outro fator importante é que em algumas respostas ela se contradiz, pois ora ela diz que o livro escolhido é pensado na realidade do estudante e ora ela mesmo relata que os conteúdos apresentados não estão adequados com o cotidiano dos educandos. A partir dessa entrevista, analisaremos o livro didático *Letramento e Alfabetização* do 3º Ano do ensino fundamental, buscando identificar por meio da análise, como é a organização do mesmo e quais são os conteúdos apresentados.

Figura 5: Capa do livro didático 3º ano do ensino fundamental: em uso pela professora



Fonte: Acervo da escola Estadual

3. Autores do Livro Didático

As autoras do livro didático são: Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin e Vera Lúcia de Carvalho Marchezi, todas têm experiência na docência do ensino de língua portuguesa em escolas do ensino Fundamental e Médio e atualmente atuam como professoras universitárias.

Ana Maria Trinconi Borgatto é licenciada em letras pela Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Letras pela USP, Pós-graduada em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela USP, Pedagoga graduada pela USP e Professora Universitária.

Terezinha Costa Hashimoto Bertin é licenciada em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Ciências da Comunicação pela USP, Pós-graduada em comunicação e semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e professora Universitária.

Vera Lúcia de Carvalho Marchezi é licenciada em Letras pela Universidade Estadual Paulista (Unesp-Araraquara-SP), Mestre em Letras pela USP, Pós-graduada em Estudos comparados de Literaturas e de Língua Portuguesa pela USP e professora Universitária.

3.1. Editoras

A Editora Ática foi fundada em 1965 tendo como fundadores, Anderson Fernandes Dias, Vasco Fernandes Dias e Antônio Narvaes Filho, e no ano seguinte, já apresentava 20 títulos em seu catálogo, em 1970, havia uma tiragem de 400 mil exemplares de estudo dirigido de português, e o livro foi bem acolhido pelo público, e a Editora não parou mais de investir, diversificando sua linha editorial.

Em 1999, a Ática foi comprada pela Editora Abril, numa parceria com o grupo francês Vivendi. Em 2003, os dois acionistas controladores da Ática – Abril e Vivendi – puseram novamente a Editora à venda. Após um ano de negociações, foram adquiridos pela Editora Abril, em fevereiro de 2004, os ativos financeiros da Vivendi, tornando-se a sócia majoritária da Editora Ática, inaugurando uma nova fase na história da empresa, que passou a fazer parte da Abril Educação.

No início de 2005, a editora passou a funcionar no prédio do Edifício Abril, na Marginal Tietê em São Paulo.A Editora Ática é uma editora que está entre as líderes no setor

de livros escolares no Brasil. A empresa, que contabiliza hoje mais de 2300 títulos em catálogo e cerca de 1100 autores diferentes, fez história com obras e coleções que marcaram época.

Ao longo de mais de quatro décadas, a editora introduziu práticas, conceitos e técnicas inovadoras. Uma dessas inovações foi o "Livro do Professor", que trazia textos de orientação didática, propostas de dinâmica de grupo e planejamento dos conteúdos, além das respostas para os exercícios dos alunos.

3.2. Conhecendo o livro

Este livro é como uma casa: é feito de diferentes partes que formam o todo. A seguir, apresentaremos algumas dessas partes, todas elas estão bem marcadas no livro. Ele está dividido em unidades, em cada uma delas o leitor vai conhecer um gênero textual diferente, totalizando 12 unidades diferenciadas, que está organizada da seguinte maneira.

INTRODUÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

A introdução traz uma prévia dos principais Contos Infantis, onde o objetivo é fazer uma roda de conversa acerca das histórias dos contos de fadas e a partir destas perspectivas o educador pode questioná-los sobre os conhecimentos adquiridos através deste conto e depois induzi-los a rescrever os finais dos contos de uma forma diferente. Outro objetivo da introdução foi trazer para os alunos o fato que depois da invenção da imprensa, as histórias que antes eram transmitidas oralmente passaram a ser impressas e ilustradas.

A unidade 1 inicia-se na página 17 e vai até a página 33, nesta unidade é trabalhada o gênero textual história em versos "**A TARTARUGA E O JACARÉ**", deFerreira Gullar.Traz a narrativa em versos sobre uma Tartaruga e um Jacaré que queriam deixar a floresta para ir para cidade, mas, se deparam com uma preguiça que os faz refletir que a cidade não é lugar para animais, o objetivo desta unidade é: Ler, compreender e interpretar história em versos; produzir texto: criando outro final para a história em verso; ler com expressividade e respeitar a pontuação; separar as sílabas; saber o que é uma frase; empregar a pontuação adequadamente.

A unidade 2, começa na página 37 e vai até a página 59, e será trabalhada o gênero textual história em prosa **O SAPO COM MEDO D'ÁGUA**, Luís Da Câmara Cascudo, o objetivo desta unidade é; Fazer com que o aluno consiga ler, compreender e interpretar uma história em prosa, recontar e reproduzir a história lida, perceber algumas diferenças entre a fala e a escrita, ler em voz alta observando a pontuação, empregar a pontuação na produção do texto solicitado como atividade, usar o travessão e reticências, separar sílabas.

A 3º unidade começa na página 63 e vai até a página 81, nesta unidade será trabalhado o gênero Histórias em quadrinhos**;** **HÓRACIO**, Mauricio de Souza, o objetivo desta unidade é; ler, compreender e interpretar a história em quadrinhos, criar diálogos para história em quadrinhos, palavras que imitam sons, diferenças entre língua falada e língua escrita, o uso do C e do Ç.

Logo em seguida começa a apresentação da unidade 4, que inicia-se na página 85 e vai até a página 113, e nesta unidade será trabalhado o gênero CARTA; **CARTA DE RONROROSO**, Hiawyn Oram, o objetivo desta unidade é; ler e compreender a carta de Ronroroso, produzir uma carta, substantivo comum e próprio: uso da letra maiúscula, letras S e R. Sequencialmente vem a unidade 5, que começa na página 117 e vai até a página 131 nesta unidade será trabalhado o gênero Leitura, Fábula; **O GATO, O GALO E O RATINHO,** Esopo, o objetivo desta unidade é; ler e compreender a fábula "O gato, o galo e o ratinho, produzir uma fábula, como caracterizar: o uso dos adjetivos, ler e aprender palavras com ans, ens, ins, ons, uns.

A unidade 6, iniciasse na página 135 e vai até a página155**,** nesta unidade será trabalhado o gênero Poema; **ANÃO E GIGANTE,** Nilson José Machado**, o** objetivo desta unidade é;ler e compreender o poema "Anão e gigante", produzir poema (em grupo), sinônimos e antônimos, palavras com sons nasais: ão, ãos, ões, ães, sons nasais com –M e –N e o uso de M antes do P e B.

Já na unidade 7 que inicia na página 160 e vai até a página 179 e será trabalhado o gênero Conto; **A ROUPA NOVA DO REI,** versão do conto de Hans Christian Andersen, e o objetivo desta unidade é;ler e compreender o conto "A roupa nova do rei"**,** reconhecer oselementos do conto: personagem, tempo, espaço, narrador, bem como identificar as partes do conto: começo, complicação, suspense, final**,** produção de texto**,** reproduzir a história seguindo as partes, aprender concordância entre palavras na frase, reconhecer o Gênero: feminino e masculino, compreender números singular e plural**,** compreender queverbo é um jeito de marcar o tempo sendo estes presente, passado e futuro**.**

A unidade 8, tem início na página 184 e vai até a página 203 e será trabalhado o gênero Relato Pessoal; **RELATO PESSOAL DE CRIANÇAS DE OUTROS PAÍSES** escrito porAnabel e Barnabas Kindersley**,** e oobjetivo da unidade é; ler e compreender o que é um relato pessoal e suasCaracterísticas o uso do eu,contar experiências reais**,** produzir um relato

pessoal**,** aprender as pessoas do verboe osPronomes pessoais**,** analisa como é a linguagem do dia a dia.

A unidade nona, tem início na página 207 e vai até a página 221 e será trabalhado o gênero; **TEXTO INSTRUCIONAL MARACA**, sendo que o objetivo desta unidade é; compreender as características do texto instrucional, quais são as etapas e ordem, fazer a divisão em partes compreender o uso de verbos para indicar ações, produzir texto instrucional, o uso de verbos no imperativo e o som da letra X.

A unidade décima tem abertura na página 225 e encerasse na página 243, e tem como destaque o gênero; Poemas; **Voa ou não voa?** Marta Lagarta, onde o objetivo da unidade é; ler e compreender o poema "Voa ou não voa? ", reconhecer suas Características: rima, sonoridade e o sentidos das palavras, produzir um poema em dupla, aprender o que é sentido real e sentido figurado das palavras no texto: conhecer palavras com as sílabas qua, que, qui.

A 11º unidade tem início na página 247 e vai até a página 263, e trabalha o gênero Reportagem; **AVENIDA AMAZONAS**, Gabriela Romeu, o objetivo desta unidade é; ler e compreender a reportagem "Avenida Amazonas" aprender quais são as características desse gênero textual, buscar dados e informações, produzir uma reportagem, aprender o uso das letras S, SS, Ç, C, SC, e finalizando a 12º unidade iniciando-se na página 267 e vai até a página 278, e trabalha o gênero Texto teatral; **O jacaré que comeu a noite,** Joel Rufino dos Santos, sendo que o objetivo desta unidade é; ler e compreender o texto teatral "O jacaré que comeu a noite" e produzir a leitura dramatizada e a representação do texto teatral.

No livro didático analisado, a proposta de ensino está organizada em doze unidades, visando proporcionar ao aluno o contato com uma imensa variedade de textos, oferecendo diversos gêneros textuais, com as mais distintas finalidades, desde textos literários aos não literários.

As unidades seguem a mesma lógica, independentemente do gênero textual apresentado. Na abertura dos capítulos, há textos curtos, tais como: contos, quadrinhos, notícias, entre outros, seguidos de uma conversa, que, segundo os autores mencionam, na apresentação da obra, servirá de motivação para o aluno começar a pensar no assunto que será tratado, ou seja é uma conversa ligeira para deixar os alunos prontos para as atividades subsequentes.

Após a análise do livro didático podemos constatar textos pertencentes à diferente ordem de gêneros, como: ordem do narrar (fábulas, lendas e contos); ordem do relatar (bilhete,

convite); ordem do expor (proposta de dissertação); ordem do descrever ações (receita), ainda priorizam atividades tanto de leitura quanto de escrita que se caracterizam como aquisição da língua enquanto código.

Assim, observamos nesse livro características da percepção da língua como instrumento de comunicação numa visão de aprendizagem que leva a preocupação com a interiorização de cada gênero textual, sendo que sua abordagem prioriza atividades que enfatizam a compreensão de texto voltada principalmente, para a palavra, sua estrutura e sua ortografia em frases.

O foco principal desse livro é fazer com que o aluno possa desenvolver uma autonomia enquanto leitor, e que a partir do que ele leu possa interpretar e criar uma nova versão textual. Todas as unidades destacam a interpretação de texto e a compreensão da língua escrita e falada, levando o leitor a compreender que a gramatica e a pontuação são o princípio para uma boa escrita.

Considerações finais

Durante esta pesquisa podemos observar que, os livros didáticos possuem um conteúdo unificado com textos específicos e em grande parte só literários que não atendem às necessidades de todas as camadas sociais, o que causa grandes dificuldades para se desenvolver efetivamente um trabalho pedagógico com enfoque nas peculiaridades encontradas em um ambiente escolar.

Outro fator importante e que falta ao educador cursos de aperfeiçoamento nos quais poderia aprofundar seus conhecimentos e colher novas sugestões para trabalhar com este material didático em sala de aula. Após a análise, pudemos constatar a importância de uma abordagem de ensino de língua portuguesa na perspectiva do letramento, pois permite a preparação do cidadão, a fim de que ele possa atuar na sociedade; além de aproveitar, ao máximo, o tempo em que o aluno passa na sala de aula, ensinando-lhe o que realmente possa ser útil para atuar no mundo e não apenas na escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. 1ª a 4ª série. Brasília, 1998.

GERALDI,João Wanderley. et al. (orgs.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em aberto,** v. 16, n. 69, 2008. Disponível em: <https://scholar.google.com.br>. Acesso em: 25 out 2017.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **O livro de Alzira**. Educação, UFSM, v. 38, n.1, p. 55-73, 2013.Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/5864/4530>. Acesso em: 01 de nov. 2017.

BRINCAR, DESCOBRIR E INVENTAR NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA: A CESTA DOS TESOUROS

Gisele Carrara Cruz[1]

RESUMO: Esta proposta teve como finalidade a articulação de conceitos importantes, presentes nas discussões referentes à prática, que pressupõe oportunizar vivências e a partir destas ações que promovam a construção de conhecimento de modo integral dos bebês e das crianças pequenas, através da experimentação, investigação, pesquisa, elaborando novos saberes e culturas. A fim de desenvolver a análise desejada, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, trazendo como aporte teórico Falk (2011), Majem (2010), Fochi (2015), Corsaro (2011), que contribuem efetivamente para os diálogos entre criança, saberes significativos e identidade. Cabe ressaltar o papel determinante desempenhado pelo tempo e espaço na educação infantil, sendo estes elementos determinantes no processo.

Palavras-chave: Primeiríssima infância. Abordagem Pikler. Brincar livre.

1.INTRODUÇÃO

O presente relato de prática pedagógica tem como intenção, estudar, observar e evidenciar segundo a Abordagem Pikleriana, o planejamento e o desenvolvimento de ações que proporcionaram momentos de construção de conhecimento e compreensão no que se refere à concepção, sensibilização e a descoberta dos bebês em uma instituição de educação infantil, buscando ampliar os conhecimentos de forma integral, respeitando as individualidades, elencamos atividades a serem realizadas com bebês a partir de 10 meses a 2 anos de idade, na turma de berçário II no Centro de Educação Infantil da Universidade Federal da Grande Dourados (CEI/UFGD) no ano de 2017.

O objeto "Brincar, descobrir e inventar na primeiríssima infância: a cesta dos tesouros", remete às percepções destes em seu cotidiano, considerados como sujeitos pensantes, potentes, que pesquisam e interpretam os acontecimentos que os permeiam, estabelecendo relações e

[1]Graduada em Pedagogia (UNIGRAN), Especialista em Educação Especial (ESAP), professora no Centro de Educação Infantil Municipal Décio Rosa Bastos e Escola Municipal da Educação Infantil e Ensino Fundamental Elizabete Lucena Campos Polo; giselecarrara@hotmail.com

promovendo-as de maneira respeitosa e lúdica, pensando e explorando os diversos ambientes construídos a partir das necessidades dos pequenos.

A documentação pedagógica nos traduz os anseios deste público, mas a contrapartida nos demonstra que os bebês munidos de inúmeras competências, protagonizam a ação pedagógica a partir de suas possibilidades e descobertas. Fundamentadas na brincadeira e interação, seja ela com seus pares ou com os espaços, que são as bases da educação infantil, esta conduta e dinâmica precisam ser refletidas a partir dos sujeitos e das necessidades traduzidas por eles. De acordo com Fochi (2015) *apud* Malaguzzi (2001), a organização dos registros estabelece-se como um dos elementos necessários para que a vida da escola não seja perdida ou automatizada. Declara-se publicamente a importância da escola infantil para as crianças, as famílias e a comunidade, assim como visibiliza a valorização do trabalho realizado por professores no interior da escola.

Segundo Falk (2011), médica e licenciada em pediatria, em Viena, na década de 1920, Emmi Pikler demandou conceitos significativos sobre o desenvolvimento motor de bebês, relacionados à aspectos sociais, afetivos e cognitivos, anunciados desde aquela época ao termo "psicossomático", assim os quatro grandes princípios basilares da Abordagem Pikler é a valorização da atividade autônoma, baseadas em suas iniciativas; valores das relações pessoais estáveis da criança; a criança ter uma imagem positiva de si mesma; o encorajamento e a manutenção da saúde física da criança. Emmi Pikler compreende que a criança que consegue realizar algo por sua livre iniciativa e por suas próprias tentativas e meios, constrói conhecimentos muito mais significativos que aquela que consegue o recurso pronto.

Pensando em atividades que contemplem as demandas desta faixa etária, a cesta dos tesouros foi a praxes que correspondeu às propostas. A cesta dos tesouros é uma proposta de brincadeira dirigida que visa a exploração de objetos não estruturados que tem como denominador comum a exploração e o descobrimento de objetos, captando sensorialemte suas qualidades, partindo da capacidade espontânea da criança e potencializando-a, tendo ainda o adulto disponível para a criança durante a ação, criando um ambiente calmo e tranquilo que favoreça a ação infantil. (MARJEM, 2010)

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".

2. O tempo e o espaço na Educação Infantil

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- DCNEI, (BRASIL, 2010) a criança é um sujeito histórico e de direitos, que através de interações e relações nas práticas cotidianas, ela brinca, imagina, aprende, observa, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Diante dessa premissa, ainda o mesmo documento assinala que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos.

Desta forma, entende-se que o espaço não é meramente um cenário na educação infantil, aliás, ele desponta concepções da infância, da criança, da educação, do ensino e da aprendizagem que se manifestam na maneira de organizar os móveis, os brinquedos e os materiais que os pequenos interagem, logo a sua organização é parte integrante do currículo e parceiro pedagógico do educador infantil, profissional que exerce significativo papel de mediador nesse processo.

Para Horn:

> De detentor, e centralizador de todas as ações, o educador passa a uma atuação descentralizada, em que a organização de contextos estruturantes para o desenvolvimento de experiências ricas que contemplem as mais diferentes linguagens infantis assume o lugar das práticas repetitivas, diretivas e sistematicamente coletivas. O sentimento de ansiedade vivido pelo professor na expectativa da obtenção do resultado esperado é substituído pelo prazer de troca e partilha. Seguir um caminho traçado e predeterminado para as crianças trilharem é uma postura antagônica ao que se entende por pretender na perspectiva do protagonismo. Reafirmo: o papel do professor é o de organizar as oportunidades de apoio às experiências das crianças.(2017, p. 27)

Ao situarmos a criança como sujeito de direito, temos como perspectiva também a criança como "sujeito desejante", ativo em suas ações, potente, competente, produtora de

cultura. As crianças pequenas por meio de suas interações e relações constroem sua identidade individual e coletiva, a partir de suas ações, abarcando todas as possibilidades que lhe são ofertadas. Desta forma, compete à instituição de educação infantil, organizar espaços e tempos que garantam a educação em sua totalidade, percebendo o cuidar e o educar como indissociáveis no processo. Norteados pelas interações e brincadeiras, os momentos e espaços precisam ser considerados impreterivelmente a partir da primeira fase da educação infantil, atingindo as demandas individuais e coletivas deste público.

Entende-se que a construção do espaço é acima de tudo social e se entretece com o tempo de modo indesatável, reunindo simultaneamente, diferentes influências diretas e indiretas decorrentes da cultura e do meio em que as crianças estão inseridas. Assim, entende-se que o espaço pode ser estimulante ou limitador de aprendizagem, em concordância das estruturas espaciais que se encontram nas linguagens desempenhadas.

O ambiente é entendido como elemento que educa a criança, é considerado o "terceiro educador", juntamente com a equipe de dois professores. Propenso a agir como um educador para a criança o ambiente necessita ser flexível, sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção do seu conhecimento. Assim, afirma Loris Malaguzzi (1984) apud Edwards, Gandini e Forman (2016, p. 148):

> Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividade, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele.

Assim, de acordo com Horn (2004, p. 25):

> É na relação com o professor que os processos de controle se constroem como duas dimensões únicas. Podemos interpretar tal situação a luz do que entendemos hoje como protagonismo infantil, no qual a criança é considerada como ator dos seus processos sociais, não "pedindo licença" para se emancipar.

Cabe ainda perceber que o ato de modificar a arrumação das salas, por exemplo, pode acarretar ao professor, dificuldade para sustentar a disciplina no grupo. Por essa razão esta forma de organização ressalta o trabalho individualizado, que, no que lhe diz respeito, promove o controle e a disciplina na perspectiva da prática docente centrada no professor.

3. O brincar livre

Ao possibilitar que a criança experimente um objeto e tente todas as ações diferentes que pode fazer com ele, ela descobre suas potencialidades. Percebe que o mundo tem sentido e também se dá conta de que é capaz de entendê-lo. Em todos os níveis de seu desenvolvimento, sua própria ação a ajuda a aprender a fazer coisas que lhe dão, de algum modo, um sentimento de êxito. Isso lhe abre potencialmente possibilidades intermináveis de experiência, através da atividade, algo parecido com a competência. A criança que vive essas experiências ganha confiança em si mesma e pode agir de forma diferente em situações problemáticas que surgirem. Desta maneira, depende claramente do adulto que o interesse da criança pelo mundo que a rodeia se mantenha de forma bem sucedida, visto que o adulto deve continuamente criar os requisitos e condições para que uma brincadeira livre e independente possa prosperar. Compreende-se ainda que, o espaço é um dos elementos essenciais para o desevolvimento do brincar livre (KÁLLÓ, 2017).

É o fazer pedagógico que permitirá à criança agir sem o auxílio do adulto, levando em consideração suas necessidades básicas e potencialidades, nas interações que a criança realiza com seus parceiros, com os materiais e com o meio circulante, destaca-se a ideia de uma criança protagonista. (HORN, 2017).

Não devemos nos ater a dizer que cuidar e responder às necessidades físicas de um recém-nascido é o suficiente para que ele cresça saudável, pois não basta um corpo saudável, biologicamente organizado e programado para funcionar, é necessário ocupar-se dele, conferir significados, responder às suas demandas iniciais, ter expectativa sobre suas ações e reações, e situá-lo na cultura por meio do desejo daqueles que cuidam dele. (ORTIZ, 2012)

Como menciona Ortiz (2012, p.105) apud Winnicott (1982) “não há nenhuma atividade significativa no desenvolvimento da simbolização da criança da sua estruturação, que não passe pelo brincar”.

Ao possibilitamos as crianças o toque, a observação e a investigação em relação às características dos materiais 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 vínculo onírico com tudo. Pela tatilidade, ela não apenas vê como também ouve e empenha diálogo... (PIORSKI, 2016. p. 109).

Segundo Horn (2017, p.87), é primordial organizarmos contextos significativos com as crianças também no espaço externo, onde elas possam colocar-se em relação umas às outras e sintam-se desafiadas a interagir com materias diversos, legitimando o princípio de que todos os espaços são potencialmente promotores da brincadeira e da interação.

Assim, Ortiz (2012, p.120) apud Falk (2002), entende que:

> O bebê, pelo que faz na direção de seus movimentos e na aquisição de experiências sobre ele mesmo e sobre o seu entorno, sempre a partir do que consegue fazer, é capaz de agir adequadamente e de aprender de maneira independente. Para o desenvolvimento da independência e da autonomia da criança, é necessário, além da relação de segurança, que ela tenha a experiência de competência pelos seus atos independentes.

3.1. A Cesta dos Tesouros

A cesta dos tesouros é uma proposta de brincadeira dirigida visando a exploração de objetos de uso cotidiano, escolhidos com o intuito de proporcionar estímulo e experiência aos cinco sentidos da criança: tato, paladar, olfato, audição, visão e movimento do corpo. É feita com a utilização de materiais não estruturados que possam dar aos pequenos referência precisa sobre a superfície dos objetos, como seu peso, a temperatura, a forma, a cor, o som, a consistência entre outras percepções. São utilizados objetos de madeira, tecido, vime, metal, palha, objetos naturais expostos em quatro cestas com mínimo de cinquenta objetos selecionados em pontos estratégicos e permanentes da sala de atividades. Por meio da apreciação, acompanhamos a evolução da brincadeira e decisões a partir dela, o conhecimento de cada criança ao atribuir funções conhecidas por eles e consequentemente criações, reflexão no que diz respeito ao ritmo e tempo de cada criança, entre diversas construções de pensamentos, cultura, atenção, concentração, assimilação e interação entre pares.

De acordo com Majem (2010) trata-se de uma coleta especial de materiais, não são brinquedos, que podemos encontrar em casa, confeccionar, recuperar, ou então comprar. Outros materiais não dariam à criança referências tão precisas sobre a superficie do objeto, o peso, a temperatura, a forma, a cor, o som, a concistência, entre outras percepções.

Por meio da brincadeira, oportunizamos à criança estabelecer os primeiros contatos, comunicações e interesses mútuos, enquanto brincam com os objetos da cesta, sendo esses

autênticas ferramentas de aprendizagem e assim devem ser consideradas, mesmo que sejam utensílios domésticos de uso cotidiano, ou materiais da natureza sem nenhuma finalidade concreta. Observaremos as preferências dos pequenos e desta forma poucos objetos serão renovados, dando ainda mais estímulos à brincadeira e os que permanecerem serão como referência à mesma, não serão utilizados brinquedos comerciais ou objetos de plástico, pois estes apresentam apenas variedade de cor. Evitaremos a interferência, favorecendo a livre exploração, manipulação, concentração e atenção dos pequenos, por meio da observação acompanharemos a evolução da brincadeira e decisões a partir dela e o conhecimento de cada criança e de seu ritmo.

Segundo Majem (2010, p. 10):

> Quando a escola infantil para crianças de 0 a 3 anos se decide organizar uma atividade como essa, é preciso prepará-la contando com o interesse, a reflexão e a colaboração de todos os membros da equipe, e pensando também na melhor maneira para os pais e mães participarem e se envolverem nas atividades de coletar objetos e na observação das transformações de seus filhos.

Os espaços foram devidamente preparados e organizados para esta primeira sessão realizada em 14 de março no período matutino. Retiramos os brinquedos e objetos que pudessem desviar-lhes a atenção e os convidamos para iniciarmos a brincadeira. Conversamos anteriormente com as professoras em formação a respeito da necessidade de não intervirmos, permitindo que explorassem os objetos a partir de suas escolhas e preferências.

Observando as ações dos pequenos, percebemos que Aruan, Davi, Olívia, Isabella, Kauã e Romeo associaram as latas, copos e pequenas panelas ao momento das refeições, pois realizavam movimentos como se estivessem “mexendo o alimento”, dentro do recipiente junto a colher e acabavam por levar a colher à boca.

Esta primeira sessão teve a duração de aproximadamente 40 minutos, os pequenos investigaram e exploraram lindamente os objetos selecionados, manipularam demonstrando concentração em suas ações, deram função, fizeram combinações e demosntravam atenção aos sons que os objetos emitiam ao serem articulados, observaram as condutas dos pares e por diversas vezes repetiram-nas.Quando percebemos o dispersar, recolhemos cuidadosamente os materiais e as cestas.

Em 23 de março no período matutino realizamos a segunda sessão, como da primeira vez, organizamos o espaço para este momento, desta vez havia quatro cestas. Percebemos que nesse segundo encontro as crianças já estavam familiarizadas com os materiais, assim, sentiram-se seguras para levá-los à boca (não apenas as colheres) desde o primeiro momento, experimentando a fundo suas possibilidades.

Para Sophia esta foi a primeira sessão, o que não a deixou acanhada, pelo contrário, ela e Davi mergulharam em um encantamento ao dividirem o copo de metal, referenciado à recipiente para alimento, Davi com a colher de pau e Sophia com a colher de metal, colocavam-na no copo e em seguida na boca, em meio a concentração e muitas gargalhadas!

De modo geral, nesta segunda sessão as crianças interagiram mais entre si, trocaram objetos e os combinaram coletivamente. As experimentações também foram mais intensas, já que seguiam de uma cesta a outra procurando os materiais que desejavam explorar. Demonstraram atenção em suas ações, concentração e construíram novos objetos a partir dos disponíveis. Esta sessão teve a duração de aproximadamente 30 minutos.

Nossa terceira e última sessão até o momento, aconteceu em 28 de março no período vespertino. A sala foi novamente organizada para o encejo e em seguida convidamos as crianças para o encontro. Desta vez Lucas engatinha até a cesta e inicia sua exploração, escolheu novamente a rolha e a conduziu à boca, foi a primeira vez que ele levou um dos materiais da cesta dos tesouros à boca.

Quando percebemos o dispersar dos pequenos, ao retirarem todos os objetos das cestas, assim como Isabella, ao virar a cesta e atribuir a esta a função de cadeira, nós os convidamos para nos auxiliar no processo de retirada dos objetos. Isabella e Maria Elis se divertiram muito nesta etapa da brincadeira, contribuindo de forma significativa na organização dos espaços.

Como mencionado por Goldschmied (2006 p. 115):

> Ao observar aproximadamente um bebê com os objetos contidos no Cesto dos Tesouros, podemos perceber quantas coisas diferentes ele faz com eles, olhando, tocando, acompanhando-o, colocando-o na boca, lambendo-o, balançando-os, batendo com eles no chão, juntando-os, deixando-os cair, selecionando-os e descartando o que atrai ou não. Ele utiliza ainda um objeto em suas mão e bocas como uma maneira de se comunicar de forma risonha com o adulto próximo a ela, ou com outra criança sentada próximo ao Cesto. É surpreendente observar a maneira como todo o corpo é envolvido nessa atividade, se os pés e seus dedos estão descobertos, eles respondem de maneira vivida ao estímulo e à excitação que o objeto escolhido induz. Por meio da brincadeira, auxiliamos as crianças a estabelecerem os primeiros contatos, comunicações e interesses mútuos enquanto brincam com os objetos da cesta, sendo essas autênticas ferramentas de aprendizagem, mesmo que sejam utensílios domésticos de uso cotidiano, ou materiais da natureza sem nenhuma finalidade concreta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação e considerações desta pesquisa foram estabelecidas através da apreciação junto à documentação pedagógica em forma de registros, produzidos pelas docentes, que contemplam as minúcias do que foi proposto e desempenhado pelas crianças. A construção de conhecimento com base nas elaborações dos pequenos nos possibilita refletir sobre as práticas, potencializando assim, a discussão no que se refere aos interesses e anseios dos mesmos.

Observamos as preferências dos pequenos, a permanência dos objetos em que realizaram as experimentações tornaram-se referência à brincadeira, já que não são utilizados brinquedos comerciais ou objetos de plástico, uma vez que estes apresentam apenas variedade de cor. Entendendo que cada criança tem a sua cultura e a sua maneira de se expressar, podemos identificar a cultura de pares, pois houve uma troca de conhecimentos.

Segundo Corsaro (2011, p.127) "... As crianças produzem uma série 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.

Por meio da observação acompanhamos a evolução da brincadeira e decisões a partir dela, o conhecimento de cada criança ao atribuir funções conhecidas por eles, como o "alimentar-se com a colher", "cesta que se torna cadeira", "panelas e copos que se tornam recipientes para a refeição", "percepção de espaços, profundidade, dimensão, temperatura", "combinações de objetos iguais", "panelas que se transformam em instrumentos musicais", "atribuição a função do pincel", "pincel que se converte pente", reflexão no que diz respeito ao ritmo e tempo de cada criança, entre diversas construções de pensamentos, cultura, atenção, concentração, assimilação e interação entre pares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Brasília, DF: CNE/MEC, 2010.

CAIRUGA, Rosana Rego; CASTRO, Marilene Costa de; COSTA, Márcia Rosa da (Org). **Bebês na escola:** observação, sensibilidade e experiências essenciais. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis; revisão técnica: Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** v. 1. Porto Alegre: Penso, 2016.

FALK, Judit; org. **Abordagem Pikler, educação infantil**. São Paulo: Omnisciencia, 2016.

FALK, Judit(Org). **Educar os três primeiros anos:** a experiência de Lóczy. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que fazem os bebês no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos:** o atendimento em creche. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GONZALEZ-MENA, Janet; EYER, Dianne Widmeyer. **O Cuidado com bebês e crianças pequenas na creche:** um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas. Porto Alegre: AMGH, 2014.

GONZALEZ-MENA, Janet. **Fundamentos da educação infantil:** ensinando crianças em uma sociedade diversificada. Porto Alegre: AMGH, 2015.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

KÁLLÓ, Éva; BALOG, Györgyi. **As origens do brincar livre.** São Paulo: Omnisciencia, 2017.

MAJEM, Tere; ÓDENA, Pepa. **Descobrir brincando.** Campinas: Autores Associados, 2010.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau; BAROUKH, Josca Ailine (Org). **Interações: ser professor de bebês –** cuidar, educar e brincar, uma única ação. São Paulo: Blucher, 2012.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

SOARES, Suzana Macedo. **Vínculo, movimento e autonomia:** educar até 3 anos. São Paulo: Omnisciencia, 2017.

TRAJETÓRIA DO CLUBE DE MÃES E O SURGIMENTO DO ATENDIMENTO A INFÂNCIA EM NAVIRAÍ /MS

Giseli Tavares de Souza Rodrigues[1]- UFGD/FUNDECT

Luciene Cléia da Silva [2]- UFGD/FUNDECT

Larissa Wayhs Trein Montiel[3] - UFGD/FUNDECT

RESUMO: Este trabalho trata acerca do processo histórico do Clube de Mães do município de Naviraí (MS) implantado em 1974. Destacamos que este artigo é um recorte de uma pesquisa maior que está em andamento, que visa analisar a gênese da história do atendimento à infância, por meio do Clube de Mães, a fim de entendermos como eram as práticas desenvolvidas com as crianças no período, e quais profissionais atuavam com os pequenos nessa instituição. A finalidade do presente texto é apresentar a história do Clube de Mães de Naviraí (MS), bem como verificarmos sua organização e importância para a comunidade naviraiense. Desse modo, utilizamos a metodologia documental, pautando-nos nas fontes de análise como: O Estatuto de criação do Clube de Mães, fotografias e entrevista. Nosso referencial teórico foi Norbet Elias e trabalhamos com outros autores também. Consideramos que o Clube de Mães teve grande contribuição na vida das pessoas que dele participaram, devido ao trabalho exercido pelas sócias e a parceria com a igreja católica, juntamente com todos os voluntários que foram capazes de iniciar e sobreviver num período de 41 anos atendendo mulheres, mães, moças e famílias carentes da comunidade naviraiense. Assim, as senhoras Maria José, Cleuza e outros foram personagens principais da história dessa instituição.

Palavras-chave: História. Memória. Clube de mães.

Introdução

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Universidade Federal da Grande Dourados (FAED-UFGD) e docente na rede municipal de ensino de Naviraí (GEMED). Integrante do Grupo de Pesquisa "Educação e Processo Civilizador" (GPEPC) - giselits2010@hotmail.com.

[2]Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED-UFGD) e Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Ponta Porã (CPPP). Integrante do Grupo de Pesquisa "Educação e Processo Civilizador" (GPEPC) - lugiraldelli@gmail.com.

[3] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED-UFGD) e Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Naviraí (CPNV). Integrante do Grupo de Pesquisa "Educação e Processo Civilizador" – larissawtmontiel@hotmail.com

Este artigo é um recorte de uma pesquisa maior[4] que está em andamento, que visa analisar a gênese da história do atendimento à infância, por meio do Clube de Mães, a fim, de entendermos como eram as práticas desenvolvidas com as crianças no período, e quais profissionais atuavam com os pequenos nessa instituição. Portanto, aqui apresentaremos um recorte do estudo focando os aspectos históricos da instituição. Assim, o objetivo deste texto é apresentar, a história do surgimento do Clube de Mães de Naviraí (MS), bem como verificarmos sua organização e importância para a comunidade naviraiense.

No mandato do primeiro Governo do Estado de Mato Grosso do Sul (MS) de Wilson Barbosa Martins, a partir de 1977, suas finalidades foram as políticas sociais para atender à comunidade, e principalmente, as ações educacionais, que eram destinadas às crianças menores (SILVA, 1997). Houve, ao final da década de 1970, o surgimento do Fundo de Assistência do Mato Grosso do Sul (FASUL) pela Lei nº. 37 de 12 de dezembro de 1979, já no Governo de Marcelo Miranda Soares que teve papel significativo na assistência, médica, farmacêutica, ambulatorial e outras finalidades aos necessitados, incluindo crianças, mães, gestantes, deficientes, menores, movimentos populares e associações de moradores. Neste mesmo período houve a implantação de Associações, Centros Comunitários, Clubes de Mães e Creches, dando assistência e auxílio para o desenvolvimento integral de crianças. Essa política se espalhou pelo Estado visando ao atendimento de pessoas carentes (SILVA, 1997). Assim, podemos perceber que as políticas sociais no estado de Mato Grosso do Sul estavam no plano das intenções dos governantes.

O Clube de Mães surgiu em Naviraí em 1974 por meio da Legião Brasileira de Assistência (LBA), uma política nacional, sendo este órgão estabelecido pelo Decreto Lei nº. 4.830/42, criada com a finalidade de prestar, em todas as maneiras úteis, serviços de assistência social, direto ou em parceria com instituições especializadas, ficou reconhecida como órgão de cooperação com o Estado no que se refere a tais serviços, e de consulta no que concernisse ao funcionamento de associações congêneres (BRASIL, 1942). A LBA contribuiu com a tarefa de prestar amparo aos carentes da comunidade, criada pela primeira dama Darcy Vargas, esposa do presidente Getúlio Vargas (BARBOSA, 2017). Para tanto, “a LBA foi a primeira grande

[4]Trabalho vinculado ao Projeto de Pesquisa: Trajetórias Docentes na Educação Infantil: pesquisas em escolas públicas de Mato Grosso do Sul, com apoio da FUNDECT/MS, em parceria entre as Universidades UFGD e UFMS, campus de Naviraí, MS.

instituição de assistência social a atuar no Brasil, e tem sua gênese marcada pela presença das mulheres e pelo patriotismo" (BARBOSA, 2017, p. 25).

Utilizamos a metodologia documental e entendemos dessa forma que "[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa" (GIL, 2002, p. 45). Portanto, nossas fontes para a elaboração deste estudo foram: O Estatuto de criação do Clube de Mães, fotografias e entrevista. Acreditamos que as fontes documentais também são ricas e promissoras para a compreensão de acontecimentos históricos que foram registrados no momento dos fatos ocorridos e com isso o seu manuseio "[...] é uma ferramenta necessária para poder interpretar, criticar a fonte pesquisada e, consequentemente, construir conhecimento histórico" (RODRIGUÉZ, 2010, p. 37).

Com base nos estudos de Norbert Elias, inferimos que "o tratamento de fontes diversas permite alcançar o conjunto de pontos de vista (e de posições sociais) que formam uma figuração social, e compreender a natureza dos laços de interdependência que unem, separam e hierarquizam indivíduos e grupos sociais" (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 9). Assim, nos procedimentos metodológicos seguimos em um processo de interdependência, que segundo Elias (2006) esse conceito significa a relação entre os indivíduos na sociedade por meio de figurações específicas (grupos humanos que ocupam espaços sociais permeados por interações).

Entendemos que "as sociedades não são nada além de indivíduos conectados entre si; cada indivíduo é dependente de outros de seu (deles e dele ou dela) [...] e de muitas outras coisas" (ELIAS, 2006 p. 70). E foi nessa dinâmica de dependência e interdependência, no entrelaçamento entre indivíduos e assegurada pelas relações e aproximações, que seguimos para encontrarmos a senhora Cleuza Campos Marques da Silva[5] que foi uma das ex-presidentes e secretária da instituição que nos forneceu uma entrevista e disponibilizou os documentos do acervo privado do Clube de Mães, que estão sob sua responsabilidade.

[5]Cleuza Campos Marques da Silva tem 67 anos, mora em Naviraí (MS) desde 1971. Possui formação em Magistério, Pedagogia e especializações em Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar e Metodologia de Ensino. Atuou como professora de 3ª a 4ª série em Naviraí (MS) (1971-1974), foi presidente do Clube de Mães um mandato (1979), atuou 20 anos como secretária e orientadora na entidade. Vice-diretora (1974-1976), diretora (1976-1983), supervisora (1983-1987), coordenadora pedagógica do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) na Escola Estadual Juracy Alves Cardoso. Foi também Secretária Municipal de Educação (1993-2000), (2003-2008). Aposentou-se em 2000.

Trabalhar com um acervo privado significa perceber o que uma "[...] documentação de caráter privado pode dizer respeito [...] de pessoas, de famílias, grupos de interesse (militantes políticos, instituições, clubes etc.) ou de empresas" (BACELLAR, 2008, p. 42). Assim, esse estudo procurou aproximar o indivíduo da pesquisa, trazer a empiria dos relatos orais para o centro do processo investigativo e verificar os indícios ou as pistas (GINZBURG, 1989) deixadas pelo passado que possam auxiliar na construção do presente.

O Clube de Mães e sua história

O Clube de Mães foi uma instituição filantrópica sem fins lucrativos, com caráter social, cultural, educacional e de formação humana, criado em 03 de junho do ano de 1974, com o objetivo de atender mulheres que pertenciam à classe menos favorecida economicamente de Naviraí (MS) (NAVIRAÍ, 1974). Assim, o Clube de Mães foi instalado em seu início, à Rua Campanário, nº. 184, na área central da cidade, em duas salas do salão paroquial cedidas inicialmente pela igreja católica.

Posteriormente, o público passou a ser atendido em uma nova instalação, um prédio de madeira que foi construído, por meio de doações e promoções no terreno que foi doado pela Matriz Diocese de Dourados, que ficava ao lado do salão paroquial de Naviraí, ainda no ano em que este estado era Mato Grosso (MT)[6]. Segundo informações da senhora Cleuza (2018), o padre da época incentivou a criação do Clube para atender especialmente às mães. Havia um grupo de mulheres chamado de cursilhistas dessa igreja que começou com as atividades na entidade depois de terem visitado a igreja Santa Rita e o Clube de Mães de Dourados, que a partir das experiências lá observadas, passou a desenvolvê-las na instituição em Naviraí e toda orientação vinha de Dourados. A senhora Cleuza continuou a nos contar acerca da implantação da instituição:

> [...] começou lá no salão paroquial. Depois nós fizemos promoções e com doações construímos um de madeira que tinha salas para atender essas crianças[7] que, já foi feito tudo direitinho para atender as crianças lá. Foi construído esse de madeira, mas daí com o tempo ele foi ficando assim sucateado, aí como a Diocese que doou o terreno, nós fizemos uma campanha e foi feito um de alvenaria que tem ali agora é a Cúria lá no lugar (CLEUZA, 2018).

[6]Denominamos de Mato Grosso Uno (MT) o período antes da criação do (MS). A divisão de (MT), por Ernesto Geisel, Lei Complementar nº. 31 foi em 11/10/77, dando origem ao (MS) (BRASIL, 1977).
[7] A abertura para o atendimento as crianças no Cube de Mães, será detalhado a partir do próximo item.

Consideramos por meio desse relato, que "narrativa, sujeitos, memórias, histórias e identidades são a humanidade em movimento. São olhares que permeiam tempos heterogêneos. São a História em construção. São memórias que falam" (DELGADO, p. 23, 2003). Partindo dessa perspectiva, enfatizamos com base no capítulo I e artigo 1º do Estatuto do Clube de Mães, que o propósito da entidade em sua gênese era promover o aperfeiçoamento feminino em geral, iniciando pelos setores carentes, despertar nas mães a iniciativa para as suas atribuições e compromissos no aprimoramento de relações tanto da família como na educação dos filhos (NAVIRAÍ, 1974).

Ainda contribuía para ofertar cursos por meio de departamentos para colaborar com o crescimento profissional das mulheres e da comunidade da época e desenvolver no grupo atendido à capacidade de doação e iniciativa, consciência de indivíduo e de grupo e entre outros (NAVIRAÍ, 1974). Na narrativa de nossa entrevistada, a mesma destaca que: "O Clube de Mães inicialmente era para trabalhar as mães. Principalmente as gestantes. Ele tinha como ponto fundamental as gestantes" (CLEUZA, 2018). Nesse sentido, depreendemos que o indivíduo ao narrar fatos e experiências vividas por ele, acredita que:

> [...] aquilo aconteceu, vai valorizando ou desvalorizando determinadas situações, lembrando de acontecimentos mais significativos e selecionando-os através da memória. No momento presente, que está sendo contado, aquele conteúdo é o sentido que a pessoa confere às suas experiências, ou seja, o significado que ela atribui aos fatos e que está fundamentado na sua percepção de mundo e na maneira como ela representa tais experiências (SARAT, 2004, p. 114).

Diante disso, a senhora Cleuza (2018), foi nos contando suas lembranças e experiências vividas durante os 20 anos que ficou na entidade e relatou, segundo suas palavras que as mães do período precisavam de orientação, porque era um povo sem estudo, sem experiência e era muito carente, diante disso podemos considerar que as senhoras da sociedade local desenvolviam uma atividade de "caridade" e de "boas ações" com os considerados mais necessitados. A senhora Cleuza (2018) foi relembrando na medida em que íamos perguntando e ela ia recorrendo a sua memória. Assim, vemos que "A memória é [...] uma construção do passado, mas pautado em emoções e vivências; é flexível, e os eventos são lembrados à luz da experiência subsequente e das necessidades do presente" (FERREIRA, 2002, p. 321). Deste modo, a entrevistada relatou que a instituição também, além de atender as mães, atuava fora

com famílias de poder aquisitivo baixo, em campanhas de doação de cestas básicas, filtros de barro para armazenamento de água, vacinação e entre outras.

Podemos perceber que a instituição foi criada pautada nos princípios da LBA, a fim, de prestar serviços à comunidade carente de Naviraí na época, principalmente às mães. Conforme Barbosa (2017), a propagação de propostas da LBA e o envolvimento feminino ocorreu por iniciativa de esposas de políticos, tendo elas experiências de atuação em instituições filantrópicas, e também colaboração de jovens estudantes e donas de casa, que foram importantes na questão da assistência social, e nessa perspectiva de parcerias que ocorreu em Naviraí (MT). Posteriormente, o Clube de Mães teve apoio da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) Lei nº. 8.742/93, com o intuito de promover garantia de vida, proteção social às famílias carentes, à maternidade, infância, criança, adolescência e velhice e outras finalidades (BRASIL, 1993).

O Clube era mantido por promoções feitas pelas sócias e por voluntários, recursos vindos da LBA de Cuiabá, apoio da prefeitura municipal e doações das próprias sócias, movimentos de casais e contava também com a ajuda da sociedade de empresas, como a, Cooperativa dos Produtores de Cana-de-açúcar e Álcool de Naviraí Ltda. (COOPERNAV), Frigorífico e Cooperativa Agrícola Sul-Mato-grossense (COOPASUL). Após a divisão de Mato Grosso, a entidade passou a ser registrada no Conselho Nacional de Serviço Social e Secretaria de Assistência Social do Estado de Mato Grosso do Sul (MS).

Nesse ínterim, o Clube de Mães de Naviraí (MS) era formado por 50 sócias, sendo as senhoras damas representantes da sociedade mais abastada da época, e outros. Esse era o número máximo de pessoas para a função prevista no Estatuto do Clube de Mães como aponta capítulo II e artigo 2º, e o mínimo era de 05 integrantes. Na foto abaixo podemos ver uma das sócias e presidente fundadora, a dama Maria José da Silva Cansado[8] ministrando uma reunião para uma equipe de mulheres alunas de um curso que parece ser de culinária, ao lado das demais sócias. Maria José faleceu em 1988, foi uma das sócias, era enfermeira de profissão e esposa de um médico da cidade, muito atuante no Clube de Mães.

[8] Maria José trabalhou como enfermeira na Casa de Saúde e Maternidade de Naviraí, atualmente Clínica Santa Ana. Exerceu suas atribuições com muita dedicação e carinho aos doentes. Ela foi a primeira dama do município, atuou como presidente do PRONAV/LBA, hoje atual GEAS – Gerência de Assistência Social, no qual, se empenhou frequentemente na área social, [...]. Foi muito querida pelo povo naviraiense em geral, principalmente pela sua simplicidade e simpatia. Era carinhosamente chamada de "Zezé". Maria José foi fundadora presidente do Clube das Mães de Naviraí, onde se destacou pelo trabalho realizado. Também participou ativamente de entidades filantrópicas como a SELETA e Lions Clube (NAVIRAÍ, 2014).

Imagem1: Maria José da Silva Cansado (1944-1988)

Fonte: Acervo - arquivo privado institucional (CLEUZA, 2018).

Eram distribuídas para todas as sócias, as responsabilidades para a organização e desenvolvimento das tarefas ofertadas ao público destinado. De acordo com o artigo 3º do capítulo II, para pertencer à entidade as mães deveriam ter idade entre 21 a 65 anos de idade. A instituição também não deveria fazer "[...] distinção de crença religiosa, política, raça, profissão nível social ou cultural" (artigo 4º, NAVIRAÍ, 1974). Na foto, a seguir também podemos contemplar a senhora Cleuza que foi a entrevistada para a construção desse trabalho em uma das atividades desenvolvidas pelo Clube.

Imagem 2: Exposição de quadros sem data.

Fonte: Acervo - arquivo privado institucional (CLEUZA, 2018).

A foto já apresentada acima foi um momento de exposição de quadros para arrecadação de recursos para a instituição, segundo a senhora Cleuza (2018). Podemos observar que a senhora Cleuza, a que está posicionada do lado direito da foto, com as mãos para trás, e mais umas das sócias que foram responsáveis por organizar esse momento. Estão em uma sala repleta de quadros sobre uma mesa de madeira.

No capítulo III o Estatuto se refere ao direito das sócias e explicita que deveriam votar e ser votadas, usar da palavra em reuniões e assembléias, nos respectivos departamentos dos cursos. No item das atribuições, artigo 6º, cabia a elas obediência dos Estatutos e decisões da diretoria e cumprir com o regimento interno do Clube. Os órgãos do Clube de Mães, apontados no capítulo IV e artigos do 7º ao 9º eram: quadro social e diretoria. O quadro social era composto por todas as associadas (50 sócias) inscritas no Clube de Mães e a diretoria era formada por uma presidente, uma vice-presidente, secretaria com duas secretárias e tesouraria com duas tesoureiras (NAVIRAÍ, 1974).

Cabe destacar que o cargo da diretoria geral, além de ser eletivo era sem remuneração conforme artigo 20º do capítulo VI, e não era permitida a reeleição a nenhuma presidente na gestão seguinte, com o intuito de dar oportunidade de liderança a todas as associadas e também era vedado às ex-presidentes exercerem qualquer cargo de direção ou diretoria no período de um ano, regras citadas no artigo 23. As reuniões eram realizadas da seguinte forma: Uma vez por mês entre a diretoria e associadas, e a assembleia ordinária uma a cada ano, destinada para a eleição de uma nova diretoria e aprovação de relatório da diretoria anterior, segundo o artigo 10º. Nessa assembleia era discutido também sobre o Estatuto e Regimento Interno, aprovava-se ou não as contas e o relatório anual da diretoria e a organização da proposta de trabalho a ser desenvolvida no decorrer do próximo ano, como consta no artigo 11 (NAVIRAÍ, 1974).

No artigo 12º do Estatuto do Clube de Mães é destacado que caberia à diretoria: elaboração e execução de programas; propor reuniões; representar a entidade judicialmente por meio da presidente; criar departamentos e acompanhar as atividades dos mesmos; mostrar na assembleia anual o relatório de tarefas aplicadas e manter relação com o poder público Municipal, Estadual e Federal (NAVIRAÍ, 1974). Diante da apresentação do documento podemos verificar que havia uma organização estatutária e regimental das ações realizadas pelas gestoras e sócias do Clube de Mães, assim conseguiam organizar e planejar suas metas e ações.

Departamentos e cursos desenvolvidos no Clube de Mães

A instituição realizava suas atividades por meio de departamentos específicos para cada curso. Cada departamento era formado por grupos, tendo cada um, sua diretoria própria, na qual as sócias se dividiam em equipes para coordenar e executar as tarefas, e precisavam apresentar à diretoria geral, a proposta das atividades de cada ano. Para a composição dos departamentos podia ter pessoas voluntárias sem serem sócias do Clube de Mães, que poderiam ajudar de alguma forma, voluntariamente. Nesta perspectiva, o Clube o iniciou suas atividades oferecendo cursos como: corte e costura, bordado, tricô, crochê, artesanato, tecelagem em tear manual e alfabetização (NAVIRAÍ, 1974).

Segundo a senhora Cleuza (2018), com a ampliação da instituição e aumento do público para atender, foram criados vários departamentos de cursos posteriormente, sendo o de pintura, bordado, culinária, datilografia, enxoval de bebê, manicure, pedicura, cabeleireira e projeto de horta com as famílias carentes. Depois, foi criado também um departamento destinado ao atendimento às crianças, enquanto as mães ficavam em seus respectivos cursos, ampliando, dessa forma, a finalidade inicial do Clube. Houve a necessidade de atender as crianças para que as mães pudessem participar tranquilamente dos cursos.

Como conta Cleuza: “As mães traziam as crianças para os cursos. E aí não tinha com quem deixar a criança. Muitas vezes, elas traziam e atrapalhava, tirava a atenção da mãe, transtornava o curso, muitas vezes traziam por causa da comida que ganhavam [...]” (CLEUZA, 2018). Assim, compreendemos que o acolhimento à criança no Clube de Mães surgiu a partir da necessidade, tanto da mãe que precisava estar livre para aprender nos cursos, como da criança que precisava de alimentação, cuidado e proteção e ainda de um atendimento diferenciado e melhor do que o do seio familiar, que era a ideia defendida por creche no período (KUHLMANN JR., 2007). No entanto, ressaltamos que não aprofundaremos, aqui, como foi desenvolvido esse departamento, isso, será detalhado em outra oportunidade, nosso objetivo foi somente de destacar que a instituição foi a pioneira no atendimento à infância (creche) em Naviraí/MS. Nesta perspectiva, vejamos a seguir uma fotografia que mostra o contexto de um dos cursos no início da implantação do Clube.

Imagem 3: Curso de Corte e Costura em 1976.

Fonte: Acervo - arquivo privado institucional (CLEUZA, 2018).

Na foto acima podemos verificar algumas mulheres que faziam o curso de corte e costura em uma sala de madeira bem no início do surgimento da entidade. Aparentemente parece pessoas de pouco recurso financeiro que estavam ali em busca de melhores oportunidades, de aprender um ofício que contribuísse com o próprio cotidiano. Algumas participantes estão grávidas e é perceptível a presença de dois bebês no ambiente junto com as mães. As duas mulheres que estão ao fundo da cena e aparecem de óculos, e a que está no meio, com camisa florida eram as sócias responsáveis pelo respectivo departamento.

Nesse curso as mães grávidas faziam o enxoval do bebê conforme a senhora Cleuza (2018) relatou. Dessa forma, observamos também na fotografia que há uma mesa sobre a sala repleta de materiais, como tecido e alguns embrulhos possivelmente de presente. Mauad (2005) corrobora com nosso pensamento quando afirma que "A fotografia é uma fonte histórica que demanda por parte do historiador um novo tipo de crítica" (MAUAD, 2005, p. 140). E ainda:

> "Al tratar con la fotografía como documento, al igual que con otras réplicas gráficas o pictóricas de la realidad, es posible realizar un estudio semiótico, estético, sociológico, antropológico, psicológico, histórico, artístico o técnico para analizar y comprender el significado de las imágenes que contienen" (MAYORAL; GORDILHO, 2018, p. 274).

Nesta direção, percebemos que a fotografia permite ao pesquisador trazer para o presente, por meio de análise e reflexão, as características concretas de fragmentos da realidade material de uma determinada época, apontando espaços e elementos organizacionais, sociais,

econômicos, culturais e outros. De acordo com a senhora Cleuza (2018), em cada curso que findava, elas organizavam uma comemoração e faziam as formaturas com entrega de certificados como podemos observar na foto abaixo.

Imagem 4: Curso de Datilografia em 1976.

Fonte: Acervo - arquivo privado institucional (CLEUZA, 2018).

A foto acima mostra o contexto de um dia de encerramento do curso de datilografia também nos anos iniciais de criação do Clube. É visível a presença dos responsáveis pelo departamento, sendo o professor e a coordenadora do mesmo, juntamente com um número grande de participantes com certificado nas mãos, todas parecem estar organizadas para o dia.

Imagem 5: Café em comemoração de encerramento de um dos cursos (s/data).

Fonte: Acervo - arquivo privado institucional (CLEUZA, 2018).

Na imagem apresentada, vemos um momento de descontração, em que é servido um café para as senhoras, em comemoração, por mais um encerramento de curso. Todas as mulheres degustam do que é servido, parece ser bolo e salgadinho com café. A fotografia mostra as mulheres em um momento de celebração pela conclusão de uma etapa de aprendizagem que para elas deveria ser muito significativa. Este era um espaço de relação social, de troca de experiências e de interação entre elas, também é possível verificar as crianças presentes na cena ao lado das mães, ao fundo da imagem.

Isso nos faz compreender o que ensina Elias (1994), ao dizer que esta é "[...] Uma das condições fundamentais da existência humana [...] a presença simultânea de diversas pessoas inter-relacionadas" (ELIAS, 1994, p. 23). O autor aponta ainda que todo ser humano só se civiliza ao agir, comunicar e sentir em aproximação, ligação e relação com o outro no convívio da sociedade que é instituída por indivíduos diferentes. Nesse sentido, a humanização e solidariedade entre as pessoas foi uma das finalidades do Clube.

Todavia, com as mães o Clube funcionou até 2015. Encerrou suas atividades porque "Abriu os conselhos, começou uma política diferenciada. Fechou por conta que ele já não fazia

mais parte das políticas de assistência social" (CLEUZA, 2018). A senhora Cleuza se refere à LBA que foi extinta e substituída pelas Secretarias de Assistência Social, a LOAS- Lei Orgânica de Assistência Social, que teve alterações também posteriormente, ficando no caso de Naviraí (MS), a Secretaria de Assistência Social e de Saúde responsável pelas atribuições que se aproximavam com as ações que o Clube realizava. A secretária mencionou que ninguém queria mais fazer parte da presidência e nem da diretoria também. Então tudo isso levou ao encerramento da entidade.

Considerações Finais

A partir dos dados elencados nesse trabalho, foi possível conhecermos a história do Clube de Mães, bem como sua organização e desenvolvimento em Naviraí da década de 1970 até o ano de 2015. As ações priorizaram atender mulheres/mães de pouco poder aquisitivo, preferencialmente gerando uma formação, mesmo que mínima para as mulheres da região. De acordo com a senhora Cleuza (2018), algumas mulheres que participaram das atividades do Clube foram embora, mas há no município muitas mulheres que fizeram cursos na instituição e que seguiram carreiras a partir da formação inicial realizada no Clube e hoje têm seu próprio negócio e estão trabalhando, ganhando o seu dinheiro. Destacamos que o Clube de Mães teve um papel importante na formação de mulheres para o mercado de trabalho como para a melhoria de condições das famílias mais carentes, assim como o primeiro lugar de apoio e atenção às crianças pequenas enquanto suas mães faziam os cursos propostos pelo Clube.

Consideramos também que o Clube de Mães, contribuiu na vida das pessoas que dele participaram, tanto para as sócias que puderam realizar um trabalho social na cidade, como para os/as voluntários (as) que foram capazes de iniciar e sobreviver num período de 41 anos atendendo mulheres, mães e moças carentes da comunidade naviraiense, dentre elas destacamos a figura da senhora Maria José e da senhora Cleuza, como nomes que compuseram a história dessa instituição.

Referências

BARBOSA, M. T. **Legião Brasileira de Assistência (LBA)**: o protagonismo feminino nas políticas de assistência em tempos de guerra (1942-1946). Tese (Doutorado em História). Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/48900/R%20-%20T%20-

%20MICHELE%20TUPICH%20BARBOSA.pdf?sequence=1&isAllowed=y/>. Acesso 10 de Abr. de 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.830, de 15 de outubro de 1942**. Estabelece contribuição especial para a Legião Brasileira de Assistência e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4830.htm. Acesso em: 06/04/2018.
BRASIL. **Lei Orgânica de Assistência Social**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências, dezembro de 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm. Acesso em: 06/04/ 2018.

BACELLAR, C. Fontes documentais os maus usos dos arquivos. In: PINSCK, B. C. (Org.) **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2. ed., 1ª reimpressão, 2008, 23-79 p.
DELGADO, L. A. N. História Oral e Narrativa: tempo, memória e identidades. **VI Encontro Nacional de História Oral (ABHO**). Dossiê, Conferência de Abertura 2003, p.9-25.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. (Org.). Michael Schoter. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

ELIAS, N.; SCOTSON, L. J. (Orgs.). **Estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações depoder a partir de uma pequena comunidade. Tradução, Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

ELIAS, N. Conceitos sociológicos fundamentais. In: NEIBURG, F.; WAIZBORT, L. (Org.). **Escritos e ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 21-33.

FERREIRA, M. M. História, tempo presente e história oral. Revista **Topoi**, Rio de Janeiro, dezembro de 2002, PP.314-332. Disponível em: <http://revistatopoi.org/numeros_anteriores/topoi05/topoi5a13.pdf/>. Acesso em: 8 de jun. 2017.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas sinais**: morfologia e história. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo. Companhia das Letras, 1989.

GIL, A. C. Como classificas as pesquisas? In: GIL, A. C. (Org.). **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 4. ed. 2002. Disponível em: <https://professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/13410/mod_resource/content/1/como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf/>. Acesso em 25 de jun. de 2018.

KUHLMANN JR., M. Infância, história e educação. In: KUHLMANN, Jr. M. (Org.). **Infância e educação**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 4ª ed. 2007, p. 15-38.

MAUAD, M. A. Na mira do olhar: um exercício de análise da fotografia nas revistas ilustradas cariocas, na primeira metade do século XX1. **Anais do Museu Paulista**. São Paulo. N. Sér. v.13. n. 1.p. 133-174. jan. - jun. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/anaismp/v13n1/a05v13n1.pdf/>. Acesso em 01 de Jul. de 2018.

NAVIRAÍ, Estatuto do Clube de Mães. Naviraí - Mato Grosso, C.M.N. 1974.

SARAT, M. **Histórias de estrangeiros no Brasil:** infância, memória e educação. 2004. Tese (doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba - Unimep, Piracicaba, São Paulo.

SILVA, Cleuza Campos Marques da. Entrevista concedida a Giseli Tavares de Souza Rodrigues. Naviraí/MS, abril de 2018.

MAPA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA TEMÁTICA SOBRE O RECREIO

Jéssica Taís de Oliveira Silva[1] *(UFGD)*

RESUMO: O presente trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado em andamento que visa o tempo do recreio enfatizando as relações desse momento com a infância e suas brincadeiras. Objetivando assim apresentar um mapeamento dos estudos relacionado o recreio, que contemplam a infâncias das crianças que frequentam o ensino fundamental. Utilizamos como base para a análise a produção acadêmica divulgada on-line pelo Banco de Teses e Dissertações da CAPES, site da SCIELO e trabalhos da ANPED, no período de 2007 – 2017. Assim destacamos o recreio como sendo uma das características escolares existente no ambiente educacional e que possuem a presença da infância, sendo marcadas pelas brincadeiras e as vivencias infantis por meio da sua visão sobre o tempo. Dessa forma observa-se que tal temática do recreio relacionado o tempo e ao ignificado que a infância da a esse momento é escassa e esse fato serviu como justificativa para as pesquisas analisadas. Os trabalhos focados no ensino fundamental constituem a maioria, dos 20 estudos selecionados. As reflexões explicitadas nos trabalhos analisados nos permite perceber a educação em sua complexidade, evidenciando além dos desafios, as possibilidades que o tempo do recreio tem a contribuir para uma melhor experiência com as infâncias que por esse momento perpassam.
Palavras-Chave: Tempo. Recreio. Infância. Escola.

INTRODUÇÃO

Buscamos com esse trabalho mapear estudos que corroboram-se em relacionar as questões da temática do recreio, tendo como foco as relações com o tempo do mesmo. Dessa forma no primeiro momento iremos refletir sobre a conceituação e a importância do recreio dentro da educação infantil e do ensino fundamental. Com isso abordaremos os aspectos históricos até a mudança de cenário que as crianças da atualidade se encontram. Logo mais discorremos como os estudos da educação institucional com ênfase no recreio escolar e desse partindo dessas reflexões teóricas apresentaremos o mapeamento e as análises dos trabalhos encontrados sobre o tema, utilizamos o ano de 2007 para iniciar a pesquisa percorrendo até 2017. Tendo assim um recorte temporal de 10 anos.

Trata-se então de um pesquisa de cunho bibliográfico "[...] conhecidas pela denominação 'estado da arte' ou 'estado do conhecimento'. [...] são reconhecidas por

[1] Discente do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAED/UFGD e professora da rede municipal de ensino de Naviraí; jessicatais123@gmail.com

realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar" (FERREIRA, 2002, p. 258).

É com essa metodologia de investigação que é possível analisar tudo aquilo que já foi produzido anteriormente sobre o assunto que se tem o interesse, dessa forma viza o desenvolvimento e a melhoria de novos trabalhos e novas escritas que sobre a temática, como também averiguar as lacunas que por vezes podem vir a existir.

Nessa perspectiva, o primeiro passo aqui tomado, foi a localização desses estudos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, onde utilizamos como descritores a palavra: Recreio, chegando ao total de 10 trabalhos selecionados para a análise, destacando que todos 9 são dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado. Em seguida fizemos o levantamento no site da SCIELO, usando os mesmos descritores da pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, localizamos 9 artigos, por fim, pesquisamos nas Reuniões da ANPED nacional, obtivemos 2 trabalhos.

O tempo na sociedade tanto atual quantos as passadas, historicamente sempre estiveram dirigidas pela influência do tempo, seja no relógio instituído e introduzido pela industrialização, sendo nesse sentido, a preocupação mais acentuada com o tempo, por decorrer de processos de urbanização, comercialização e mecanização da sociedade. Em outras palavras, também pelas medidas temporais. Principalmente, quando trouxeram maior dependência ao homem acerca de instrumentos criados para medir o tempo e menor dependência de medidas baseadas em fenômenos da natureza. Para Elias (1989, p. 64, 65), o *"processo civilizador"* demonstra que quanto mais ampla e interdependente for a ação humana, maior será sua dependência do tempo.

Desse modo, relacionamos Elias (1994) quando o mesmo afirma ser o tempo um propiciador do desenvolvimento na sociedade e que as redes de relações estão cada vez mais interligadas entre si. Com isso compreendesse que o tempo colocado na sociedade, tem como função o desenvolvimento social que regula a vida em sociedade.

Uma das características dessa instrumentalização e regulação do tempo na instituição escolar é o "tempo" de crescer e ir para escola, assim como explica Sarmento (2004) quando relata que a criança quando é inserida na instituição escolar, de algum modo "morre", enquanto sujeito de saberes e vontades próprias, dando lugar ao aprendiz, ao aluno, sendo dele esperado comportamentos que serão premiados ou sancionados. Completando ainda, o autor toma a escola como local que trata a criança como o ser do futuro e não do presente. Onde a brincadeira

e o momento do lazer é permitido apenas no recreio, pois na sala suas emoções são rigidamente controladas pelo adulto que a supervisiona

O brincar é considerado um dos poucos momentos de ludicidade na escola, sendo sempre delimitados por meio da rotina que é regida através do tempo. E partindo da premissa de que é no recreio que as crianças do Ensino Fundamental estão autorizadas a brincar, podemos caracterizar esse espaço como livre da observação do adulto e mesmo sendo dentro do rígido tempo escolar, não é caracterizado como tempo de estudos e sim de brincar.

Nos estudos de Delalande (2009) ela aponta que para nós, que somos adultos, a recreação é forma de bagunça que a crianças se organizam para fazer. Em sua pesquisa ela mostra que as coisas são bem diferentes. Ela fala que com a aproximação do momento de brincadeira, percebe-se que as crianças enquanto brincam, fazem referencia a todos os tipos de relações, sendo essas, conflituosas, de disputas, de subalternidade, de violência. Relações de amizade, de respeito e até mesmo de acolhimento. Para a autora, o recreio é um momento indiscutível de múltiplas aprendizagens com a transmissão e transformação das brincadeiras, suas regras, do universo de ficção no qual as crianças mergulham, nas práticas de linguagem, na aquisição e elaboração da cultura daquele grupo. Partindo do principio de que de que é no recreio que as crianças do ensino fundamental estão autorizadas a brincar, podendo ser caracterizado como um espaço livre da observação do adulto e mesmo sendo dentro do rígido tempo escolar, não se define como tempo de trabalho e sim de lazer.

O ambiente escolar vem se transformando em um ambiente plausível de direito de todas as crianças, sendo um lugar prazeroso e acolhedor, no qual se oportuniza esse tempo como não só de aprendizagens, mas também de formação de relações de tempo. Assim como menciona. É no recreio que as crianças vivenciam a experimentação da vida social e cooperação, longe de seus pais e principalmente longe de qualquer adulto.

OS ESTUDOS SOBRE O RECREIO

As produções mapeadas para este trabalho proporcionou a reflexão tema como objeto de estudos, como sendo um momento envolvido no processo de educacional da escola. As fontes analisadas fazem a relação do que é o recreio com quilo que acontece durante ele e como esse processo é visto pelo adulto e por vezes pela criança, seja por brincadeiras, jogos, comportamentos, falas, ideias expressões e etc.

Assim como se da a importância da investigação nos principais bancos de teses, dissertações e artigos nacionais, devido as possibilidades de aprimoramento da pesquisa que eu se deseja iniciar.

> A realização destes balanços possibilita contribuir om a organização e analise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. A analise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudança associadas ao avanços crescentes da ciência e da tecnologia (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

É por meio do mapeamento que temos a possibilidade de conhecer onde esta sendo direcionada a atenção dos pesquisadores com relação as pesquisas realizadas no Brasil, contabilizando as pesquisa mais recorrentes e as prioridades de objetos, assim como a analise e discussão de tais trabalhos como fazendo a amostragem de metodologias de pesquisa.

> Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. Os objetivos favorecem compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. Essas analises possibilitam analisar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiam as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; a contribuição da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição do professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39)

Buscado atualizar o estado da arte ou estado do conhecimento a respeito de produções envolvidas com , partiremos da seleção feita na busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, o site da Scielo e a ANPED Nacional.

Para conhecimento, o Banco de Teses e Dissertações da CAPES é um portal, sendo esse disponibilizado pelo governo federal que tem por objetivo “Facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país” (BRASIL, 2016). Fazendo uso da palavra : Recreio

Em seguida fizemos o levantamento no site da Scielo, o*Scientific Electronic Library Online* sendo esse portal de revistas brasileiras que organiza e publica textos completos de revistas com o recurso da divulgação via Internet. Fazendo o uso do mesmo descritor e localizando 10 artigos.

Enfim, pesquisamos na pagina da ANPED Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, que tem também por promover o desenvolvimento e fortalecimento dos trabalhos produzidos dentro dos programas de pós-graduação e da pesquisa em educação. Dessa forma totalizando 2. Para uma melhor visualização dos estudos encontrados elaboramos o quadro abaixo:

Ano	Autoria	Título	Palavras-Chave	Localização
2017	PRETTO, Adriana de Oliveira	Entre infâncias: movimentos nômades do recreio infantil	Infância, Recreio infantil, Pensamento	Banco de Teses e Dissertações da CAPES
2015	MELQUES, Janaina Fernandes	O recreio como um tempo-espaço democrático: possibilidades e limitações	Educação democrática, Recreio escolar, Tempo-espaço escolar	Banco de Teses e Dissertações da CAPES
2015	SANTOS, Celiane Oliveira dos	As concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica sobre o recreio como atividade da rotina em uma escola pública de educação infantil na cidade de Fortaleza	Escola, Exercício, Jogos, Recreio	Banco de Teses e Dissertações da CAPES
2012	SILVA, Anna Cristina Costa da	Infâncias em vinte minutos! : histórias de reivindicação, insistência, resistência e (re) invenção no recreio escolar	Infância, Recreio	Banco de Teses e Dissertações da CAPES
2011	PENNA, Cleuza Maria Abranches	PENNA, Cleuza Maria Abranches	Educação, Gênero, Ensino fundamental, Recreio Escolar	Banco de Teses e Dissertações da CAPES
2011	SOUZA, Ana Paula Vieira e	As culturas infantis no espaço e tempo do recreio: constituindo singularidade sobre a criança	Cultura, Recreio, Singularidade	Banco de Teses e Dissertações da CAPES

2010	SILVA, Alan Marques da	O brincar no contexto escolar = significados das brincadeiras realizadas em aulas de educação física e no recreio	Brincar, Escolas, Crianças, Cultura, Educação física escolar	Banco de Teses e Dissertações da CAPES
2009	LINCK, Rosane Speggiorin	Hora do recreio! : processos de pertencimentos indenitários juvenis nos tempos e espaços escolares	Estados culturais, Identidade Juventude	Banco de Teses e Dissertações da CAPES
2007	CASCO, Ricardo	Autoridade e formação: relações sociais na sala de aula e no recreio	Autoridade, formação, Relações sociais, Sala de aula, Recreio.	Banco de Teses e Dissertações da CAPES
2007	GRIGOROWITSCHS, Tamara	Jogo, processos de socialização e mimese... Uma análise sociológica do jogar infantil coletivo no recreio escolar e suas relações de gênero	Jogo infantil coletivo, Mimese, Processos de socialização, Sociologia.	Banco de Teses e Dissertações da CAPES
2013	SOUZA, Karla Righetto Ramirez de	O recreio como lugar de pesquisa da cultura de pares infantis	Cultura de pares, Recreio, Infância	ANPED
2008	PINTO, Glaucia Uliana	A inclusão escolar no espaço do recreio	Inclusão, Escola, Espaço, Recreio	ANPED 31 GT 15 – Educação Especial
2016	SOUZA, Bruna Ferrari de	O lúdico no recreio como contribuição para diminuir os casos de violência na escola.	Recreio, Violência, Escola	Scielo
2016	AZEVEDO, Olga	O recreio no Jardim de Infância: espaço e tempo para construção de culturas da Infância	Jardim-de-infância, Recreio, Jogos e brincadeiras, Culturas de infância	Scielo

2016	ASSIS SOARES, Mariana de	O som do recreio e o clima escolar : entre relatos e escutas	Recreio escolar, Clima escolar, Paisagem sonora, Sociologia dos estabelecimentos escolares.	Scielo
2016	CRUZ, Silvia Helena Vieira SANTOS, Celiane Oliveira dos	Perspectivas de crianças sobre o cotidiano da pré-escola: o recreio em foco	Educação infantil, recreio, Perspectivas de crianças, Cotidiano da pré-escola	Scielo
2015	VIEIRA, Izaneide da Silva BATALHA, Ronilson Lopes TRINDADE, Patrícia dos Santos	Recreio, pra que te quero?	Recreio. Gestão Escolar. Brinquedos e Brincadeiras.	Scielo
2014	WÜRDIG Rogério Costa	Brigar: um dos sentidos do recreio?	Crianças, Culturas infantis, Recreio, Brigas	Scielo
2013	BARBOSA , Dayane Rodrigues	Avaliação do projeto recreio dirigido por alunos do ensino fundamental	Recreio dirigido. Violência. Estágio supervisionado.	Scielo
2013	SOUSA, Silvia Simone de	Bullying no recreio escolar: atitudes invisíveis, comportamentos silenciados	Bullying Cotidiano escolar Recreio	Scielo
2010	LOPEZ, Danusa Mansur	O que pode ser tão interessante na escola quanto à hora do recreio? : em busca de práticas alternativas na escola contemporânea	Aluno, Ludicidade, Práticas pedagógica, Recreio	Scielo

Quadro de pesquisa
Fonte: Pesquisadora

Nesse sentido que apresentamos a analise dos trabalhos encontrados, com o objetivo de mostrar quais perspectivas essas pesquisa estão seguido.

Assim o trabalho **Entre-infâncias: movimentos nômades do recreio infantil,**de Adriana de Oliveira Pretto (2017), sendo esse resultado de uma dissertação que aborda a perspectiva de se pensar a infância em uma suspensão de verdades, colocando a abertura de novas configurações, fazendo assim o uso do método cartográfico, buscando colocar em pauta as renovações que as crianças fazem durante o recreio, trazendo a vida infantil e os movimentos que fazem durante o recreio. Pensando a infância.

A dissertação de Cleuza Maria Abranches Penna (2011**), Brincadeiras no recreio: uma reflexão sobre as relações de gênero e sexualidade,** tem por objetivo a compreensão e a reflexão, por meio de uma pesquisa que leva em consideração a construção das identidades sexuais e de gênero das crianças, em meio ao momento do recreio, com a problematização do tema por meio da identificação de diferentes modos de agir, e de brincar durante o recreio, implicando assim na construção nas identidades sexuais e de gênero e com tudo a diferenciação das brincadeiras de meninos e meninas.

Assim como Tamara Grigorowitschs (2007) em **Jogo, processos de socialização e mimese... Uma análise sociológica do jogar infantil coletivo no recreio escolar e suas relações de gênero,** consiste em uma observação a respeito dos jogos infantis e o processo de socialização e de desenvolvimento desses jogo durante o recreio também por meio da perspectiva do gênero. Com aplicação de jogos como meio de elucidar a pratica teórica da pesquisa.

O trabalho de Janaina Melques Fernandes (2015), **O recreio como um tempo-espaço democrático: possibilidades e limitações,** faz uma abordagem em sua escrita teorias, que trazem o recreio com sendo uma tempo-espaço que exercitam na criança a autonomia e também a democracia. Apontando também como sendo o recreio um campo de luta, onde o poder do adulto pode sobressair numa perspectiva não dialógica que por vezes silenciam a manifestações infantis, e são justificadas pelo favorecimento da ordem.

No trabalho de José Leon Crochik (2007), **Autoridade e formação: relações sociais na sala de aula e no recreio,** relatasua contribuições relacionada a compreensão de diferentes tipos de tipos de exercícios de autoridade professoral e suas possíveis associações com as

relações sociais que se constituem entre alunos na sala de aula e durante o recreio. As observações na sala de aula incidiram sobre as frequências de agressões e repreensões entre alunos; de suas participações nas atividades escolares e das repreensões e dos elogios feitos pelos seus professores. Foram realizadas, também, observações que possibilitaram analisar as inserções dos alunos nos grupos sociais organizados durante o recreio, assim como as atividades por eles desenvolvidas.

Em relação às identidades escolares, Rosane Speggiorin Linck (2009), ressalta em**,** **Hora do recreio! processos de pertencimentos identitários juvenis nos tempos e espaços escolares,** os processos de determinas práticas culturais, que ocorrem no momento do recreio escolar e que atuam no processos de pertencimento se nas identidades de jovens, em uma escola do sistema municipal de ensino da cidade de São Leopoldo/SP, em turmas do ensino fundamental. Observando assim o recreio como espaço de conversas, obstáculos, lugares temporários que se dissolvem com o fim desse momento destinado a recreação.

Ana Paula Vieira e Souza (2011) destaca em **As culturas infantis no espaço e tempo do recreio: constituindo singularidade sobre a criança,** teve como objetivo investigar as cultura infantis no recreio e seguiu a linha sócio-histórica que entende a criança como sujeito histórico e social produtor de cultura, objetivando como foco principal o aprendizado das culturas infantis das crianças de uma escola pública da cidade de Belém/PA, por meio da emissão de enunciados discursivos no seu horário de recreio, as culturas produzidas no universo atual da infância.

Nesse mesmo viés de pesquisa, OlgaAzevedo (2016) em **O recreio no Jardim de Infância: espaço e tempo para construção de culturas da Infância** mostra a importância de investigar as culturas infantis no recreio, colocando a criança como sujeito histórico, social e produtor de cultura. A abordagem discursiva foi a perspectiva adotada no processo de investiga.Pois permitiu depreender o significado e sentido que as crianças atribuem ao tempo escolar destinado ao recreio; historiar como o tempo do recreio foi sendo estabelecido pela legislação brasileira.

Karla Righetto Ramirez de Souza (2013) em **O recreio como lugar de pesquisa de cultura de pares infantis**, destaca em seu artigo como e de que maneira as relações do cotidiano são imbricadas nas culturas vividas pelas crianças por meio de seu dia-a-dia e também

por meio do fator de convívio com outras crianças, no pátio escolar, durante do recreio, objetivando de que modo as crianças formam sues pares.

No trabalho de Celiane Oliveira dos Santos (2015) **As concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica sobre o recreio como atividade da rotina em uma escola pública de educação infantil na cidade de Fortaleza,** analisa a visão de crianças, de uma professora e uma coordenadora pedagógica têm sobre o recreio, como atividade da rotina em uma escola pública de Educação Infantil. Para tanto, procurou conhecer a rotina estabelecida em um grupo de crianças da pré-escola, com foco no recreio e identificar quais são as concepções das crianças e da equipe pedagógica sobre essa atividade na rotina.

Izaneide da Silva Vieira (2015) em seu trabalho **Recreio, pra que te quero?** teve por objetivo a tentativa de compreensão sobre o momento do recreio não apenas pela conceituação da temáticas, mas também pelo viés das concepções de gestores como coordenação e direção, professores e alunos percebem o recreio em seu cotidiano e consequentemente a proposta de investigar qual o valor que ele tem no contexto escolar.

No trabalho de Danusa Mansur Lopez (2010) **O que pode ser tão interessante na escola quanto à hora do recreio? : em busca de práticas alternativas na escola contemporânea,** como o objetivo de fazer descrição a analise do projeto de extensão "Repensando o UNUALFAS, sendo esse um projeto destinados as series iniciais com oficinas para series iniciais no da UFRGS. Incluindo em sua proposta ações que visam o desenvolvimento de atividades diferenciadas entre diferentes faixas etárias dentro do recreio, colocando como foco o momento do prazer na aprendizagem.

O Trabalho de Alan Marques da Silva (2010**), O brincar no contexto escolar significados das brincadeiras realizadas em aulas de educação física e no recreio,** busca analisar as brincadeiras que são realizadas por crianças no ambiente escolar em aulas de educação física e no horário do recreio, por duas turmas da segunda série de uma escola pública da cidade de Campinas-SP, com o objetivo de compreender alguns dos significados presentes nessas brincadeiras inseridas naquele contexto específico.

O trabalho de Anna Cristina Costa da Silva (2012**), Infâncias em vinte minutos! : histórias de reivindicação, insistência, resistência e (re) invenção no recreio escolar**, teve como comprometimento a contribuição para a investigação e consequentemente a

problematização do modo como vivem e como pensam crianças de 9 a 12 anos sobre o recreio, destacando que a pesquisa ocorreu em uma escola de ensino fundamental da rede municipal de ensino de Porto Alegre.

O escrito de Mariana de Assis Soares (2016) em **O som do recreio e o clima escolar : entre relatos e escutas, t**rabalha com os sons que são representados pelo recreio e de que maneira os frequentadores desse momento os representam,buscou entender de que maneira alunos do ensino de ensino fundamental de uma escola localizada na cidade de Belo Horizonte convivem com o ambiente sonoro que os cercam no período do recreio e de que forma os afetam.

Quando nos dirigimos ao dia a dia escolar, Silvia Helena Vieira Cruz (2016), **Perspectivas de crianças sobre o cotidiano da pré- escola: o recreio em foco**, proporciona uma pesquisa sobre a insatisfação de crianças da educação infantil preferir ficar em casa ao ir para creche, pois se mostram insatisfeita com a rotina da instituição pela questão da repetição da rotina, dessa forma procurou pesquisa e interagir com as crianças e discutir a perspectiva delas com relação a rotina e ao recreio como sendo uma forma de fugir da programado.

Já na pesquisa de Bruna Ferrari De Souza (2016) em **O lúdico no recreio como contribuição para diminuir os casos de violência na escola** em seu trabalho de conclusão de curso descreve e analisa a história do recreio escolar, seus significados e também a importância de atividades lúdicas durante do recreio , como sendo uma maneira de diminuir o ato da violência escolar, devido ao aumento desses casos dentro das instituições.

Assim como também escreve Silvia Simone de **Sousa** (2013) em **Bullying no recreio escolar: atitudes invisíveis, comportamentos silenciados,** quando analisa o recreio como sendo o momento em que o bullying é mais frequente entre crianças do ensino fundamental. Sendo essa uma pesquisa de cunho qualitativa, com o objetivo de analisar as ações de quatro professoras do turno da tarde de uma Escola Municipal de ensino fundamental I, no que diz respeito à prevenção do bullying e da violência no ambiente escolar.

Ainda no viés do bullying notamos o trabalho **Brigar: um dos sentidos do recreio?** de Rogério Costa Würdig (2014) pesquisa etnográfica que analisou a cultura lúdica no contexto do recreio nos anos iniciais do ensino fundamental. A investigação foi desenvolvida com 19 crianças (dez meninos e nove meninas), numa escola pública municipal localizada na cidade de

Pelotas (RS). As principais ferramentas utilizadas na pesquisa foram a observação participante, as fotografias e as entrevistas conversadas. O texto focaliza os sentidos do brigar, aprofundando como as meninas e os meninos brigavam no recreio, analisando as diferentes formas de contar as suas experiências com as brigas.

A autora Dayane Rodrigues Barbosa (2013) em sua pesquisa intituladas **Avaliação do projeto recreio dirigido por alunos do ensino fundamental** trata do processo de violência que acontece dentro da escola, no horário do recreio, destacando o acontecido como consequência da falta de supervisão de um adulto durante esse tempo, assim teve por objetivo a identificação da importância do recreio escolar dirigido no comportamento do aluno em relação aos colegas e professores e também avaliar suas opiniões sobre o projeto desenvolvido pelas alunas de estágio supervisionado.

Em outro viés de pesquisa, Glaucia Uliana Pinto (2008) em **A inclusão escolar no espaço do recreio, busca analisar o processo de inclusão em uma escola pública,** descreve os aspectos da educação especial dentro do ambiente escolar, voltando-se para o momento do recreio com suas características próprias e de que maneira as crianças com necessidades especiais fazem circulação e a movimentação de seus corpos nesse tempo de lazer das crianças.

Com a leituras preliminares do assunto podemos perceber que o brincar é considerado um dos poucos momentos de ludicidade na escola, sendo sempre delimitados por meio da rotina que é regida através do tempo. E partindo da premissa de que é no recreio que as crianças do Ensino Fundamental estão autorizadas a brincar, podemos caracterizar esse espaço como livre da observação do adulto e mesmo sendo dentro do rígido tempo escolar, não é caracterizado como hora de estudos e sim de brincar.

Assim consideramos a infância e o tempo como sendo uma das problemáticas pouco exploradas nas pesquisas e por isso relacionamos o tempo do lazer e prazer que foram ignorados no meio acadêmico, sendo recusado como objeto de pesquisa na área da Sociologia. Esse despreza é explicado pelo fato do lazer ter sido considerado como estando em uma posição inferior em relação a outras áreas consideradas sérias e racionais, como o trabalho, a economia, a política, entre outras.

> Além do mais, a sociologia orientou-se para o campo restrito dos aspectos "sério" e "racional" da vida, o que teve como efeito que o divertimento, o prazer, o jogo, as emoções e as tendências "irracionais" e "inconscientes" do

> homem e da mulher tivessem merecido escassa atenção no âmbito da teoria e da investigação sociológicas. (ELIAS, 1985, p.16)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exame aqui realizado nesta revisão, contemplando a atuação do recreio como objeto de pesquisa, nos permitindo destacar que os estudos que utilizam o recreio como categoria de analise, sugerem as inúmeras possibilidades de pesquisa que o mesmo proporciona, tanto como construção e estudos de politicas publicas como o tempo e o espaço, assim como a democracia, inclusão escolar e inúmeras outros seguimentos.

Na busca de se compreender/analisar tal problemática, os pesquisadores corroboram para a reflexão acerca do recreio dentro das instituições escolares. Destaca-se que essas reflexões percebem a educação em sua complexidade, evidenciando além dos desafios, as possibilidades concretas que o espaço escolar tem de contribuir para com a superação do recreio como sendo apenas um momento de brincadeira, mas também um tempo de possibilidades e de descobertas, tanto por parte da criança, como também do adulto.

Os estudos citados contribuem para a discussão e (re) significação de alguns conceitos que permearam as práticas sociais e configurações do recreio visando permitir a reflexão na forma como os trabalhos são realizados.

Com essa observação notamos uma lacuna nos estudos existente entre a relação da voz da criança sobre o recreio e quais são as vivencias que elas possuem sobre esse tempo. E é assim que destacamos a possibilidade do recreio se apresentar como um lugar de pesquisa que visibiliza a maneira com que as crianças adquirem e reconstroem regras e valores da sociedade e principalmente como se organizam sem a interferência de nenhum adulto como autoridade.

É nessa perspectiva que aponto como principal requisito para uma alta relevância social a perspectiva da criança sobre o tempo do recreio na perspectiva de Norbert Elias. Fazendo a relação das vivencias relacionadas do tempo.

As crianças são objetos atuais, vivos e em constante mudança, por isso pesquisa-las possibilita a descoberta de novos elementos e também de conhecermos a suas vivencias e realidades, como também repensarmos nosso lugar como adultos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, O. **O recreio no Jardim de Infância: espaço e tempo para construção de culturas da Infância.** *Invest. Práticas* [online]. 2016, vol.6, n.1, pp.132-156. ISSN 2182-1372.

BARBOSA , D. R.;. Avaliação do projeto recreio dirigido por alunos do ensino fundamental. Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Iporá, 2013.

SOUZA. B. F. DE. **O lúdico no recreio como contribuição para diminuir os casos de violência na escola**. Trabalho de conclusão de curso Universidade Estadual de Maringá. 2016.

CASCO, R. **Autoridade e formação: relações sociais na sala de aula e no recreio**. 2007. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CRUZ, S.H.V.; SANTOS, C.O..**Perspectivas de crianças sobre o cotidiano da pré-escola: o recreio em foco.** Texturas Humanas. Revista de Ciencias Humana y Sociales, v. 18, p. 171-190, 2006

ELIAS, N. **O processo civilizador** . Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, N. & DUNNING, Eric. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1985.

DELALANDE, J. *Aprender entre crianças: o universo social e cultural do recreio*. In: Jader Janer Moreira LOPES; Marisol Barenco de MELLO. (org.) **O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis**, Rio de Janeiro, Rovelle, 2009, p. 23-41.

Fernandes, J. M. **O recreio como um tempo-espaço democrático: possibilidades e limitações.** 2015. 178 f. Dissertação(Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo .

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade,** São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf Acesso em 21/01/2018.

GEIGOROWITSCHS. T. **Jogo, processos de socialização e mimese...** Uma análise sociológica do jogar infantil coletivo no recreio escolar e suas relações de gênero. São Paulo : Universidade de São Paulo, 2007. Dissertação de mestrado.

VIEIRA. da S. V I.; BATALHA. R. L.;TRINDADE. P. dos S. **Recreio, pra que te quero? v simpósio em educação em ciências na amazônia/secam 2015**

LINCK, R. S. **Hora do recreio!: Processos de pertencimentos identitários juvenis nos tempos e espaços escolares**. 2009. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

LOPES, D.M**. O que pode ser tão interessante na escola quanto a hora do recreio. Em busca de práticas alternativas na escola contemporânea**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

PINTO, G. U. **A inclusão escolar no espaço do recreio.** ANPED 2008. p. 1-12. Minas gerais. GT 15. Disponivel em acesso em 07 de janeiro de 2018.

PENNA, C. M. A. **Brincadeiras no recreio: uma reflexão sobre as relações de gênero e sexualidade**. 2011. 81 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciencias e Tecnologia, 2011.

PRETTO, A. de O. **"Entre-infâncias: movimentos nômades do recreio infantil".** 2017. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino, Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 05 jan. 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/1574>.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educ**., Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/as-pesquisasdenominadas-do-tipo-estado-da-arte-em-educac3a7c3a3o.pdf Acesso em 21/01/2018

ROMANOWSKI, J. P.; ENS. R. T. Dialogo Educ., Curitiba, v. 6, n19, p.37- 50, set./dez. 2006

ROCHA. E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: Trajetórias recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil. Florianópolis : UFSC, Centro de Ciencias da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

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

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a Infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coord.) **As crianças:** contextos e identidades. Braga, Portugal: Centro de

SILVA, A. M. da. **O brincar no contexto escolar = significados das brincadeiras realizadas em aulas de educação física e no recreio.** 2010. 169 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: <http://cutter.unicamp.br/document/?code=000782135&opt=1>. Acesso em: 31 janeiro. 2018.

SILVA, A. C. C. da. **Infâncias em vinte minutos!: histórias de reivindicação, insistência, resistência e (re)invenção no recreio escolar.** 2012. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2012.

Sousa, S. S. de. **Bullying no recreio escolar: atitudes invisíveis, comportamentos silenciados**. 2011. 36f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)- Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2011.

SOUZA, K. R. R. de. O recreio como lugar de pesquisa da cultura de pares infantis. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO

SOUZA, A. P. e**. As Culturas infantis no espaço e o tempo do recreio: Constituindo singularidades sobre a criança**. 2009. 165 f. Dissertação de mestrado Universidade federal do

Pará. Instituto de Ciências da Educação de Belém. 2009. Programa de pós-graduação em Educação.

SOARES, M.A.**O SOM DO RECREIO E O CLIMA ESCOLAR**: entre relatos e escutas. In: Jornadas de Sociologia de la UNLP, 2006, La Plata. Actas publicadas, 2016. V. IX.

WURDIG. R. C.. Brigar: Um dos sentidos do recreio : Educação Unisinos, Porto Alegre, v, 18, n.2, p.185-192, 2014. Disponivel em <http://revista.unisinos.br/index.php/educação/article/view/edu.2014.182.09/4234>.acesso em 27 jan.2017.

COMO OS JOGOS INFANTIS ESTÃO SENDO EXPLORADO PELOS PROFESSRES PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Joyce Essy dos SANTOS (GEMED) [1]
Lindaiane Rodrigues Soares Moreira (GEMED) [2]
Yandra Karla dos Santos (UFMS) [3]

RESUMO:

Os jogos infantis são ferramentas utilizadas no processo de ensino aprendizagem das crianças. Diante disto este estudo teve por finalidade descrever os jogos infantis no desenvolvimento das crianças, por meio de uma revisão bibliográfica em artigos, teses e livros publicados a partir de 1998. Esta pesquisa buscou apresentar a relevância dos jogos e brincadeiras na educação infantil, bem como a abordagem teórica demonstrou que o lúdico é fundamental para autonomia da criança. Assim é preciso que os jogos e brincadeiras sejam valorizados no contexto escolar mobilizando e sensibilizando os professores a fim de incentivar em prol do auxílio no desenvolvimento cognitivo e motor da criança. Conclui-se que os jogos são grandes auxiliares para o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras - chaves: Educação Infantil, jogos, brincadeiras, professores.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo se delimitou a demonstrar a respeito da importância dos jogos para o desenvolvimento das crianças na educação infantil. De acordo com Alves; Bianchin (2010) o jogo é um instrumento de aprendizagem, pois sua importância coliga-se diretamente ao desenvolvimento do ser humano, em uma perspectiva social, criativa, afetiva, histórica e cultural. Porém para que os jogos sejam de grande valia para a aprendizagem infantil é preciso que os docentes busquem maior conhecimento a respeito desse assunto, contribuindo assim para um melhor direcionamento do seu trabalho pedagógico. Diante disto fez-se o seguinte questionamento: Como os jogos infantis atuam no desenvolvimento das crianças?

[1] Graduada em Pedagogia e Pós – graduada em Educação Especial, atuando na rede municipal de Naviraí. joyceessy@outlook.com.
[2] Graduada em Pedagogia e Pós – graduada em Alfabetização e letramento na Educação Infantil, atuando na rede municipal de Naviraí. Lindaiane_moreira@hotmail.com.
[3] Acadêmica cursando Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Yandra.familia24@gamil.com.

Vygotsky (1987) Apud Queiroz *et al*. (2006) enfatizam que o indivíduo se constitui nas relações com os outros, através de atividades caracteristicamente humanas, que são mediadas por ferramentas técnicas e semióticas. Neste contexto as brincadeiras e jogos assumem posição importante para a análise do processo de constituição de conhecimento de uma pessoa.

Apesar dos jogos serem bem explicitados o seu uso na educação infantil. A realização de um estudo que abordasse a importância dos mesmos para o desenvolvimento das crianças é relevante, pois por meio deste pode ser traçado um panorama atualizado sobre o assunto. Servindo de subsídios para a realização de pesquisas futuras, assim como fonte de informação aos que se interessam pela temática abordada.

Este estudo teve por objetivo geral descrever os jogos infantis no desenvolvimento das crianças, por meio de um levantamento bibliográfico. E por objetivos específicos descrever o que os diversos autores, falam sobre o uso de jogos infantis na educação infantil. Identificar os tipos de jogos infantis utilizados para o desenvolvimento das crianças e listar como os jogos infantis estão sendo utilizados pelos professores a fim de auxiliar no desenvolvimento das crianças.

A pesquisa foi uma revisão bibliográfica com aporte descritivo que objetiva descrever o objeto a ser estudado, procurando descobrir a freqüência com que os fatos acontecem (REIS, 2008), já que se busca fomentar conhecimentos sobre o tema que são jogos infantis para o desenvolvimento das crianças. A qual reúne um conjunto de autores, procurando citar os mais renomados possíveis para a discussão da questão, a qual tem diversos livros, teses e artigos publicados que fundamentam a discussão teórica (BARUFFI, 2004).

Para realização da pesquisa utilizou-se a ferramenta Google acadêmico e Google livros, para busca de material, utilizando as seguintes palavras-chave: “jogos na educação infantil”, “jogos para desenvolvimento da criança”, “importância dos jogos na educação infantil”.

Os dados relevantes para a pesquisa firam descritos no artigo que foi realizado. Utilizou-se um artigo publicado em 1998, em virtude de Tizuko Kishimoto, ser de grande importância para discutir o assunto jogos na educação infantil. Ao total foram pesquisados 21 estudos, para confecção do artigo. Destes 4 livros, 1 cartilha do Ministério da educação, 10 artigos, 3 dissertação de mestrado, 1 relatório de estágio e 2 trabalho de conclusão de curso.

2. JOGOS: A DIFERENÇA ENTRE JOGOS E BRINCADEIRAS

O trabalho com jogos na educação infantil visa resgatar um caminho de construção de conhecimento da criança, ou seja, é preciso resgatar jogos simbólicos, jogos regrados. Desse modo as características dos jogos, podem ser caracterizadas primeiramente como uma atividade livre, segundo é a de ser uma atividade que permite evadir da vida real para uma esfera com orientação própria e terceira, é a existência de regras e de um espaço limitado.

Portanto as atividades lúdicas s fazem parte da vida da criança, e podem ser tidas como brincadeiras de exercício onde a criança irá procurar entender as situações ou objetos colocados em sua frente, por exemplo, a ação de balançar um objeto irá ajudar a criança a entender o movimento.

Têm-se ainda as brincadeiras simbólicas, onde, a criança pode pegar uma pedra e pode a utilizar como se fossem algo para comer, o objeto perde o significado e ganha o significado que a criança está brincando no momento e ainda tem-se as brincadeiras regradas, onde as regras definem a estrutura das atividades (SÁBINI; LUCENA, 2006).

"Pelo jogo, a psicomotricidade da criança se desenvolve num processo prático de maturação e de descobrimento do mundo circundante. Dessa maneira, pode-se dizer que no jogo há uma importância do desenvolvimento psicomotor para aquisições mais elaboradas" (ALVES; BIANCHIN, 2010, p. 285).

De acordo com Jesus (2010) a aprendizagem por meio dos jogos é que adquiri-se por meio de regras, enquanto que as brincadeiras é o ato onde a criança expressa suas emoções, uma mistura de realidade, com ficção. Assim os jogos e brinquedos são meios que auxiliam a criança a penetrar na sua própria vida, assim a criança ao brincar transfere toda a sua emoção para o mundo real.

2.1 Jogos na Educação Infantil

Para que os jogos possam ser úteis no processo educacional é necessário levar em consideração os seguintes aspectos: permitir que a criança também possa avaliar o seu desempenho, promover a participação ativa de todos os jogadores, ser interessante e conter desafios. Seguindo a linha Piaget o ato de ensinar por meio de jogos e brincadeiras ultrapassa o processo, chega ao ato de aprender através da construção do conhecimento realizado pelo

educando. É importante que a criança sempre seja vista como um ser atuante e não como um ser passivo, que apenas absorve os conteúdos transmitidos (JESUS, 2010).

De Biasi (2008) complementa que os estudos de Piaget definiram os jogos em três vertentes para o desenvolvimento infantil, primeiro tem-se os jogos de exercício referem-se ao desenvolvimento sensório motor e as atividades de prazer funcional das crianças. Segundo tem-se os jogos simbólicos ou o faz de conta, representação de um objeto ausente e terceiro os jogos de construção a transição entre os três tipos de jogos surgem para a formação do cidadão. Já para Vygotsky os jogos não são aspectos predominantes na infância, mais sim um elemento que contribui no desenvolvimento infantil, isto é, a distância entre o conhecimento potencial, o que a criança consegue fazer sozinha e o conhecimento real, o que a mesma pode fazer com auxílio de um adulto.

Segundo Romera *et al.* (2007) a importância da utilização de jogos na educação para o desenvolvimento da criança já era destacada por Platão e Aristóteles, Quintiliano, Montaigne e Rousseau. Contudo somente a partir de Fröebel no século XX o criador do jardim de infância, é que o jogo passa a ser parte do currículo da educação infantil.

Almeida (2003) complementa que Jean Piaget, Chateau e Wallon contribuíram grandemente para a definição da educação lúdica e uso de jogos no processo de aprendizagem da educação infantil.

Além desses autores Callois e Huizinga também contribuirão para demonstra a importância do uso de jogos na educação infantil, contudo foram os autores de psicologia como Piaget, Winnicott, Vigostsky e Wallon que a partir de suas obras demonstram a importância do uso de jogos para o desenvolvimento infantil, pois proporciona a psicomotricidade, desenvolvimento sensório motor, intelectual e cognitivo da criança (ROMERA *et al.*, 2007).

Para Kishimoto (1998) tanto as brincadeiras quanto os jogos foram empregados de geração em geração através de sua prática, fixado na lembrança infantil. A tradição e a universalidade dos jogos são ressaltadas pelos povos da Grécia e Oriente que brincaram de amarelinha, soltar papagaios e jogar pedrinhas. Tais ações ampliam a capacidade social, reflete o seu cotidiano, através da fantasia e da imaginação.

"No Brasil, os jogos infantis foram grandemente influenciados por portugueses, negros e índios, e fazem parte da cultura infantil na atualidade. O jogo é um ato espontâneo de toda criança. O jogar deve fazer parte da infância" (ZAFFALON JÚNIOR, 2009, s/p).

O Referencial Curricular para Educação Infantil (1998, p. 13) define-se por um conjunto de referências e orientações didáticas, traz como eixo do trabalho pedagógico "o brincar como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil e a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais". Dessa forma esse referencial assegura a utilização de jogos na educação infantil a fim de atender as necessidades do desenvolvimento sócio-afetivo, intelectual e físico, por meio de eixos didáticos.

O jogo é um estimulo que desafia o infante a buscar soluções para tarefas que lhes são apresentadas, assim o jogo constitui-se sempre um desafio. Cabe ao professor selecionar o tipo de jogo a ser utilizado conforme a idade da criança e a necessidade do momento, Kamii divide os jogos em oito grupos: alvo (com intuito de acertar alvo arremessado, tornando-se um excelente meio de trabalhar relações espaciais e de coordenação), corrida (exigem coordenação entre duas ou mais pessoas), perseguição, esconder, adivinhação, comandos verbais, cartas e tabuleiros. Já Friedmann classificam os jogos em 12 tipos: fórmula de escolha, jogos de perseguir, procurar e pegar, jogos de correr, de atirar, de agilidade e força, brincadeira de roda, de adivinhar, prensas, representação, faz de conta, brinquedos construídos e jogos de salão. Desse modo cabe ao docente elaborar em meio aos acervos de jogos e materiais e a serem usados no processo de aprendizagem dos alunos (NASCIMENTO *et al.*, 2011).

3. Utilização dos Jogos pelos Professores da Educação Infantil

Silva (2006) enfoca que há três pilares que sustentam a formação dos docentes para a utilização do lúdico de forma satisfatória, a formação teórica, prática e a pessoal, ou seja, a formação lúdica assenta-se em propostas que valorizam a criatividade, sensibilidade, afetividade, a nutrição da alma, ou seja, que proporcione aos futuros educadores vivências lúdicas, experiências corporais que se utilizam a ação do pensamento, da linguagem e tem o jogo como fonte dinamizadora.

Através de jogos, os alunos estruturam e definem problemas do mundo real, imaginando soluções e inventando abordagens originais. E essa atividade mental que prevalece no desenvolvimento intelectual ou cognitivo (KISHIMOTO, 1998).

E ao contrário do que se imaginam as atividades lúdicas são utilizadas há muito tempo, defendida por muitos autores e pesquisadores matemáticos que diziam que o ensino de Matemática deveria deixar de se apoiar diretamente nos livros didáticos e voltar para a realidade dos alunos, estimulando assim o aprendizado. A Companhia de Jesus que trabalhava com a religiosidade e a alfabetização trazia de volta o uso de jogos, pois o considerava importante no desenvolvimento da criatividade e do raciocínio (PERFEITO; CERQUEIRA, 2011).

> O contato com diferentes formas de letras em cartazes, propagandas, embalagens, refrigerantes, revistas e jornais auxilia a entrada no mundo letrado. Brincar de colecionar, comparar e fazer álbuns com letras, verificar se uma tem perna de um lado ou de outro, partes abertas e fechadas e diferenciar os números são brincadeiras interessantes que se pode fazer na sala. Brincar de fotografar ou desenhar letreiros, placas de carros, sinais de trânsito, propagandas, visitar um supermercado e verificar sua sinalização e as marcas dos alimentos são interessantes "passeios" para iniciar a criança no mundo com diferentes textos. Desenhar, pintar, dançar, cantar e imitar a mãe que dá comida ao bebê são outras formas de letramento, textos que enriquecem as experiências das crianças. Nesse percurso, é importante que a criança seja agente, tenha iniciativa e oportunidade de falar, de expressar e participar do mundo letrado (KISHIMOTO, 2010, p. 7).

Desta forma Kishimoto destaca que apesar das brincadeiras serem importantes para as crianças na educação infantil é preciso que haja a escolha certa do tipo de brinquedo a ser utilizados, que se leve em consideração a idade da criança, ou seja, escolhendo as brincadeiras e brinquedos adequados, haverá o despertar a curiosidade, questionamento indagação e conhecimento em relação ao mundo físico e social ao tempo e a natureza por meio das brincadeiras.

Na opinião de Lira; Rubio (2014) os professores que trabalham com o lúdico, ou o jogo educativo têm contribuído para chamar a atenção do aluno, despertando a curiosidade e o interesse de aprender e isso acontece de forma natural, brincando. Porém, esta atividade interessante só obtém sucesso na aprendizagem se bem planejada e com objetivos claros, finalidades educativas e uma avaliação diagnóstica sobre interesse dos alunos e os resultados obtidos, pois através do "jogar" os alunos adquirem seu senso crítico e passam a desenvolver suas atitudes próprias. Sabemos que ao verificar seus erros e acertos aprendem a confiar em si próprias, desenvolvendo a linguagem, o pensamento e a concentração.

Entretanto, Cardoso (2010) ressalta que o brincar ou mesmo os jogos, não podem ser definidos como atividade que fornece prazer a criança, até porque há outras atividades que dão

experiências de prazer bem mais intensas. Sendo importante que se compreenda que a brincadeira é uma atividade que preenche a necessidade da criança. Assim para que as brincadeiras e jogos surtam efeito é preciso que se conheça as necessidades e interesses de cada criança.

Dessa forma os jogos passaram nos últimos anos, a serem bastante utilizados, por professores e pesquisadores, em virtude de sua importância para a criança e da constatação que é uma forma prática que auxilia no desenvolvimento de aprendizagem das crianças. A participação ativa dos alunos em atividades lúdica desperta o interesse e motivação destes, sendo que através dos jogos os alunos aprendem as disciplinas de forma criativa e motivadora (MAGALHÃES *et al.*, 2013).

Entretanto, é preciso que o jogo seja compreendido no contexto educativo como algo de grande valor educacional, sendo que o professor deverá propor aos alunos, através de jogos situações problemas para que estes possam dominar sua própria realidade intelectual (BARANITA, 2012).

De acordo com Serrão (2009, p. 27) "a importância do jogo e as suas características fazem com que este seja uma ferramenta de aprendizagem e de comunicação ideal para o desenvolvimento da personalidade da criança".

De acordo com Magalhães *et al*. (2013) os jogos para o processo de aprendizagem na educação infantil é importante, pois auxiliará no desenvolvimento cognitivo, social e físico das crianças. Portanto, é preciso que o docente proponha atividade lúdica que desperte o interesse do infante, ou seja, o professor objetiva realizar a mediação das aprendizagens com propostas motivadoras que envolvam emocionalmente a participação de todos, a fim de motivar a solucionar problemas e resolver conflitos.

Na Tabela abaixo se tem estudos realizados sobre a forma como os jogos infantis estão sendo realizados pelos professores.

Tabela 1: Estudos publicados sobre a forma como os jogos infantis estão sendo utilizados pelos professores.

Autores/ano	**Metodologia**	**Como os jogos infantis estão sendo utilizados pelos professores a fim de auxiliar no**

		desenvolvimento das crianças
Silva (2006)	Realização de um questionário contendo 10 perguntas para 53 professores de 18 escolas municipais de Campo Grande-MS.	Com a finalidade de favorecer a aprendizagem de conteúdo 32%. Para controle dos alunos 16%. Favorecer a socialização 10,71%.
Romera *et al.* (2007)	Foi realizado uma observação não participante e entrevistas contendo 5 perguntas abertas, com os professores de escolas infantis de Ribeirão Preto.	Apesar das professoras saberem a importância do uso dos jogos, os mesmos quase não são aplicados em sala de aula.
Cardoso (2010)	Realização de um estágio curricular para o curso de pedagogia, realizado na escola municipal de Educação Especial de Gravataí-RS.	Planejamento do plano de estágio utilizando jogos e brincadeiras.
Gonçalves (2014)	Aplicação de um questionário com 145 professores da educação infantil de uma cidade do interior de São Paulo.	Utilizavam jogos de acoplagem e de exercícios.

Fonte: Acervo das autoras.

Observa-se na Tabela acima que os estudos enfocaram que os professores buscam a utilização de jogos para o processo de ensino aprendizagem na educação infantil.

Na pesquisa realizada por Silva (2006) com professores de escolas municipais de Campo Grande, eles relataram que utilizam o brincar livre, o brincar dirigido e o brincar livre e dirigido com intuito de favorecer a aprendizagem dos alunos, ainda como forma de controlar os mesmos e favorecimento da socialização. Para estes docentes os jogos na educação infantil servem para o desenvolvimento global da criança, motivação, aprendizagem do conteúdo, desenvolvimento da afetividade, socialização, cognitivo e criatividade. Eles relataram utilizar jogos simples (jogos de loto, dominó, amarelinha, jogo da velha, bingo), jogos simbólicos

(jogos de representação, de faz de conta) e jogos de construção (jogos de montagem e arranjo de peças).

Entretanto na pesquisa realizada Por Romera *et al.* (2007) com as professoras, das escolas públicas e particulares de Ribeirão Preto, os jogos não eram muitos utilizados pelas mesmas, pois elas relataram que as atividades pedagógicas tomam muito o seu tempo, ou seja, verificou-se nas professoras certa angustia em passar os extensos conteúdos para as crianças, o que dificulta que os jogos sejam inseridos na sala de aula, um problema, pois estas professoras poderiam aliar os jogos aos conteúdos a serem aprendidos, facilitando assim a aprendizagem e entendimento das lições.

Já Gonçalves (2014) observaram que os 145 professores das escolas municipais de uma cidade do interior de São Paulo, utilizavam em sala de aula os jogos de exercício, simbólicos, jogos de acoplagem e jogos de regras simples e complexas e disseram que para a educação infantil os jogos são de grande valia, pois permitem a aprendizagem das crianças de maneira diferente e eficiente.

Cardoso (2010) complementam que os jogos servem para que todas as crianças em relação ao seu desenvolvimento, aprendizagem e construção de conhecimento, ou seja, os jogos auxiliam as crianças a se desenvolverem, porque por meio dos mesmos as crianças criam, recriam e conhecem.

"O Jogo é um dos principais tipos de atividades, na vida das crianças. Através do jogo, o educador integra as crianças na coletividade, amplia os seus conhecimentos e forma as mais valiosas qualidades morais e bem-estar do individuo que cresce" (RESENDES, 2010, p. 28).

Baranita (2012) concorda com a ideia de Resendes (2010) que jogar é fundamental ao bem-estar para todas as crianças, especialmente para o desenvolvimento das mesmas. Cabe assim aos professores proporcionar momentos de alegria, convívio, motivação, das crianças sempre utilizando os jogos segundo a realidade e idade de cada criança.

Os autores Queiroz *et al.* (2006) Serrão (2009) destacam que o jogo favorece o desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e motor das crianças, e que se tem os autores como Chateau, Kamii, Vygotsky, Wallon, Piaget são alguns dos principais nomes que descreveram a respeito do uso de jogos para o processo de aprendizagem.

Magalhães *et al.* (2013) acrescentam que Tizuko Kishimoto, Paulo Almeida, Coria Sabini, são autores que demonstram a importância da utilização de jogos na educação infantil,

para o desenvolvimento social e cultura, e o professor atuará como mediador dos jogos nas aprendizagens no contexto escolar.

É por meio dos mesmos que se pode melhorar a auto-estima da criança e aumentar o conhecimento das mesmas, em relação às várias etnias, a natureza, ou seja, o ensino utilizando jogos criam um ambiente gratificante e atraente, serve como estímulo para o desenvolvimento integral das crianças segundos os autores Kishimoto (1998), Alves; Bianchin (2010), Nascimento *et al.* (2011) e Magalhães *et al.* (2013).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se nos artigos e livros pesquisados para confecção deste artigo, que o uso de jogos é fundamental para a autonomia de uma criança, visto que o lúdico está presente em todas as fases de um indivíduo e não deve ser visto apenas como um passatempo, mais sim como algo que fortalece a aprendizagem.

Assim o questionamento levantado que era como os jogos infantis atuam no desenvolvimento das crianças, os artigos disseram que é por meio das brincadeiras e jogos que a criança aprende a socializar-se com outras crianças, aprende a ter responsabilidade social, a preservar a natureza, a saber, as diferenças entre etnias e diversas culturas contribuindo para o aprendizado das mesmas.

Portanto, a utilização do lúdico, conforme o autor Kishimoto pode ser tido como auxílio da aprendizagem, ou seja, o lúdico faz com que desperte na criança a vontade de aprender enquanto brinca. Por isso o uso de brincadeiras e jogos auxilia no desenvolvimento intelectual, cognitivo social e moral das crianças.

É por meio dos jogos que a criança irá explorar mais a sua criatividade, melhorando sua aprendizagem e auto-estima, portanto no momento em que os docentes conscientizarem-se dos benefícios que a inserção de jogos e brincadeiras oferece para o desenvolvimento da criança, irá perceber que o sucesso da alfabetização do educando dependerá de sua postura, e com certeza este docente reformulará sua prática pedagógica para que diante das probabilidades agregue o lúdico ao conteúdo escolar apreendendo a eficácia dessa ação educativa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. de. **Educação Lúdica:** técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 2003.

ALVES, Luciana; BIANCHIN, Maysa Alanhmr. O jogo como recurso de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**. São Paulo, v. 27, n. 83, p. 282-7, 2010.

BARANITA, Isabel Maria da Costa. C. **A importância do Jogo no desenvolvimento da Criança**. Dissertação de Mestrado (Ciência da Educação). Escola Superior Lisboa, 2012.

BARUFFI, Helder. **Metodologia da Pesquisa**: Manual para a elaboração da monografia. 3. ed. Dourados: HBedit, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARDOSO, Eliete Lemos. **A importância do brincar e do Jogo para o desenvolvimento da criança.** 30f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

BIASI, Maria Di. **Brincar e aprender na educação Infantil**, Clube de autores. 2008.

GONÇALVES, Adriana Garcia. Utilização De Recursos Pedagógicos Por Professores Da Educação Infantil. **Pensar a Prática**. Goiânia, v. 17, n. 2, p. 395-413, jan./mar. 2014.

JESUS, Ana Cristina Alves. de. **Como aplicar jogos e brincadeiras na Educação Infantil.** Rio de Janeiro: Brasport, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos E Brincadeiras Na Educação Infantil. **Anais Do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento.** Perspectivas Atuais Belo Horizonte, nov., 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Froebel e a concepção de jogo infantil. Revista USP. São Paulo, 1998. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/rfe/article/v http://www.revistas.usp.br/rfe/article/viewFile/33600/36338 iewFile/33600/36338. Acesso em: 13 de Abr., 2014.

LIRA, Nab.; RUBIO, J. A. S. A Importância do Brincar na Educação Infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação,** v.5, n. 1, 2014. Disponível em:<http://www.uninove.br/marketing/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Natali.pdf >. Acesso em 20 de Abr. 2015.

MAGALHÃES, Eliana Alves.; SANTOS, Marília José. dos; SILVA, Débora Regina Machado. A Utilização Dos Jogos E Das Brincadeiras Na Educação Infantil Para O Desenvolvimento Da Criança. **Revista Interação**, v. 1, n. 2, p. 53-63, 2013.

NASCIMENTO, Fernanda Motta Lopes.; SILVA, Grasiela Soares.; RIBETTI, Keylla Alvarenga. **A Importância Do Jogo Na Educação Infantil**. 59f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Escola Superior de Ensino Anísio Teixeira. Serra, 2011.

PERFEITO, R. S.; CERQUEIRA, P. G. de. Os jogos tradicionais infantis auxiliando no desenvolvimento global da criança. **Revista Digital**. Buenos Aires, Ano 16, n. 160, set., de 2011.

QUEIROZ, Neris de.; NORMA, Lucia. *et al*. Brincadeira E Desenvolvimento Infantil: Um Olhar Sociocultural Construtivista. **Paidéia**, v. 16, n. 34, p. 169-179, 2006. Disponível em: http://www.redalyc.org/html/3054/305423754005/. Acesso em 30 de Jul. 2017.

REIS, Linda G. **Produção de monografia- da teoria a prática:** o método educar pela pesquisa. Brasília: SENAC, 2008.

RESENDES, Roberto Carlos da Silva. **As Potencialidades do Jogo Infantil no Desenvolvimento da Criança Uma abordagem a Práticas da Educação Física na Educação Básica**. Relatório de Estágio. Universidade dos Açores. Polta Delgada, 2012.

ROMERA, Liana. *et al.* O lúdico no processo pedagógico da educação infantil: importante, porém ausente. **Movimento.** Porto Alegre, v.13, n. 02, p.131-152, 2007. Disponível em: http://www.redalyc.org/html/1153/115314280007/. Acesso em: 27 de Jul. 2017.

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida; DE LUCENA, *et al.* **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. Papirus Editora, 2004.

SERRÃO, Emília Maria Freitas Lopes. **O Educador De Infância E O Jogo No Desenvolvimento Da Criança**. 156f. Dissertação de Mestrado (Formação Pessoal e Social). Universidade de Lisboa, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3440/1/ulfc055580_tm_Emilia_Serrao.pdf>. Acesso em 14 de Ago. 2017.

SILVA, A. P. L. C. **O Lúdico Na Educação Infantil:** Concepções E Práticas Dos Professores Na Rede Municipal De Campo Grande-MS. Dissertação de Mestrado (Educação). Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2006.

ZAFFALON José Roberto Júnior. Jogo E Ludicidade: Contribuições Para O Desenvolvimento Infantil. **Revista Digital.** Buenos Aires, ano 14, n. 137, out., 2009.

LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 3°. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATOS DE UMA PESQUISA

Luiara Maria da Cruz (UFMS/CPNV) [1]
Margarida Maria Silva Arantes (UFMS/CPNV) [2]
Rosiane da Silva Lima (UFMS/CPNV)[3]
Cristiane Afonso de Lima dos Santos (UFMS/CPNV)[4]
Vivianny Bessão de Assis (UFMS/CPNV)[5]

Resumo

Este estudo teve por finalidade fazer a análise de um livro didático de língua portuguesa escolhido pelos professores da rede municipal de Naviraí – MS. A presente pesquisa propôs-se a investigar o livro didático de modo a diagnosticar em que medida ele contribui para a alfabetização e letramento dos alunos do ensino fundamental I. Os resultados da pesquisa indicam que de forma geral, o livro *Português: Linguagens* tem sido o mais indicado como suporte pedagógico para o professor dessa modalidade nas turmas de 3°. ano do ensino fundamental I, por apresentar uma forma diferenciada de trabalhar o ensino da língua, pois o mesmo propõe atividades sobre análise linguística, análise de imagens indica o uso de recursos tecnológicos, a realização de projetos, possibilitando assim, o acesso à diversificadas formas de linguagem textual.

Palavras-chave: Livro didático, Ensino fundamental, Língua portuguesa.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo estrutura-se a partir de uma pesquisa proposta na disciplina de Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, do curso de licenciatura plena em Pedagogia, campus de Naviraí (UFMS/CPNV), em que o objetivo geral concerne em analisar a disposição das atividades propostas no livro didático de língua portuguesa utilizado em turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental I. De acordo com os Parâmetros Curriculares

[1] Acadêmica do 8º semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* Naviraí. E-mail: luiaracruz@hotmail.com
[2] Acadêmica do 8º semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* Naviraí. E-mail: margah.arantes1977@gmail.com
[3] Acadêmica do 8º semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* Naviraí. E-mail: rosiane_city@hotmail.com
[4] Acadêmica do 8º semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* Naviraí. E-mail: criskaly6@gmail.com
[5] Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. *Campus* Naviraí. E-mail: viviannybessao@gmail.com

Nacionais (PNC), existem atualmente vários estudos à respeito das práticas tradicionais de alfabetização e de ensino da Língua Portuguesa. Alguns resultados apontam que o ensino da língua portuguesa deve ser entendido conforme a compreensão e idade da criança, levando em conta a linguagem materna e o contexto social no qual está inserido (BRASIL, 1997).

Assim, o ensino da língua portuguesa não se baseia somente em exercícios de repetição, memorização e coordenação motora, o objetivo do ensino de língua materna é dar condições para que o aluno domine plenamente suas atividades verbais tais como: ler criticamente, escrever para alguém ler, falar publicamente para diferentes tipos de auditórios, com objetivos claros e dentro da modalidade adequada da língua e de acordo com a situação de uso, para tanto, o aluno precisa compreender de maneira conceitual a linguagem formal.

Nesse contexto, o livro didático de português (LDP) tem sido em geral, um instrumento norteador das leituras realizadas pelos alunos nas escolas brasileiras, onde a maioria dos professores utiliza o livro didático como material de apoio para as disciplinas. Assim, a presente pesquisa propôs-se a investigar o livro didático de Língua Portuguesa de modo a diagnosticar em que medida ele contribui para a alfabetização e o letramento de crianças na fase desenvolvimento da alfabetização, e qual o papel que o livro assume no processo do ensino/aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental I.

Nesse viés, a disciplina “Fundamentos e Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa” contribuiu consideravelmente para que pudéssemos constatar na prática o que aprendemos em sala de aula, uma vez que a teoria nos evidencia que o livro didático não deve ser visto como único recurso de ensino/aprendizagem, mas que esse material deve servir de referência, de fonte de consulta, de objeto para reflexão e debate, sendo assim, um instrumento de apoio para o professor.

Este texto foi organizado com base em uma pesquisa de campo realizada em uma escola municipal da cidade de Naviraí e teve como objetivos: conhecer o acervo de livros didáticos disponíveis na escola selecionada; conhecer os seus autores; verificar os conteúdos abordados por esse material tais como: leitura, produção e interpretação de texto/imagens, gêneros textuais, ortografia, entre outros.

Realizamos também uma entrevista com a professora regente do 3°. ano do ensino fundamental para verificar a compreensão que tinha do livro didático, seus modos de usos e critérios de escolha. Ao final, apresentamos as análises (textual e contextual), bem como os resultados obtidos com a pesquisa.

A concepção de leitura de que tomamos parte, está pautada nos estudos da sociolinguística que entende que o ato de ler é também social, ele não prescinde a significação, compreensão e interpretação do ato comunicativo (texto). Nesse sentido, a leitura não é neutra. É uma interação verbal, é um instrumento de reprodução ou ampliação de ideias e um espaço de contradição, ou seja, é fundamentalmente um processo político (SOARES, 1999).

Na perspectiva discursiva, ler é interpretamos o mundo e atribuímos sentidos às coisas, por isso a leitura é um processo de significação; logo, de interpretação crítica de um leitor ativo, o qual atribui sentidos aos textos lidos (ORLANDI, 1993). Assim, de acordo com Koch (2009), a leitura "[é] o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto [...]." (KOCH, 2009, p. 12).

Diante disso, mais do que ensinar um conjunto de regras, o professor de língua portuguesa precisa ensinar o aluno a pensar a partir do uso da língua na modalidade escrita ou oral, ensinar os sujeitos a interagirem com o mundo e com os outros por meio da linguagem, em todo o seu potencial. Assim, ensinar língua é ensinar a pensar, reordenar o pensamento e tomar decisões, compreendendo as situações discursivas e sociais com as quais lidamos diariamente.

Por isso a escolha do livro didático não é neutra, mas carrega em si uma concepção de língua, de leitura, de letramento, de leitura e de escrita. Para a análise do livro didático que vem sendo utilizado no 3°. ano do ensino fundamental na escola selecionada nesta pesquisa, utilizamos o método de análise da configuração textual proposto por Mortatti (2000, p.31), que consiste em analisar:

> [...] o conjunto de aspectos constitutivos de determinado texto, os quais se referem: às opções temático-conteudísticas (o quê?) e estruturais formais (como?), projetadas por um determinado sujeito (quem?), que se apresenta como autor de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê), visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?) e logrando determinado tipo de circulação, utilização e repercussão, que vem ocorrendo por meio do método de análise da configuração textual.

2. PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

2.1 Consulta ao acervo da escola

Para a elaboração do estudo visitamos a biblioteca da escola para conhecer os exemplares de livros disponíveis, onde fomos recebidas gentilmente pela bibliotecária responsável pelo acervo de livros. Percebemos que é um espaço bem iluminado, com mesa e cadeiras para leitura e os livros são organizados em prateleiras de acordo com o conteúdo.

Nessa busca, localizamos 14 livros didáticos de língua portuguesa no acervo da escola, entretanto, fomos informadas pela bibliotecária que há livros que nunca foram utilizados, pois o município entregou às escolas alguns livros mesmo não sendo aqueles escolhidos pelos professores para usar como apoio em sala de aula. Dos 14 livros encontrados apenas um estava sendo utilizado pelas professoras.

O acervo é pequeno, pois a maioria dos livros são disponibilizados para doação, já que a instituição não dispõe de um espaço amplo para armazenar esses materiais.

Figura 1: Capa do livro didático: *Português Linguagens 3*, de 2009
Fonte: Acervo da escola Maria de Lourdes Aquino Sotana.

3. APRESENTAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO SELECIONADO PARA ANÁLISE

3.1. Autores do livro didático

O livro conta com a contribuição de dois professores para sua elaboração. O primeiro autor é Willian Roberto Cereja, professor graduado em Português e Linguística e licenciado em Português pela Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Teoria Literária pela Universidade

de São Paulo (USP), Doutor em Linguística Aplicada e Análise do discurso pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), e professor da rede particular de ensino em São Paulo, capital.

A segunda autora Thereza Cochar Magalhães, é professora graduada em português, francês e licenciada pela Faculdade de Filosofia Ciência e Letras, (FFCL), da UNESP de Araraquara (SP), Mestre em Estudos Literários pela UNESP de Araraquara (SP) e professora da rede pública de ensino em Araraquara (SP).

3.2 Editora

A editora Saraiva foi fundada em 1914, pelo português Joaquim Ignácio da Fonseca Saraiva, também fundador da pequena livraria Largo do Ouvidor, em São Paulo. Devido à localização ser muito próxima à Faculdade de Direito tornou-se conhecida pelos professores e estudantes de direito frequentadores da região e especializou-se no comércio de livros jurídicos até os dias atuais (SARAIVA, 2016).

Posteriormente, nos anos de 1990, a editora Saraiva passou a editar livros paradidáticos, ou seja, obras que são utilizadas no ensino das diversas matérias que compõem o currículo do ensino Fundamental e Médio. Em 2014, a Saraiva completou 100 anos e realizou o "Primeiro Prêmio Saraiva de Literatura e Música" com objetivo de apresentar novos talentos da literatura e da música (SARAIVA, 2016). Trata-se, portanto, de uma editora consolidada no Brasil que vem exercendo grande influência na educação brasileira por meio dos materiais didáticos e paradidáticos que atualmente circulam na escola.

O exemplar analisado está em sua 5ª edição, renovada e atualizada, é a obra mais adotada no segmento, conta com um projeto gráfico moderno e atraente, apresenta textos curtos, variados. (SARAIVA, 2016).

3.3 Entrevista com as professoras

Para melhor conhecimento a respeito do livro didático, procuramos as professoras de língua portuguesa que atuam no terceiro ano do ensino fundamental com as quais foi realizada uma entrevista individualmente.

A Professora I apontou que o livro didático escolhido para ser utilizado no decorrer dos três anos é de boa qualidade, mas que poderia estar um pouco mais de acordo com o terceiro ano, pois segundo ela, o conteúdo é muito complexo para a turma.

Entretanto, a referida professora nos relatou que ingressou no meio do ano letivo, portanto não participou da seleção dos livros no ano anterior, mas mesmo assim, o indicaria para ser utilizado em sala de aula.

Já a professora II, nos descreveu que a seleção dos livros se dá por meio de votação da rede de ensino, onde o livro adotado será aquele que obtiver maior número de votos. Destacou também que os textos do material didático são curtos e de fácil compreensão, além de possuir bastante imagens, o que garante ao aluno uma melhor interpretação das atividades propostas, já que o mesmo, conta com uma linguagem simples na descrição dos exercícios.

Destaca ainda, que o livro didático adotado é de excelente qualidade, pois seus conteúdos possuem todos os gêneros textuais, e que ao final de cada unidade o livro traz projetos, sugestões de leituras, filmes, músicas entre outros, também destacou que, esse livro pode ser utilizado pelos alunos tanto no auxílio das atividades realizadas em casa quanto na escola. Dessa forma, o livro que está sendo utilizado atualmente com as turmas do terceiro ano do ensino fundamental I, foi avaliado como um bom material de apoio nas aulas de língua portuguesa e ambas as professoras entrevistadas indicam esse material para ser trabalhado com a respectiva turma.

Consideramos assim, que o livro *Português Linguagens*, de Willian Cereja e Thereza Cochar Magalhães, lançado no ano de 2014 pela editora Saraiva e distribuído para as escolas pelo governo Federal, é adequado para as turmas de terceiro ano do ensino fundamental I.

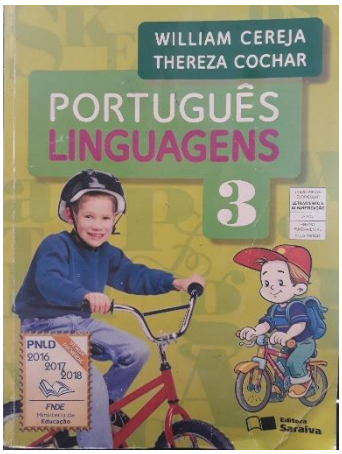


Figura 2: Foto do livro didático indicado pelas professoras. *Português Linguagens 3*, de 2009.
Fonte: Acervo da escola Maria de Lourdes Aquino Sotana.

3.3 Conteúdo

O livro está organizado em quatro unidades, subdivididas em três capítulos. As unidades são divididas em “Ser criança”; “Viva a saúde!”; “É o bicho” e “Planeta Terra, nossa casa”.

Na primeira unidade, o primeiro capítulo intitula-se “Ser criança”, nele é sugerido ao professor trabalhar a leitura de imagem e os tipos de letras. Enquanto no segundo capítulo “Perder para crescer”, a leitura é trabalhada com pequenos textos, produções de textos, como poemas e também reflexões sobre a linguagem, o emprego da letra M e ao final traz uma pequena história com ilustrações bem coloridas.

Para finalizar a primeira unidade do livro, o terceiro capítulo intitula-se “Inventor de sonhos” no qual sugere-se a produção de textos de autobiografia e reflexões sobre a linguagem, focando no verbo e no emprego das letras G e J. Ao final do capítulo, o livro apresenta um projeto que pode ser organizado com os alunos de diversas formas, seja com um sarau poético, com poemas, montando um livro com os poemas e as autobiografias criadas pelos alunos e também propõe a atividade de apresentação do sarau e a exposição do material produzido em sala de aula.

A segunda unidade do livro intitulada “Viva a saúde”, apresenta no primeiro capítulo o conteúdo saúde por meio da leitura de história em quadrinhos. Consideramos muito interessante a forma como é colocada no livro, pois é uma linguagem de fácil entendimento e bastante colorida, assim a atenção das crianças se volta apenas para a história e a partir dela é trabalhado o emprego das letras E e O no final de palavras.

No segundo capítulo “Tempo de chuva? Tempo bom!” o livro direciona os conteúdos novamente para a leitura com a história “Bolinhos de chuva” apresentada na primeira página, dessa vez, o gênero textual é a receita. Na sequência, trabalha-se a linguagem através de questões relacionadas com o texto. Ao final do capítulo traz reflexões à respeito das sílabas AL/AU, EL/EU, IL/IU no final das palavras e para finalizar apresenta uma atividade feita com as sombras, como fazer a sombra do pássaro, do cavalo e do jacaré.

Já no terceiro e último capítulo dessa unidade, é abordado o tema “Saúde em primeiro lugar”, um tema com bastante informações, com uma linguagem facilitada para a compreensão do texto, com a presença frequente de imagens relacionadas à alimentação saudável, o capítulo conta com atividades de produções de textos, atividades de relacionar e completar as frases.

A unidade três intitula-se “É o bicho!” e visa trabalhar os animais, bem como a leitura, a escrita de textos e outros. Essa unidade aborda a leitura do filme “O rei Leão”. Em seguida, há uma atividade à respeito da reflexão sobre a imagem, onde o foco principal é o emprego das letras “C” e “Ç”.

No segundo capítulo, há um texto científico (informativo) sobre a girafa o qual apresenta características e curiosidades à respeito da girafa. Nesse texto, são trabalhadas atividades de interpretação e a produção de textos. Por fim, traz uma reflexão sobre a linguagem, e trabalha o emprego das sílabas “AM” e “ÃO”, em seguida apresenta a atividade brincando com as palavras. As atividades nesse capítulo são bastante ilustrativas, com textos e atividades de fácil compreensão dos alunos.

O terceiro capítulo inicia com a leitura do texto “Rato” de Paulo Tatit e Edith Derdyk onde faz alguns questionamentos de interpretação do texto. Passando mais adiante, trabalha a produção de texto, onde com a ajuda do professor, os alunos produzirão um verbete de enciclopédia. Há informações a respeito do planejamento do texto, da revisão e da reescrita.

Esse capítulo traz reflexões sobre o emprego do ponto, ponto de exclamação e ponto de interrogação nas frases e textos. Apresenta uma história em quadrinhos que pode ser lida pelos alunos e também pelo professor para melhor compreensão, na sequência sugere questões sobre a pontuação de acordo com o texto lido. Vale destacar que nesse capítulo há a presença da definição dos encontros consonantais e em seguida, apresenta atividades para melhor absorção do conteúdo.

Na última unidade do livro os capítulos exigem que os alunos tenham uma bagagem maior de conhecimento, pois as atividades são mais complexas e necessitam de maior interpretação textual. No primeiro capítulo há atividade de leitura da imagem “cartum” de Santiago, e cartão-postal, além de trazer reflexões sobre a linguagem como as unidades anteriores apresenta o emprego das letras “Z” e “S”.

O segundo capítulo intitula-se “Planeta pede socorro”, onde por meio de histórias em quadrinhos traz uma mensagem de conscientização e cuidados com o nosso planeta. Após a história, o livro pede a interpretação do texto através de questões de múltipla escolha, e questões dissertativas. Na sequência, apresenta o gênero textual notícia com uma explicação sobre o nascimento duplo de pinguins no Rio Grande do Sul. A partir da leitura, o professor pode fazer uma discussão com os alunos para saber se compreenderam o texto.

Nas páginas seguintes, traz uma tirinha com a história do chapeuzinho vermelho e posteriormente sugere atividades sobre os graus aumentativo e diminutivo com questões variadas e de forma facilitada para o aluno, com desenhos bem coloridos e atividades com espaço para resposta. Por fim, apresenta o emprego das sílabas "ÊS" e "ESA" através de história em quadrinhos, com atividades contendo várias informações e imagens para que os alunos façam a associação com o texto.

Finalizando o último capítulo da unidade, é possível perceber a variedade de conteúdos que são propostos às crianças do 3°. ano do Ensino Fundamental. Nesse capítulo, o foco está na leitura com o texto "A mensagem secreta", pois apresenta diversas questões sobre o texto. Na sequência traz a linguagem do texto com atividade a respeito do emprego do superlativo "íssimo" com atividade de reescrita e questões objetivas.

No término desse capítulo é importante que o aluno saiba identificar corretamente os sons nasais de M, N e TIL e assim como nas outras unidades, ao final desta há uma oficina de criação com o projeto "faz-se notícia" em que o objetivo é a montagem e apresentação de um jornal entre os grupos da sala.

De modo geral, pode-se afirmar que o livro *Português: Linguagens* apresenta uma forma diferenciada de trabalhar o ensino da língua materna, podendo assim, ser indicado como suporte pedagógico para o professor dessa modalidade em turmas de 3°. ano do Ensino Fundamental I. É possível ainda observar que o livro propõe atividades sobre análise do discurso, análise linguística, análise de imagens, indica o uso de recursos tecnológicos, a realização de projetos partindo da realidade do aluno, possibilitando assim, o acesso à diversas formas de linguagem textual, porém para que o ensino/aprendizagem seja bem-sucedido o professor deve estar preparado para trabalhar com esse material.

4. O livro didático: adereço ou uso?

O livro didático é um tipo de livro produzido para fins educativos, visando principalmente o público escolar. De acordo com Eloisa de Mattos Höfling (2000), o livro didático e a escola mantêm uma relação íntima desde a década de 1930, quando em 1938, pelo Decreto-Lei n°. 1006, instituiu-se no Brasil a Comissão Nacional do Livro Didático, que ficou responsável por sua produção e utilização nas escolas. (HÖFLING, 2000).

Atualmente, a relação entre Governo e o mercado dos livros didáticos é mediada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985, quando o MEC passou a ser o

consumidor oficial desses produtos. Conforme Höfling (2000), desse período em diante é possível observar a relação entre o governo e o setor privado - nesse caso, as editoras - e perceber ainda que há um número bem reduzido de editoras que frequentemente têm conseguido a aquisição dos livros pelo MEC.

Com base nos dados disponibilizados pela antiga Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), extinta em 1996, Höfling (2000) apresenta uma tabela com a participação das editoras que vem conseguindo as aquisições pelo MEC PNLD (1985-1991), são elas: Ática, Brasil, Idep, FTD, Nacional, Saraiva e Scipione.

O livro didático adotado pela escola pesquisada foi publicado pela editora Saraiva e já está em sua 5ª. edição, fato que confirma essa situação da Saraiva como editora "parceira" do MEC ao longo do tempo. Embora o livro didático fosse considerado de "boa qualidade" pela professora, ela aponta a necessidade de ele estar "um pouco mais de acordo com o terceiro ano", pois os conteúdos são muito complexos para a turma.

Sobre esses aspectos, Munakata (2012) explica em 1996, o MEC instituiu uma comissão de avaliação prévia dos livros didáticos com a missão de avaliá-los e emitir pareceres com base nos quais o MEC se basearia para a aquisição desses livros. Desde então, é dessa forma que a avaliação vem ocorrendo. No entanto, Munakata (2012) aponta que esses avaliadores são, em sua maioria, professores universitários que "[...] recrutados da universidade [...] nem sempre estão habituados às práticas de sala de aula." (MUNAKATA, 2012, p. 62), fato que gera problemas em relação à inadequação do livro com o desenvolvimento da língua escrita nos alunos.

Desse modo, encontramos muitos livros excelentes do ponto de vista da concepção de linguagem e do ponto de vista editorial, pois como afirma Chartier (1990, 126), são feitos "[...] por escribas e outros artesãos; por mecânicos e outros engenheiros, e por impressoras e outras maquinas [...]", mas que não passam de mercadoria porque não "servem" para à turma a qual foi destinada.

Nesse sentido, do ponto de vista dos professores, o livro didático muitas vezes torna-se adereço, objeto de luxo, ou uma utopia consultada algumas vezes para verificar o que pode ser "adequado" à realidade da turma. Quando pensamos sobre o uso efetivo do livro didático em sala de aula, nos perguntamos: "E quanto ao dinheiro (público) investido? Quanto desse dinheiro tem beneficiado o sujeito final de todo esse processo – o aluno?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo mostra que a escolha e utilização do livro didático é uma questão bastante complexa, uma vez que exige a definição de critérios que instrumentalizem o processo de escolha e fomentem a discussão sobre os processos de ensino e aprendizagem. Essa escolha constitui uma responsabilidade de natureza social e política e que muitas vezes traz dificuldades e incertezas aos professores.

Também percebemos que o livro didático é tido como um padrão curricular desejável, mesmo quando se considera a possibilidade de que ele seja modificado de alguma forma. Portanto, o livro didático continua sendo um instrumento pedagógico indispensável no processo de construção do conhecimento, sendo um produto cultural, veiculado de valores ideológicos e culturais, além de seu conteúdo pedagógico específico de cada disciplina.

Apesar de haver outros materiais utilizados para subsidiar e auxiliar o professor no desenvolvimento de suas aulas, o livro didático continua sendo um dos materiais mais utilizado nas escolas. Portanto se faz necessária a participação ativa e democrática do professor no processo de seleção e escolha dos livros didáticos, mas também é necessário haver uma produção nacional recomendada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que seja exequível e possibilite ao professor e aos alunos desfrutarem com maiores possiblidades desse recurso tão valioso que são livros didáticos.

Vale ressaltar que o estudo nos propiciou uma experiência única, diferente de tudo o que havíamos aprendido em teoria até então, pois nos serviu de embasamento para que tenhamos mais conhecimentos sobre os métodos de ensino/aprendizagem e os mais diferentes gêneros textuais, de uma forma mais aprofundada. Desse modo, a partir desses conhecimentos poderemos atuar como mediadoras de diversas linguagens contribuindo, sobretudo, para o desenvolvimento da autonomia do aluno perante o conhecimento, o que contribuirá para a formação de cidadãos capazes de fazer leituras conscientes das situações que os cercam.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 20. nov. 2017.

CHARTIER, R. **Textos, impressos, leituras**. In: CHARTIER, R. A história cultural: entre práticas e representações. Algés: Difel, 1990.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo**: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. Educação & Sociedade, ano 21, n. 70, abr./00.

KOCH, Ingedore Vilaça; Vanda Maria ELIAS. **Ler e escrever.** Estratégias de produção text*ual.* São Paulo: Editora Contexto. 2009.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876/1994. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático como mercadoria**. *Pro-posições.* V.23, n. 3 (69), p. 51-66, set./dez.. 2012.

ORLANDI, E. P.; **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas, S.P.: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

SARAIVA. **Histórico**. p. 1. 2016. Disponível em: <http://www.saraivari.com.br/conteudo_pt.asp?idioma=0&conta=28&tipo=49680>. Acesso em: 20 nov. 2017.

SOARES, Magda. **Letramento**: como definir, como avaliar, como medir. In: SOARES, Magda. *Letramento:* um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

A IMPORTÂNCIA DO LIVRO DE LINGUA PORTUGUESA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Erika Naiara Florentin (UFMS)[1]
Mylena Pereira Aguilar (UFMS)[2]
Viviany Bessão de Assis (UFMS)[3]

Introdução

Este artigo foi desenvolvido na disciplina de Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (UFMS/CPNV), com o objetivo de analisar um livro didático de língua Portuguesa, usado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao longo da disciplina podemos presenciar a importância do livro didático para o aprendizado de uma forma que facilite a compreensão dos alunos em relação ao conteúdo.

Este trabalho tem como objetivo identificar quais são as dificuldades encontradas em relação ao livro didático usado no 2º ano do ensino fundamental e quais são as contribuições que os livros didáticos têm em relação à aprendizagem dos alunos.

Relacionando com a teoria discutida em sala, em que a professora trouxe textos e autores que enfatizavam a importância do livro didático na construção do conhecimento do aluno, podemos perceber que o livro didático é de suma importância para o aprendizado do aluno, mas que o professor tem que buscar metodologias que concilie a realidade do aluno levando em consideração os conhecimentos prévios absorvidos por eles em sua realidade fora da escola.

A disciplina de língua portuguesa no curso de Pedagogia da UFMS/CPNV contribuiu para pensarmos as práticas de ensino, da forma mais completa possível, para que o aluno possa realmente aprender e não apenas "decorar regras", principalmente a variedade de metodologias de ensino que podem se adequar às necessidades dos alunos buscando sempre trabalhar por

[1] Acadêmica do 6º semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* Naviraí. E-mail: erikaflorentin2@gmail.com
[2] Acadêmica do 6º semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* Naviraí. E-mail: mylyaguilar1@gmail.com
[3] Professora do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* Naviraí. E-mail: viviannybessao@gmail.com

meio de experiências em sala, trazendo para o conteúdo as realidades vivenciadas por eles no dia a dia.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) trazem a importância da linguagem como um sistema histórico social, possibilitando ao aluno entender o significado do mundo e de sua realidade, pois quando o aluno aprende a ler e escrever ele não aprende somente as palavras, mas também os seus significados culturais, de modo que, as pessoas em sua realidade social, entendem e interpretam o mundo.

Procedimentos da Pesquisa: Consulta ao acervo da escola

A consulta ocorreu no dia 16 de outubro de 2017. Ao chegarmos à instituição de Ensino, a escola Municipal Vereador Odércio Nunes de Matos fomos atendidas pela bibliotecária, que nos auxiliou na busca pelos livros do 2° ano do Ensino Fundamental disponíveis no acervo da instituição. Localizamos 2 livros de língua portuguesa referente ao ano pesquisado:

Figura 2: Capa do livro didático *Português linguagens*, de 2014

Fonte: Acervo da escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Vereador Odércio Nunes de Matos.

Apresentação do Livro Didático selecionado para análise

O livro selecionado foi *Português linguagens*,utilizado atualmente pela professora do 2° ano, a professora diz não recomendar, pois a mesmo apresenta textos grandes com palavras difíceis e desconectas com a realidade do aluno.

O livro didático de língua portuguesa indicado pela professora regente I do 2° ano do ensino fundamental, e por nós escolhido para a análise foi *Rumo a novos letramentos* elaborado por Angela Mari Chanoski-Gusso e Rossana Aparecida Finau, publicado com sua primeira edição no ano de 2013, pela editora Base Editorial.

O livro em questão foi muito elogiado pela professora por conta de sua organização estrutural e a criatividade com os temas das unidades, que possibilita várias formas de se trabalhar o conteúdo. Outro ponto positivo que ela destacou foram os textos que estão em sua maioria ligados ao dia a dia e a realidade vivida pelo aluno.

Segundo a professora, esse livro possibilita e dá dicas de projetos de pesquisas em cada unidade, esses projetos estão relacionados com o tema da unidade e se aplicados permite ao aluno conhecer a história e importância de coisas que ele usa no dia a dia.

Figura 2: Capa do livro didático *Rumo a novos conhecimentos*, de 2011

Fonte: Acervo da escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Vereador Odércio Nunes de Matos.

Conteúdo

O livro foi organizado em sete unidades, a primeira unidade tem por título **Ler Pra Que?** O objetivo desta unidade é sensibilizar as crianças para a diversidade de funções da escrita, além das variações nas estruturas textuais.

A segunda unidade trabalha com a **musicalização**, os textos estão escrito em caixa alta para que as crianças memorizem as formas gráficas das letras minúsculas, apresentadas na unidade anterior, apresentando diversos gêneros textuais para a leitura como, por exemplo:

texto informativo, instrucional, notícias, poemas, telas, entrevistas, letra de músicas, histórias em quadrinhos, entre outros.

A terceira unidade **vai começar o espetáculo**, os textos estão escritos em letras minúsculas, os gêneros apresentados para a leitura são: informativo, história infantil, poema, cartaz, foto e legenda, nessa unidade há propostas de atividades de análise linguística.

A quarta unidade, **Tesouro Verde**, aborda temas relacionados à árvore e aos problemas do desmatamento, nos seguintes gêneros: Informativo, cartaz, infográfico, *cartoon*, poemas, histórias fictícias, trava línguas e testes, propondo produções de textos relacionados à oralidade e propostas de organizações de seminários de classe.

A quinta unidade, **Mãe, esposa, irmã, profissional... Mulher** está organizada em torno de leitura de gêneros de textos da base informativa, de opinião, *cartoon*, recado, ficha, conto e reportagem. O tema da unidade permite o desenvolvimento de projeto de pesquisa em torno do feminino, das relações de trabalho entre homens e mulheres, seu papel social e as diferenças biológicas, entre outros.

A sexta unidade, **Um traje para cada ocasião**, se organiza de uma forma que dê continuidade ao processo de leitura e escrita, trabalhado anteriormente com os alunos, além disso, apresenta os sinais de pontuação e o emprego de conectores, referenciando o uso do diminutivo com sentido literal e irônico. Para a produção oral é apresentada sugestão para uma entrevista informal, além da contação de piadas. O tema da unidade permite o desenvolvimento de projeto de pesquisa relacionada à vestimenta e culturas diversas.

A sétima unidade, **O português varia**, apresenta textos que permitem ao aluno estabelecer uma discussão sobre o fato de as línguas apresentarem variações, destacando a existência de diferentes registros, tanto na oralidade quanto na escrita, dependendo das condições e meio em que vive. Com o tema da unidade é possível desenvolver inúmeras pesquisas em relação a textos orais e escritos usados em situações diferentes, sendo possível investigar diferenças linguísticas, regionais e históricas.

Considerações finais

Concluímos que esse livro espera que o aluno desenvolva sua escrita e leitura e aprenda a variação na estrutura dos textos, como também algumas regras de escrita e pontuação da

língua portuguesa. Também se espera que ele desenvolva sua oralidade por meio de teatros e entrevistas, de uma forma dinâmica, divertida e lúdica.

Ensinar língua portuguesa para pessoas já falantes da língua é promover a ampliação dos níveis de letramento, proporcionando um conhecimento maior de sua língua e ensinando a importância de se aprender a ler e escrever de forma adequada.

O objetivo geral do livro é fazer com que o aluno aprimore sua competência linguística e, consequentemente, desenvolva-se cognitiva, social, cultural e politicamente. Podemos perceber que os textos escolhidos para o livro são taticamente escolhidos de forma a propiciar ao aluno o conhecimento cultural de seu país e de coisas relacionadas ao seu social como, por exemplo, a fabricação de sua roupa, o desmatamento em grande escala e a importância da mulher na sociedade.

O livro traz a leitura como um conhecimento, ressaltando a importância do aluno ler coisas que realmente fazem parte do seu meio social, informações que o ajudarão no aspecto pessoal e profissional. O livro traz o leitor como alguém em busca do conhecimento e que deve ser instigado, por meio da leitura a buscar mais.

Por meio desta pesquisa podemos perceber a importância do livro didático na sala de aula e como ele pode auxiliar o professor e dar ideias de procedimentos metodológicos, entretanto também percebemos que o mesmo não deve ser o único material a ser usado, o professor necessita elaborar atividades à parte que realmente instiguem o aluno no processo de aprendizagem.

Essa experiência nos ajudou a refletir sobre o nosso futuro como professoras, na maneira com a qual vamos utilizar o livro didático em sala de aula. Também nos fez refletir sobre nossos conceitos sobre como ensinar a língua portuguesa. Por meio desse trabalho, como futuras professoras, buscaremos levar em conta a realidade do aluno e trazer textos que coincidam e sirvam para refletir sobre os problemas com seu meio social.

Referências

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHANOSKI-GUSSO, Angela Mari; FINAU, Rossana Aparecida. **Livro de Língua Portuguesa Rumo a Novos Letramentos.** Curitiba, PR: Base editorial, 2011.

"BRINCADEIRAS DE CRIANÇA. COMO É BOM..." APONTAMENTOS DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rosangela Pereira da Silva[1]

Resumo: O presente texto possui como subsídio apresentar ações realizadas em determinado período de uma ação docente executada na educação infantil. Assim, ressalta-se o período em que o projeto que será exposto no decorrer do artigo, sendo no ano de 2015, na instituição de ensino Creche Eva Moraes de Oliveira na cidade de Naviraí-MS. Nesse sentido, o projeto foi realizado com o objetivo de oportunizar as crianças a conhecer as brincadeiras tradicionais e desenvolver o gosto pelo brincar. Em pesquisas relacionadas ao tema abordado, foi possível certificar que, antigamente, as brincadeiras estavam garantidas pelo espaço nas casas, nas ruas, nos parques. Hoje, percebe-se que as crianças vêm sistematicamente perdendo o espaço, especialmente para o brincar coletivo. Nesse sentido, o estudo proporciona uma leitura que aborda a temática entre relacionar a teoria de prática de uma forma lúdica, com resultados positivos voltados para o público infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincar. Brincadeiras.

Introdução

O projeto intitulado "Brincadeiras de criança. Como é bom...", possuiu como objetivo oportunizar as crianças a conhecer as brincadeiras tradicionais e desenvolver o gosto pelo brincar. O mesmo foi desenvolvido na Creche Eva Moraes de Oliveira na sala do maternal I A e I B atendendo o total de 50 crianças.

Como já apresentado, o tempo vem colaborando com as mudanças do cotidiano das crianças. Se era comum brincadeiras como: corda, bola de gude, pega-pega, amarelinha e outras, praticadas geralmente nas ruas e quintais, atualmente elas não possuem mais lugar em condomínios e apartamentos ou não podem ser feitas por crianças que, fora da escola, têm que trabalhar cada vez mais cedo ou realiza uma enorme quantidade de atividades extracurriculares.

Nesse contexto, para que ocorra o ato de brincar é necessário à participação e engajamento tanto dos alunos quanto do professor com ou sem brinquedo, uma vez que, o brincar para a criança é tão importante quanto o trabalho é para o adulto (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2000). Além disso, a brincadeira é considerada uma forma de desenvolver a capacidade de manter-se ativo e participativo nas aulas, e enquanto brinca, a mesma amplia a

[1]Professora de Educação Infantil da rede municipal de educação de Naviraí-MS. Email: rosepereira153@gmail.com.

sua capacidade corporal, sua consciência do outro e a percepção de si mesmo como um ser social.

> Brincar é mais que uma atividade lúdica, é um modo de obter informações, respostas, e contribui para que a criança adquira uma certa flexibilidade, vontade de experimentar, buscar novos caminhos, conviver com o diferente, ter confiança, raciocinar, descobrir, persistir, aprender a perder percebendo que haverá novas oportunidades para ganhar (SMOLE, 2000, p. 14).

Essas concepções nos fazem perceber o porquê encontramos algumas dedicações das crianças em relação ao brincar. Brincando ela emite gestos e atitudes do mundo adulto, descobre o mundo, vivencia leis, regras, experimenta sensações.

Durante a realização das atividades do trabalho pude notar o interesse das crianças em realmente participar das atividades relacinadas as brincadeiras, onde as mesmas possuiam um objetivo a ser alcançado, sendo eu a personagem principal para que isso viesse a acontecer, portando assumi o papel de mediadora do conhecimnento naquele determinado momento.

Antes de dar início ao projeto fora realizada uma pesquisa com as famílias das crianças para perguntar quais brincadeiras estas brincavam durante sua infância, com o intuito desde o princípio de inteirar a família no desenvolvimento das atividades.

O projeto foi elaborado em várias etapas, onde todas se completam. Dessa forma, a primeira realizada foi de organizar uma roda com as crianças para apresentar a pesquisa em forma de cartaz feita com os pais destacando quais as brincadeiras que seus pais praticavam. Em seguida foi explicado que essas brincadeiras também fariam parte do projeto. A segunda foi selecionar os brinquedos e brincadeiras que iriam ser trabalhados, vale ressaltar que como professora de Planejamento e Núcleo Interdisciplinar e atendendo duas salas com total de 50 crianças, foram preparadas de 5 a 6 brincadeiras por semana com duração de 20 a 25 minutos cada.

Fora realizada também durante o desenvolvimento do projeto uma pesquisa bibliográfica com o intuito de dialogar teoria com a prática pedagógica, no momento em que se entende que mesmo na educação infantil, toda “brincadeira” necessita e aborda conhecimentos significativos para as crianças. O ponto culminante do projeto foi uma oficina com a participação das famílias para a construção de um brinquedo junto com seu filho (a).

Assim, entende-se que o projeto que foi desenvolvidose tornou relevante na medida em que se pode notar a participação e o desenvolvimento das crianças nas atividades propostas, bem como na avaliação realizada após o fim do projeto. Ressalto ainda que a brincadeira é um sinônimo

de alegria e saúde, e ainda proporciona diversas maneiras de aprendizagem. Faz parte do mundo das crianças e deve fazer de sua infância uma verdadeira brincadeira, pois nesta fase da vida não há nada mais prazeroso do que brincar. Desta forma o objetivo geral projeto foi contribuir no desenvolvimento das crianças, para que as mesmas descubram sua autonomia e capacidade pessoais, proporcionando a oportunidade de praticar, escolher, imaginar, dominar, adquirir competências e confiança, por meio das brincadeiras.

Assim como conhecer e valorizar a si mesmo e as próprias forças, entender as limitações pessoais sendo ativo em um ambiente seguro que encoraje e consolide o desenvolvimento de normas e valores sociais. Promover a interação, socialização e o respeito mútuo entre as crianças, promovendo diálogo entre todos da turma e reforçar a importância do brincar de uma maneira que faça a diferença positiva para a vida da criança**.**

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Brincar é uma importante forma de comunicação, é por meio da brincadeira que a criança pode reproduzir o seu cotidiano, num mundo de fantasia e imaginação. O ato de brincar possibilita o processo de aprendizagem da criança, pois facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo, desta forma, uma relação estreita entre jogo e aprendizagem.

Sendo assim, Fantacholi (2011, p. 01) afirma que:

> Para definir a brincadeira infantil, ressaltamos a importância do brincar para o desenvolvimento integral do ser humano nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo. Para tanto, se faz necessário conscientizar os pais, educadores e sociedade em geral sobre à ludicidade que deve estar sendo vivenciada na infância, ou seja, de que o brincar faz parte de uma aprendizagem prazerosa não sendo somente lazer, mas sim, um ato de aprendizagem, e ainda a importância desta ludicidade nas intervenções e prevenções de problemas de aprendizagem na visão da psicopedagogia.

Partindo desta constatação, onde realça a importância do uso da ludicidade na educação infantil, destaca-se que as mesmas se constituem em uma proposta de trabalho enriquecedora nos anos iniciais, onde a importância das brincadeiras em suas rotinas durante a educação infantil é de suma relevância.

Neste contexto, o brincar na educação infantil possibilita a criança a elaborar regras constituídas por si e em grupo, favorecendo assim, de maneira positiva na integração do indivíduo na sociedade. Diante disso, à criança estará solucionando conflitos e hipóteses de conhecimento e, ao mesmo tempo, desenvolvendo a capacidade de compreender pontos de vista

diferentes, de fazer-se entender demonstrando sua opinião em relação aos outros, e ainda é nesse ato que podemos diagnosticar e prevenir futuros problemas de aprendizagem infantil.

"É importante perceber e incentivar a capacidade criadora das crianças, pois esta se constitui numa das formas de relacionamento e recriação do mundo, na perspectiva da lógica infantil" **(**FANTACHOLI, 2011, p. 06).

Considerando o momento atual da globalização desenfreada no qual a mídia, aparelhos eletrônicos e outros ocupam lugar de destaque na vida de nossas crianças, a creche é o primeiro espaço para oportunizar as crianças a conhecerem os brinquedos e brincadeiras tradicionais.

Os brinquedos tradicionais são transmitidos de geração em geração, fazendo parte do acervo cultural de seu povo, e muitas vezes se percebe que quando a criança cansa de brincar com brinquedos eletrônicos a mesma se distrai com as mesmas brincadeiras de gerações anteriores.

Até a algum tempo, as crianças participavam, tanto como os adultos, das mesmas festas e das mesmas brincadeiras, mas segundo Áries (1981, p.94), nessa época o trabalho não ocupava tanto tempo do dia e nem tinha o mesmo valor existencial que lhe atribuímos neste último século.

Neste sentido o brincar para a criança é uma forma importantíssima de se desenvolver de maneira global tanto física, intelectual e emocional, sendo assim a brincadeira é uma atividade em que a criança começa desde o seu nascimento no âmbito familiar, e ao longo da vida vai desenvolvendo essa habilidade e aprendendo com ela. Conforme cita o professor Vital Didonet, que a criança fica seduzida pelo brinquedo. Brincando, está num encantamento tal que esquece a si e o que a rodeia (SALMAZE; ALMEIDA, 2013, p.197).

O brincar está presente em diferentes tempos e lugares e de acordo com o contexto histórico e social que a criança está inserida. A brincadeira é recriada com seu poder de imaginação e criação e o brincar é natural na vida das crianças. É algo que faz parte do seu cotidiano e se define como espontâneo, prazeroso e sem comprometimento.

Vygotsky (1984, *apud*, WAJSKOP, 2007), afirma que, é na brincadeira que a criança consegue vencer seus limites e passa a vivenciar experiências que vão além de sua idade e realidade, fazendo com que ela desenvolva sua consciência.

As brincadeiras ajudam na coordenação motora, no relacionamento afetivo, cognitivo, moral, espiritual e social. O lúdico ajuda a criança a compreender melhor o que pensa o outro. O brincar é uma peça importante para o desenvolvimento da criança em todas as dimensões.

Assim brincando a criança inventa situações fictícias, transformando com algumas ações o significado de variados objetos, desse modo a criança envolve-se em um mundo ilusório nos quais todos os desejos são realizáveis, e o desenvolve por meio do brinquedo sua imaginação. O brinquedo é um estímulo que provoca, faz fluir o imaginário infantil.

Enfim, por meio da brincadeira e do jogo, a criança aprende a lidar com o mundo, formando sua personalidade, vivenciando sentimentos como amor e medo. No jogo a criança se coloca em movimento, projetando-se no mundo ao seu redor.

Segundo Piaget (1989) toda criança possui um esquema de assimilação que evolui de acordo com a etapa de desenvolvimento que atravessa. Nos primeiros anos ele é eminentemente sensório-motor e simbólico, isto é, a riqueza das experiências que a criança realiza nesta e nas demais etapas do seu desenvolvimento, torna-se fundamental para o seu desenvolvimento cognitivo e, portanto, para a aprendizagem.

Outro fator relevante é o brincar espontâneo da criança, com ele ela se torna criativa e cria autonomia, neste sentido Adriana Friedmann ressalta que:

> O Brincar espontâneo abre a possibilidade de observar e escutar as crianças nas suas linguagens expressivas mais autênticas. Esse brincar incentiva a criatividade e constitui um dos meios essenciais de estimular o desenvolvimento infantil e as diversas aprendizagens (FRIEDMANN, 2012, p.47).

O brincar é um direito da criança e está previsto na Constituição Federal em seu (art. 227). Tenhamos em conta o que ele preconiza, pela relevância de ser uma determinação constitucional, que a família, a sociedade e o estado garantam o direito ao laser com absoluta prioridade (SALMAZE E ALMEIDA, 2013, p.205).

METODOLOGIA

Antes de iniciar o projeto foi enviada uma pesquisa para família, onde se perguntou quais brincadeiras brincavam quando criança. Com esta pesquisa em mãos, foi confeccionado um cartaz com essas brincadeiras e apresentado para as crianças, logo em seguida estas foram informadas que seriam realizadas algumas daquelas brincadeiras.

Ao serem comunicados sobre o projeto percebeu-se grande entusiasmo na turminha e em seguida foi executada a confecção de outro cartaz, agora com os brinquedos e as brincadeiras que iriam se realizar com eles durante o projeto.Feita a escolha dos brinquedos e

brincadeiras começou a execução das mesmas nas duas salas do maternal. Como irei descrever de maneira sucinta, no quadro a seguir, alguma das atividades realizadas:

I – Quadro com as Brincadeiras Propostas no Projeto
Brincadeira: Dança da cadeira: Com as crianças sentadas em roda foi explicado passo a passo como seria a brincadeira. Em seguida organizou-se a sala posicionando as cadeiras em círculo e iniciada a brincadeira. O objetivo dessa atividade foi o de promover a socialização e concentração das crianças.
Brincadeira: Cabo de guerra: Na sala com as crianças sentada em roda explicou-se como seria desenvolvida, a atividade mostrando a corda e como elas iriam se posicionar no momento da brincadeira. Em seguida saindo para o pátio da creche dividiu-se a turma em dois grupos para assim começar. Com o sinal, cada grupo puxava a corda para o seu lado. O objetivo aqui foi o de promover a competição de uma forma saudável e prazerosa.
Brincadeira: Pular corda: Na sala as crianças sentadas em roda, foi explicado a brincadeira e iniciada com a professora e a estagiária demonstrando para as crianças que em seguida começaram a brincar. Objetivo da atividade foi o de promover a percepção corporal e o movimento.
Brincadeira: Jogo de Boliche: Com as crianças sentadas em rodas foi explicado como é o jogo: com a organização das garrafas pet posicionadas e a bola de meia uma criança se posiciona e faz seu arremesso nas garrafas e assim todas as crianças participaram da brincadeira.
Brincadeira: Corrida do saco: Com as crianças sentadas no pátio foi demonstrado a brincadeira passo a passo para elas e realizada a da brincadeira de duas crianças por vez.
Brincadeira: Cabra cega: Roda de conversa com a professora e as crianças e explicada a brincadeira onde uma criança passa a ser a cabra cega para iniciar a brincadeira.
Brincadeira: Duro, mole: Com as crianças sentadas em roda, foi explicada a brincadeira. Depois de organizadas as crianças na sala, no comando do professor foi realizada a brincadeira.
Brincadeira: Vivo ou morto: Na sala com as crianças em roda foi explicada a brincadeira para as crianças, e logo iniciada a mesma.
Brinquedo: Confeccionando o brinquedo Ioiô: Na sala com as crianças em roda foi explicado passo a passo à confecção do brinquedo expondo os materiais na roda para que elas os conheçam. Em seguida foi distribuído para cada criança um pedaço de papel para elas amassarem para confeccionar o brinquedo e com fita foi passando e amarrando o elastex. Com o brinquedo pronto foram brincar.
Cantiga: Dramatizando a Cantiga Fui morar numa casinha: Com as crianças em roda na sala, foi demonstrado como seria essa dramatização. Feita organização da sala três crianças se caracterizaram de lagartixa, princesinha e bruxinha e se posicionaram no centro da roda. E foi iniciada a cantiga com a participação de todas as crianças representando com os gestos.
Cantiga: Dramatização da cantiga A canoa virou: Na sala com as crianças em roda foi demonstrando o cartaz com a escrita da cantiga e exposto na sala representando uma canoa de papelão. E foi iniciada cantiga com a participação de todas as crianças.
Cantiga: Conhecendo a escrita da cantiga Ciranda Cirandinha: Ao realizar um cartaz da escrita da cantiga Ciranda Cirandinha com as crianças em roda foi explicado que essa cantiga faz das cantigas tradicionais. Em seguida fora feito uma roda e iniciado a cantiga

com uma criança entrando na roda e declamando um verso com ajuda da professora e assim proporcionado as crianças a o conhecimento da cantiga.
Brincadeiras: Boca de forno (O mestre): Com as crianças sentadas em roda foi explicado a brincadeira para que elas passassem a conhecê-la; com uma coroa uma criança iniciou a brincadeira como mestre, dando ordens como pula, corre, senta, rola e outros. E no decorrer da brincadeira fazendo a troca do mestre para que todas as crianças participassem.
Brincadeira: Lenço branco: No pátio da creche com as crianças sentadas em roda foi explicado à brincadeira. Em seguida iniciou com a professora e estagiária participando da brincadeira para que as crianças passassem a conhecer melhor a brincadeira e dessa forma as crianças foram participando.
Brincadeiras: Passa anel: Com as crianças sentadas em roda e conversado com as mesmas explicou-se a brincadeira. Organizadas as crianças em roda e iniciando com professora e a estagiária e em seguida as crianças foram brincando de passar o anel nas mãozinhas dos amiguinhos.
Brincadeira: Peteca: As crianças ficaram sentadas em roda e depois da explicação da brincadeira e de sua origem elas foram organizadas em duplas e assim iniciou a brincadeira.
Brincadeira: Eu e minha casa – Bambolê: Na sala de aula foram organizadas as crianças e explicada a brincadeira. Em seguida colocou-se os bambolês no chão e as crianças na fala da professora corriam para dentro dos bambolês. E a cada momento da brincadeira ia sendo retirado um bambolê; os bambolês iam sendo retirados, mas as crianças eram a mesma quantidade assim elas tinham que se abraçar para conseguir ficar dentro do bambolê.
Brincadeira: Construindo uma pipa: Em roda de conversa com as crianças na sala fora dado o passo a passo da construção de uma pipa. Em seguida com esta já confeccionada foi-se para o pátio para soltar a pipa. Nessa brincadeira as crianças tiveram oportunidade de conhecer de qual material a pipa era feita e também que esta voa.
Brincadeira: O futebol: Na sala com as crianças sentadas em roda foi conversado sobre futebol e explicado a brincadeira como é realizada. Em seguida no pátio da creche foi organizada uma trave de gol e iniciada a brincadeira com uma criança de cada vez chutando a bola para fazer o gol; sendo que na mesma brincadeira as crianças foram divididas em dois grupos formando dois times.
Brincadeira: Amarelinha: No pátio da creche com as crianças sentadas e explicado passo a passo da brincadeira: Com pneus fora formado uma amarelinha no chão e a professora participou da brincadeira fazendo a mesma para que as crianças tivessem um melhor conhecimento da brincadeira; E elas tinham que pular para conseguir realizar a mesma.
Brincadeira: Dramatização da cantiga Meu pintinho Amarelo: Na sala de aula foi explicado como seria realizado a cantiga. Em seguida uma criança foi caracterizada de pintinho amarelinho e as outras fizeram uma roda e iniciou-se a cantiga com pintinho amarelinho no meio da roda.

Org. Silva, 2018.

Na finalização do projeto foi organizada uma gincana com brincadeiras tradicionais, objetivando que as crianças conheçam as brincadeiras e passem a ter o gosto pelo brincar.

A culminância do projeto se deu por meio de uma oficina realizada com as famílias para confeccionar um brinquedo de material de sucata junto com seu filho. Antes de iniciar a gincana, explicamos a importância da participação dos mesmos e o objetivo do projeto. Em

seguida, foi iniciado o trabalho na confecção do brinquedo, foi gratificante ver o entusiasmo dos pais com os filhos, e também a alegria das crianças em estarem vivendo este momento.

Após a confecção os pais e as crianças brincaram entre si, logo após junto com a coordenação pedagógica fora feito um agradecimento geral e oferecido um lanche aos presentes.

Considerações Finais

Com o término do projeto, foi possível notar um resultado positivo, e que os objetivos propostos foram alcançados, ao avaliar e considerar a participação de todos os envolvidos, como o próprio público da instituição, como os pais e também as crianças no decorrer do envolvimento nas atividades.

Outra forma de avaliação que ocorreu no final do projeto foi um questionário enviado aos pais, com alguns questionamentos acerca da importância do brincar para seus filhos e o que eles acharam do projeto e principalmente de sua participação no ambiente escolar de seus filhos. Todas as respostas foram bem positivas, e houve relatos de pais ressaltando que a partir daquele momento tentariam dar mais atenção para seus filhos, no sentido de desenvolver o brincar juntos, em família.

Por fim, acredito que o trabalho do professor, principalmente na educação infantil, onde a brincadeira ainda insiste em ser entendida como um “nada”, ou um simples passa tempo, possa sim contribuir para um desenvolvimento significativo para as crianças. Assim, concluo o texto de apresentação de meu projeto ressaltando que meu objetivo foi alcançado porque as crianças participavam com entusiasmo das brincadeiras, desse modo cumpri o meu papel de educador que é proporcionar as crianças o gosto no BRINCAR.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Phillipe. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitui... Acesso em: 15 ago. 2018.

FANTACHOLI, F. N. Revista Científica Aprender. **O Brincar na Educação Infantil: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras** - Um Olhar Psicopedagogico, Minas Gerais, 20011, Disponível em:<http://revista.fundacaoaprender.org.br/index.php?id=148> Acessado em: 15 nov. 2015.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil**: observação, adequação e inclusão. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. USP. 2010 Disponível em; < http://www.unisul.br/wps/wcm/connect/4b738da1-647d-46ad-bd7e-ae486e5dee55/brinquedos_e_brincadeiras.pdf?MOD=AJPERES > Acessado em: 16 jun. 2015.

SALMAZE, Maria Aparecida. ALMEIDA, Ordália Alves de. **Primeira infância no século XXI:** direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo. Organizadores. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2013.

SMOLE, K. S.; DINIZ., M. I.; CÂNDIDO, P. **Matemática de 0 a 6:** brincadeiras Infantis nas aulas de Matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. São Paulo.1989.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 7. ed- São Paulo: Cortez, 2007.

A IMPORTÂNCIA DAS FONTES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: USOS E LIMITAÇÕES

Roseli Maria Rosa de Almeida[1]

Larissa Wayhs Trein Montiel[2]

RESUMO: O presente trabalho é resultado dos estudos realizados em duas pesquisas de doutoramento em Programas de Pós-Graduação em Educação - Curso de Doutorado, na Universidade Estadual de Maringá - UEM e Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. As reflexões são pautadas na problematização do uso e limitações das fontes, nos projetos de tese que tratam do estudo das bibliotecas escolares do município de Naviraí-MS, no período de 1986 a 2010 e no estudo da profissionalização docente da Educação Infantil em Naviraí, de 1995 a 2005. Considera-se que apesar de na atualidade a história da educação utilizar uma pluralidade de fontes, ainda assim, muitos são os desafios colocados ao pesquisador.

Palavras-chave: Teses. História da educação. Pesquisa. Fontes.

Introdução

O presente artigo é resultado dos estudos realizados nos Programas de Pós-Graduação em Educação- Curso de Doutorado na Universidade Estadual de Maringá- UEM e na Universidade Federal da Grande Dourados- UFGD, em que se discutiram questões teórico-

[1]Docente da UFMS- CPNV. Aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação- Doutorado em Educação- Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação. E-mail: roselimariarosa@yahoo.com.br

[2] Docente da UFMS- CPNV. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação- Doutorado em Educação – Linha de História da Educação, Memória e Sociedade da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: larissawtmontiel@hotmail.com

metodológicas das pesquisas em educação, em suas relações com a história e a história da educação. O trabalho aborda a questão das fontes, seu uso e limitações em projetos de tese.

Embora os referidos projetos já tenham tomado o formato de tese e de relatório de qualificação e passado por revisão das questões metodológicas, especialmente das relacionadas ao método, pretende-se fazer neste artigo uma análise mais específica acerca das fontes do estudo, refletindo sobre problemas aflitivos para os pesquisadores em história da educação.

É relevante destacar a dificuldade encontrada para pesquisar no campo da história, Simões (2012) destaca que para os historiadores da educação: "[...] a situação se revela ainda mais complexa, uma vez que, em sua gênese, a história da educação vincula-se à ciência pedagógica, ganhando ela também, os seus próprios gozos e suas particularidades [...]" (SIMÕES, 2012, p. 220). Saviani (2010) destaca ainda que "o reconhecimento do empenho dos historiadores da educação não deve obscurecer, porém, as reais dificuldades teóricas" (p. 14).

Fonte é uma palavra que apresenta duas conotações. Por um lado, significa o ponto de origem, o lugar em que brota algo que se projeta e se desenvolve indefinidamente e inesgotavelmente. Por outro lado, indica a base, o ponto de apoio, o repositório dos elementos que definem os fenômenos cujas características se busca compreender. Além disso, a palavra fonte também pode se referir a algo que brota espontaneamente, "naturalmente" e a algo que é construído artificialmente (SAVIANI, 2006).

No caso da história, evidentemente não se poderia falar em fontes naturais, já que todas as fontes históricas, por definição, são construídas, isto é, são produções humanas. As fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. Assim, as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos é a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apóia o conhecimento que produzimos a respeito da história (SAVIANI, 2006).

Na perceptiva de que as fontes são as provas e as marcas dos acontecimentos para um historiador da educação buscamos informações dos quais foi possível desvelar a construção do processo. Compreendendo que o indivíduo é um conjunto de relações sociais e a premissa de toda História humana é a existência de indivíduos humanos viventes. Assim, podemos

considerar que a educação não pode estar divorciada das características da sociedade, ao contrário ela é reflexo das características sociais na qual está inserida. Para tanto, o processo de mapear as fontes possibilita preparar o terreno para a crítica empírica levantando e apontando para novos problemas, novos objetos e novas abordagens (NUNES, 1992).

Considerando os dois estudos de tese, no estudo de pesquisa em relação às bibliotecas escolares buscou-se analisar a cultura instituída ao longo do tempo em duas bibliotecas escolares públicas do município de Naviraí-MS, a fim de compreender os mecanismos de organização do tempo e do espaço destinados às práticas de leitura, comparando-as em relação a dois níveis de ensino: fundamental e médio. Além disso, objetivou: i) Observar, descrever e comparar práticas de leitura de textos literários que foram se constituindo ao longo do tempo no espaço de duas bibliotecas escolares; ii) Analisar documentos escolares que possam evidenciar as formas de organização do tempo e do espaço das bibliotecas ao longo do período pesquisado (1986-2013); iii) Observar e descrever práticas de mediação didática, em relação à leitura, proporcionadas aos alunos do ensino fundamental e médio.Ainda no processo de elaboração do projeto da tese sobre bibliotecas escolares, afligia-nos a busca por documentos e "marcas" deixadas pelos sujeitos leitores ao longo do período estudado, que pudessem evidenciar o acesso dos estudantes aos textos literários, ou seja, àquelas obras que são lidas por gosto, prazer, lazer. Para isso, duas categorias se configuraram no estudo: o espaço destinado aos livros, neste caso, as bibliotecas escolares; e o acesso, ou seja, nos perguntávamos: os sujeitos leitores liam nas bibliotecas? Emprestavam livros? Os professores levavam obras para as salas? Havia algum tipo de organização do espaço dessas bibliotecas que facilitasse ou dificultasse o acesso às obras? Isso se dava da mesma forma no ensino fundamental e médio? Essas interrogações surgiram por meio da necessidade de entender a cultura construída nos espaços de bibliotecas escolares, nos levando ao conceito de cultura escolar.

Dito isto, na pesquisa sobre as trajetórias profissionais da Educação Infantil o objetivo foi compreender como se efetivou a transição do atendimento ofertado pela assistência social para a educação, no município de Naviraí, no estado de Mato Grosso do Sul, no período de 1995 a 2005, em que procuramos verificar se a transição do atendimento garantiu o direito à Educação Infantil e como essa mudança refletiu na trajetória das professoras[3] que atuavam na

[3]A palavra será usada no feminino uma vez que o trabalho com crianças de 0 a 6 anos nesse período (1995-2005) tanto nas creches, como na pré-escola, foi realizado majoritariamente por mulheres. Na pesquisa todas as

creche. A hipótese dessa tese foi de que as relações de interdependência que se estabeleceram no percurso da efetivação de um direito à Educação Infantil determinaram a formação profissional, pessoal e social dos envolvidos, entre avanços e retrocessos. Esse processo regulatório de coerção e auto-coerção acontece por ações planejadas e também não planejadas. Para tanto, a condução metodológica da pesquisa foi de uma pesquisa histórica documental em arquivos públicos e institucionais e entrevistas semiestruturadas.

As questões que nos afligiam no processo de elaboração do projeto sobre as trajetórias profissionais da Educação Infantil foram: Como se constituiu a Educação Infantil em Naviraí? Quais foram os profissionais que atuaram com as crianças pequenas? O que muda na vivência das instituições de atendimento à criança quando se altera a legislação e incorpora a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e não mais vinculada a Assistência Social?

Nessas duas propostas de pesquisas com o foco na História da Educação percebemos que os objetos e o referencial teórico são de qualquer forma distantes, entretanto as pesquisas dialogam quanto: a dificuldade de busca de fontes, na busca pelos documentos e na busca de "o que" procurar? O que ouvir? O que serve como fonte de pesquisa? Tais inquietações surgiram e afligiram nossa caminhada na elaboração da tese, pois o historiador nem sempre encontra suas fontes em um arquivo ou sob a guarda de um cuidador, muitas vezes é preciso "garimpar" as provas verificando se poderão responder aos questionamentos levantados no projeto inicial e quando isso não acontece é preciso rever o percurso da pesquisa. Assim concordamos com a frase de Certeau (2002, p. 16) que afirma que "a história é o privilégio que é necessário recordar para não se esquecer a si próprio", justifica-se assim a necessidade do ato de pesquisar mesmo diante de todas as possíveis intempéries que esse ato possa acarretar.

Compactuando com essa afirmação verificamos que existe a possibilidade de se escrever a história da educação partindo das mais diversas fontes e não apenas de uma fonte somente, a diversidade de provas nos assegura uma aproximação maior com o fato acontecido. Como afirma Veiga (2009, p. 18) "cabe ao historiador interrogar sobre as dinâmicas de interdependência presentes a cada tempo e lugar do passado no sentido de dar inteligibilidade a tais mudanças". Diante disso, essas duas pesquisas de doutoramento possibilitaram uma

entrevistadas foram mulheres que atuaram como monitoras e gestoras na instituição, aqui serão nominadas como professoras (mesmo que naquele momento ainda não tinham Magistério ou Ensino Superior).

reflexão sobre a busca das fontes e como analisá-las, visto que as fontes não falam por si, é preciso saber e compreender como interrogá-las ao longo do processo de pesquisa.

Cadê as fontes que estavam aqui?[4]Importância, uso e limitações

A fim de compreender a história como um processo Thompson (1981) contribui admitindo ser muito difícil tentar teorizar ou formular a pesquisa sem a empiria, visto que um processo histórico é indeterminado e permanece sujeito a certas pressões. Desta maneira:

> Em última análise, a lógica do processo só pode ser descrita em termos de análise histórica; nenhuma analogia derivada de qualquer outra área pode ter mais que um valor limitado, ilustrativo e metafórico [...] a "história" só pode ser teorizada em termos de suas propriedades peculiares (THOMPSON, 1981, p. 97).

Assim não podemos nos considerar um teórico em história da educação se não dialogamos com os fatos ocorridos no passado. Como argumenta Bloch (2001), comentando sobre a pesquisa histórica: "pois os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los" (p. 79). Essa se pode dizer que é uma das dificuldades do pesquisador em história da educação: o que pretendo saber? Que itinerário percorrer? Como "interrogar" as fontes? Ainda com essas eventuais questões, é instigante 'vasculhar' a história da educação, podendo compor um trabalho que possa olhar para a sociedade daquele período a partir dos vestígios e artefatos preservados por ela. Isso parece garantir o grande prazer do pesquisador que considera a história como a ciência que permite realizar seu ofício.

Precisamos compreender que os documentos são indícios, pistas ou "sinais", segundo Ginzburg[5] (1939), para verificação de um processo em constituição, e procuramos por meio das pesquisas, examinar os pormenores mais negligenciáveis que possibilitaram o entendimento do vivido. Como afirma Miguel (2007, p. 2) "a fase inicial de busca e seleção dos documentos

[4]Alusão à parlenda "Cadê o toucinho que estava aqui?
[5]Carlo Ginzburg em seu livro "Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história" de 1939 nos ajudou à estabelecer uma relação no campo teórico e metodológico.

trata-se, antes de tudo, de um trabalho de "garimpagem" que tanto pode levar à resposta de uma questão colocada, como pode, pela sua interpretação colocar outras indagações ao pesquisador". É preciso conhecer a fundo, ou da melhor forma possível, a história de um documento que se tem nas mãos, para entender como o documento foi gerado, para que foi gerado, por quem foi gerado, compreendendo assim sob quais condições foi gerado, com qual propósito. Corrobora com essa afirmação Valle (2012, p.07) quando afirma que "contextualizar o documento que se usa é fundamental para o ofício do historiador".

Uma pesquisa não é feita por "achados" e "descobertas", mas significados e experiências, "[...] a partir de que vencemos um obstáculo, outro se impõe. E cada acontecimento diminui sua autoridade logo em que pensamos tê-la" (GADDIS, 2003, p.20).

Reis (2010), se referindo à *renovação teórico- metodológica da Escola dos Annales*, afirma que "para abordar essas realidades humanas, a história teve que se renovar quanto às técnicas e métodos (p. 41). Além disso, o autor destaca que "os documentos não são mais ofícios, cartas, editais, textos explícitos sobre a intenção do sujeito, mas listas de preços, de salários, série de certidões de batismo, óbito, casamento, nascimento, fontes notariais, contratos, testamentos, inventários (p. 41). Diante disso, consideramos que as fontes mudam com o passar do tempo e o material nem sempre está guardado ou armazenado esperando que o pesquisador o "descubra", por vezes é preciso um olhar minucioso para conseguir perceber aonde estão os vestígios históricos.

Destarte, um dos trabalhos essenciais do pesquisador talvez seja buscar nos registros menos formais as marcas dos sujeitos ou grupos, a fim de "garimpar" as práticas, desvelando as possibilidades implícitas que as fontes podem nos trazer. Para Simões (2012) é preciso: "Desta forma, ler as entrelinhas, os espaços em branco, os "não-ditos" inscritos em cada documento, conhecendo sua origem ou o contexto de produção, tem sido um exercício de pesquisa fundamental (p. 228). Nessa busca percebemos que cabe ao pesquisador "mapear as fontes" como afirma Carvalho e Nunes (1992, p.14).

Durante o levantamento das fontes buscamos verificar quais documentos poderiam sinalizar o caminho a ser percorrido. Portanto, a seleção das fontes e seu uso configuram-se primordiais para o desenvolvimento dos aspectos metodológicos do trabalho, bem como a sua cuidadosa análise. Para Reis (2010) "O historiador escolhe, seleciona, interroga, conceitua, analisa, sintetiza, conclui. A partir da posição do problema, o historiador distribui as suas fontes,

atribui-lhes sentido e organiza as séries de dados que ele terá construído" (p. 43). A organização desse trabalho metodológico articula-se ao objeto e às questões teóricas, ou seja, a articulação da pesquisa é necessária para garantia de um trabalho histórico em educação que realmente escolha seus objetos no passado e os interrogue a partir do presente (REIS, 2010).

Em nossas pesquisas as fontes se apresentaram de forma diversa, em uma pesquisa surgiram nos livros Tombos, registros das bibliotecas escolares, entrevista com gestores, professores e bibliotecários. Na outra as fontes surgiram a partir do levantamento inicial em conversas com a gestão municipal, em que foi se traçando um caminho para a busca das fontes, que se apresentaram no setor de recursos humanos e editais da prefeitura e nas entrevistas com as professoras da Creche. Assim, podemos compreender que as fontes são disponibilizadas com uma intencionalidade tendo em vista os estudos da pesquisa, por vezes selecionamos mais documentos do que possa interessar nossa pesquisa, possibilitando utilização futura, no entanto, somos nós próprios que selecionamos enquanto investigadores e as criamos por exigência do objeto que estamos estudando.

Segundo Saviani (2006) os objetos só adquirem o estatuto de fonte diante do historiador, que ao formular o seu problema de pesquisa delimitará aqueles elementos a partir dos quais serão buscadas as respostas às questões levantadas. Em consequência, aqueles objetos em que real ou potencialmente estariam inscritas as respostas buscadas erigir-se-ão em fontes a partir das quais o conhecimento histórico referido poderá ser produzido.

Há de se considerar que a preservação da materialidade das fontes se constitui uma das primeiras dificuldades para quem se propõe pesquisar em história da educação. Para Simões (2012) se reclamava antes dos anos de 1990 da "constante repetição" em pesquisas históricas no Brasil, passando a partir desse período a um momento de expansão e amadurecimento, embora com algumas fragilidades. A autora destaca que (2012, p. 216-217):

> No contexto desse movimento de expansão e consolidação do campo da pesquisa histórica em educação no Brasil, acredito que valha a pena pensar produção e uso de fontes a partir das seguintes questões: a) a ampliação e **a diversificação do conjunto de objetos de estudo e fontes possíveis**; b) a **complexidade do campo**, ou seja, a educação compreendida em suas interfaces com diferentes campos da ciência e com outras práticas sociais igualmente complexas e diversificadas; c) **o rigor metodológico** inerente á investigação histórica; e d) a **fragilidade das políticas de preservação** da memória e do patrimônio histórico no Brasil (grifos nossos).

Outra dificuldade encontrada na iniciativa de desenvolvimento do trabalho, no campo da história da educação foi garantir que as fontes fossem preservadas, há uma prática de descarte do material, tais como cadernos, diários, semanários, atas e outros, que muitas vezes dificulta o trabalho de pesquisa. Simões (2012), ao comentar a produção e os usos das fontes, no Espírito Santo, destaca o que muitos estados brasileiros vivenciam: "[...] a precariedade da preservação das fontes, a escassez de produções historiográficas sobre a educação no Estado e os desafios teórico-metodológicos do entrecruzamento de fontes plurais [...]" (p. 221-222).

Isso também foi percebido durante o desenvolvimento das duas pesquisas, o descarte de materiais tais como: atas, livros tombo, legislações e materiais escolares não foram arquivados ou guardados, em sua maioria são extraviados ou com o tempo se perdem e desaparecem. Assim é importante salientar que o nosso empenho deve ser em preservar os materiais de que nos servimos, seja como educadores, seja como pesquisadores, tendo em vista sua possível importância para estudos futuros, quando esses materiais serão, eventualmente, tomados como preciosas fontes pelos historiadores em sua busca de compreender o seu passado, que é o nosso presente (SAVIANI, 2006).

Uma questão importante no trabalho refere aos aspectos éticos, cuidado e uso do material, uma vez que as incoerências no trato com as fontes podem prejudicar o trabalho de pesquisa. Assim, um "olhar minucioso" para o material e a escolha, já implica, em si, um trabalho metodológico. Para Bloch (2001, p. 79):

> Naturalmente, é necessário que essa escolha ponderada de perguntas seja extremamente flexível, suscetível de agregar, no caminho, uma multiplicidade de novos tópicos, e aberta a todas as surpresas. De tal modo, no entanto, que possa desde o início servir de ímã às limalhas do documento. **O explorador sabe muito bem, previamente, que o itinerário que ele estabelece, no começo, não será seguido ponto a ponto. Não ter um, no entanto, implicaria o risco de errar eternamente ao acaso (grifo nosso)**

A limitação no uso de fontes decorre de questões como a falta de dados mais precisos sobre datas, registros, os "silêncios" ou os "não-ditos" (SIMÕES, 2012, p. 228) dos documentos. No entanto, é necessário um estudo cuidadoso e uma análise que considere especialmente o objeto de estudo e as questões teóricas que dão suporte à pesquisa. Para Reis (2010) "o

historiador tem como tarefa vencer o esquecimento, preencher os silêncios, recuperar as palavras, a expressão vencida pelo tempo" (p. 42). Analisar esses "vazios", talvez seja um dos grandes desafios do pesquisador em história da educação.

Perceber que nem tudo está escrito ou foi dito pela sua fonte pode significar o que procuramos na pesquisa história, sendo assim não será apenas um método que garantirá uma análise mais profunda, mas o cruzamento de métodos e fontes. Como destaca Verena Alberti (2006) ao problematizar sobre a polarização do tipo de história 'de baixo' e história 'de cima', apontando que no decorrer dos processos não é necessária essa distinção das fontes e, seria importante que cada vez mais pudéssemos "permitir o registro e o estudo da experiência de um número cada vez maior de grupos, e não apenas dos que se situam em uma posição ou outra escala social (p. 158). Portanto, não queremos hierarquizar as fontes e nem tampouco a experiência dos grupos que compõem uma pesquisa, ou o uso da fonte documental, das fontes orais, pois nossa tentativa é sempre traçar um cenário da história da educação.

Dito isso, compreendemos que "o passado humano não é um agregado de histórias separadas, mas uma soma unitária do comportamento humano" (THOMPSON, 1981, p. 50). Diante de tal perspectiva procuramos apresentar nesse texto, a partir de documentos escritos por homens, mulheres e instituições, bem como aqueles gerados pelas entrevistas uma "soma unitária do comportamento humano", uma "rede", denotando como a totalidade da relação entre indivíduo e sociedade pode fazer a história, pois esta é resultado das ações e relações entre os indivíduos e suas relações sociais (ELIAS, 2006) que pretendem ser explicitadas a partir de uma pesquisa.

Considerações finais

Buscamos neste trabalho realizar algumas reflexões sobre as fontes, sua importância, uso e limitações em projetos de tese que abordam as linhas de pesquisa em "História da Educação". Optamos assim, justamente por discutir as primeiras dificuldades encontradas na pesquisa: as fontes, em dois tipos de pesquisa documental com a técnica de entrevista. Ainda que tenha se realizado previamente um levantamento das possibilidades para a investigação, o

contato direto com as fontes, as dificuldades de preservação e o descarte de determinados materiais são questões que se colocam como problemáticas para o pesquisador.

Deste modo, a grande relevância das fontes documentais ou orais para o campo da história, e consequentemente, para o da história da educação, não inviabiliza, a pluralidade de materiais a serem pesquisados. A definição de quais fontes e como utilizar, serão apreciadas mediante o objeto de pesquisa e as questões teórico-metodológicas do trabalho. Assim devemos compreender que as questões teóricas são sempre o "rumo" de nossas buscas empíricas, não podemos desconsiderar que partimos de um referencial teórico para problematizar a empiria e as bases empíricas também nos possibilitam a escolha teórica de um trabalho, estando assim inteiramente interligados.

Não podemos deixar de considerar que o uso de diferentes fontes levou ao reconhecimento de novos desafios ao ofício do pesquisador em história da educação, em contrapartida, ofereceu a oportunidade de renovar e determinar o crescimento da pesquisa quanto às técnicas e métodos.

Concordamos com Saviani (2006) quando indica a necessidade urgente de formulação e implementação de uma política de fontes, pois é "hora de desencadear um movimento amplo" dirigido às escolas, às organizações da área de educação e aos órgãos do Estado tendo como mote a questão da política de fontes para a história da educação brasileira. Essa política deverá contemplar os critérios tanto para a definição do que preservar, como do que descartar, estabelecendo as metas e os meios que permitirão assegurar a disponibilidade das fontes para o incremento das pesquisas em história da educação brasileira. Assim, não apenas cada um de nós se empenharia individualmente nessa direção, toda a sociedade seria mobilizada tendo em vista a realização desse objetivo.

Referências

ALBERTI, V. Fontes Orais, História dentro da história. In: PINSKY, C. (org.) **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2006.

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CARVALHO, M.M.C. de e NUNES, C. "Historiografia da educação e fontes". **Trabalho apresentado na 15ª Reunião Anual da Anped**, Caxambu (MG), 1992.

CERTEAU, M. de. **A escrita da história.** 2. ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

ELIAS, N. **Escritos e ensaios. 1 Estado, processo, opinião pública.** Org. por Frederico Neiburh e Leopoldo Waizbort. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

GADDIS, J.L. **Paisagens da História-**como os historiadores mapeiam o passado. Rio de Janeiro: Campus, 2003

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas sinais:** morfologia e história. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo. Companhia das Letra, 1989.

MIGUEL, M. E. B. **A Legislação educacional:** uma das fontes de estudo para a história da educação brasileira. Campinas: HISTEDBR 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/creditos.html>. Acesso em: 22 out. de 2017.

REIS, J. C. Os Annales: A renovação teórico-metodológica e "utópica" da história pela reconstrução do tempo histórico. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. (Orgs.). **História e História da Educação**- o debate teórico-metodológico atual. 4ª Ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010. p. 7-17.

SAVIANI, D. O debate teórico metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. In: SAVIANI, D; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **História e História da Educação**- o debate teórico-metodológico atual. 4ª Ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010. p. 7-17.

SAVIANI, D.Breves considerações sobre as fontes em História da Educação. **Revista HISTEDBR On-line,**Campinas, n. Especial, 2006. Disponível em:http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art5_22e.pdf Acesso em: 01 de set. 2018.

SIMÕES, R. H.da S. Produção e usos de fontes: Interdições, possibilidades e escolhas de historiadores/as da educação. In: SIMÕES, Regina Helena da Silva; GONDRA, J. G. **Invenções, tradições e escritas da história da educação** (Orgs.). Vitória: EDUFES, 2012. p.215-232.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou o planetário de erros:** uma crítica ao pensamento de Althusser. Zahar editores. 1981.

VALLE, H. S. do. Fontes no Ensino de História da Educação: Uma Discussão Sobre Construção do Conhecimento.**História & Ensino**, Londrina, v. 18, n. 1, p. 173-186, jan. /jun. 2012. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12268/11368 Acesso em: 01 de set. de 2018.

VEIGA. C. G. O processo escolarizador da infância em Minas Gerais (1835-1906): geração, gênero, classe social e etnia. In: CARDOSO, L. V.; OLIVEIRA, M. S. (org.) **Educação Infantil:** História e gestão educacional. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2009.

WERLE, F. O. C. Invenções e tradições na história da educação. In: In: SIMÕES, Regina H. da S.; GONDRA, J. G. **Invenções, tradições e escritas da história da educação** (Orgs.). Vitória: EDUFES, 2012. p. 81- 96.

"CRIANÇAS, VAMOS AO PULA-PULA? " A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Shirley Ferreira Marinho Silva[1]
Eliana Maria Ferreira[2]

Resumo: Este artigo apresenta fragmentos do Trabalho de Conclusão Curso do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil pela UFGD. Neste sentido, este estudo tem como objetivo compreender como as práticas corporais possibilitam movimentos e novas experiências com o corpo em crianças bem pequenas. Procuramos identificar de que forma essas atividades contribuem na formação tanto do sujeito social, histórico, cultural, quanto no seu desenvolvimento motor. Os procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa foram sustentados pela abordagem qualitativa por meio de estudo de caso. Os resultados da pesquisa indicam que as práticas corporais propostas nas atividades realizadas pelos professores na educação infantil acontece de forma pouco intencionalizada, não são ausentes, porém, seria essencial a compreensão de que essas práticas podem ser exploradas de forma mais intensa.

Palavras chave: Práticas pedagógicas. Educação Física. Crianças.

Introdução

Compreender como as práticas corporais possibilitam movimentos e novas experiências com o corpo em crianças bem pequenas foi o objetivo deste estudo realizado como trabalho final do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal Grande Dourados – UFGD.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, na resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009 diz que a criança é um:

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivência, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e

[1]Professora da Rede Municipal de Educação de Rio Brilhante/MS. Email: shirleypastori@hotmail.com. Mestre em Educação (Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD).

[2]Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Dourados/MS. Email: eliana.anaeli@gmail.com. Doutoranda em Educação (Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD).

constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Ao pensar na criança viva e dinâmica, viemos problematizar de que maneira a instituição de educação infantil pensa acerca das práticas corporais das crianças. Será que a Educação Física na Educação Infantil está sendo trabalhada no sentido de possibilitar novas experiências de movimentos? Este sujeito histórico, de direitos, que pensa, sente, brinca, fantasia está sendo formado com as contribuições de quais campos de experiência? Como o corpo da criança e a infância estão sendo vivenciados dentro das instituições de educação infantil?

A partir dessa problematização, delineamos como objetivos específicos: identificar de que forma essas atividades[3] contribuem na formação tanto do sujeito social, histórico, cultural, quanto no seu desenvolvimento motor; analisar comoas atividades dialogam com as práticas corporais necessárias para o desenvolvimento motor em crianças pequenas e identificar nas experiências corporais vivenciadas se ocorrem a interlocução com as diversas linguagens infantis.

1. As Políticas Públicas para a Educação Infantil e a Sociologia da Infância

A partir do artigo 208 da Constituição Federal de 1988 a educação de crianças ficou garantida na idade de zero a seis anos em creches e pré-escolas como direito de todo cidadão e ainda dever do Estado, desde então a creche é incluída no Sistema Educacional, municipalizando a educação infantil, garantindo assim, a educação para crianças pequenas.

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, que regulamenta no Art. 29, o direito à educação infantil, afirmando que é a "[...] primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 1996). Pode-se dizer, que o aparato legal garante a participação, a opinião e a expressão das crianças valorizando sua identidade e autonomia enquanto indivíduos que atuam socialmente. Considerá-las nesta perspectiva é possibilitar-lhe o papel de protagonistas. Entretanto, a educação infantil de qualidade poderá ser consolidada,

[3] Neste artigo, optamos por substituir o termo "aula" por "atividades", por entendermos que na educação infantil as atividades realizadas com as crianças não devem corresponder às aulas realizadas no ensino fundamental.

principalmente e, sobretudo, a partir de frentes indissociáveis centrada na formação docente, especificamente na relação professora e crianças e nas concepções explicitadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs (BRASIL, 2010). Ainda, não podemos deixar de apontar a necessidade de boas estruturas físicas, mobiliários e equipamentos também são muito importantes para uma educação infantil de qualidade. Para os professores é necessário além de boas formações (inicial e continuada) condições de trabalho, que envolvem vários aspectos: boa remuneração, concursos públicos, planos de cargos e carreiras e etc.

A concepção de criança no referido documento a desvela como um "sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura". (BRASIL, 2010. p. 12). Essa é a concepção de criança hoje, apresentada nas DCNEIs sendo a referência para a Educação Infantil Brasileira.

Nesse sentido, as leis brasileiras criadas em defesa da criança são extremamente pertinentes, entretanto, existe uma fronteira bem delineada que divide os modos de cuidar e educar as crianças. Mas não podemos minimizar a importância dela como ponto de partida para a tentativa de construir uma da educação que preze pela equidade.

Retornando as discussões iniciais, quando afirmamos que a criança é um sujeito histórico, significa dizer que a infância para além de uma fase da vida, é um período que o indivíduo se constrói social, histórica e culturalmente.

> Na história cotidiana das interações com diferentes parceiros, vão sendo construídas significações compartilhadas, a partir das quais a criança aprende como agir ou resistir aos valores e normas da cultura de seu ambiente. Nesse processo é preciso considerar que as crianças aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância, e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas. Além disso, à medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis (BRASIL, Parecer nº 20/2009, p. 7).

Nesta perspectiva podemos compreendê-las em suas especificidades, modos de pensar e significar sua cultura, que é muito distinta dos adultos, e que se faz nas relações.

Para Corsaro (2011), a mais recente história da infância remete ao conceito de que a criança produz cultura. O sociólogo estudou as ações coletivas das crianças com os adultos e com outras crianças, nestas denominadas de "cultura de pares", visto que:

> As crianças apreendem criativamente informações do mundo adulto para produzir suas culturas próprias e singulares. Defino cultura de pares como um conjunto estável de atividades e rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham com seus pares (CORSARO, 2011, p. 31-32).

Para o autor, a cultura de pares entre as crianças advém das informações do mundo adulto, mas depois desta ação reprodutiva, da assimilação, ao colocar-se em contato com outras crianças, as mesmas são capazes de dar novos significados e sentidos a ações, transformando seu próprio universo por meio do simbólico. Seus relacionamentos pessoais com os adultos no seu convívio familiar e no convívio coletivo na instituição de educação infantil, por ações de interação, amizade, comunicação verbal e gestual, de cooperação, colabora na construção e multiplicação dessas culturas de pares pautadas em relações específicas de crianças com outras crianças, como resultado de vivências de novas experiências e desafios. Como veremos a seguir, essa breve noção de cultura de pares torna-se elemento importante para compreender a infância e seu ser social.

De acordo com Sarat (2011, p. 120) a infância é a fase essencial da vida humana em que as crianças podem construir sua história, estabelecer-se socialmente e produzir cultura, [...] "que precisa do "outro" para se formar; ou seja, um indivíduo que precisa da sociedade para se tornar fisicamente adulto e também para construir suas concepções acerca da vida, do mundo e dos comportamentos". Nesse sentido, a educação e os cuidados dispensados às crianças em instituições de educação infantil devem ser centradas numa pedagogia que contribua na formação de um indivíduo social, crítico e participativo. Com uma Educação Infantil que preze pelo desenvolvimento global da criança, nos aspectos: psicológico, cognitivo, afetivo, social e motor.

Para Sarmento (2009), sociólogo que estuda a infância diz que os mais variados conceitos e estudos acerca da criança e da infância são indicadores de um campo em plena ascensão e desenvolvimento:

> Em síntese as diferentes correntes, abordagens e teorias presentes na Sociologia da Infância confluem num conjunto de aspectos que constituem marcadores do campo teórico. Linhas que assinalam a especificidade de uma reflexão teórica sobre a infância, ainda que algumas dessas linhas não sejam exclusivas, isto é, sejam de algum modo comum a outros campos disciplinares (especialmente a Antropologia da Infância, Psicologia ou a Sociologia da Educação) sejam diferenciadamente enfatizadas pelas diversas abordagens (SARMENTO, 2009, p. 32).

É na confluência do campo teórico apontado pelo autor que vislumbramos o surgimento da Educação física, na educação. Precisamente com a pedagogia do movimento na escola de primeira infância, num estudo realizado por Freire (2009), que discute qual o papel da Educação Física no desenvolvimento infantil, proponentes de aspectos motores, de linguagens, jogos e brincadeiras, formando a cultura lúdica infantil por meio do movimento. É nos primeiros anos de vida que se dão as verdadeiras aquisições dos mais variados comportamentos, em que as práticas corporais se expressam por meio dos movimentos.

2.A Educação Física na Educação Infantil: Possibilidades de Discussões

A Educação Física é uma área de conhecimento que abrange práticas corporais como as brincadeiras, jogos, ginástica, lutas, danças, entre outros. No entanto, o presente estudo destina-se a contemplar essas práticas corporais como componentes primordiais para a formação da criança. Sendo assim, o movimento corporal da criança passa a ter relevância também no âmbito educacional institucionalizado.

Na realização das práticas corporais, que podem envolver jogos motores, jogos de faz de conta, brincadeiras é que a criança pequena se expressa. Na prática que o professor pode averiguar as necessidades, as dificuldades e os avanços das crianças, podendo intervir com determinadas atividades, contribuindo no processo de desenvolvimento infantil. Neste contexto, (NEIRA, 2003, p, 114) nos diz que:

> O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças se movimentam desde que nascem, adquirindo cada vez mais controle sobre seu próprio corpo e se aprimorando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. Engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupo, experimentando sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento. Ao movimentar-se, as crianças expressam seus sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais.

Para o autor, as atividades realizadas na Educação Física é um espaço propício na constituição do processo de desenvolvimento, tendo o professor seu papel ativo, observador e

transformador. Gallardo (1998, p. 94) ressalta a relevância do movimento corporal em sua peculiaridade quando diz:

> O movimento corporal ou movimento humano, tema da Educação Física, não é qualquer movimento. Ele está inserido num contexto educativo (de capacitação e formação), apresentando um determinado significado para o professor e para o aluno. Por isso mesmo, no planejamento, no acompanhamento e na avaliação desse trabalho, o professor deve ficar atento aos aspectos reflexivos e de tomada de consciência presente nas atividades, a fim de que estas não se tornem um fim em si mesmo.

Podemos perceber desta forma, a importância da presença da educação física na educação infantil. Pelas atividades propostas na disciplina, o professor reflete e analisa acerca das dificuldades e avanços encontrados. Desta forma, o movimento deve ter a proposta de instigar e provocar as crianças pequenas por meio de experiências como: diferentes formas de correr, de pular, de rolar, de saltar, de subir, de descer, entre outros, revestidos dos elementos lúdicos e de faz de conta, tão inerente na primeira infância.

Nista-Piccolo (1993, p. 34) afirma que, para as crianças pequenas o movimento "objetiva englobar exercícios que envolvam os grandes grupos musculares, os quais devem fazer parte do desenvolvimento do ser humano desde os primeiros anos de vida, porque as crianças se expressam em movimentos como resultados de suas observações". A autora estabelece desta forma, uma estreita relação entre a Educação Física e os movimentos da criança. Os movimentos exploratórios podem proporcionar o ganho de força, a flexibilidade e agilidade essenciais para o desenvolvimento global da criança, nos aspectos: motor, cognitivo, afetivo e social.

Para discutir as práticas corporais trabalhadas com crianças pequenas, realizamos observação na Creche "Infância Doce", localizada no município de Itaporã, MS. Utilizamos diário de campo para registrar as falas e as manifestações das crianças e das professoras. Como também, registros por meio de fotos do ambiente interno e externo da instituição e das principais atividades realizadas pelas crianças, tanto as atividades livres e as específicas planejadas pelos professores.

É importante ressaltar, que neste texto, pelo curto espaço de tempo para realizar a pesquisa empírica, não é pretendido estabelecer algum diagnóstico, classificação, parâmetro ou mesmo algum tipo de julgamento perante as práticas pedagógicas da instituição investigada. Buscou-se uma concisa problematização acerca do corpo e movimento das crianças, na

tentativa de uma efetiva reflexão quanto às práticas corporais trabalhadas pelos professores na Educação infantil.

3.Metodologia

A pesquisa foi realizada na creche Infância Doce, nome fictício, com 27 crianças de 2 a 3 anos de idade. A observação feita pelo período de uma semana no mês de novembro de 2015 teve como objetivo de registrar as situações, rotinas, fala dos adultos e das crianças. Para tanto, foi utilizado o diário de campo, máquina fotográfica que serviram de apoio ao descrever as atividades realizadas com as crianças.

Inicialmente os procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa foram sustentados pela abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa foi apoiada nas reflexões de Ludke e André (1986, p. 17). Os autores afirmam que o estudo de caso é determinado pelo pesquisador quando esse apresenta o interesse em investigar um fenômeno específico e singular "o estudo de caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver dos estudos". Contribuindo no perfil da pesquisa qualitativa, pois apresenta a observação como instrumento. "Em síntese, a pesquisa qualitativa tem como pressuposto científico manipular informações recolhidas, descrevendo e analisando-as, para num segundo momento interpretar e discutir à luz da teoria" (NETO, TRIVIÑOS, 2010, p.62).

3.1.A Organização na sala de atividades

A sala mede aproximadamente 4m de largura por 4,5m de comprimento, possui um quadro negro fixado alguns cartazes e imagens de desenhos, mesas com cadeiras no canto da sala, uma prateleira pequena com alguns brinquedos, um armário para a professora guardar as atividades realizadas, um aparelho de som pequeno, alguns colchonetes para dormirem e um banheiro. Nesse sentido, Iza e Mello, (2009, p. 287), ressaltam que:

> Assim, é necessário que a professora coloque à disposição da criança diversos materiais, possibilite interações com outras crianças e esteja atenta aos movimentos, pois a criança adquire inúmeros conhecimentos explorando não apenas o próprio corpo, mas também o ambiente e os objetos que a cercam.

Considerando o elevado número de crianças para o espaço físico, fizemos um levantamento acerca da lei municipal que rege o número de crianças que cada sala deve comportar. Certifiquei-me junto à Secretaria de Educação que a lei ainda não é vigente na esfera municipal. Com isso, houve a necessidade da utilização da lei do município de Dourados com o intuito de contribuir na discussão acima citada.

De acordo com o Conselho Municipal de Educação de Dourados/MS (COMED), nas suas atribuições legais da lei n. 9.394/96, que trata da Educação Infantil da seguinte forma: o artigo 12 rege a quantidade de 12 crianças de 2 a 3 anos de idade para um professor. No que concerne à matrícula, a capacidade de crianças por sala será estabelecida pelo parâmetro de uma criança para cada 1,5m².

O espaço da sala do Maternal II tem a dimensão de 18 m². O espaço físico da sala, segundo a deliberação do Conselho Municipal de Educação (COMED) 028, de 05 de dezembro de 2006, não atende ao inciso §2º do Art.29 que diz "A capacidade de vinte por sala na Educação Infantil será definida pela relação de uma criança para cada metro e meio quadrado". Desta forma, notamos a metragem de 0,78 m² para cada criança. A sala comportaria no máximo 12 uma vez que existem 23 crianças assíduas, apesar de 27 matriculadas.

Pensar na rotina, na organização de tempos e espaços, numa instituição de educação infantil, é pensar nas possibilidades de trabalho com as crianças, no processo de produção de conhecimento do mundo social, de vivenciarem conflitos, e de expressarem suas ideias, como podemos ver no fragmento abaixo:

> Sentei no tatame junto às crianças e enquanto brincavam com as peças de montar, observei: Duas meninas e três meninos entraram embaixo das mesas que ficam no canto da sala. Depois de algum tempo me aproximei e ouvi: - estou fazendo macarrão, arroz, carne e saladinha filhinha! - Só quero arroz. Não, não quero saladinha! Respondeu a outra menina. -Vou dormir mamãe – Disse a filhinha sorrindo, em seguida deitou-se no chão e fechou os olhos. Neste momento percebi que os meninos brincavam de outra brincadeira, pegaram algumas peças de montar que transformaram em carros pra vender:
>
> -Quanto você vende esse? Perguntou um dos meninos: -Um e quatorze. Respondeu o outro menino. O meu é de três disse o outro. Dispôs um carro ao lado do outro e simulavam uma loja de carros. Do outro lado do tatame dois meninos com duas peças de montar brincavam: - Quer "telelé"? Perguntou um dos meninos; - Quero sim! Tá gelado? Perguntou tocando a mão no copo e

> tomou o tereré. Depois passou para o outro amigo tomar também. Neste momento as monitoras recolheram as peças das crianças (DIÁRIO DE CAMPO, 24/11/2015).

Observamos no fragmento acima que as monitoras não se preocupam em escutar o que as crianças falam quando brincam. Vemos que as crianças criam e recriam experiências com o ambiente e com as vivências que trazem das suas rotinas familiares.

No que concerne às peças de montar (lego) que são oferecidas frequentemente para as crianças, que demonstram interesse por um certo período de tempo, tal atividade vai ao encontro do estudo de Kishimoto (2000, p. 1-2) que ao falar do uso dos brinquedos cita:

> A organização da sala e a presença de certos objetos e materiais educativos parecem influenciar direta ou simbolicamente seus usuários determinando em parte, a maneira como adultos e crianças sentem, pensam, e interagem nesse espaço. O impacto dos materiais e sua organização no espaço incidem tanto nas interações infantis como nas relações que se estabelecem entre crianças e adultos definindo formas diversas de socialização e apropriação da cultura.

A reflexão que a autora nos traz é de um brinquedo com função significativa, devendo ser levado a sério quando proposto às crianças, estimulá-las a explorar tais objetos que toma o papel de jogo de construção.

4.O Brinquedo Enquanto moeda de troca e a atividade de educação física

Foto tirada dia 26/11/2015.

FONTE: SHIRLEY MARINHO.

Antes de irmos ao pula-pula a professora da sala, percebendo certa "agitação" por parte das crianças disse a seguinte frase: Crianças! (bateu palmas pra chamar a atenção) Vamos ao pula-pula! Vocês precisam gastar um pouco de energia! Vamos! Vamos! As monitoras foram logo pegando as crianças pelas mãos e as conduziram ao pula-pula, onde pularam alternando cinco a seis crianças por vez, as que não estavam na vez de pular esperavam ou brincavam na casinha próxima ao brinquedo, depois de meia hora voltaram para sala de atividade.

Diante da fala da professora nos reportamos à teoria do excesso de energia de Schiller (1935, *apud* ELKONIN, 1998), o autor afirma que o homem, assim como os animais, possui excesso de energia, necessitando serem gastas por meio de ações e movimentos, não conseguindo ficar paradas nem estabilizadas por muito tempo. Desta forma, a energia acumulada em sala deveria ser gasta pulando no pula-pula, para que assim, voltassem mais calmas para a sala. Falar do corpo e do movimento da criança não significa que exista uma dicotomia entre o corpo e mente, mas sim relacionar intencionalmente as atividades dentro e fora da sala com o conhecimento e o movimento concomitantemente. Veremos abaixo, na foto, um *flash* tirado durante a atividade de educação física.

Foto tirada dia 01/12/2015.

FONTE: SHIRLEY MARINHO.

A foto foi tirada durante a atividade de Educação Física, a qual esperamos com certa ansiedade devido as outras atividades se concentrarem na maior parte do tempo com as crianças sentadas no tatame. Porém, a princípio, a professora de educação física não retirou as crianças da sala: fez alongamento lúdico (imitando os animais) com as crianças sentadas no tatame, após brincou de morto-vivo, nesta brincadeira percebi que gostaram muito, esse fato se deve pelo

movimento de levantar e abaixar, denotando assim, o quanto o movimento corporal é estimulante e prazeroso. Sua terceira atividade foi a do rabo da serpente, onde num determinado ponto da música fala o nome de uma criança que passa por entre as pernas da professora e depois fica atrás segurando a camiseta daquele que está na frente, formando assim a serpente completa, nesta atividade algumas crianças não quiseram participar, ficaram no tatame assistindo. Na parte final da atividade, a professora levou as crianças para o pula-pula por vinte minutos aproximadamente, logo em seguida levou-os para almoçar.

As atividades de educação física devem ser intencionalizadas, ou seja, por trás de um movimento devem existir significados e resinificados, as relações interpessoais acontecem por meio da motricidade, pois é a expressão de todas as atividades humanas. Sem essas atividades humanas (FREIRE, 2009) diz que a metodologia mais utilizada é a do "traseiro", com crianças presas em salas, sentadas, imóveis, comparando a imobilidade maior do que a de porcos e galinhas postos para engorda.

Sumariamente o autor critica as atividades ministradas apenas dentro das salas. Na educação física essa problemática é ainda mais séria, pois existem espaços na área externa da creche que a professora poderia ter explorado, executando suas atividades com as crianças em movimentos mais intensos e intencionalizados, no que diz respeito a permanecer dentro da sala e somente levar as crianças no pula-pula. Diante disso vemos que:

> Quando a educação infantil não leva em consideração a motricidade da criança, podemos ter uma educação que impeça a liberdade das ações corporais, propiciando uma educação voltada para crianças ideais, que devem ser transformadas o mais rápido possível em adultos produtivos, e não para crianças reais (PICCOLO; MOREIRA, p. 64, 2012).

A criança real[4] precisa se desenvolver plenamente e para que isso ocorra se faz necessário uma educação física dotada de conceitos e princípios, Levin (1997), em seu livro "A infância em cena: constituição do sujeito e desenvolvimento motor" cita que, o corpo da criança era considerado apenas pelo biológico, como prolongamento da alma e passou a ser alvo de constantes castigos com a justificativa de serem corrigidas, disciplinadas e aperfeiçoadas, imbricavam nessas ações alguns conceitos, valores e virtudes moralistas, comportamento que estavam presentes em todas as camadas sociais com a intenção de salvar a alma das crianças. São algumas questões relacionadas ao corpo como imobilidade, educação e suas correlações

[4]Para a autora o termo "real" é utilizado para compreender a criança verdadeira, que necessita vivenciar sua infância sem a projeção na sua vida adulta.

com a sociedade da época, perpassando estudos de diferentes épocas desde a idade média, o renascimento até a modernidade europeia fazendo-nos refletir sobre a atual educação infantil oferecida no Brasil.

Para Freire (2009, p.35), a pedagogia do movimento se faz pelo movimento, nesta fase se aprende coisas importantes para toda a vida, como exemplo o uso da imaginação [...] "chega-se as noções lógicas de classificação, seriação e conservação. Não sei por que essas noções não podem ser desenvolvidas num corpo em movimento, que corre que pula que brinca". O autor afirma as dificuldades das instituições em estabelecerem uma articulação entre as práticas corporais e as atividades simbólicas.

Os movimentos corporais formam parte da maioria das aprendizagens, mas são também um instrumento de apropriação do conhecimento, e é precisamente, na primeira infância quando esse corpo se organiza, se controla, se expressa, se comunica, que constrói seu esquema e se lança ao conhecimento do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões que permearam este estudo possibilitaram-me compreender que as práticas corporais propostas nas atividades da educação infantil acontecem de forma pouco intencionalizada. No sentido da falta de conhecimento mais aprofundado para propor novos movimentos e novas experiências com o corpo das crianças.

Nesse sentido, as práticas corporais propostas nas atividades devem agir em harmonia com a fase em que a criança se encontra, com atividades que possam contribuir para sua formação. É importante que os profissionais envolvidos na Educação Infantil, incluindo o professor de Educação Física, reflitam acerca de suas práticas pedagógicas. Nesse estudo, observou-se que as práticas corporais não são ausentes, porém, seria essencial a compreensão de que essas práticas podem ser exploradas de forma mais intensa, constante e intencionalizada, para a equidade entre a prática pedagógica exercida pelos professores e demais profissionais envolvidos estejam em consonância com a criança considerada um sujeito social, histórico-cultural.

De acordo com Ferreira (2012, p.90), a creche deve ser o espaço onde as experiências, as vivências das crianças devem ser materializadas em ações que as tornem mais autônomas, favorecendo a construção de conceitos e habilidades do conhecimento físico, cultural e social.

Diante da importância que o movimento traz na formação integral da criança, faz-se necessário a elaboração de um planejamento das práticas corporais que realmente contemple as experiências e vivências capazes de garantir o bom desenvolvimento motor, com aprimoramento das habilidades motoras básicas: corridas, saltos, subidas, descidas, equilíbrio, entre outros, explorando mais intensamente o corpo da criança.

Portanto, para que o corpo e o movimento possam ser tratados enquanto possibilidade de expressão, de desenvolvimento e linguagens das crianças, de forma plena e integral é necessário uma reflexão por parte dos profissionais que trabalham com a educação infantil, no sentido de buscar um equilíbrio entre a teoria e a prática da Educação Física.

Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL**. LEI. N. 9394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto**.** Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, MEC, 1998.**

BRASIL. Parecer do Conselho Nacional de Educação /CEB nº: 20.**Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Aprovado em 11 de nov. de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 Acesso em: jun.2017.

CORSARO, William. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e transição iniciais na vida das crianças. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 83-103.

_____. **Sociologia da Infância.** Tradução Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ELKONIN, D, B. **PSICOLOGIA DO JOGO.** SÃO PAULO: MARTINS FONTES, 1998.

FREIRE, JOÃO BATISTA. **EDUCAÇÃO DE CORPO INTEIRO:** TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA. SÃO PAULO: SCIPIONE, 2009.

FERREIRA, ELIANA MARIA. **VOCÊ PARECE CRIANÇA! OS ESPAÇOS DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS**. DISSERTAÇÃO (MESTRADO). UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS – UFGD. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. DOURADOS,

MS. 2012.

GALLARDO, JORGE SERGIO PEREZ; OLIVEIRA, AMAURI APARECIDO BÁSSOLI; ARAVENA, CESAR JAIME OLIVA. **DIDÁTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**: A CRIANÇA EM MOVIMENTO: JOGO, PRAZER E TRANSFORMAÇÃO. SÃO PAULO: FTD, 1998.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto. MELLO, Maria Aparecida. Quietas e caladas:as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil.**Educ. rev**., Belo Horizonte, v.25, n.02, ago., 2009, p.283-302.

LEVIN, ESTEBAN. **A INFÂNCIA EM CENA:** CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E DESENVOLVIMENTO MOTOR. PETRÓPOLIS, RJ: VOZES, 2007.

KISHIMOTO, TIZUKO MORCHIDA. **SALAS DE AULAS NAS ESCOLAS INFANTIS E O USO DE BRINQUEDOS E MATERIAIS PEDAGÓGICOS.** ANPED, NO GT EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS. 23 REUNIÃO. 2000. ≤HTTP://ANPED.ORG.BR/REUNIOES≥. ACESSO EM 19/03/2016.

LUDKE, MENGA; ANDRÉ, MARLI, E, D, A. **PESQUISA EM EDUCAÇÃO:** ABORDAGENS QUALITATIVAS. SÃO PAULO: EPU, 1986.

NEIRA, MARCOS GARCIA**. EDUCAÇÃO FÍSICA:** DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS. SÃO PAUL: PHORTE, 2003.

NETO, VICENTE MOLINA; TRIVIÑOS, AUGUSTO NIVALDO SILVA. **A PESQUISA QUALITATIVA NA EDUCAÇÃO FÍSICA:** ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS**.** PORTO ALEGRE: SULINA, 2010.

NISTA-PICCOLO, VILMA LENI; MOREIRA, WAGNER WEY. **CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.** SÃO PAULO. CORTEZ, 2012.

SARAT, MAGDA CARMELITA. EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E GÊNERO. CONTRIBUIÇÕES DE NORBERT ELIAS. INTERMEIO: **REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.** CAMPO GRANDE, MS. V. 17. N.33. P. 118-139. JAN/JUN. 2011.

SARMENTO, MANUEL. GOUVEIA, CRISTINA SOARES (ORGS.). **ESTUDOS DA INFÂNCIA. EDUCAÇÃO E PRÁTICAS SOCIAIS**. PETRÓPOLIS, RJ: VOZES, 2009.

HISTÓRIA DA COMPANHIA DE JESUS: O DEVIR DA CIÊNCIA MODERNA E SEU EMBATE COM A ESCOLÁSTICA

Silvino Aréco[1]

RESUMO:

O objeto de análise desse artigo é a reconstituição histórica da gênese da ordem religiosa católica Companhia de Jesus, que foi a responsável pela primeira educação brasileira. O objetivo específico do artigo foi apresentar o contexto histórico em que nasceu a Companhia de Jesus e, consequentemente, elucidar as transformações que ocorriam em diversos campos da vida econômica, social, política e religiosa na Europa naquele período. A pesquisa foi efetivada a partir de fontes primárias e secundárias. Após a coleta das informações, os dados foram analisados a partir do referencial teórico do materialismo histórico e dialético. O artigo está estruturado da seguinte forma: a introdução, três capítulos e as considerações finais. Concluímos que aquele contexto social-histórico, nas primeiras décadas do século XIV, em que surgiu a Companhia de Jesus foi demarcado pela crise do sistema feudal e o surgimento do mundo moderno. Por fim, procuramos neste artigo destacar as grandes transformações que ocorriam na Europa no campo da ciência e do conhecimento. Pois, é nesse período histórico que emerge o embate entre o pensamento dominante da escolástica em contraposição a ciência moderna.

Palavras chave: Companhia de Jesus; Escolástica; Humanismo; Ciência Moderna.

Introdução

O objetivo geral deste artigo foi fazer uma breve reconstituição histórica da gênese da ordem religiosa católica Companhia de Jesus[1], que foi a responsável pela primeira educação brasileira. O objetivo específico foi apresentar o contexto histórico em que nasceu a Companhia de Jesus e, consequentemente, elucidar as transformações que ocorriam em diversos campos da vida econômica, social, política e religiosa na Europa naquele período.

A pesquisa foi efetivada a partir de fontes primárias e secundárias. Após a coleta das informações, os dados foram analisados a partir do referencial teórico do materialismo histórico e dialético. O artigo está estruturado da seguinte forma: a introdução, três capítulos e as considerações finais. No primeiro capítulo exibimos o contexto social e histórico da fundação

[1]A Companhia de Jesus, cujos membros são conhecidos como jesuítas, é uma ordem religiosa fundada em 1534 por um grupo de estudantes da Universidade de Paris, liderados pelo basco Íñigo López de Loyola, conhecido posteriormente como Inácio de Loyola. A Congregação foi reconhecida por bula papal em 1540. É hoje conhecida principalmente por seu trabalho missionário e educacional.

da ordem religiosa da Igreja Católica: Companhia de Jesus. No segundo capítulo nós apresentamos o imaginário social da Europa, naquele período, analisando as contradições entre o humanismo e a escolástica. Já no terceiro capítulo, nós tecemos reflexões de caráter epistemológico acerca dos fundamentos das ideias dos jesuítas contidos em seu livro doutrinário denominado **Exercícios Espirituais.**

Concluímos que aquele contexto social-histórico, nas primeiras décadas do século XIV, em que surgiu a Companhia de Jesus é demarcado pela crise do sistema feudal e o surgimento do mundo moderno. Por fim, procuramos neste artigo destacar as grandes transformações que ocorriam na Europa no campo da ciência. Pois, é nesse período histórico que emerge o embate entre o pensamento dominante da escolástica em contraposição a ciência moderna.

1. A fundação da ordem religiosa da Igreja Católica Companhia de Jesus

A visão teológica apresenta desta forma a biografia do fundador da Companhia de Jesus: Santo Inácio de Loyola, "cavaleiro" e herói de Pamplona - Espanha, o "peregrino" de Jerusalém, o "doutor" em artes pela Universidade de Paris, o "místico" de Manresa - Espanha, o "pobre" que tudo deixa, o homem "vestido de saco", o "fundador" da Companhia de Jesus Neste capítulo buscaremos desvelar a síntese da aparência e da essência desta biografia se aproximando do real, acerca da práxis do fundador da Companhia de Jesus e da sua ordem.

Aréco (2008) esclarece que a ordem foi fundada em 1539, porém, a história da Companhia de Jesus não pode ser compreendida sem o entendimento da trajetória do seu fundador Inácio de Loyola (1492 – 1556), e, por conseguinte o contexto histórico em que estava inserido. Inácio de Loyola nasceu em Azpeitia (Espanha), de uma família de soldados, viveu na sua juventude a vida promiscua e agitada dos fidalgos e militares de seu tempo. Desejoso de seguir a carreira militar conseguiu o título de capitão da guarnição de Pamplona, então capital de Navarra. Após anos de sua chegada iniciou-se uma guerra com a França, após a invasão francesa a Navarra, Inácio de Loyola foi atingido por estilhaços de bala de canhão que lhe feriu gravemente as pernas, fatos assim descritos por Lacouture (1994 p. 20):

> [...] chegado o dia em que o ataque era esperado, ele se confessou com um dos seus companheiros de armas. Quando a batalha já durava um bom tempo, um obus o atingiu numa perna, quebrando-a toda. E como a bala passara entre as duas pernas, a outra ficou bastante ferida. Assim que ele caiu, os da fortaleza renderam-se sem demora aos franceses [...].

Os fatos ocorreram no dia 12 de maio de 1521, com a tíbia da perna direita esmigalhada, a batata da perna esquerda arrancada, Inácio de Loyola jazia sobre a muralha da fortaleza,

quando os franceses a invadiram. Depois de assisti-lo precariamente durante duas semanas, transportaram numa liteira para a sua terra. Sobre este episódio Lacouture (1994, p.21) assim o descreve: "Cerca de cinquenta quilômetros separaram Pamplona de Azpeítia. Os carregadores levaram mais de dez dias para transpô-lo, de trilha em trilha pelos flancos das montanhas. Sobre a liteira onde fora colocado Iñigo morreu seguramente várias vezes [...]."

Aréco (2008) descreve que Inácio de Loyola tenta recuperar-se em casa, com muito tempo para a leitura, assim como Saulo em seu caminho para Damasco entrou em contato com dois livros edificantes, **A vidade Jesus,** de um padre catuxo e **Florilégio dos Santos**, de Monsenhor Gíacomo de Varazzo. Estas leituras modificaram os ideais de Loyola, depois de quase perder as pernas na batalha e tornar-se coxo, ele decidiu que não queria mais servir aos príncipes em batalhas e sim "servir a Jesus Cristo". Após sua conversão ao cristianismo passou por tempos difíceis, iniciou um período de peregrinação, objetivando ir a Jerusalém a "Terra Santa", e para sobreviver pedia esmolas pelas ruas de Manrese. Lacouture (1994) informa que Inácio de Loyola permanecerá muito tempo em Manrese, e, o que de início considerará apenas uma simples escala, uma parada destinada ao repouso e à meditação, irá se tornar, durante cerca de dez meses uma "sublime etapa espiritual" de sua "revolução interior". Uma comoção psíquica, uma travessia do fogo no berço do "inacismo" que ele próprio chamará "minha igreja primitiva". Saindo de Manrese Inácio de Loyola foi a Barcelona e peregrinou a Jerusalém, não podendo ali permanecer, volta para Barcelona, disposto a pregar os seus Exercícios Espirituais, estes foram concebidos na época em que esmolava em Manrese. Lacouture (1994, p. 28) descreve o fato: "*Os Exercícios Espirituais* é sua obra central redigida inicialmente em um latim grosseiro, não cessará de ser revisada e ampliada. A relação de Inácio com *Os Exercícios Espirituais* não é a de um autor com a sua obra, ele a considerava como algo 'revelado', 'ditado por Deus', como se fosse uma 'profecia' ou uma 'revelação divina'. "

Lacouture (1994, p. 32) esclarece "[...] acima de tudo, jamais dará os Exercícios para 'ler', mas para fazer. Tampouco se trata de um livro, ou um 'diário', ou um tratado de espiritualidade como a imitação, ou da regra de uma ordem, mais de um manual prático [...]".

Aréco (2008) afirma que em peregrinação Inácio de Loyola construiu um "manual prático" para um cristianismo que naquele contexto histórico passava por uma crise profunda. Loyola a partir da formulação prática de um "novo" cristianismo inicia a propagação de suas ideias. O fundador da ordem jesuíta encontrou enormes dificuldades para ganhar adeptos as suas pregações. Um dos impedimentos estava relacionado ao domínio do idioma, e o outro era

a sua ignorância nos assuntos teológicos. Mas, a principal dificuldade estava relacionada à Inquisição, fatos assim descritos por Lacouture (1994, p. 44): "Encontravam-se apenas doze dias em Salamanca quando o confessor tratou de mostrar as suas baterias: 'os padres da casa gostariam de vos falar [...] vinde almoçar domingo. Eles gostariam de saber muitas coisas a vosso respeito' [...]".Aréco (2008) descreve que Loyola estava na cidade com o objetivo de estudar na Universidade de Salamanca, e logo nos primeiros dias na cidade já arrumara problemas com a Inquisição. Os inquisidores queriam saber de Inácio se as suas convicções religiosas sofriam influência de Lutero (Protestantismo) ou se estava vinculado ao pensamento de Erasmo (Humanista). Lacouture (1994, p. 45) esclarece: "Fizeram-se numerosas perguntas não apenas a propósito dos *Exercícios*, mas sobre teologia. Ordenaram-lhe que explicasse o primeiro mandamento [...]. Ele disse tantas coisas sobre o primeiro mandamento que resolveram não lhe perguntar mais nada. "Vale a pena ressaltar que o primeiro mandamento é: "Amaras o Senhor teu Deus". Após vinte e dois dias de detenção, Inácio de Loyola foi solto e autorizado a ensinar o catecismo e a falar das coisas de Deus. Porém, com a condição de que só tentasse distinguir os pecados mortais dos pecados veniais depois de quatro anos de estudos sérios.

Apesar da absolvição, Inácio resolve abandonar Salamanca e ir para Paris, em sua *Autobiographie (ou Récit du Pélegrin)* (1962) manifestava o desejo de entrar para uma ordem religiosa, sua meditação sobre o assunto assume um tom bastante peculiar. Quando lhe ocorria a ideia pensava em escolher uma ordem corrupta e pouco reformada, desejando entrar nela para padecer ainda mais. O objetivo de Loyola em Paris era de estudar, será impossível dizer se projetava à fundação de uma Ordem religiosa. Lacouture (1994) esclarece que talvez a inclinação por uma ordem, uma organização, pela consolidação coletiva em oposição à desordem na qual vivia com exaltação, tenha-se imposto nestas circunstâncias conturbadas.

O que podemos avaliar é que a partir do episódio de sua prisão pela Inquisição, Inácio de Loyola tomou consciência de sua vulnerabilidade, neste sentido, ele vislumbrou a necessidade de inserir-se em uma organização na perspectiva de se insurgir com força, contra a força. Outro aspecto descortinado foi à necessidade impositiva do conhecimento, domínio da teologia, das humanidades, da ciência e da lógica.

Enfim, conhecer os códigos da nova sociedade que emergia com um aspecto paradoxal, expressas pela Inquisição conservadora e o humanismo revolucionário. Nesta acepção é evidente pelos fatos que a palavra-chave que emerge das convulsões ameaçadoras é estudar.Inácio de Loyola vai para Paris com o objetivo de conquistar o saber humano, ele não

é um "humanista", é em primeiro lugar um homem de seu tempo (Renascimento) e de seu país (Espanha), cuja instituição clerical não se distinguia da universitária, nesta acepção é um homem integrado a uma espiritualidade medieval como muitos "humanistas" espanhóis. Como observa Certau (1972 p. 62-63):

> Quando Inácio decide percorrer mil quilômetros de sua casa até a universidade de Paris, ele recomeça sua vida [...] não se contenta em profetizar novos tempos, mas neles ingressa efetivamente, modesta e audaciosamente, pelo caminho de uma técnica. Ele experimenta o instrumento de sua época, corre este risco real imposta pela novidade do presente, mas cujo porvir é desconhecido. Rompe com seu passado para encontrar Deus lá onde atuam seus contemporâneos. Compartilha da ousadia do seu tempo.

De acordo com Lacouture (1994, p. 19-50) "[...] no início de janeiro de 1528, Inácio de Loyola atravessa os Pirineus e caminha rumo a Paris. "Cidade onde Guillaume Budé prepara a criação do *Collége de France*, sendo que um dos nomes cogitados para ser o diretor desta instituição de ensino era Erasmo de Roterdã. Logo, Inácio de Loyola, o mendigo dos pés descalços, poderá saciar sua fome de conhecimento a salvo dos inquisidores.

Lacouture (1994) afirma que quando Loyola chegou a Paris matriculou-se no Colégio de Montaigu que pertence a Universidade de Paris, que reunia nesta época cerca de doze mil estudantes. Sendo que a metade destes compostos por estrangeiros, a instituição de ensino se constituía numa "república de professores", composta de quatro faculdades – teologia, medicina, direito e "artes" – que contemporaneamente chamaríamos está última de letras e ciências.

Aréco (2008) afirma que a Universidade de Paris, naquele período, era extremamente estratificada socialmente, e os acadêmicos não se diferenciavam apenas por sua necessidade, mas principalmente pelos proventos que pagavam aos diretores dos cerca de cinquenta colégios que agrupavam a maior parte da população estudantil.

Naquele contexto histórico, no Colégio de Montaigu que pertencia a Universidade de Paris, emergia nos meios acadêmicos o embate teórico entre duas ideias distintas. 1.A dominante é a escolástica[2] fundamentada nas obras de Tomás de Aquino. 2. No outro campo estava o humanismo, inspirado nas ponderações de Erasmo de Roterdã, que neste contexto

[2] A escolástica era o ensino teológico filosófico da doutrina aristotélico tomista ministrado nas escolas de conventos e catedrais, e também nas universidades europeias da Idade Média e do Renascimento. Como princípio filosófico e teológico, a escolástica procurava equacionar, tendo como fundamento o dogma religioso e mediante um método especulativo, problemas como a relação entre fé e razão, desejo e pensamento; a oposição entre realismo e nominalismo; a probabilidade da existência de Deus.

busca polarizar e adentrar no mundo fechado da escolástica. Os futuros fundadores da Companhia de Jesus são frutos desta síntese. Andery (2007) descreve o período histórico, elucidando que na Idade Média, com as invasões bárbaras, a filosofia cristã centrou-se na instrução e na manutenção do legado clássico nas escolas monacais. A cultura, concebida especialmente pelos livros, abrigou-se nos mosteiros e conventos, causa pela qual se costuma proferir que a igreja, principalmente pela ação de seus monges copistas, protegeu a cultura e acabou por absorver os "bárbaros" da mesma forma que Roma absorvera culturalmente a Grécia. A autora esclarece que a noção de filosofia cristã, embora constantemente aplicada, a rigor apresenta um caráter contraditório em termos, pois o cristianismo é religião e a filosofia é conhecimento racional. Historicamente, porém, a escolástica incidia nesse aspecto paradoxal de uma filosofia que era, ao mesmo tempo, racional e religiosa. Produzindo uma grave dificuldade na analogia entre a razão e a fé.

Levantando a seguinte indagação: que liberdade terá a razão, se o dogma restringiu *a priori* seus movimentos? Nesta direção há um substancial filosófico na obra dos doutores da igreja e dos escolásticos, que devem ser levados em conta na história da filosofia. Essa substância encontrou sua última justificativa na doutrina da igreja. Neste sentido, o pensamento deveria demonstrar que a igreja, por seu método próprio, já havia estabelecido a "verdade". Produzida em um mundo cristão, essas pressuposições eram as crenças básicas de então. Esses conceitos eram radicalmente distintos dos que se configuravam no mundo greco-romano. Os problemas que se apresentavam à filosofia eram suscitados pela "revelação".

No contexto histórico da fundação da Companhia de Jesus o pensamento dominante era a escolástica, permeados por esses elementos. A ideia de "Deus *uno* e *trino*" ao mesmo tempo, da criação do mundo a partir do nada, da imortalidade da carne, do homem à imagem e semelhança de Deus, a noção de história implícita nos relatos bíblicos, criação do mundo, pecado original, redenção e juízo final, essas ideias religiosas provocavam especulações tipicamente metafísica ou filosófica. Heller em seu livro **O Homem do Renascimento** (1984) faz um estudo importante para a compreensão deste processo. Heller revela que este contexto é marcado pela incongruência, porque é neste período que emerge a ciência moderna, que ganhará força no século XVI e início do século XVII com Nicolau Copérnico, Galileu Galileu, René Descartes e Francis Bacon.

Nicolau Copérnico publicou o livro **Sobre a Revolução das Orbes Celeste** (1984), esclarecendo que os planetas giravam ao redor do Sol. Galileu estudou as teorias de Copérnico

e as de Kepler, que acabara de publicar o livro **Astronomia Nova** (1609). Galileu reuniu uma grande quantidade de evidências para defender a teoria heliocêntrica e as publicou posteriormente. Andery (2007) esclarece que foi nesta conjuntura histórica que Galileu Galilei (1564-1642) desenvolveu os primeiros estudos sistemáticos do movimento uniformemente acelerado e do movimento do pêndulo. Galileu descobriu a lei dos corpos e proferiu o princípio da inércia e o conceito de referencial inercial, ideias antecessoras da mecânica newtoniana. Galileu aperfeiçoou significativamente o telescópio refrator e com ele desvendou as manchas solares, as montanhas da Lua, as fases de Vênus, quatro dos satélites de Júpiter, os anéis de Saturno, as estrelas da Via Láctea. Estas descobertas contribuíram decisivamente na defesa do heliocentrismo (tese que defendia que o sol era o centro do nosso sistema solar).Andery (2007) corrobora que René Descartes (1596-1650) é considerado o primeiro filósofo moderno. A sua contribuição à epistemologia é essencial, assim como às ciências naturais por ter estabelecido um método que ajudou o seu desenvolvimento. Esse filósofo criou em sua obra, **Discurso sobre o método** (1976), as bases da ciência contemporânea. O método cartesiano incidiu no ceticismo metodológico, que nada tem a ver com a atitude cética: duvida-se de cada ideia que não seja clara e distinta. Ao contrário dos gregos antigos e dos escolásticos que acreditavam que as coisas existem simplesmente porque precisavam existir, ou porque assim deveria ser.

O contexto social histórico da fundação da Companhia de Jesus demarca a gênese da ciência moderna, como acontecia em diversos aspectos da vida, no campo das ideias esta época encontrava-se em plena conturbação, tanto no que dizia respeito à essência quanto à forma.

Uma das grandes polêmicas que envolvem a análise sobre a Companhia de Jesus é a posição adotada por autores como Sauvestre (2004) De Carvalho (2001) Leroy (1999), que colocam Inácio de Loyola e a sua Ordem religiosa como extremamente vinculada às ideias medievais e a ordem feudal, inseridos no contexto da contrarreforma e, portanto, conservadora.

Em contraposição a essas afirmações, Azevedo (1978) demonstra que a posição de Loyola e da Companhia de Jesus estava vinculado ao pensamento humanista e empreendedor de um "novo" pensamento eclesiástico, catequético e educacional. Essa acepção é assim expressa por Azevedo (1978, p. 62) "[...] Santo Inácio de Loyola era daqueles, como Císneros, o cardeal adepto do humanismo de Erasmo, e outros reformadores de então, que buscavam um novo enlace da Igreja com a cultura laica dos livros de textos para a preparação de seus sacerdotes [...]". Gostaríamos de afirmar que Inácio de Loyola era um homem de seu tempo, fusão da escolástica dominante e da metafísica, em síntese ao humanismo latente de Erasmo.

Pois, o fundador da Companhia de Jesus frequentou a Universidade de Paris, no Curso de "artes", e teve acesso aos saberes do humanismo. Conheceu os saberes das humanidades, da filosofia, da lógica, em síntese buscou o domínio dos códigos da nova e conturbada sociedade que emerge no renascimento. Paradoxalmente, pregava para os seus novos companheiros os exercícios espirituais. **Os Exercícios Espirituais** (2004) foram concebidos por Inácio de Loyola quando ainda mendigava pelas ruas de Manrese, esta obra será o sustentáculo teológico e prático de toda ação da futura Companhia de Jesus.É paradoxal a ação de Loyola, o contexto social histórico é extremamente contraditório, ideologicamente partiam de uma visão de mundo teocêntrica. Porém, nos aspectos objetivos utilizava-se da ciência e das técnicas mais desenvolvidas para a produção e reprodução da vida material. O conhecimento científico se manifestava na construção naval, no desenvolvimento da manufatura, na utilização de instrumentos como a bússola e as cartas náuticas.

2.As contradições entre o humanismo e a escolástica

O século XVI é um momento decisivo que colocava em posição de antagonismo as diversas frações da antiga sociedade feudal, já em decadência. Com ascensão dos mercadores e artesãos, o antigo modo de produção feudal estava sendo corroído lentamente e a luta também se dava no campo das ideias. Com o surgimento dos grandes centros urbanos ocorreram mudanças profundas no campo do conhecimento, principalmente, com o aparecimento das escolas livres nas grandes e pequenas cidades, sendo que nestas últimas a comuna assumia o pagamento dos mestres e professores.

Com o humanismo há uma modificação no modo de pensar dos homens, deste novo homem que emerge das grandes navegações e do mercantilismo, anunciando a ascensão lenta e gradual de uma nova classe à burguesia. O humanismo foi um movimento que se distinguia pelo antropocentrismo em substituição aos elementos sagrados e religiosos, tendo como uma característica marcante nos meios acadêmicos à volta da leitura dos clássicos latinos e gregos.

A nova visão de mundo entra em luta fratricida com as ideias do antigo homem medieval europeu, forjado na luta das cruzadas e de libertação dos mouros, fundamentados em um pensamento teocêntrico e metafísico. O período relatado foi extremamente favorável para a retomada do pensamento grego, principalmente a do pensamento antropocêntrico, cuja palavra de ordem era expressa, que "o homem é a medida de todas as coisas".

Esta acepção se defrontava com outras formas pensamentos, principalmente as ideias do filósofo grego Parmênides (1989), quando este afirmava que somente através do pensamento é que o homem seria capaz de compreender a verdade e a essência do mundo. Tal "essência" deveria ser sempre idêntica a si mesma, imutável, eterna e, ao mesmo tempo, invisível e imperceptível aos nossos sentidos. Só assim, através do pensamento que teríamos acesso à verdade das coisas.

Aranha (2003) revela que a história da escolástica se apresenta, assim, como a história da razão humana em determinado momento de seu devir histórico, exprimindo inicialmente a alienação, na sujeição ao dogma; em seguida, a consciência da alienação, na doutrina das duas verdades; finalmente a negação da alienação (da negação), na ruptura definitiva entre razão e fé, e na afirmação de que o real em sua totalidade, natureza e história, são racionais.

Fizemos essa breve reconstituição no sentido de embasar historicamente e revelar o aspecto paradoxal da ação de Inácio de Loyola, porém o contexto social histórico apresentado é extremamente contraditório, pois partiam de uma visão de mundo fundamentado nos princípios que foram elencados.

A nova sociedade europeia que emerge nesse período histórico nos aspectos objetivos se utilizava da ciência e das técnicas mais desenvolvidas para a produção e reprodução da vida material. No aspecto subjetivo, Deus explicava o mundo. A prática social de Inácio de Loyola é a expressão dessas contradições, no aspecto religioso e no campo do conhecimento. Com o advento da reforma protestante e a profunda crise "moral" vivida pela Igreja Católica Romana, se produziu uma grande ebulição no seio da instituição mais poderosa deste período.

Loyola sentiu a necessidade de resgatar os princípios fundamentais da Igreja Católica Romana em seu aspecto conservador e dogmático. O que impulsionava o seu empreendimento no sentido teórico-prático eram os exercícios espirituais.

Na visão de Loyola os exercícios espirituais seria o manual prático deste "novo" cristão católico romano, que deveria ser praticado em quatro semanas. Na primeira semana dos exercícios, o praticante para se tornar um "novo" cristão deveria passar por um processo de isolamento e meditação sobre os "valores humanos". Buscando sentir a si mesmo e a partir da meditação procurar uma "nova existência".

O trecho dos exercícios manifesta-se como uma autobiografia de Inácio de Loyola. Destacando aspectos objetivos e subjetivos de sua vida anterior (quando era um nobre e servia ao príncipe), ele se situava no caminho inverso as transformações. Na busca de reencontrar o

caminho a partir da nova realidade social, ele busca na meditação (nos seus tempos de mendicância) entender a realidade. Ele procurou dominar os códigos da nova sociedade que emergia. Na investigação de Loyola os aspectos subjetivos dominantes ainda são a metafísica e a escolástica, porém, essas ideias estavam em luta com a ciência moderna. Neste sentido, Loyola e seus exercícios buscam reformar a metafísica dando lhe um caráter "novo", este caráter "inédito" seria a prática.

Ao desenvolver **Os Exercícios Espirituais** (2004), Inácio de Loyola busca expressar uma retomada dos princípios do "cristianismo primitivo", contestando a "Babilônia" que havia se transformando Roma, o centro do catolicismo. Nesta acepção, a "meditação" proposta por Inácio de Loyola na realidade seria uma autocrítica, assim expressa por Ravignan (1888, p. 23) "*[...] ¡Qué no hay cosa tan difícil cono arrancarse a la agitación, al ruido y a todas esas trabas poderosas que deplora y ama juntamente!* ".

A segunda semana dos exercícios espirituais era dedicada a instaurar no "novo" cristão o princípio da ordem. Princípio que é uma reminiscência do período em que Inácio de Loyola era um militar (capitão) a serviço do príncipe. A ordem, a disciplina, a franqueza e a abnegação com características militar será a marca indelével da futura Companhia de Jesus que se materializou no respeito à hierarquia. Princípio este que caracterizará e fundamentará toda a ação dos jesuítas. A segunda semana dos exercícios espirituais era a formação do "soldado", como afirma Ravignan (1888). A "nova" Igreja Romana apregoada nos **Exercícios Espirituais** (2004) teriam essas características: "soldados de Cristo" treinados, respeito à hierarquia, disciplinados e com uma abnegação militar. Essas características evidenciam que a Companhia de Jesus emerge em seu embrião com um caráter vertical de organização.

A terceira semana dos exercícios seria a preparação teórica do "Soldado de Cristo", que de acordo com Ravignan (1888, p. 29) seria uma: "*elección de un estado de vida"*. Neste sentido, o praticante dos exercícios estaria sendo preparado para uma "guerra espiritual" e deveria seguir o exemplo do seu "príncipe" Jesus Cristo. Cuja projeção seria a da "perfeição".

O "novo" cristão anunciado pelo futuro preposto geral dos jesuítas teria o livre arbítrio de eleger por si um estado de vida, que era o de se submeter à ideia metafísica de Deus. O livre arbítrio não era tão livre, pois o neófito teria que submeter a um voto de pobreza, castidade e obediência. O "novo" cristão apregoado por Loyola era verossimilhante ao "antigo", era livre para obedecer. A eleição de um estado de vida, tendo como aspecto fundante a pobreza, o opróbrio e a humildade deveriam guiar os "Soldados de Cristo" para a "guerra espiritual".

Naquele contexto histórico com as novas descobertas essa preposição ganharia um palco mais amplo para a "nova" e "antiga" prática da liberdade para obedecer.A quarta semana dos exercícios espirituais era o êxtase da conversão do "novo" cristão, se expressa no exemplo de Jesus Cristo relatado na Bíblia, que para viver em Cristo, o homem teria que morrer (*Perinde ac cadáver*).Os pensamentos manifestos nos **Exercícios Espirituais** (2004) aparecem como "novos", mais efetivamente é o "velho" pensamento metafísico, que coloca o conhecimento como algo acabado, numa ideia misteriosa (o amor divino).

3.Reflexões de caráter epistemológico acerca dos Exercícios Espirituais

Fundamentado na teoria apresentada na obra de Lefebvre (1983), queremos afirmar que as ideias apresentadas por Loyola põem o conhecimento, antes daquilo que é conhecimento, pois ele coloca o espírito antes da natureza; o pensamento absoluto (sublime) antes da experiência humana. Ao inverter a resolução do real coloca o carro à frente do boi e empreende o seu espectro de mundo de cabeça para baixo. A partir do momento em que a metafísica só concebe as coisas e a realidade em sua identidade, isso acaba levando o nosso pensamento a separar tudo aquilo que não for idêntico e a não relacionar as coisas. Daí resulta a segunda característica do método metafísico: o isolamento das coisas. Normalmente, somos levados pelo hábito a classificar as coisas e a isolá-las, separá-las uma das outras, não vendo nestes traços em comum ou relações mútuas. Por exemplo, ao analisar a religião os metafísicos costumam separar a religião em geral do tipo de sociedade, a cultura da política ou da economia. O mesmo ocorre quando estes metafísicos teorizavam sobre o homem sem levar em consideração a sua relação com os outros e com o meio em que ele vive. Esse tipo de procedimento ignora as possíveis relações entre o singular e o universal.

Lefebvre (1983) esclarece que a terceira característica da metafísica seria a das divisões eternas e intransponíveis entre as coisas. Tal concepção consiste em separar e classificar as coisas, considerando não haver possibilidade de se estabelecer conexões com outras coisas que possam explicara sua existência e sentido. Por exemplo, quando alguém estuda a catequese conforme apenas um elemento religioso, isolando-o do conjunto de relações históricas, sociais, políticas, econômicas e culturais que determinam a sua realidade. É necessário esclarecer que não é pelo simples fato de introduzir divisões que se é metafísico e, sim, pelo modo como se estabelecem as diferenças, as relações entre as divisões. É assim que percebemos seu conteúdo

metafísico. É uma forma de classificar para sempre as coisas independentes uma das outras e de estabelecer entre elas divisões, muros intransponíveis.

Lefebvre (1983) aponta a quarta característica do método metafísico, que é a oposição dos contrários. Ao estudar as três primeiras características da metafísica (princípio da identidade, o isolamento das coisas e divisões externas e intransponíveis), chegaremos à conclusão que, para o método metafísico, as coisas são diferentes umas das outras e, sendo assim, são diferentes e contrárias. Para um metafísico a vida é a vida e a morte é a morte, são oposições indissociáveis. É impossível que se esteja morto e vivo ao mesmo tempo, pois neste conceito os contrários se excluem. Buscar uma terceira alternativa, na visão metafísica, seria um absurdo lógico, uma impossibilidade. Esse raciocínio é justamente a oposição dos contrários. Tendo como fundamento prático teórico a metafísica e os exercícios espirituais para um "novo cristão", o desfecho final da obra de Inácio de Loyola traz as seguintes considerações, assim expressas por Ravignan (1888, p. 37).

> *Dios vive, Dios habita en las criaturas; vive y habita en mí; crea en mí de continuo la vida, el sentimiento, la inteligencia; me ha hecho su templo augusto donde brilla su divina imagen; viviré pues de su vida, y viviré para él, unido sin cesar a su inmensidad siempre presente.*

Inácio de Loyola, em seus exercícios espirituais fundamenta a ação prática de um cristianismo militante, que tem a sua expressão máxima na liberdade (*elección)* de submissão ao espírito absoluto (Deus). Ao submeter-se o neófito deveria renunciar a sua própria existência e passaria a se submeter à vontade deste. Ao analisarmos teoricamente **Os Exercícios Espirituais** (2004) revela a essência da religião e promulga a tese defendida por Feuerbach (1997), no sentido em que Deus não existe em si e por si, isto é, como sujeito, mais sim como objeto que sem dúvida é um predicado humano. Loyola ao criar os Exercícios quer que esse "novo" cristão se objetive nesse objeto que é ele mesmo; sua essência objetivada. De acordo com Feuerbach (1997) assim como Deus, o homem não tem consciência de que o objeto da religião (Deus) é produto seu, é, além disso, não se reconhece nele, essa relação entre sujeito e objeto assume a forma de alienação. Neste sentido,**Os Exercícios Espirituais** (2004) expressam a figura de Deus como à essência do homem ideologizada, posta fora do homem. Feuerbach (1997) vê a religião como reflexa da sociedade, Deus seria uma projeção do homem, o homem cria Deus, projetando nele todas as qualidades humanas e, posteriormente é dominado por seu objeto. Ao criar os exercícios espirituais é projetado neste todos os valores maniqueístas produzidos historicamente pelo cristianismo, logo o neófito jesuíta se aliena e, é dominado pelo

seu objeto. Porém, ao analisar o sentido que "Deus" seria apenas um "reflexo" da sociedade evidencia o pensamento materialista mecanicista que tem uma similitude com a metafísica, não do espírito ou da ideia, mas da matéria. Lefebvre (1983, p. 65) esclarece:

> Ele admite uma realidade absoluta; aceita o impensável, o inconcebível, uma "coisa em si": a matéria situada fora da consciência e da experiência, até mesmo do conhecimento. Como os metafísicos e os místicos, os materialistas saltam no desconhecido, admitindo a existência de algo na outra margem, além dos limites do conhecido.

Ao fazer essas reflexões de caráter epistemológico, sobre a base teórica e filosófica que estão contidas nos **Exercícios Espirituais** (2004), obra que norteou a prática da Companhia de Jesus objetivou esclarecer ao leitor que, os exercícios espirituais parte do princípio gnosiológico da metafísica.Lefebvre (1983, p. 52) traz os seguintes esclarecimentos:

> Essa pretensa verdade metafísica que postula a separação entre a prática e a teoria entre a vida e o pensamento, resulta de uma inspiração ou de um raciocínio individual. Os sistemas metafísicos foram sempre à obra de um filósofo. Que acreditava sempre estar trazendo a chave para todos os enigmas, de modo que, segundo ele, a história do homem e do pensamento desembocava nele e chegavam com ele ao seu ponto terminal [...] Mesmo quando uma metafísica – pela persuasão ou pela propaganda – se difunde e passa a ter consequências sociais; mesmo quando tomam alguns dos elementos da vida de uma sociedade, da cultura e as tradições de um povo, ela não é explicitamente conscientemente, um pensamento social, nem pode – sem negar a si mesma – afirmar a natureza social do pensamento.

Ao analisar **Os Exercícios Espirituais** (2004) contextualizado historicamente nos primórdios do século XVI, demonstramos que o sujeito e o objeto não estão separados, e muito menos, o objeto é apenas reflexo do sujeito. O sujeito (A sociedade Europeia) e o seu objeto (O Deus Conquistador) estão em profunda inteiração, um age e reage sobre o outro dialeticamente, e ambos se transformam. A síntese desse movimento é a realidade concreta do século XVI, a criação e transformação é histórica e em cada época ganha uma configuração particular. A particularidade está expressa na *práxis* do fundador da Companhia de Jesus, que para fazer o proselitismo de seu objeto (Deus) necessitava dominar os códigos dessa nova sociedade que emergia, para tanto, teve que buscar conhecimento na ciência.

Considerações finais

O traço da modernidade estava ligado no que poderíamos avocar de racionalidade funcional, o uso da razão, que buscava eficácia e produtividade em suas atividades. Estas

características aparecem abertamente nas cartas trocadas entre os jesuítas. O preposto geral demonstrava sua vontade de apreciar bem o contexto da ação catequética dos primeiros jesuítas, para que suas orientações alcançassem realmente o alvo. Outra característica típica da modernidade e uma marca constitutiva dos inacianos foi sua confiança na razão e no conhecimento humano. Surge nesse processo a tradição cultural dos jesuítas, sua ligação com as universidades e o estabelecimento do ensino para promulgar os objetivos da ordem. Daí também a vindicação de qualidade nas obras empreendidas, fruto não só do *magis* inaciano, mas ainda do verter cultural, social na gênese do modo de produção capitalista. Fizemos a reconstituição acerca do desenvolvimento no campo do conhecimento que marcou este período histórico. No sentido de afirmar que a *práxis* da Companhia de Jesus foi a demonstração das contradições da época e manifestou-se nos diversos campos da vida social, econômica, política. Principalmente na ciência e na vida religiosa de uma sociedade, que na sua totalidade estava se globalizando progressivamente. A ação inaciana grafou a expressão objetiva e subjetiva das contradições apontadas.

O Renascimento Cultural se constituiu na transição do feudalismo para o capitalismo em uma autêntica revolução. O movimento de mudança atingiu todas as esferas da vida dos indivíduos e foi a expressão prática e ideológica do período. Esse processo foi fruto das contradições e dos antagonismos advindos da transição, possibilitando o surgimento de uma nova visão de mundo. Essa nova concepção de pensamento, que pode ser chamada de "humanista", se amalgamou ao desenvolvimento capitalista, tendo como cerne, as transformações das forças produtivas, das riquezas materiais e espirituais. O novo modo produção em desenvolvimento possibilitou uma nova configuração de exploração do homem por outros homens, que denominaram de "trabalho livre" ou "assalariado", alterando as formas do trabalho e da existência humana.

É importante ressaltar que a transição do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista não se deu de forma linear, deu-se com variações nos diversos países, até no mesmo país. A trajetória se desenvolveu de forma lenta e gradual, com avanços e recuos, as passagens decisivas se deram com as Revoluções políticas nos séculos XVIII e XIX. Foi neste contexto social e histórico que surgiram os primeiros colégios jesuítas trazendo todas essas contradições em seu cerne.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofando*: introdução á filosofia. São Paulo: Moderna, 2003.

ANDERY. Maria Amália Pie Abib. et al. *Para compreender a ciência*: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Gramond, 2007.

ARÉCO, Silvino**.** *As reduções jesuíticas do Paraguai:* a vida cultural, econômica e educacionalDissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Matogrosso do Sul.Campo Grande, MS, 2008. 247 f.

AZEVEDO, Tales de. *Igreja e Estado em tensão e crise*: a conquista espiritual e o padroado na Bahia. São Paulo: Ática, 1978.

CERTAU. Michel. *Suplemento á Vie chétienn***e,**n. 147, p. 62-63, maio 1972.

COPÉRNICO, Nicolau. *As revoluções das Orbes Celestes*. Lisboa: Editora Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.

DE CARVALHO, Rómulo. *História do Ensino em Portugal***.** Desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano. 3ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

DESCARTES, René. *Discurso do Método***.** Rio de Janeiro, RJ: Ediouro, 1976. Trad., prefácio e notas de João Cruz Costa.

FEUERBACH. L. *A essência do cristianismo*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

HELLER, Ágnes. *O Homem do Renascimento*. Lisboa: Presença, 1984.

HUBERMAN, Leo. *História da riqueza do homem*. 21. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1985.

KEPLER, Johannes.*Astronomia Nova*.The Warnock Library,1609. Disponível: http://www.rarebookroom.org/Control/kepast/index.html. Consultado em 30.01.2010.

LACOUTURE, Jean. *Os jesuítas: 1. Os Conquistadores*. Porto Alegre: L e PM, 1994.

LEFBVRE, H. *Lógica formal / Lógica dialética.* Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1983.

LEITE, Serafim S. J.*Páginas de História do Brasil.* São Paulo; Rio de Janeiro; Recife: Companhia Editora Nacional, 1937.

_____. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Lisboa: Tomos I, II, III. Portugália, 1938.

LEROY, Michel. *O mito jesuíta de Béranger a Michelet*. Lisboa: Roma, 1999

LOYOLA, Inácio**.** *Autobiographie (ou Récit du Pélegrin).* Tradução e anotação: Alain Guillermou. Paris: Lê Seuil, 1962. (Col, "Livre de Vie").

_____.*Os Exercícios Espirituais de Inácio de Loyola*. São Paulo: Madras, 2004.

QUICHERAT, J. *Histoire de Sainte-Barbe, collége institution. Paris: Hachette, 1864.*

RAVIGNAN, G. F. X de. L. *? Quiénes son los jesuitas?* Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 1888.

SAUVESTRE, Charles. *Instruções secretas dos jesuítas: contendo o recenseamento dos jesuítas na França por departamento e ornada de uma gravura (Monita Secreta***)**. São Paulo: Madras, 2004.

HISTÓRIA CULTURAL E A ESCRITA DA HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES: A EDUCAÇÃO FÍSICA EM FOCO

Timóteo Neres de Oliveira (UFGD)[1]

Resumo: O artigo aborda questões ligadas a escrita da História da Educação brasileira, apontando para as contribuições da História Cultural, além de trazer para cena a história das disciplinas escolares. O objetivo do estudo foi compreender as possibilidades de investigação no campo da História da Educação na perspectiva da História Cultural, com especial atenção para a história das disciplinas escolares. Para atingir os objetivos, realizou-se revisão bibliográfica sobre os temas em questão. A História Cultural representa um avanço significativo para a historiografia da História da educação brasileira, pois traz para a cena novos sujeitos, novos espaços, novas temáticas e uma nova concepção de tempo histórico. Dentre as várias possibilidades, está a história das disciplinas escolares que permite um novo olhar para a realidade da escola e consequentemente, a escrita de uma nova história.

Palavras-chave: História Cultural. História das disciplinas escolares. Educação Física.

Introdução

As pesquisas em História da educação no Brasil deram um salto significativo nos últimos anos, tanto no que se refere a fontes quanto às possibilidades de temas. Esses eventos estão diretamente relacionados entre si e responde a uma empreitada teórica muito bem fundamentada e experimentada mundo a fora que deu origem ao que se conhece hoje como a História Cultural. Não se trata apenas de uma nova nomenclatura, mas sim de um novo e vasto campo de investigação que permitiu à História e a História da Educação de modo especial, avanços significativos.

Objetiva-se com esse estudo tentar compreender quais as possibilidades de investigação no campo da História da Educação na perspectiva da Nova História Cultural, com especial atenção para a história das disciplinas escolares e, diante disso, pensar nas possibilidades de fazer a história da Educação Física na Educação Infantil de Dourados – MS.

Na primeira parte do texto denominada “História da Educação e a História Cultural: possibilidades de escrita”buscou-se de forma sucinta apresentar a evolução da historiografia da história da educação no Brasil até o advento da História Cultural, que sem dúvida possibilitou uma significativa ampliação do campo à medida que ampliou as questões de pesquisa e consequentemente as fontes para responder a tais questões.

[1]Mestrando em Educação no PPGEdu/FAED/UFGD. Membro do GPEPC/Grupo de Pesquisa ‘Educação e Processo Civilizador”. E-mail: timoteo_neres@hotmail.com. Bolsista CAPES.

Na segunda parte, “História das disciplinas escolares”, são apresentados argumentos no sentido de justificar a importância de se fazer a história das disciplinas escolares, especialmente pelo fato de que ela dá visibilidade às ações e atores escolares, além de trazer à luz uma história riquíssima que por muito tempo foi negligenciada pelos historiadores da educação.

Na terceira parte, denominada “Históriada Educação Física na escola e na Educação Infantil”, é apresentado de forma breve a história da Educação Física na escola brasileira, ressaltando que boa parte dessa história está ancorada numa escrita que se fundamenta na perspectiva socioeconômica e na luta de classes. É dado importância para a obrigatoriedade da disciplina de Educação Física na Educação Infantil e para o desafio que tem sido implementá-la no território nacional e há indicação do interesse em investigar a história dessa disciplina na referida etapa da Educação Básica. Enfim, os resultados são postos “à mesa” e espera-se com isso colaborar com a discussão do tema.

História da Educação e a História Cultural: possibilidades de escrita

Os estudos de Vidal e Faria Filho (2003) e Bastos (2016) apresentam um panorama muito interessante e ajudam a pensar a produção historiográfica da História da Educação brasileira dos seus primórdios aos dias atuais. De acordo com os autores, a primeira vertente das pesquisas em História da Educação no Brasil está atrelada ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), ocupado por médicos, advogados, engenheiros, religiosos, educadores e também por historiadores no país e no exterior, homens públicos, que tinham acesso aos documentos e que objetivavam o enaltecimento do Estado Imperial, louvando a pujança da educação brasileira no período, baseados em documentos oficiais (questionáveis). Como se tratava de uma história num viés positivista, fundamentada em documentos oficiais, houve uma preocupação com os arquivos, afim de que fosse possível assegurá-los para assegurar a escrita da história do país.

Um primeiro momento muito importante para historiografia da educação brasileira, de acordo com Carvalho (2012), está relacionado com o movimento dos reformadores da Escola Nova e com a inclusão da História da Educação no currículo da Escola Normal. Isso chama atenção para um aspecto muito particular da História da Educação no Brasil, que é seu surgimento primeiro na escola e posteriormente nos núcleos de pesquisa nas universidades. A

escrita continua sendo pautada no positivismo e agora além de ser utilizada para tecer críticas aos problemas educacionais brasileiros serve de aporte à propaganda dos ideais escolanovistas.

De acordo com Vidal e Faria Filho (2003), com a introdução da História da Educação no currículo da Escola Normal esperava-se dar outro rumo para a educação nacional por meio dos ideais escolanovistas. Para Carvalho (2012), esse processo de introdução da História da Educação como disciplina nos cursos de formação de professores e sua proximidade com a filosofia, tinha um caráter marcadamente moralizador. Além disso, chama atenção dos novos pesquisadores para que não repitam os erros dos renovadores no 'uso' da história, pois para atingir seus objetivos definiam "o que é pertinente ao campo da história da educação a ser narrado" (p. 331).

O segundo momento de grande importância para consolidação da História da Educação no Brasil foi a expansão da pós-graduação a partir dos anos 70. Para Vidal e Faria Filho (2003), esse evento proporcionou um crescimento substancial na produção de trabalhos voltados à História da Educação. Bastos (2016) acrescenta que a partir de então houve um fortalecimento da produção historiográfica na área, dando respaldo para criação de grupos de trabalho (GTs), associações de incentivo e fomento à pesquisa e a criação de revistas de divulgação dos trabalhos produzidos, assim como, percebeu-se a partir dos anos 2000 uma ampliação da disciplina História da Educação nos Programas de Pós-Graduação em Educação.

Baseada nos estudos de Escolano Benito (1994), Borges e Gatti (2010), a autora diz que apesar de a produção historiográfica da História da Educação ter se expandido, trata-se de uma produção heterogênea e plural, além de superficial no que se refere à análise do campo, muito em função de haver se expandido na Pós-Graduação e o mesmo não ter ocorrido na graduação. Por outro lado, com essa diversidade na formação inicial, há um aumento do diálogo entre a História da Educação e História Cultural que acaba por possibilitar uma ampliação dos olhares para os processos educativos e para a história da educação como sendo parte da cultura de um povo.

De acordo com Pesavento (2012), a História Cultural como possibilidade de escrita da história surge nos anos 70 mundo a fora e anos 90 no Brasil, em meio a um cenário de crise dos paradigmas existentes. Expande-se rapidamente, ganha adeptos e agrega novos elementos às pesquisas. Envolver novos cenários propõe novas discussões com atores sociais outrora esquecidos pela história oficial, além disso, traz o elemento cultural para o centro do palco entendendo-o como construção humana que se traduz de diversas formas no seio da

comunidade e, portanto, é passível de ser analisado historicamente. A autora expõe ainda que o fortalecimento da História Cultural como possibilidade de escrita da História se dá mediante ao esgotamento dos modelos existentes frente à pluralidade de manifestações que se apresentavam como objeto de investigação.

Isso não quer dizer e a autora deixa claro, que não houve uma ruptura precisa com os paradigmas colocados em questão, mas sim, uma proposição de avanço frente a eles. Com relação à corrente marxista, propôs-se a superação de uma análise pautada no viés econômico e social ao mesmo tempo em que se aliou a ela na denúncia contra a corrente positivista. A História Cultural avança tanto no que se refere às temáticas, quanto naquilo que se entende por fonte, pois como sugere Le Goff (1990), tudo que existe diz respeito ao homem, é parte de sua cultura e esta por sua vez é “um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo” (PESAVENTO, 2012, p. 7).

Os elementos da cultura são para Le Goff (1990) documentos/monumentos, e a história serve-se deles para reunir e analisar a memória coletiva. Ele acrescenta que "tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem" (p. 540), são documentos e fontes para investigação histórica. A História Cultural configura-se como um novo campo de investigação e traz consigo novos conceitos que a fundamentam, tais como, representação, imaginário, narrativa, ficção e sensibilidade. Estes conceitos atrelados aos métodos permitiram a ampliação da investigação e da escrita da história, pois possibilitaram a expansão das fontes como apontou Le Goff (1990).

O que se tem então a partir da História Cultural é um significativo avanço na investigação histórica, tendo em vista que parte de uma corrente positivista, em que o documento escrito era a própria história, passa-se por uma história marxista que classificava o sujeitode acordo com sua classe social até chegar à História Cultural, em que as correntes de investigação são ampliadas, as temáticas são variadas e as fontes são diversas. Pesavento (2012) apresenta pelo menos três correntes inauguradas pela História Cultural, são elas, Escrita e Leitura, Micro História e Nova História Política, que dão vazão a novos campos temáticos, como as Cidades, História e a Literatura, Imagens, Identidades, História do tempo presente e Memória e Historiografia.

Dentre as novas possibilidades de investigação inauguradas pela História Cultural está a História das disciplinas escolares, que de acordo com Pessanha, Oliveira e Assis (2011), em um texto em que discutem a importância dos arquivos escolares como fontes para pesquisas sobre a história das disciplinas escolares, vão dizer que esse tipo de história busca observar como se dão os processos educacionais, as tendências, políticas e ações curriculares no "chão da escola" e os sentidos que esta lhes atribui. Tudo isso para reagir aos estudos que se baseiam nos aspectos estruturais da educação e invisibilizam as ações da escola. As autoras vão dizer que:

> História das Disciplinas Escolares é a compreensão dessa história como um processo que inclui tanto as tendências que predominam quanto a história das inclusões e exclusões nos currículos escolares, efeitos de processos sociais mais amplos do que a escola, mas que ganham sentido apenas dentro dos muros escolares (PESSANHA; OLIVEIRA; ASSIS, 2011, p. 165).

Nessa perspectiva a escola deixa de ser compreendida como um simples instrumento de dominação de uma classe sobre a outra e receptáculo de ordens a cumprir, e transforma-se na instituição que cria, reproduz, proíbe, ordena e omite. Júnior e Galvão (2005) vão dizer que, a história das disciplinas permite avançar na compreensão da escola ao passo que a valoriza enquanto produtora e não meramente reprodutora de ideias e ideais pedagógicos, elaborados externamente.

Para Goodson (1995), a História das Disciplinas escolares, tratadas por ele como Matérias Escolares, permite por meio do mergulho na realidade escolar analisar as complexas relações existentes entre a escola e a sociedade, mostrando inclusive os momentos em que a escola reproduz e os momentos em que ela se desvia de certos saberes.

Para Júnior e Galvão (2005), a história das disciplinas escolares permite entender a relação entre o que foi estabelecido como conteúdo a ser ensinado e o que realmente foi ensinado/aprendido; entender por que a escola ensina o que ensina e entender a seleção cultural feita pela escola e a compreensão que a mesma tem acerca do que de fato deveria ser ensinado.

André Chervel (1990) no texto **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa** traz importantes contribuições para essa discussão, e alerta para a importância de se discutir o termo **disciplina**, a fim de evitar anacronismos, pois no decorrer do processo histórico o mesmo carregou diferentes significados. Nesse sentido o autor vai dizer

que se hoje o conceito de disciplina representa um conteúdo específico a ser ensinado, até o final do século XIX o termo estava diretamente associado ao controle e repressão das condutas dos alunos, de modo a garantir o bom funcionamento da instituição. Nesse período os termos utilizados para se referir às diferentes disciplinas iam de objetos, ramos, matérias de ensino, até o termo faculdade. No século XX o termo passa a ser utilizado para designar "conteúdo de ensino" e marca a entrada em cena de uma nova postura frente à educação e um processo de renovação das finalidades do ensino secundário e primário. Disciplina passa a se referir ao ato de exercitar o intelecto em determinada direção. É somente após a I Guerra Mundial que serve para classificar as matérias de ensino. Mas segundo (CHEVEL, 1990, p. 180), com ele,

> [...] os conteúdos de ensino são concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história. (grifos do autor).

Nesse sentido, fazer a história das disciplinas escolares é fazer a história da própria escola. Chervel (1990) vai dizer que a ideia que se tem é de que a escola com suas disciplinas é mera reprodutora das produções sociais, e que atua no sentido de transmiti-la aos alunos. Sua tarefa, portanto, é a de buscar as melhores formas de transmitir esse conhecimento acumulado. Entretanto, essa visão tira toda autonomia da escola na hora de organizar e selecionar o que se pretende ensinar em cada disciplina. Para entender estes recortes e seleções é preciso mergulhar na realidade escolar, de outro modo não é possível.

Para esse autor, ao se recusar a história das disciplinas escolares, recusa-se a história da própria escola e a obriga, ao menos em termos da escrita historiográfica, a permanecer como uma instituição que recebe um conhecimento pronto e transmite à sua clientela. Ainda nesse sentido, (CHERVEL, 1990, p. 182) vai dizer que:

> A concepção de escola como puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela está na origem da ideia, muito amplamente partilhada no mundo das ciências humana e entre o grande público, segundo a qual ela é, por excelência, o lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina. Por mais que ela se esforce, raramente pode-se vê-la seguir, etapa por etapa, nos seus ensinos, o progresso das ciências que se supõe ela deva difundir.

Essa mesma história que se negada oculta o papel da escola, se praticada impõe ao historiador desafios enormes que vão desde a definição do real papel da escola e das disciplinas que a compõe, até a análise da eficácia do ensino de cada uma delas. Chervel (1990) vai dizer que a história das disciplinas escolares volta os olhares em busca de respostas não para aspectos

externos à escola, mas sim, "se dedica a encontrar na própria escola o princípio de uma investigação e de uma descrição histórica específica" (p. 184). Na sequência ele diz que:

> [...] desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes de aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural. (CHERVEL, 1990, p. 184)

Nesse sentido, mesmo que sua atuação se de no interior da escola e as justificativas para mesma estejam ali presentes, aponta para aspectos culturais que se comunicam com o exterior e por isso, permite compreendê-lo também.

Chervel (1990) chama atenção para o fato de que a história das disciplinas escolares permite enxergar a escola como uma instituição criativa e suas criações, estão diretamente relacionadas com a época em que se observa, além disso, "a educação dada e recebida nos estabelecimentos escolares é, à imagem das finalidades correspondentes, um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados" (p. 188), ou seja, extrapolam aquilo que é 'científico' e envolve outros tantos aspectos que ajudam a compor a história de cada disciplina no interior de cada escola.

Desse modo, a escola se transforma para história das disciplinas escolares no principal lócus de investigação. Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004) vão dizer que, a história de uma determinada disciplina só pode ser compreendida no espaço da escola que a produziu, tendo em vista que as características específicas da cultura de tal escola são elementos indispensáveis para a análise e vão justificar inclusões e exclusões.

Chervel (1990) diz que, não se deve ater apenas aos documentos oficiais se quiser saber a finalidade do ensino, pois eles são ideais, o real sentido disso só pode ser percebido na prática. Se a base for apenas os documentos oficiais acaba-se deixando de ver uma história enorme, além dessa perda significativa, passa-se a fazer outro tipo de história, a história das ideias pedagógicas. “O estudo dos ensinos efetivamente dispensados é a tarefa essencial do historiador das disciplinas” (p. 192), e essa tarefa só pode ser cumprida no chão da escola.

Em Pessanha, Oliveira, Assis (2011), as autoras vão dizer que a história das disciplinas escolares evidencia aspectos que a historiografia da educação negligenciou durante anos. A História Cultural colaborou muito para isso, especialmente no tocante às fontes que possibilitam esse tipo de investigação. Fazer história das disciplinas escolares na perspectiva da História Cultural é possível por meio de diversas fontes e procedimentos metodológicos como, estudos

etnográficos, histórias de vida, entrevistas, análises de documentos encontrados na escola, dentre outros. É baseado nestes fundamentos que se prende realizar a história da Educação Física na Educação Infantil no município de Dourados – MS.

História da Educação Física na escola e na Educação Infantil

Na obra **Metodologia do Ensino de Educação Física**de 1992, os autores indicam que o surgimento de determinada coisa e/ou movimento se dá mediante a uma necessidade social, geralmente embasada numa ideologia, numa ideia que predomina em um momento histórico, fazendo com que as pessoas se envolvam com o movimento de construção. Com a educação física não foi diferente, tanto fora quanto dentro do Brasil. Para eles, na perspectiva em que investigam e escrevem a história do campo, as práticas pedagógicas surgem de necessidades sociais concretas e desempenham um papel fundamentalmente concreto na sociedade. Sendo a Educação Física uma prática pedagógica concreta, os autores acreditam que a necessidade de sua existência se manifesta no contexto histórico.

De acordo com o Coletivo de Autores (1992), a atividade física entendida como prática pedagógica na escola surge aproximadamente no fim do século XVIII e início do século XIX na Europa, tendo como conteúdo principal os exercícios físicos na forma cultural de jogos, ginástica, dança, equitação, para atender uma necessidade urgente, do novo sistema em ascensão. Esse período na Europa se caracteriza como o principal palco de ascensão e consolidação do modelo de produção capitalista e nesse novo formato de organização social, os exercícios físicos acabam por ganhar um destaque muito grande, alimentado pela necessidade urgente de formar "um novo homem: mais forte, mais ágil, mais empreendedor" (COLETIVOS DE AUTORES, 1992, p. 34).

Nesse contexto, o cuidado com o corpo passa a ser também uma ação estatal de cuidar da saúde da nova sociedade em construção. Essa necessidade de cuidado com o corpo se estende obrigatoriamente às escolas, pois como nos diz Barbosa (2001, p. 49), "as ideias pedagógicas em cada época são as ideias pedagógicas da classe dirigente", investir num novo homem, forte, ágil e empreendedor para atender a nova sociedade, passa a ser a demanda das escolas. Para esse autor, cabia à Educação Física o papel de fortalecer física e moralmente os indivíduos.

No Brasil, o ensino da Educação Física foi marcado por enorme influência da instituição militar, que utilizava oficialmente o método alemão para o ensino das atividades esportivas.

Um dos principais autores desse método foi Friedrich Ludwig Jahn, que nasceu na Alemanha, em 1778 e faleceu em 1852. Em sua vida, teve a grande meta de despertar o sentimento nacionalista. Jahn apregoou em sua obra, a necessidade de formar apenas os fortes, "para ele, os exercícios físicos não eram meios de educação escolar, mas sim da educação do povo" (OLIVEIRA, 1985, p. 7).

Estes métodos acabaram por influenciar na criação de tendências que marcaram a educação física no Brasil, Paulo Ghiraldelli (1991) destaca algumas, dentre elas a Educação Física Higienista, no período de 1889 a 1930, que pretendia a redenção do povo da ignorância, considerado um pecado mortal, pois conduzia o indivíduo a deterioração de sua saúde. Posteriormente, tem-se a Educação Física Militarista que predominou de 1930 a 1945, na qual atendia a um projeto de formação do sujeito 'cidadão-soldado', cegamente obediente. Depois disso surge o movimento escolanovista, que segundo Barbosa (2001, p. 52-53) foi representado pela Educação Física Pedagogicista, que veio "reclamar da sociedade a necessidade da Educação Física ser encarada como uma prática eminentemente educativa, [...] devendo ter um caráter 'apolítico', acima das contradições das classes".

A pedagogia nova demonstrando sinais de exaustão e não satisfazendo aos interesses políticos a partir de 1964, dá lugar à pedagogia tecnicista, conhecida na Educação Física como Competitivista, considerada a disciplina que mais se adaptou a essa nova tendência, assumindo a neutralidade científica como bandeira e o esporte como principal conteúdo das aulas. Segundo Ghiraldelli (1991, p. 30) "o sustentáculo ideológico dessa concepção é a própria ideologia disseminada pela tecnoburocracia militar e civil que chegou ao poder no Brasil em março de 1964".

Depois disto, o que acontece de novo no cenário teórico da Educação Física são as grandes produções críticas nos anos de 1980, entretanto, "as referências dos anos de 1980 publicadas não abalaram e tampouco foram suficientes para romper com a hegemonia da tendência tecnicista e esportivizante da EF na escola". A não divulgação do pensamento crítico desse momento foi motivada pela falta de interesse da classe dirigente (AZEVEDO, 2009, p. 77).

Tudo o que se viu até agora é uma história da educação física escrita na perspectiva das ideias pedagógicas que invisibiliza a escola e, que vai de encontro às denúncias feitas pela história das disciplinas pedagógicas na perspectiva da história cultural, por isso, Júnior e Galvão (2005) vão dizer que a historiografia da Educação Física apresenta de forma sintética quatro

momentos importantes. O primeiro tem como protagonista Fernando Azevedo com sua obra **Da educação física: o que é, o que tem sido e o que deveria ser**(1960) e se caracteriza como uma história dos ideários pedagógicos e tinha a intenção de legitimar uma posição frente a escola muito mais do que buscar conhecer o passado.

O segundo momento, segundo Júnior e Galvão (2005) tem como grande representante Inezil Penna Marinho e se configura como uma história oficial e episódica. Baseia-se no estudo de longos períodos pautado em documentos oficiais, em sua maioria encontrados no arquivo da Biblioteca Nacional. Num outro momento, os estudos se basearam em uma concepção marxista e o autor com maior representatividade é Lino Castellani Filho com a obra **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**(1998). Nessa perspectiva a escrita se volta para a reescrita da história a partir do viés socioeconômico. Cabe, portanto a história, expressar as relações sociais consideradas como reflexos do modo de produção. O último momento apresentado por Júnior e Galvão (2005) propõe trabalhos voltados para a perspectiva da História Cultural e que nesse sentido reconhece que toda ação humana tem história, por isso é fonte. Trata-se de uma visão de dentro, que não exclui as ideias sobre a escola e as disciplinas que a compõe e dá importância a história que é feita no interior da instituição de ensino e em sua relação com cada disciplina.

É nesse sentido, que surge o interesse em investigar a história da Educação Física na Educação Infantil de Dourados – MS. Chevel (1990) chama atenção para o fato de que não se pode ater apenas aos documentos oficiais para saber a finalidade do ensino de uma disciplina, pois, eles são ideais, o real sentido disso só pode ser percebido na prática. Se a busca se der apenas por meio dos documentos oficiais corre-se o risco de deixar de ver uma história enorme e, passa-se a praticar outro tipo de história, a história das ideias pedagógicas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu Art. 26, diz que a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, e deve se ajustar às faixas etárias e às condições da população escolar e, de acordo com a mesma Lei em seu Art. 29, a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e deve ter como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, no que se refere ao aspecto físico, psicológico, intelectual e social. Entretanto, apesar da Educação Física na Educação Infantil estar amparada legalmente, a efetivação tem se dado de maneira lenta e gradual e não sem resistência.

De acordo com Mello et al. (2012), as barreiras se estendem desde questões teórico-metodológicas, representações sociais sobre a disciplina à aspectos relativos a segmentação da prática. Para Gaspa, Richte e Vaz (2015), a Educação Física com a intenção de se inserir neste espaço, deve buscar outras possibilidades que distanciem dos modelos tradicionais de organização escolar, especialmente dos modelos fragmentados de conteúdos que estabelecem um tempo demarcado pelo relógio e por encontros isolados no decorrer da semana, além disso, deve reconhecer que o trabalho com crianças pequenas deve centrar-se na indissociabilidade entre ensino e cuidado.

Em Dourados – MS, a Educação Física foi implantada na Educação Infantil em 2005 por meio da Resolução da SEMED Nº 043 de 27 de janeiro de 2005, e pouco se produziu sobre isso, muito menos sobre a história dessa disciplina nessa etapa de educação. A História Cultural traz a possibilidade de fazer uma investigação histórica mesmo quando o acontecimento ainda está se desenvolvendo. Pesavento (2012) vai dizer que a história do tempo presente é uma "História não acabada, em que o historiador não cumpre o seu papel de reconstruir um processo já acabado, de que se conhecem o fim e as consequências", ou seja, o historiador é testemunha ocular de um processo em desenvolvimento.

Enfim, embora a proposta sejauma investigação histórica, ela é atual, mas exige o movimento de olhar para trás, pois, como afirma Elias (1993), a compreensão das relações sociais entre homens em suas figurações, cria a possibilidade de olhar para o passado como uma rede de interdependência da qual todos fazem parte, nesse sentido, ao compreender o passado amplia-se as possibilidades de compreensão do presente e dos sujeitos que o compõe, tendo em vista o fato de estarem ligados.

Considerações finais

A História Cultural representa um avanço significativo para a historiografia da História da educação brasileira. Traz para "à cena" novos sujeitos, novos espaços, novas temáticas e uma nova concepção de tempo histórico. Entretanto, os autores estudados advertem que, tudo isso vai exigir do pesquisador da história um repertório de conhecimentos ainda mais denso, e que embora seja possível tratar de novas temáticas, o olhar continua sendo de historiador, de

alguém que olha para uma imagem, por exemplo, como a fonte que pode dar pistas sobre o passado que se pretende narrar.

A história das disciplinas pedagógicas vem no bojo da História Cultural e representa um avanço significativo para a escrita da história da educação. Chervel (1990) diz a que a história das disciplinas escolares permite o contato com uma história riquíssima que só pode ser acessada no interior da escola, seja por documentos, entrevistas, estudos etnográficos, ou outros meios que permitam ao pesquisador o contato com a história produzida pela escola.

A Educação Física se insere no texto como uma disciplina que carece de estudos nessa perspectiva. Boa parte da história da disciplina foi escrita na perspectiva marxista e nesse sentido acaba por considerar a escola como uma instituição reprodutora e a serviço da classe dominante, desconsiderando o potencial criativo e autônomo da escola. No que se refere a Educação Infantil, a disciplina pode ser considerada *outsiders* que na perspectiva de Elias e Scotson (2000) quer dizer de algo que está fora e que enfrenta grandes desafios para se inserir. Nessa perspectiva é que se propõe o estudo da história da Educação Física na Educação Infantil de Dourados – MS. A História Cultural permite projetar isso.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto. Esporte, ensino e Educação Física. In: MALINA, André; CESARIO, Sebastiana (Orgs.). **Esporte: Fator de integração e inclusão social?**– Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009.

BARBOSA, Claudio L. de Alvarenga. **Educação Física Escolar:** as representações sociais. Rio de Janeiro: Shape, 2001.

BASTOS, Maria Helena Camara. O que é a História da Educação no Brasil hoje? Tempos de reflexão. **Espacio, Tiempo y Educación**, 3 (1), 43-59. 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.001.4.

Borges, Bruno Gonçalves, & Gatti Jr., Décio. (2010). O Ensino de História da Educação na Formação de Professores no Brasil atual. **Revista HISTEDBR** Online, 40, 24-48.

BRASIL. Lei Nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

CARVALHO, Marte Maria Chagas de. Configuração da historiografia educacional brasileira. In. FREITAS, M. C. **Historiografia brasileira em Perspectiva**. 7. Ed. - São Paulo: Contexto, 2012, pp. 329-353.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, nº 2,p. 177-229, 1990.
COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DOURADOS-MS. **Resolução SEMED nº 043 de 27 de janeiro de 2005**. Disponível em: http://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2014/10/diario_645_2005-02-23.pdf. Acesso em: 2018.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**: Formação do Estado e Civilização, tradução brasileira de Ruy Jungmann, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, vol. 2, 1993.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders:** Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ESCOLANO, Agustín. (1997). La historiografía educativa. Tendencia generales. In Gabriel, N., & Viñao Frago, A. (Eds.), **La investigación histórico-educativa** (pp. 51-84). Barcelona: Ed. Ronset.

GASPA, Bárbara dos S.; RICHTER, Ana C.; VAZ, Alexandre F. Das Práticas Pedagógicas para a Educação Física Infantil de 0 a 3 anos no Município de Florianópolis. **Currículo sem Fronteiras,** v. 15, n. 1, p. 231-251, jan./abr. 2015.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **Educação Física progressista:** A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira. São Paulo: Loyola, 1991.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

JÚNIOR, Marcílio Souza; GALVÃO, Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação:algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Unicamp, 1990.

MELLO et al. Representações sociais sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Rev. Educ. Fis**/UEM, v. 23, n. 3, p. 443-455, 3. trim. 2012.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **Educação Física Humanista**. – Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.
PESAVENTO, Sandra Jatahy. **HISTÓRIA E HISTÓRIA CULTURAL.** 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emilia Borges; MENEGAZZO, Maria Adelia. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 25-46, 2004.

PESSANHA, Eurize Caldas; OLIVEIRA, Stella; ASSIS, Wanderlice. Muito além de 'papéis velhos':fontes para história de disciplinas escolares armazenadas em um arquivo escolar. **Revista Educação em Questão** (UFRN. Impresso), v. 41, p. 164191, 2011.

VIDAL, Diana; FARIA FILHO, Luciano. História da Educação no Brasil:a constituição histórica do campo (1880-1970).**Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, n. 45, pp 37-70, 2003.

As disciplinas são o preço que a sociedade deve pagar à sua cultura para poder transmiti-la no contexto da escola ou do colégio.

ST 5
Educação Especial e Inclusiva

O PERFIL DOS ALUNOS NEGROS MATRICULADOS EM UMA ESCOLA PRIVADA DE DOURADOS/MS

Ilma Regina Castro Saramago Souza[1] *(UFGD/UFMS)*

Keila Laura Barbosa Torres[2] *(SEMED)*

Resumo: Este trabalho objetiva refletir sobre o perfil dos alunos negros, matriculados nas escolas privadas do município de Dourados/MS. Com base na pesquisa qualitativa, a partir do estudo documental, foram analisadas as fichas de matrícula de 100 (cem) alunos do primeiro ano e do quinto ano do ensino fundamental, matriculados em uma das escolas privadas de Dourados/MS. Inicialmente foram selecionadas três escolas privadas do município, entretanto,apenas uma dessas escolas consentiu a realização da mesma. Espera-se que os resultados da pesquisa contribuam para discussões mais aprofundadas acerca da presença e da inclusão do negro nas escolas privadas.

Palavras-chave: Alunos negros. EnsinoPrivado. Inclusão.

Introdução

Os estudos sobre as desigualdades sociais e os problemas que antecedem a educação de pessoas negras no Brasil vêm sendo desenvolvidos ao longo dos anos. Mendes e Alves (2011) explicam que somente através de lutas e reivindicações eles conseguiriam alcançar o respeito, a dignidade, o reconhecimento e a educação.

A partir da república, os negros ganharam espaço na escola, mesmo sendo a instituição um lugar predominantemente elitista. Os Jesuítas tiveram um papel fundamental na educação escolar dos negros, apesar de colonizadora, a escola contribuiu para que eles desenvolvessem as habilidades de ler e escrever. Dentre muitos movimentos liderados pelos negros surgiu a Frente Negra Brasileira, uma instituição voltada para a alfabetização e para cursos profissionalizantes para os negros.

No decorrer dos anos, com os avanços da educação no Brasil, os negros se inseriram nas escolas públicas e posteriormente nas escolas privadas, portanto, estes números são

[1]Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Atualmente é professora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS/CPPP). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa de Educação Inclusiva (GEPEI/UFGD). ilmasaramago@hotmail.com.

[2]Formada em Pedagogia pela Universidade Federal da Grande Dourados. Professora da rede municipal de Dourados/MS. E-mail: kee.ila13@hotmail.com.

reduzidos. Nesta perspectiva cabe problematizar: Qual a proporção do negro na escola privada? Quem são os alunos negros matriculados na escola privada? Qual o histórico pessoal e acadêmico desses alunos? De que forma a questão racial tem estado presente na escola?

A pesquisa teve como objetivo refletir sobre o perfil dos alunos negros, matriculados nas escolas privadas do município de Dourados/MS. Para tanto a sua metodologia teve como base a pesquisa documental, a partir de 100 (cem) fichas de matrículas de alunos do primeiro e do quinto ano do ensino fundamental de uma das escolas privadas de Dourados/MS.

Inicialmente foram selecionadas três escolas privadas para possível participação da pesquisa, sendo uma de grande porte, com aproximadamente 1.000 (mil) alunos matriculados, outra escola de médio porte com 800 (oitocentos) alunos matriculados e outra de menor porte com mais ou menos 500 (quinhentos) alunos. As três escolas foram visitadas, a fim de autorizarem a pesquisa, contudo a direção de duas destas escolas (médio e pequeno porte) não dispôs os documentos necessários dos alunos, não autorizando a realização da pesquisa.

Desta forma, a pesquisa foi realizada somente em uma escola na parte central da cidade de Dourados/MS. Com a autorização da instituição escolar, foram selecionadas fichas escolares de 100 (cem) alunos do ensino fundamental, coletando informações como: sexo, cor, ano escolar, idade, profissão dos pais, aquisição de bolsa de estudos, reprovação escolar, se o aluno é oriundo de rede pública. A seguir foi construído um quadro com as informações e analisado posteriormente de acordo com os objetivos da pesquisa.

Os autores selecionados para o embasamento da pesquisa foram: Gomes (2012), Mendes e Alves (2011), Dias (2005), Jesus (2012), Barros (2005) Reis, Menezes e Souza (2014), entre outros, que auxiliaram na compreensão do processo de educação do negro no Brasil. A Constituição Federal Brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (1996), a lei de 10.629/03 e outros documentos auxiliaram no entendimento das leis que norteiam as garantias para a população negra quanto a sua educação.

O trabalho está dividido em três subtítulos: o primeiro subtítulo “A escolarização do Negro no Brasil”, descreve um histórico sobre o processo de incersão do negro na escolarização brasileira. O segundo subtítulo “Caminhos da pesquisa”, discorre sobre a metodologia utilizada na pesquisa e de como foram as análises dos dados. O terceiro e último subtítulo “Desafios da inclusão de alunos negros nas escolas privadas de Dourados/MS” analisa quem são os alunos negros matriculado na escola privada de Dourados/MS e os desafios da inclusão.

A Escolarização do Negro no Brasil

Os negros no período colonial estavam impedidos a ler e a escrever e até mesmo de frequentarem as escolas. Nas escolas jesuítas, a aprendizagem dos negros era voltada para o catecismo. Apenas os filhos dos negros que trabalhavam para os senhores frequentavam as aulas, isso com o intuído de controlá-los e trazê-los submissos aos seus senhores (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 135).

Após a expulsão dos Jesuítas, quando o estado assumiu a escolarização no Brasil, criou as escolas noturnas. Por meio do Decreto de Leôncio de Carvalho, de 1878, cria-se os cursos para os livres e libertos da corte, "tendo como público alvo o indivíduo livre e liberto, pode-se inferir que, desde sua origem, as escolas noturnas eram vetadas aos escravos. Tal veto caiu, em abril de 1879, um ano após a criação dos cursos de jovens e adultos". (GONÇALVES e SILVA, 2000, p.136).

Em meio a exclusões e opressões, a partir de suas lutas, protestos e movimentos, após a abolição da escravatura, os negros passaram a defender a ideia da educação como base, pois acreditavam que para terem respeito, terras e emprego, serem reconhecidos na sociedade precisavam de boa instrução.

Mesmo mediante as resistências da sociedade paulista, os negros não desistiram das suas lutas em conseguirem a sua inserção na escola. Mendes e Alves (2011) destacam que um dos resultados dos movimentos dos negros foi a Frente Negra Brasileira (FNB), criada em 16 de setembro de 1931, tinha como objetivo a alfabetização dos negros e a oferta de cursos profissionalizantes.

Embora criada em um cenário de guerra e de grande queda financeira para o país, a FBN foi marcante para o processo de escolarização e formação dos negros, pois a discriminação era visível nesse período. Para a sociedade "branca", os negros não tinham condição física e intelectual de frequentar uma escola e ser alfabetizados.

Silva e Araújo (2005) fazem uma análise sobre as escolas de "primeiras letras" e da proibição feita para a população escrava.

> As escolas de 'primeiras letras' ou primárias eram diferenciadas por gênero e disciplinas: aulas de leitura, escrita, cálculos, história do Brasil, princípios de moral e doutrina religiosa, para os meninos, e aulas de leitura, escrita, cálculos elementares e prendas domésticas, para as meninas. A população escrava era impedida de freqüentar a escola formal, que era restrita, por lei, aos cidadãos brasileiros. (SILVA, ARAÚJO, 2005, p.68).

Os autores citam que as escolas de “primeiras letras” tinham como foco aulas para os “brancos”, filhos da burguesia, como na educação jesuíta, eles estudavam a moral e doutrina religiosa destacada no texto.

Com o Decreto Couto Ferraz, em 17 de Fevereiro de 1854, pelo (Decreto de 1.331ª de 17 de fevereiro de 1854), alguns negros começaram a frequentar as escolas formais. Neste Decreto, crianças com algum tipo de doença ou escravas não poderiam frequentar a escola primária, ressaltando que os filhos dos senhores e alguns filhos de escravos seriam instruídos.

Os movimentos negros cresciam e se destacavam fortemente, destacando os movimentos como a FBN, os jornais da época que contribuíram para a luta dos negros quanto á educação, o objetivo do grupo era inserir o negro na escola, cuja igualdade de instrução deveria ser a mesma oferecida aos “brancos” (SILVA, ARAÚJO, 2005, p. 73).

Após a abolição da escravatura, o acesso à escola passou a ter uma forte ligação para a libertação e para a educação. Nesse cenário observa-se o entusiasmo de uma renovação da educação para os escravocratas. Os negros libertos estavam entre a ruptura da liberdade com o movimento que buscavam a igualdade.

Mesmo com o temor de que suas lavouras fossem prejudicadas com o evento da abolição, os negros continuaram a resistir, o que ganhou força posteriormente com os registros nos jornais da época com relatos das atividades educacionais e culturais promovidas pelas associações negras.

Além dos registros culturais e educacionais realizados pelos negros, o jornal da época, o Progresso, divulgava outras atividades que porventura fossem do interesse dos negros participarem, estimulando assim, o desenvolvimento educacional entre eles.

As causas educacionais dos negros ganharam visibilidade, levando os órgãos governamentais á implementarem leis que garantissem os direitos dos negros. A lei do Ventre Livre, promulgada em 28 de Setembro de 1871, determinava que todas as crianças, filhos de mulheres escravas seriam livres, a partir desta data, nesse caso, estas as crianças poderiam frequentar a escola.

Para Gonçalves e Silva (2000, p. 137) a liberdade dada às crianças negras para irem á escola poderia ser interpretada “como mais um dos paradoxos gerados no interior de uma sociedade escravocrata”, pois, ainda que houvesse o acesso na educação para as crianças negras,

esta estava longe de ser uma educação de qualidade, pelo contrário, denotava outra forma de escravidão.

Ainda que as crianças negras pudessem frequentar a escola, havia muita dificuldade para o seu desenvolvimento, pois suas mães, a maioria escravas, não tinham condições para oferecer aos seus filhos as necessidades básicas de sobrevivência. Aparentemente considerada uma conquista para os negros, a lei do Ventre Livre segundo Gonçalves e Silva (2000, p. 138) nas "questões referentes ás crianças negras, no período em consideração, tenham uma especificidade incontestável, elas não se desvinculam dos problemas relacionados á infância desamparada, como um todo".

Após a abolição da escravatura surgiram várias reformas para garantir o direito dos negros à educação, as quais aconteceram por intermédio de grupos, realizando manifestos, lutas baseadas na escolarização dos negros. Em São Paulo começou-se a destacar as escolas de instrução para os negros e as escolas profissionais, técnicas e as Escolas dos Movimentos negros. Silva e Araújo (2005) explicam que, "[...] as iniciativas individuais voltadas à educação no período colonial, as escolas profissionais e técnicas, bem como as escolas dos movimentos negros contribuíram para a igualdade de direitos da população negra [...] (SILVA e ARAÚJO, 2005, p.75).

Dentre as leis implementadas no Brasil, a Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), foi um marco para as populações que historicamente foram negligenciadas, escravizadas e exploradas das mais diversas formas. No artigo 5 º inciso XLII consta que: "A prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito á pena de reclusão, nos termos da lei". Começa-se a perceber a que o negro não está mais vulnerável a quanto ao racismo, mas que há uma punição legal, caso esta prática seja feita contra ele.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996), também foi um avanço para a educação da população negra, ainda que seja alvo de criticas. Dias (2005, p. 55) analisa:

> Se comparamos o que existia sobre o tema na LDB 4.024/61 e o que consta na 9.394/96, percebemos nitidamente esse avanço. Infelizmente, o que também constamos é esses avanços não podem ser atribuídos aos representantes dos educadores e suas entidades, pois, ao analisar os projetos apresentados pelos professores, vimos que em suas preocupações não constava a questão de raça.

A questão de "raça" como o autor cita teve relevância depois de dois eventos: o Centenário da Abolição em 1988, e os 300 anos da morte do Zumbi dos Palmares, pois

impulsionou a pensar sobre a situação dos negros. Muitos, naquela época, passavam por dificuldades para conseguirem emprego na sociedade, pois, ainda, predominava a burguesia.

A lei 10.639, de 9 de Janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), foi essencial para os movimentos negros lutarem para a educação, e para a igualdade do negro no processo histórico. A criação da lei 9394/96 (BRASIL, 1996) e a sanção da lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), dentre outras discussões, está a descentralização do currículo escolar. Começa-se a observar o negro como parte da história, como alguém que possui uma cultura e, portanto, saberes específicos.

> A lei também estabelece que o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. Também se constitui como marco nas leis educacionais a aprovação unânime em 10/3/2004, pelo Conselho Nacional da Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DIAS, 2005, p.58).

Nesta mesma direção, Santos e Machado (2008) afirmam que:

> [...] no contexto das diversas culturas, as diferenças e semelhanças foram ganhando significados distintos. Assim, a questão de pertencimento racial deve ser considerada no seu aspecto mais amplo, considerando principalmente a construção social, histórica, política e cultural das diferenças. Embora a diversidade cultural esteja presente em todas as sociedades, a questão racial no Brasil localiza-se num amplo e complexo campo, cujo interesse não é algo particular às pessoas que se identificam a esse grupo étnico-racial, ou a militantes dos movimentos negros, antes, é uma questão pertinente a toda a sociedade brasileira e a toda a humanidade (SANTOS, MACHADO, 2008, p. 97).

Mediante os avanços e as conquistas que os negros tiveram, as autoras destacam que, embora a presença da diversidade esteja, nos últimos tempos, muito presente na sociedade, e questão racial no Brasil não está resolvida, pelo contrário, é um campo complexo, repleto de interesses, que atinge não um grupo particular, mas a toda humanidade, o que reflete em desafios e motivos de constante luta, inclusive educacional.

Caminhos da pesquisa

O estudo, com base na pesquisa documental, teve como objeto os alunos negros matriculados em uma escola privada da cidade de Dourados/MS. Para Reis (2010) a fonte de dados deste tipo de metodologia são documentos, que podem ser históricos, institucional, associativo, oficial, dentre outros.

> A pesquisa documental tem como principal característica o fato de que a fonte dos dados, o campo onde se procederá a coleta dos dados, é um documento (histórico, institucional, associativo, oficial etc.). Isto significa que a busca de informações (dados) sobre os fenômenos investigados é realizada nos documentos que exigem, para a produção de conhecimentos, uma análise, no caso, a documental (REIS, 2010, p.31).

Assim, a partir da coleta de dados encontrados nos documentos que interessam a pesquisa, o pesquisador será capaz de fazer as análises e de produzir novos conhecimentos.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram selecionadas três escolas privadas da referida cidade, outra de médio porte e outra de pequeno porte, para que fosse possível fazer uma comparação entre o número de alunos negros de cada escola e o seu perfil, portanto, a escola de médio porte e a escola de pequeno porte não autorizou a realização da pesquisa, justificando que a escola não poderia disponibilizar as fichas dos alunos.

As duas diretoras das escolas demonstraram, em sua fala, que há uma restrição quanto a qualquer acesso documental da escola, ainda que os dados sejam tratados com anonimato. Desta forma observa-se, que, embora os avanços educacionais quanto ao aluno negro sejam notáveis há um silenciamento da escola, observa-se pela fala da diretora, pois não aceitou o acesso aos documentos.

Conforme Vasconcelos e Santos (2015).

> O silêncio que ainda impera dentro das instituições de educação precisa ser quebrado, dando lugar às muitas vozes e identidades que estão em seu interior e são desconsideradas enquanto sujeitos de direitos a uma educação que seja para todos (VASCONCELOS e SANTOS, 2015, p. 3).

Para as autoras, as situações cotidianas da escola devem ser expostas para que a educação racista não prevaleça, pelo contrário sejam conhecidas e posteriormente discutidas.

> Para que tenhamos uma educação antirracista e formemos cidadãos livres do racismo se faz necessário, em primeiro lugar, quebrar o longo silêncio da escola e expor as situações cotidianas que, mesmo invisibilizadas, estão presentes nesse ambiente em suas mais diferentes formas (VASCONCELOS e SANTOS, 2015, p. 3).

A educação “antirracista” que Vasconcelos e Santos (2015) acreditam está pautada em mudanças coletivas que discutam leis e o posicionamento de todos aqueles que direta ou indiretamente estão envolvidos com a escola.

Quanto àescola de grande porte, única que permitiu a pesquisa, está localizada na região central da cidade. Atende 1.174 alunos, com turmas de Educação Infantil e turmas de Ensino Fundamental, no período matutino e vespertino. Possui uma ampla estrutura com 18 salas de aula, pátio, parque para as crianças da educação infantil, bosque, duas quadras, uma biblioteca, sala de tecnologia, um laboratório de ciências, uma cantina e uma sala de ginastica rítmica, secretaria, salas das coordenadoras, sala de professores, sala de funcionários administrativos, diretora e a recepção.

O documento utilizado nesta pesquisa foram as fichas escolares de 100 alunos, matriculados no primeiro e no quinto ano do ensino fundamental. Inicialmente, após a assinatura do documento de autorização da direção da escola, foram feitos os seguintes procedimentos:

1) Inicialmente foram separadas 50 fichas da turma do primeiro ano. A seguir foram anotados os dados de cada aluno, conforme os seguintes itens: sexo, cor, ano escolar, idade, profissão dos pais, aquisição de bolsa de estudos, reprovação escolar, se o aluno é oriundo de rede pública, outras observações (deficiência, ouso de medicamento contínuo, algum outro cuidado ou observação que chama a atenção). Depois, da mesma forma foram separadas 50 fichas dos alunos do quinto ano e realizado o mesmo procedimento. A coleta de dados foi feita durante três dias e todos os dias uma das secretárias da escola estava presente, o que permitiu tirar as dúvidas que surgiram.

2) Com os dados coletados foi elaborado um quadro apenas com referências aos alunos negros, contendo os itens mencionados anteriormente. Cada um dos itens possui subitens a serem marcadas, conforme encontradas na ficha escolar dos alunos, com exceção do último item, que trata de possíveis observações.

3) Após a organização do quadro, os dados foram tabulados e analisados e discutidos, como se observa a seguir.

Desafios da inclusão dos alunos negros nas escolas privadas de Dourados/MS

O acesso á escolarização foi conquistado a partir de muitas lutas e movimentos. Somente depois de séculos de escravidão e analfabetismo que essa população teve direito de iniciar a sua escolarização.

Neste sentido, esta pesquisa que teve como objetivo refletir sobre o perfil dos alunos negros, matriculados nas escolas privadas do município de Dourados/MS, aponta que a distância entre os espaços educacionais privados entre alunos brancos e negros, ainda é muito grande.

Inicialmente pode-se perceber este distanciamento na recusa da autorização das duas escolas privadas para a realização da pesquisa, o que demostra que ambas ainda não estão preparadas para um diálogo sobre a presença (ou ausência) do aluno negro no seu interior. Nesse caso, assim como afirmam Vasconcelos e Santos (2015) há a necessidade de estas escolas estejam abertas para que haja um questionamento, uma reflexão e discussão sobre a presença (ou ausência) do aluno negro na escola privada.

A partir do documento fornecido pela escola, encontraram-se os seguintes dados:

Quadro 1 - Quadro de dados coletados na ficha escolar dos alunos negros

ALUNO	SEXO	COR	ANO ESCOLAR	IDADE	PROFISSÃO DOS PAIS	BOLSA DE ESTUDO	REPROVAÇÃO ESCOLAR	ORIUNDO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO	**Outras observações** (deficiência, uso de medicamento contínuo, algum outro cuidado ou observação que chama a atenção)
A1	M (x) F ( )	B ( ) N (x)	1° (x) 5 ( )	6 anos	Mãe: Advogada Pai: Funcionário Público	100% ( ) 50% ( ) 20% ( ) Outros ( ) Não tem (x)	Nenhuma (x) Uma ( ) Duas ou mais ( )	Sim ( ) Não (x)	
A2	M ( ) F (x)	B ( ) N (x)	1° (x) 5° ( )	7 anos	Mãe: Professora Pai: Comerciário	100% ( ) 50% ( ) 20% (x) Outros ( ) Não tem ( )	Nenhuma (x) Uma ( ) Duas ou mais ( )	Sim ( ) Não (x)	
A3	M (x) F ( )	B ( ) N (x)	1° ( ) 5° (x)	11 anos	Mãe: Funcionária Pública Pai: Advogado	100% ( ) 50% ( ) 20% ( ) Outros ( ) Não tem (x)	Nenhuma (x) Uma ( ) Duas ou mais ( )	Sim ( ) Não (x)	

A4	M (x) F ( )	B ( ) N (x)	1° ( ) 5° (x)	12 anos	Mãe: Veterinária Pai: Promotor	100% ( ) 50% ( ) 20% ( ) Outros ( ) Não tem (x)	Nenhuma (x) Uma ( ) Duas ou mais ( )	Sim ( ) Não (x)	
A5	M (x) F ( )	B ( ) N (x)	1° ( ) 5° (x)	11 anos	Mãe: Do lar Pai: Agropecuário	100% ( ) 50% ( ) 20% ( ) Outros ( ) Não tem (x)	Nenhuma (x) Uma ( ) Duas ou mais ( )	Sim ( ) Não (x)	

Quadro elaborado pelas autoras

Das 100 (cem) fichas analisadas, verificamos que 95 (noventa e cinco) alunos são brancos, e 5 (cinco) alunos são negros. Dentre os alunos negros, apenas 1 (um) aluno é do sexo feminino e 4 quatro alunos são do sexo masculino. Percebe-se que dentre as crianças negras, apenas 1 (um) aluno tem 20% da bolsa, pois a sua mãe é professora da escola, e os filhos dos professores possuem bolsa de estudo, conforme relato da secretária que acompanhava a coleta dos dados. Os demais alunos não possuem bolsa de estudo.

A idade dos alunos negros do primeiro ano varia entre seis anos e sete anos de idade e são apenas dois alunos negros. A idade dos 3 (três)alunos negros do quinto ano varia entre onze anos e doze anos de idade. Quanto a profissão dos pais dos alunos negros: profissão da Mãe - professora, Funcionaria pública, advogada e veterinária, apenas uma foi identificada como a nomenclatura "do lar". Profissão dos pais - Funcionário público, promotor, advogado, comerciário e agropecuarista.

Dentre as fichas analisadas, não há nenhum aluno com histórico de reprovação escolar e nenhum deles é oriundo de escola pública, o que indica que seu desempenho foi sempre acompanhado na rede privada de ensino.

Conforme os dados da pesquisa, verificamos que os alunos negros são a minoria na escola privada, e os que estão nesta rede se ensino são aqueles que possuem melhor condição econômica, o que por sua vez também não é um número representativo. De acordo com os

dados, a maioria dos pais dos alunos negros tem ensino superior, e de certa maneira propiciando uma educação supostamente de melhor qualidade para seu filho. Nas escolas privadas o aluno é sempre estimulado para ter as melhores profissões, os melhores salários e uma posição na sociedade.

Destaca-se, o número de bolsas de estudos concedidas aos alunos negros. Apenas o aluno que tem a sua mãe como professora da escola recebe uma bolsa de estudos. Nenhuma informação foi encontrada nas fichas dos alunos negros sobre deficiência, uso de medicamento contínuo ou alguma outra informação que se destacasse, o que aponta para a necessidade de novos estudos que comtemplem tais discussões.

A pesquisa aponta que desde a história da colonização, os negros sofreram com a escravidão e com todas as formas de discriminação. Somente depois de muitas lutas ganharam o direito de estarem na escola, portanto a escola de qualidade ainda era reservada para poucos.

O que se observa, a partir dos dados é que embora a libertação da escravatura, a lei do ventre livre e posteriormente as Constituições Federais Brasileiras e as leis educacionais mais recentes sejam um marco na vida dos negros, ainda há muita luta para travas. A escola privada é lugar de poucos, e pensando em negros o número é significantemente menor.

Observa-se, ainda, que a inclusão do negro nas escolas privadas é um grande desafio, pois mesmo com os avanços definidos pelas políticas públicas de inclusão, a presença de alunos negros nas escolas públicas restringe-se a aqueles cuja família está inserida no contexto social mais elevado, com profissões estabelecidas e condições financeiras privilegiadas.

Nesse sentido, é necessário que as lutas continuem, para que as pesquisas sejam realizadas, novas políticas públicas sejam implementadas e, que, além disso, as escolas estejam prontas para dialogar, para refletir, para discutir e encontrar caminhos para que o lugar do negro seja garantido em qualquer espaço educacional.

Considerações Finais

A escolarização dos negros foi um processo de grande importância na educação brasileira. Os negros não tinham acesso à escola, apenas eram usados como mão de obra escrava. Somente os filhos dos senhores tinham acesso total a leitura e escrita, o que levou os negros a reivindicarem e por meio de lutas e manifestações criaram a Frente Negra Brasileira.

Esse movimento desencadeou o processo de alfabetização dos negros, percebe-se, então, a importância da educação para o processo de libertação da escravatura. O negro começou a ser inserido na escola formal, mais ainda continuava o preconceito que não precisava de estudo, pois só tinham a função de mão de obra escrava.

A abolição da escravatura teve uma grande importância na história dos negros, pois a partir da libertação dos homens e mulheres que trabalhavam de forma escrava, a educação teve outro cenário. A Lei do Ventre Livre foi um marco para as crianças negras, poderia ter acesso a escola.

A partir destas conquistas muitas outras ações permitiram que os negros recebessem a educação escolar, de forma mais abrangente. A Constituição Brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases, a que Lei 10.639/3, dentre outras garantiram não somente que estivessem na escola, mas que obrigatoriamente a história do negro e a sua importância na construção do Brasil fossem estudadas.

Ainda que a luta pela educação escolar da população negra tenha avançado, os desafios são grandes, e isto pode ser verificado nos resultados que se propõe esta pesquisa. Dentre os 100 alunos matriculados na escola privada, somente 5 (cinco) deles são negros, o que demostra que os alunos negros ainda são minoria nesta rede de ensino, portanto percebe-se que os alunos negros ainda não estão em todos os espaços escolares, o que necessita de outros estudos para que esta temática seja refletida e discutida pela escola e sociedade.

Referências Bibliográficas

BARROS, Surya Abramovich Pombo de. O uso de memórias como fonte de pesquisa para a História da Educação da população negra em São Paulo. **Saeculum. Revista de História**, v. 23, 2010.

BRAZIL. ***Constituição da república federativa do Brasil*.** 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>Acesso em: 23 jan.2017.

BRASIL, LEI. nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, n. 9.394. Disponível em: <http://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPDH/Leis_10.639_2003__inclus%C3%A3o_no_curr%C3%ADculo_oficial_da_Hist%C3%B3ria_e_Cultura_Afrobrasileira.pdf >Acesso em: 23 jan. 2017.

BRASIL. MEC. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>Acesso em : 25 jan.2017

BRASIL. **Lei do Ventre Livre nº 2.040, de 28 de setembro de 1871**. Disponível em:< https://www.bn.gov.br/es/node/2282> Acesso em : 25 fev. 2017

BRASIL. **Reforma de Couto Ferraz decreto nº1.331, de 17 de fevereiro de 1854**. Disponível em:<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_histedu/decreto%20n.%201331.pdf> Acesso em: 14 de fevereiro de 2017.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais: da LDB de 1961 à Lei 10.639. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 38, 2004.

FERREIRA, Roberto Santiago. A história da educação do negro no Brasil: Interdição institucional à escolarização pelo poder e seus reflexos no século XXI. **Revista da ABPN**, v. 5, n. 10, p. 196-203, 2013.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. *Movimento negro e educação*. Educação como exercício de diversidade.**Revista Brasileira de Educação**,nº.15, p.134-158, 2000.

JESUS, Samuel de. O Negro na Educação Brasileira. **Revista Vozes dos Vales da UFVJM**: Publicações Acadêmicas. MG, Brasil. Nº 01, Ano I, p. 1-11, 2012

LINO, Nilma Gomes. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista brasileira de Educação**, n. 21, p. 40-51, 2002.

MENDES, Ana Laura R.; ALVES, Bruna Pereira. Os negros e a educação: uma luta constante. **Revista Pandora Brasil**. Edição especial Nº 4, "Cultura e materialidade escolar", p. 1-16, 2011.

PIZZANI, Luciana et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação,** v. 10, n. 1, p. 53-66, 2012.

REIS, Maria da Conceição dos; SOUZA, Edílson Fernandes de; MENEZES, Vilde Gomes de. Desafios para a política educacional: a presença negra na configuração escolar. **Revista Brasileira de**

Política e Administração da Educação. Periódico científico editado pela ANPAE, v. 30, n. 3, p. 619-634, 2014.

ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: SECAD, 2005.

SANTOS, Sônia Querino dos Santos; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 16, n. 58, p. 95-112, 2008.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Marcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. ***História da Educação do Negro e outras histórias***, p. 65-78, 2005.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos**. A Pesquisa e a Produção de Conhecimentos**. Universidade Estadual Paulista, Júlio Mesquita Filho. Disponível em:<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a03.pdf> Acesso em: 25 fev.2017

VASCONCELOS, Tatiana Cristina; SANTOS, Nadia Faria. **Silêncio, docência e práticas educativas***:* desafios, perspectivas e estratégias para uma educação antirracista. CIDADE: ed. Realize, 2015.

O ALUNO DOWN NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIENE VOLK [1]
PINTO, Maiara Laís[2]

RESUMO: O presente trabalho refere-se a um estudo sobre a discussão da inclusão da criança com síndrome de Down na educação infantil e como as instituições infantis estão recebendo essa nova população que está sendo inseridas. Dessa forma, o trabalho tem como objetivo investigar as transformações que estão sendo feitas e como é o processo de adaptação das crianças com SD nas instituições da educação Infantil. A metodologia caracteriza-se por uma pesquisa bibliográfica com estudiosos da área. Entende-se que a educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento da criança, sendo o início da caminhada do aluno na busca da aprendizagem, sendo a porta de entrada do aluno com Síndrome de Down(SD). Logo é importante olhar o desenvolvimento da criança com SD que compreende o contexto ao qual este está se inserido e a influência das relações sociais, que busca superação dos preconceitos, oferecer a oportunidade para superar suas limitações, reconhecer que a escola é a propulsora do desenvolvimento e na formação da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Criança, Inclusão, Escola.

ABSTRACT: This paper refers to a study on children's inclusion of discussion with Down syndrome in early childhood education and how children's institutions and are receiving this new population that are being added. Thus the work aims to investigate the changes that are being made and how and the process of adaptation of children with Down syndrome in the institutions of early childhood education. The methodology is characterized by a bibliographical research with scholars in the field. Therefore, the data collection was carried out through open questionnaire, directed the teachers. So we understand that the Children's education is critical for children's development, and the beginning of the student walk in the pursuit of learning, and the student gateway with Down syndrome. Logo is important to look at the development of children with Down syndrome who understands the context in which it is inserted and the influence of social relations, which seeks to overcome the prejudices, offer the opportunity to overcome their limitations, recognizing that school and driving development and the child's education.

KEYWORDS: Child, Inclusion, School.

1. INTRODUÇÃO

[1]Graduada no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Câmpus de Naviraí (CPNV). Turma de 2014. Especialista em Neuropedagogia , Educação Infantil e Séries Iniciais , psicopedagogia e pós-graduanda em Educação especial pelo Instituto Rhema de Educação . E-mail: mary.volk10@hotmail.com
[2]Mestre em História pela Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD. Professora Orientadora. Docente na Pós-Graduação Lato Sensu pelo Instituto Rhema de Educação.

Atualmente tem-se discutido muito a inclusão nas instituições públicas, principalmente com relação às pessoas com deficiência que estão sendo inseridas nas instituições escolares. Sendo assim, o foco do trabalho é a interação da criança com síndrome down na educação infantil.

Percebe-se que é um assunto que está sendo debatido constantemente de um modo geral, despertando o interesse de muitos pesquisadores como: Saad (2003), Antunes (2004), Serrão (2006), Rodrigues (2011), Schwartzman (1999) Filho e Silva (2009) e Silva e Mitsumori (2013) e entre outros, pois é um assunto que chama atenção pelo fato de estar em evidencia à inclusão que envolve crianças que necessitam de acessibilidade para encontrar o seu lugar na sociedade.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases "A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança", sendo que o princípio que rege a educação Infantil é estimular as diferentes áreas de desenvolvimento da criança. Também de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases a educação é um direto de todo ser humano.

Dessa forma o trabalho tem como objetivo investigar as transformações que estão sendo feitas para atender as necessidades e como é o processo de adaptação das crianças com síndrome de Down nas instituições da educação Infantil; identificar quais as mudanças e as leis que garantem o acesso da criança com Síndrome de Down (SD); compreender o conceito de síndrome; averiguar como e o processo dos alunos nas instituições escolares e como os pesquisadores relatam esses fatos.

A pesquisa é bibliográfica que envolve estudos relacionados ao tema, com artigos e capítulo de livro e teses, tendo como proposta compreender o assunto e explicitar alguns pontos que poderão contribuir em algumas questões sobre inclusão. Desse modo, o estudo partiu de uma especialização sobre Educação Especial e por interesse da pesquisadora em conhecer as dificuldades que as crianças com SD enfrentam e a opinião de alguns autores sobre o assunto.

A metodologia utilizada para a realização desta pesquisa foi a revisão sistemática da literatura, analisando os dados que foram encontrados e selecionados de forma a especificar a temática.

Para a realização deste estudo foram feiras buscas nas bases de dados *internet*, encontrando alguns artigos que foram utilizados nessa pesquisa. Pode-se entender este tipo de pesquisa como uma revisão sistemática da literatura, que é definida como seleção criteriosa dos

estudo, onde os métodos utilizados são descritos de forma explicita podendo ser reproduzido (GREEHALGH; SAMPAIO E MANCINI,2007)

2. Contexto histórico síndrome de down –

O primeiro relato da síndrome de Down foi descrita por John Langdon Down, em 1866, mas foi somente em 1959 que foi desvendada com pesquisas no criptogenéticos cariótipo das pessoas afetadas, também não é caracterizada como doença que evolui ou regride, mas apresenta características marcantes na sua forma física.

Somente 1932 que o oftalmologista holandês Waardenburg "sugeriu que a ocorrência da anomalia fosse causada por uma alteração cromossômica e, em 1934,nos Estados Unidos, Adrian Bleyer supôs que essa alteração poderia ser uma trissomia". (DEZOTTI, 2011, 13). pelas manifestações da síndrome, no século XX o cientista Jerome Lejume, conseguiu decodificar as causas da Síndrome Down (DEZOTTI, 2011)

Logo quanto ao aspecto da sua origem o ser humano é composto por uma divisão de célula fertilizada: zigoto e óvulo que se dividi em partes do corpo que são especificas, também são formadas por cadeia que são controladas por cromossomos que são representados pelo número 46: 22 pares combinados pela pai e mãe e mais dois cromossomos sexuais sendo denominado de genoma (DEZOTTI, 2011).

Conforme Cunnigdam (2008, p.81)

> [...] Cada cromossomo é formado por duas cadeias longas de fragmentos químicos (moléculas de DNA) – como uma escada torcida em espiral. Ela se enrola ao redor de um centro proteico e unem-se em uma junção especifica chamada de centrômetro. [...]

Portanto segundo Dezotti (2011) cada segmento é representado por um número para a identificação, como o cromossomo 21 tem segmento numerado como o numero 11. A síndrome de down é produzida porque existem três cromossomos, no 21, no lugar de dois, portanto recebe o nome de trissonomia 21. "O material cromossômico extracelular devido uma falha na superação do cromossomo 21 durante a divisão. Essa falha na separação se chama não disjunção e varia entre os diferentes tipos de síndrome de down" (CUNNGDAM, 2011, p. 93).

Na perspectiva Cunngdam (2011) a origem da célula modificada é que dá a origem a síndrome de Down, sendo que a criança que tem sua célula modificada nasce com a síndrome desde o momento a separação para sua formação aumentando um cromossomo a mais que recebe o nome. Antes dos debatas, as pessoas com síndrome down eram conhecidas ou denominadas como mongoloides idiotas, pois esses nomes eram dados a pessoas idiotas que sofria de idiotia entre outros. Desse modo depois das descobertas aumentou dos pesquisadores a expectativa de vida dois indivíduos com síndrome de down aumentou na metade do século XX, devido ao desenvolvimento na área da cirurgia cardíaca.

"O aumento da sobrevida e do entendimento das potencialidades das pessoas com síndrome de Down levou à elaboração de diferentes programas educacionais, com vistas à escolarização, ao futuro profissional, à autonomia e à qualidade de vida." (BRASIL, 2012, p.10)

Diante dos debates sobre as deficiências a partir da Declaração de Salamanca em 1994, o Brasil se comprometeu em investir na inclusão das pessoas com necessidades especiais de modo que e a Constituição Federal de 1988 em um dos seus artigos retrata sobre os direitos de igualdades para todos e 1996 a Lei de Diretrizes e Bases traz especifico sobre as garantias de uma educação que atenda a sociedade respeitando os seus direitos, assim foi instituído a inclusão a todas as crianças nas escolas públicas, não importa qual seja a sua dificuldade incluindo a síndrome de down . (RODRIGUES, 2011).

3. Síndrome de down e a inclusão

Diante de um novo cenário que se apresenta a Educação no Brasil a inclusão surge para transformar e modificar a vida das crianças com necessidades, logo é um momento histórico para Educação Especial com o acesso da inclusão de pessoas que apresentam algum tipo deficiência, portanto na luta pela igualdade social incluindo a síndrome de down de forma a contribuir com o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Conforme Serrão (2006) o movimento no Brasil teve início em 1994 quando foi firmado um acordo realizado com a Declaração de Salamanca sobre a importância de uma Educação que seja direciona para ao atendimento de todos, no sentido de fazer com que a escola seja um lugar de acolhimento para todos com direitos iguais e reconhecer a diversidade e atender as

especificidades de cada um, com intuito desenvolver práticas que sejam voltadas ao atendimento do indivíduo com síndrome de down.

Desse modo as mudanças são provenientes de diversas influências como: a Liga Mundial da Inclusão, que surgiu nos países da Europa, A Liga internacional pela Inclusão Mental Na Bélgica, Conferência Mundial sobre as necessidades Educativas Especiais, esta realizada em Salamanca em 1994, por meio das várias formas de representação ou declarações são importante para o reconhecimento da capacidade da pessoa ser considerada como parte integrante daquele ambiente no qual está sendo inserido de acordo com um ser que pertence à sociedade independente da sua necessidade. (RODRIGUES, 2011).

Assim, entende-se que a educação inclusiva é um paradigma da educação, que busca atender e incorporar todas as pessoas que tem alguma dificuldade. Logo compreender as potencialidades e possibilidades exige um acompanhamento necessário, no sentido de quebrar barreiras, eliminar estereótipos como exemplos do sistema que constitui a educação, ou seja, as pessoas que tem deficiência são desprovidas inteligência e vontade (RODRIGUES, 2011).

A inclusão pressupõe uma condição de consentimento e aprovação da diversidade do indivíduo, ou seja, aceitar o modo de vida de cada um respeitando a sua especificidade no seu modo de ser parte integrante da sociedade seja na escola ou na social, e encarar a síndrome de Down não mais como doença, anormalidade ou inferioridade, mas uma condição de igualdade na condição deter acesso ao conhecimento e a aprendizagem. (SAAD, 2003).

Segundo a Saad (2003) a inclusão é uma correspondência de um exemplo social da eficiência, a sociedade carece ser receptiva e estar organizada para exercer o seu papel.

Vale ressaltar que não é por meio de uma abordagem de retornar o deficiente a escola ou ao seio familiar caso ele não se acostume a ela, mas de agrupá-lo como indivíduo comum, ou caso ele não se habituar-se a ela, mas de incorporá-lo como cidadão comum, harmonizar-se a ele e acendendo ambiente para seu desenvolvimento.(SAAD, 2003).

Contudo, destacar de fato real que as esferas públicas de atendimento façam adequações para que o acolhimento seja igualitário. Logo os SD têm características em suas formas parentes diferenciadas, mas no contesto da aprendizagem podem aprender de forma individual desde que sejam atendidos por profissionais que tenha formação adequada.

4.Características da Síndrome de Down

Para entender as alterações na formação da criança com síndrome de Down é necessário conhecer as características da gênese que essa síndrome apresenta que são marcantes então associadas e podem ser observadas em muitos casos, desse modo as principais alterações orgânicas são: cardiopatias prega palmar única, baixa estatura, atresia duodenal, comprimento reduzido do fêmur e úmero, bexiga pequena e hiperecongenica, ventriculomegalia cerebral, hidronefrose e dismorfismo da face e ombros e geralmente apresenta estadura mediana e também alterações como braquicefalia, fissuras palpebrais, hipoplasia da região mediana da face, diâmetro fronto-occipital reduzido, pescoço curto, língua protusa e hipotônica e distância aumentada entre o primeiro, o segundo dedo dos pés, crânio achatado, mais largo e comprido; narinas normalmente arrebitadas por falta de desenvolvimentos dos ossos nasais; quinto dedo da mão muito curto curvado para dentro e formado com apenas uma articulação; mãos curtas; ouvido simplificado; lóbulo auricular aderente e coração anormal (SERRÃO, 2006)

Quanto às adulterações fisiológicas pode observar nos primeiros dias de vida uma grande sonolência, dificuldade para despertar, de realizar sucção e deglutição, porém estas alterações vão se atenuando ao longo do tempo, à medida que a criança cresce vai se tornado mais esperta. (SERRÃO, 2006).

A criança Down normalmente apresenta adulterações fisiológicas que se aparecem por meio do retardo no desaparecimento de alguns reflexos como o de preensão, de marcha. Este atraso no desaparecimento destes reflexos é patológico e resulta no atraso das aquisições motoras e cognitivas deste período, já que muitas atividades dependem da desta inibição reflexa para se desenvolverem como o reflexo de moro, que é substituído pela marcha voluntária. (SCHWARTZMAN, 1999).

As crianças com síndrome de Down têm idade cronológica distinta da idade funcional, logo, não deve esperar uma resposta semelhante à resposta das crianças consideradas normais que não apresentam alterações de aprendizagem. Esta deficiência procede de lesões cerebrais e desajustamentos funcionais do sistema nervoso, portanto ocaso da criança não ter desenvolvido uma capacidade ou demonstrar comportamento imaturo em determinada idade, comparada a outras com idêntica condição biológica, não significa impedimento para adquiri-la mais tarde, pois é provável que madureça lentamente (SCHWARTZMAN, 1999).

Desse modo para compreender a aprendizagem na ação de uma consistência possibilita a integração dos procedimentos neurológicos e da suave melhora das colocações explícitas como linguagem, inteligência, figura física, além da orientação espacial e lateralidade.

Logo pode-se observar que a criança SD, possui características marcantes de interações de tempo e espaço, ou seja, apresentaram dificuldades, de maneira a sofrer atraso na sua concepção de memória e planificação no seu processo de adquirir conhecimento e aprendizagem (SCHWARTZMAN, 1999).

Segundo Silva (2009) que ao nascer à criança diagnosticada com SD tem variações mais lentas que com as demais, ou seja, tem grau de dificuldade no desenvolver de algumas atividades que influenciam o seu relacionamento com meio. Portanto seu desenvolvimento cognitivo vai desenvolver ocorrer de forma mais pausada que os outros de forma que a sua cognição vai ser mais branda.

Assim a importância de conhecer as dificuldades que a criança com SD apresenta possibilita promover atividades que possam ser desenvolvidas valorizando o potencial que ela possui, de modo a propiciar mecanismos de aprendizagem que ajudam a se desenvolver e a contribuir para a sua formação do indivíduo, pois existem limites que são superados e a cada momento podem apresentar certas dificuldades.

Segundo Schwartzman (1999, p. 247):

> Entre outras deficiências que acarretam repercussão sobre o desenvolvimento neurológico da criança com síndrome de Down, podemos determinar dificuldades na tomada de decisões e iniciação de uma ação; na elaboração do pensamento abstrato; no cálculo; na seleção e eliminação de determinadas fontes informativas; no bloqueio das funções perceptivas (atenção e percepção); nas funções motoras e alterações da emoção e do afeto.

O desenvolvimento adequado na infância proporcionará probabilidades a muitas aprendizagens escolares futuras, desse modo a Educação Infantil determina as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente as pessoas débeis também interferem na aprendizagem, pois o desenvolvimento psicomotor é à base da aprendizagem.

O desenvolvimento apropriado na infância dispõe de probabilidades a aprendizagens no ambiente escolar, assim, a Educação Infantil produz os alicerces da individualidade humana, da astúcia, da vida emocional, da socialização. As principais noções da vida são as que marcam mais intensamente a vida pessoa. Portanto na perspectiva de Filho e Silva (2009) ao referir à criança como um ser humano completo, em desenvolvimento como todos os demais seres

humanos e, por conseguinte, detentor de potenciais referentes ao ser no procedimento de instituir e construir sua história e cultura assemelhando-se a continuar falar do óbvio.

Logo a presença da criança com Síndrome de Down nas instituições infantil podem trazer resultados positivos, especialmente quando o estabelecimento está preparado para originar e receberá a criança com SD no processo de inclusão. Assim, com a intenção de perceber que a escola e o lugar que se produz e proporciona o desenvolvimento das crianças, cabe esse mesmo espaço garantir que as necessidades de ser supridas.

Perante o que foi mencionado percebe-se que existe ainda preconceito quanto ao desenvolvimento do indivíduo com Síndrome de Down, portando as inclusões sobrevindas da escola atuam como impulso para que esta criança se desenvolva.

A educação infantil, a interação sujeito-meio é imprescindível no desenvolvimento de todos os indivíduos, inclusive os que possuem deficiência. Assim pressupõe que a Educação Infantil é a oportunidade da criança viver com um grupo de iguais, de brincar num ambiente de aceitação e confiança, adquirindo novas e positivas experiências, se desenvolvendo em todos seus aspectos cognitivos, afetivos e emocionais no sentimento.

No entanto a infância é algo que caracteriza a criança, a sua essência enquanto ser, o seu modo de agir, que se diferencia do adulto uma vez que a criança está desenvolvendo, e um ser que esta sempre em transformação principalmente quando refere-se ao aluno com síndrome de Down.

5.CONCLUSÕES

A proposta do artigo foi realizar uma pesquisa sobre como as crianças Down sobre seu inicio na educação infantil, pois se entende que a relação que existe do aluno na creche pode ajudar no desenvolvimento. Porque e na família e a instituição infantil são os espaços que proporciona os primeiros conhecimentos que a criança precisa quando ainda está na fase da assimilação e aprendizagem**.**

Nessa perspectiva, foi possível constatar que tendo ambiente propicio a criança com Síndrome de Down é capaz de se desenvolver como qualquer outra criança, porém deve-se respeitar o ritmo e o tempo dela, no entanto a interação entre as crianças na educação infantil

vão além de qualquer deficiência que esta pode ter, e que da troca de experiências, estabelece vínculos que poderá impulsionar o crescimento saudável e o desenvolvimento em todos os aspectos da criança, desde que sejam respeitadas as suas especificidades e ritmo.

O que foi abordado até o presente momento no trabalho, possibilita compreender e acreditar que o desenvolvimento das crianças com Síndrome de Down está atrelado ao convívio social e que a interação com outras crianças pode impulsionar este desenvolvimento, no entanto deve se permitir que a mesma progrida no seu próprio tempo e ritmo, mas acreditar cooperar de forma que a sua aprendizagem seja possível de acordo com a sua especificidade.

Logo as contribuições que a inclusão dos Down nas instituições infantil e um momento que muda e transforma a vida deles, no sentido de compreender e ajudar no seu desenvolvimento, de forma atender as necessidades como, criar um ambiente que todos podem partilhar e trabalhar práticas pedagógicas que visa favorecer a aprendizagem.

É importante olhar o desenvolvimento da criança com Síndrome de Down compreendendo o contexto ao qual este está inserido e a influencia das relações sociais, buscando a superação das dificuldades, criar a oportunidade para superar suas limitações, reconhecendo a educação infantil como impulsionadora do inicio processo do desenvolvimento.

Vale ressaltar que apresente artigo não teve a pretensão de esgotar a temática, uma vez que é importante que novas pesquisas surjam na área, a fim de melhor compreender a escola como propulsora do desenvolvimento de crianças com Síndrome de Down.

Este é um campo amplo de pesquisa para se discutir o tema, pois existe a necessidade de estar sempre em busca de entender sobre o assunto que se encontra em constante debate. E não pode-se esquecer da importância de respeitar as especificidades de cada um, pois no sentido a humanidade todos os seres humano deve partilhar do mesmo conhecimento independente da sua deficiência.

REFERÊNCIAS

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down.** Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em:

<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_cuidados_sindrome_down.pdf.> acesso em: 20 set. 2017.

BRASIL**, Diretrizes de atenção à pessoa com síndrome de down**. 2012. Disponível em: <http://www.movimentodown.org.br/rededeativadores/wpcontent/uploads/2014/10/diretrizes_cuidados_sindrome_down.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2017.

CUNNGDAM, C. **Síndrome down uma introdução para pais e cuidadores**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmede, 2008.

DEZOTTI, M. C. **Individuo com síndrome de down**: história, legislação e identidade. 2011. 165 p. (Dissertação de Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

FILHO A. J. M.; SILVA, A C. da Infância, cultura, formação de professores e educação infantil sob o enfoque da UNESCO: concepções difundidas, práticas. **REP - Revista Espaço Pedagógico,** v. 16, n. 2, Passo Fundo, p. 108-122, jul./dez. 2009

SAAD, S.N. Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com síndrome de Down. **Rev Bras**. Ed. Esp. Marilia, jan.-jun. 2003, v.9, n. 1 p. 57-78.

SANCHES, P. A. S.; ARRUDA. A. L. M. M. Educação especial: inclusão que gera a exclusão. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**. V.5, n° 1. 2014. Disponível em:<http://www.uninove.br/marketing/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Patricia.pdf.>. Acesso em 21 ago. 2017.

SILVA, B. K. L. N. Inclusão escolar uma criança com síndrome down**. IX Nono Encontro Nacional de Educação-EDUCERE.** III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 à 29 de outubro de 2009. PUCPR. Disponível em:

<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2465_1462.pdf>. Acesso em: 30 agos. 2017.

RODRIGUES, S. M. **Síndrome de Down e o movimento de inclusão**: um estudo nas escolas estaduais. 2011. 196 f. (Dissertação Mestrado). Centro Universitário Maria Lacerda. Ribeirão Preto.

SERRÃO, M. do C. P. N. **Síndrome de down**: uma abordagem psicossocial. João Pessoa, 2006. (Dissertação de Mestrado). UFPB/CCS.

SCHWARTZAN, J. S. Síndrome de Down. São Paulo: Mackenzie, 1999.

SILVA, K. G. S.; MITSUMORI, N. M. **O desenvolvimento da criança com síndrome de Down e a inclusão escolar**. 2013. Disponível em:<http://midia.unit.br/enfope/2013/GT6/desenvolvimento_crianca_sindrome_down_inclusao_escolar.pdf.> Acesso em: 03 set. 2017.

FORMAÇÃO DOCENTE E ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Marta Coelho Castro Troquez – UFGD; UCDB[1]
Marcela Guarizo da Silva- UFGD[2]

Resumo: Este trabalho socializa dados de análises resultantes da articulação feita entre formação docente e Análise Crítica da Prática Pedagógica (ACPP) na disciplina Políticas de Inclusão e Práticas Educativas do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, realizado pela Faculdade de Educação da UFGD (2014-2016). O trabalho tem como objetivo discutir a implementação de políticas de inclusão na educação infantil no município de Dourados-MS e região. A metodologia alia pesquisa bibliográfica e análise documental, visto que faz uso da legislação educacional e da análise de trabalhos escritos produzidos por acadêmicos do curso. As análises apontam limites e desafios para a efetivação das políticas de inclusão nas práticas pedagógicas em curso.

Palavras-chave: Políticas de Inclusão; Educação Inclusiva; Formação docente; Prática pedagógica.

Introdução

Neste artigo socializamos dados de análises resultantes da articulação feita entre currículo, formação docente e análise crítica da prática pedagógica (ACPP) proposta a partir da realização da disciplina **Políticas de Inclusão e Práticas Educativas** no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, promovido pela Faculdade de Educação da UFGD, nos anos de 2014 a 2016, no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, executada pelo Ministério da Educação a partir da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação básica (RENAFOR).

A disciplina em questão compôs o eixo **temático Identidades, diversidade cultural e prática docente** na estrutura curricular do Curso. O currículo da disciplina propôs realizar estudos e possibilitar reflexões que apontassem para o exercício da alteridade, o respeito à diferença, para a não discriminação e promovendo a construção de uma educação que seja de

[1]Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFGD. Vice-líder do Grupo de estudos e pesquisas sobre educação das relações étnico-raciais e formação de professores (GEPRAF). Cursando estágio pós-doutoral na UCDB; martatroquez@gmail.com
[2] Pedagoga mestra em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) (2013), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional - Faculdade Iguaçu – ISFACES (2010), atualmente servidora da rede municipal de Dourados; marcela_guarizo@hotmail.com

fato inclusiva. A partir da análise crítica da prática pedagógica de professores em formação, este trabalho tem como objetivo discutir a implementação de políticas de inclusão na educação infantil no município de Dourados-MS e região.

Inicialmente, contextualizamos historicamente o significado de educação inclusiva adotado. Em seguida, discutimos as políticas de educação inclusiva. Na sequência, apresentamos dados a partir de leituras e análises dos trabalhos dos cursistas referentes à análise crítica da prática pedagógica. Estes apontam limites e desafios para a efetivação das políticas de inclusão nas práticas pedagógicas em curso na educação infantil de Dourados-MS e região.

Contextualizando educação inclusiva

Para contextualizamos historicamente o significado de educação inclusiva observamos que os termos **inclusão e exclusão** são mutuamente condicionados, atentando para a coexistência entre ambos, no aspecto da concorrência entre eles, isso porque a afirmação de um propõe a negação do outro. Quanto a isso Carvalho (2014, p. 51) nota que "inclusão pressupõe exclusão".

A exclusão tem raízes históricas. As representações sociais acerca dos excluídos não surgiram do nada. No que diz respeito a minorias étnicas e/ou raciais, o processo de colonização europeia foi extremamente desfavorável, pois o etnocentrismo europeu procurou imprimir uma suposta superioridade dos povos europeus em detrimento dos outros povos como os negros e os índios (MANCINI; TROQUEZ, 2009, p. 12).

A exclusão das minorias foi uma construção social e histórica orientada por paradigmas de **etnocentrismos e preconceitos**, conduzida a partir de processos de dominação social em que o sistema capitalista produziu os "pobres", outras minorias excluídas, pois a escola, como se sabe, historicamente atendeu as elites. Outros excluídos foram as pessoas com deficiência, as quais eram isoladas nos processos educativos e tratadas a partir de práticas de assistencialismo. Conforme Carneiro (2012, p. 82):

> [..] historicamente a escola não se constituiu como espaço aberto de educação para toda população brasileira. [...] A história da educação de pessoas com deficiência apresenta um quadro de total exclusão. Esses indivíduos eram institucionalizados e viviam longe do convívio social geral, passando por períodos em que eram separados em escolas ou classes especiais estabelecidas de acordo com as características de suas deficiências, entendendo que sua participação em ambientes comuns só seria possível mediante um processo de normalização, até o momento atual que prevê direitos educacionais iguais e

> equidade educacional [...] A escola e a classe especial destinadas à educação do deficiente tinham como meta a normalização do sujeito de forma que pudesse se assemelhar o máximo possível com os sujeitos normais, para então, e só então, poderem ser integrados ao convívio comum, nesse caso a escola comum.

Dessa forma, a negação da condição da diferença a partir do estabelecimento de parâmetros normativos e homogêneos de desenvolvimento foi, em boa medida, norteadora de processos de exclusão educacional. Em contraposição, a ideia de inclusão é baseada no princípio da igualdade de direitos e do respeito às diferenças: "[...] direito à dignidade, à felicidade, à interação social, a contínuas oportunidades de aprendizagem, considerando-se diferentes caminhos e alternativas de acolhimento a todos". (CARVALHO, 2014, p. 11).

Para Carvalho (2014, p. 11), inclusão, enquanto acolhida, "implica uma série de ressignificações na percepção do outro, bem como um conjunto de providências que envolvem desde os espaços físicos até os espaços simbólicos". Isso pressupõe a construção de sistemas educacionais inclusivos, o que demanda uma série de fatores como: "Remoção de barreiras para a aprendizagem (linguísticas, culturais, entre outras) e para a participação de qualquer aprendiz; acessibilidade; diferenciação/atendimento às especificidades".

Ainda segundo Carvalho (2014, p. 14), "a educação inclusiva não diz respeito, exclusivamente, ao alunado da educação especial e sim a qualquer aprendiz". Nessa perspectiva, as instituições inclusivas devem atender todos sem distinção, de modo a reconhecer as diferenças individuais e respeitar as necessidades educativas de qualquer criança. Para esta autora (idem), a educação inclusiva "pressupõe muitos 'is': Integração, inserção, individualização, identidade, identificação, ideais democráticos". Implica transformações no sistema educativo que "envolve a reestruturação das culturas, políticas e práticas" das instituições educativas que, "como sistemas abertos, precisam rever suas ações até então predominantemente elitistas e excludentes". É necessária a formação adequada de todos os profissionais das instituições educativas no sentido de estarem preparados a incluir todas as crianças e respeitá-las em suas necessidades e em seus interesses.

É necessária também a proposição de práticas pedagógicas diferenciadas que favoreçam a integração "educacional, social e emocional" de todas as crianças e a construção de materiais didáticos específicos e diferenciados de acordo com as necessidades e especificidades das crianças. Aqui incluem-se as especificidades linguísticas e culturais dos povos minoritários (do campo, indígenas, quilombolas, entre outros). A diversidade étnica e cultural demanda também

formação adequada dos profissionais para trabalharem na perspectiva da educação inter/multicultural (TROQUEZ, 2013, 2016; CORTESÃO; STOER, 1999, 2003).

Conforme Carneiro (2012, p. 81), é necessário "repensar a prática pedagógica como elemento fundamental de inclusão escolar na educação infantil". A construção da educação inclusiva desde a educação infantil implica muitos desafios/mudanças. Consiste, segundo Carneiro (idem), "em pensar em seus espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos etc., voltados para a possibilidade de acesso, permanência e desenvolvimento pleno" de todas as crianças. Esse desafio aponta para a necessidade da construção/efetivação de políticas públicas que garantam essas mudanças e a realização da educação inclusiva, o que nos encaminha para o próximo tópico.

Políticas de educação inclusiva

Conforme o Documento Subsidiário à Política de Inclusão (BRASIL, 2005, p. 08):

> Uma política efetivamente inclusiva deve ocupar-se com a desinstitucionalização da exclusão, seja ela no espaço da escola ou em outras estruturas sociais. Assim, a implementação de políticas inclusivas que pretendam ser efetivas e duradouras deve incidir sobre a rede de relações que se materializam através das instituições já que as práticas discriminatórias que elas produzem extrapolam, em muito, os muros e regulamentos dos territórios organizacionais que as evidenciam.

A construção de políticas de educação inclusiva no Brasil encontra-se ancorada em documentos internacionais e nacionais. No âmbito internacional, os pressupostos da educação inclusiva (igualdade, liberdade, dignidade, não discriminação, direito à educação obrigatória) estão presentes desde a Declaração Universal dos Direitos do Homem (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

A inclusão da diferença na "escola para todos" emergiu no cenário mundial, sobretudo, a partir dos anos 1960, com os grandes movimentos sociais e as reivindicações de grupos socialmente marginalizados (trabalhadores, minorias raciais, étnicas, de gênero, de mulheres, entre outros) por melhores condições de vida (saúde, trabalho, educação), e contra práticas discriminatórias e de exclusão social e política (TROQUEZ, 2012a, 2012b). Nesse contexto, duas conferências mundiais repercutiram no ideário da inclusão: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien,

Tailândia, 1990; e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, Espanha, 1994.

O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) – elaborado pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão –, apresenta **marcos históricos e normativos** importantes da construção de uma política de educação especial no Brasil na perspectiva da inclusão.

A Constituição Federal/1988 garantiu a educação infantil como direito de todas as crianças, instituiu o direito à educação diferenciada e o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino", entre outros avanços no sentido da inclusão.

O Estatuto da Criança e do Adolescente- Lei n° 8.069/1990, no Art. 3º dispõe:

> [...] a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes por lei, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

Destaca ainda, no Art. 54, o dever do Estado em assegurar ensino fundamental obrigatório e gratuito e "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/1996 reafirma o direito à educação garantido na Constituição Federal de 1988, tomando como princípios (Art. 3º), entre outros: "a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a consideração com a diversidade étnico-racial" (BRASIL, 1996). Nesse sentido, garante educação diferenciada aos povos indígenas e às populações do campo e atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades educacionais especiais das crianças, que deve ter início na educação infantil.

A partir dessas leis foram criadas as normatizações e diretrizes específicas para a realização da educação inclusiva (Decretos, Resoluções, Portarias e Notas técnicas) no que diz respeito ao atendimento educacional especializado – preferencialmente nas redes de ensino regular –, e à educação diferenciada voltada à diversidade étnica, cultural e linguística dos povos indígenas, quilombolas, entre outros. Podemos destacar: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001); Referencial Curricular Nacional para

a Educação Infantil: Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais **(**BRASIL, 2001); entre outros.

Em 2003, o MEC implementou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade e, em 2008, o MEC/SECADI publicou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual tem como "objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares" (BRASIL, 2008). O documento traz os marcos históricos e normativos e um diagnóstico da educação especial no Brasil até o momento de sua publicação, bem como as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Nesse contexto, o MEC apoiou publicações que contêm aspectos históricos, legais, teóricos e práticos sobre a inclusão educacional (BRASIL, 2006, 2008, 2014, entre outros). Outros documentos legais e normativos que tratam da educação inclusiva também foram criados: Resolução CNE/CEB, Nº 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado - AEE na Educação Básica; Resolução CNE/CEB, Nº 05/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Resolução CNE/CEB N°04/2010, Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010) reforçam os pressupostos da educação inclusiva, baseados na igualdade de oportunidades e no respeito às diferenças, e toma como princípios, entre outros, a "igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola" (BRASIL, 2010, Art. 4º). Em termos de legislação, ainda destacamos: Decreto nº 7084/2010; Decreto nº 7612/2011; Lei nº 12.764/2012; Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. O PNE/2014 tem como diretrizes, entre outras, a "universalização do atendimento escolar", a "superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação" e a "melhoria da qualidade da educação" (BRASIL, 2014).

Notadamente, há bastante avanço no que diz respeito à legislação educacional para a proposição da educação inclusiva no Brasil; contudo, há muitos desafios práticos para que essa educação realmente seja efetivada nas instituições de educação infantil e nas escolas de

educação básica em nosso país. Segundo Bruno (2006, p. 18): "A educação inclusiva não se faz apenas por decreto ou diretrizes. Ela é construída na escola por todos, na confluência de várias lógicas e interesses sendo preciso saber articulá-los".

Essas considerações nos levam a refletir sobre as implicações das políticas de inclusão para as práticas pedagógicas. Segundo a mesma autora, "a construção da escola inclusiva desde a educação infantil implica em pensar em seus espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos etc. voltados para a possibilidade de acesso, permanência e desenvolvimento pleno" de todas as crianças (BRUNO, 2006, p. 18). Para a autora, os alunos com deficiências, "em virtude de suas particularidades, apresentam necessidades educacionais que são especiais. Talvez o maior desafio esteja na prática pedagógica".

Pensando nesse desafio, para a avaliação da disciplina **Políticas de Inclusão e Práticas Educativas**foi proposto aos cursistas (professores em formação) um trabalho reflexivo baseado na Análise Crítica da Prática Pedagógica (ACPP), a partir dos seguintes questionamentos: Como tem sido implementada a política de educação inclusiva na educação infantil em seu município e local de trabalho? É possível observar reflexos ou resultados práticos das políticas de inclusão nas práticas pedagógicas dos profissionais da educação infantil? Quais e em que sentido? As análises das respostas (escritas) apresentadas pelos(as) acadêmicos(as) do Curso nos encaminham para o próximo tópico.

Implicações para as/das práticas pedagógicas: limites e desafios

Para o estudo foi realizada uma análise qualitativa dos relatos e/ou das reflexões apresentadas por escrito, preocupando-nos com as falas mais recorrentes e os conteúdos expressos no que diz respeito à efetivação/realização (ou não) da educação inclusiva nas instituições de educação infantil em que os cursistas atuavam.

Esclarecemos que as referências feitas dizem respeito a textos de reflexão sobre a prática pedagógica, os quais nos foram entregues por escrito no ano de 2015 (aqui denominados "relatos"[3]). Uma constatação muito presente nos textos foi a de que, infelizmente, a inclusão ainda é um projeto em fase de aplicação. Isso porque:

> [...] o que se observa nos centros educacionais é uma inclusão do corpo, ou seja, o incluir o aluno no espaço físico da escola, tendo suas necessidades

[3] Por questões éticas, no texto, identificamos os relatos da seguinte forma: "Professor/a 1", "Professor/a 2", e assim sucessivamente.

> parcialmente atendidas. Tem sido um constante desafio para escolas instituir projetos que promovam a inclusão de todos. Embora haja muitos respaldos legais sobre o atendimento as crianças com necessidades especiais, ainda tem sido um grande desafio na prática. Há a inclusão de crianças nos espaços escolares regulares, porém é notável a carência na estrutura física e no atendimento específico (Professor/a 1, ACPP).

Constatamos que, mesmo na atualidade, ainda existem práticas pedagógicas excludentes, relativas às demandas da educação inclusiva. Muito se discute sobre a temática, contudo pouco se efetiva na prática; isso considerando que "a escola comum, mesmo como já dissemos, sendo composta de diversidade, vem perseguindo há tempos um projeto **homogeneizador**, ou seja, negando a diferença, negando assim a própria humanidade que reside nela" (Professor/a 2, ACPP. Grifo nosso).

Na mesma direção, outro relato denuncia que há, ainda, uma lacuna entre políticas e práticas e aponta a existência de:

> [...] uma enorme dificuldade de efetivação desta política de inclusão. Apesar do grande investimento das prefeituras com relação a mudanças estruturais previstas em lei, historicamente, os profissionais que atuam na Educação não estão preparados para atuar utilizando uma pedagogia de inclusão (Professor/a 3, ACPP).

Os relatos apontam a falta de preparo profissional como sendo um dos fatores agravantes da situação desfavorável à realização da educação inclusiva. Segundo eles, em alguns casos o atendimento educacional especializado é realizado por "estagiárias" contratadas para acompanhar as crianças com necessidades especiais, contudo observa-se que esse atendimento demanda um profissional **especializado e atualizado** (Professor/a 1, ACPP).

> A prefeitura tem priorizado a mão de obra barata na educação e não a qualidade do ensino e a permanência do aluno na escola, já que em Dourados as crianças com necessidades especiais, que necessitam de um profissional exclusivo para atendê-las nas instituições, são acompanhadas por estagiárias e não por professores especialistas, o que dificulta a aprendizagem e o desenvolvimento dos pequenos. Uma professora em formação (estagiária) não é capaz de atender as necessidades que essa criança precisa, pelo simples fato que o estágio tem por objetivo proporcionar ao acadêmico o conhecimento da prática docente, e o professor por outro lado, não está capacitado para atender a criança especial (Professor/a 4, ACPP).

Ainda nesse aspecto deparamos com outros apontamentos similares que podem ser observados em outro relato: "E quando temos um aluno especial, não temos profissionais capacitados para acompanhá-los no período em que estão na escola". (Professor/a 5, ACPP). A

cursista ainda ressalta que para esse atendimento são ofertados acadêmicos/estagiários: "Entram **cursistas de pedagogia** sem especialização alguma para estar com essa criança. Nesse caso, a criança não se desenvolverá como deveria e o direito de uma educação de qualidade ficará a desejar". (Professor/a 5, ACPP. Grifo nosso). Por outro lado, algumas instituições contam com equipes designadas para o atendimento educacional especializado (AEE):

> O atendimento às crianças que possuem NEE fica sob a responsabilidade do (DEESP) Departamento de Educação Especial, que designa uma equipe de profissionais com habilitação em educação especial, esses profissionais fazem visita bimestral na escola, trabalham diretamente com a coordenação pedagógica, que passa informações de relevância sobre a sondagem e comportamento de algumas crianças que até então supostamente necessitam de apoio para se desenvolverem melhor (Professor/a 6, ACPP).

Em outros casos a instituição dispõe de docente para atendimento educacional especializado (AEE) habilitado para atuar na educação especial; contudo, essa parceria didático-pedagógica ainda se mostra frágil e improdutiva, em alguns casos, tais circunstâncias não se diferem totalmente da atuação das "estagiárias", sem habilitação e preparo ideal, pelo contrário demostra a fragilidade dessa relação.

Segundo (Professor/a 3, ACPP): "Ainda não há um trabalho em conjunto entre professores regentes e professores de apoio numa relação de colaboração e parceria". E atenta para o fato de que: "Geralmente o professor regente cumpre papel de professor da sala e o professor de apoio se responsabiliza exclusivamente pelo atendimento da criança com necessidades educativas especiais". Tal falta de diálogo pode ser decorrente de muitos fatores. Um deles é percebido como sendo "[...] a falta de tempo para diálogo entre o professor da turma e o professor de apoio, tendo em vista que este último ainda não tem direito a hora atividade, limitando o contato ao momento da aula e a encontros informais no corredor [...]" (Professor/a 2, ACPP).

Como podemos verificar, os próprios profissionais da educação (discentes do curso) reconhecem a falta de tempo, disponibilidade e comprometimento de muitos, e solicitam que haja uma necessidade de

> [...] estabelecer o espírito de colaboração entre o professor comum e o professor especializado em educação especial, no sentido de um complementar o trabalho do outro, não esquecendo de perpassar por todas as áreas de conhecimento oferecidas a essas crianças, quebrando o histórico de que esses profissionais devem trabalhar separadamente. Esse fator de colaboração contribui ricamente para o conhecimento sobre essas crianças,

> suas reais possibilidades de avanço no campo cognitivo, físico e sensorial, exercendo de fato a educação inclusiva na escola, sem medo e insegurança por parte dos docentes (Professor/a 6, ACPP).

Esse relato revela que não basta que a instituição tenha um profissional para AEE, sendo também necessário reconfigurar sua forma de atuação, sobretudo no que diz respeito a um trabalho de colaboração entre professor da sala e profissional da educação especial.

No que diz respeito à formação profissional, os relatos apontam também para a necessidade da formação continuada dos profissionais para atender às demandas de inclusão, não só do AEE, mas dos demais docentes que atuam nas instituições de educação infantil. Segundo um relato, "caso surjam crianças com necessidades educacionais mais atenuantes esses professores encontrarão grandes barreiras para mudar sua prática pedagógica". Segundo o mesmo relato, "a secretaria de educação não forneceu ainda nenhuma formação continuada sobre a educação especial". (Professor/a 6, ACPP). Notamos a incoerência nesse aspecto com relação a **autonomia** institucional na promoção de formação continuada, impulsionada pelos princípios da **gestão democrática**, na qual deve se propiciar, fundamentalmente, o desenvolvimento profissional dos professores articulado com as demandas e projetos da própria escola.

Os relatos apontam também para a necessidade de investimento na qualidade das formações no sentido de atendimento aos pressupostos da inclusão no que diz respeito à educação especial e à educação para a diversidade cultural. Como denunciam, em muitos casos as formações não são coerentes com a realidade educacional:

> [...] investir em uma boa formação profissional em que não apenas as informações sejam transmitidas, mas que possibilite aos profissionais a reflexão acerca de como ensinar respeitando acima de tudo as diversas maneiras de aprender existentes por ocasião da diversidade de alunos que se apresentam (Professor/a 2, ACPP).

Diante do exposto, percebe-se a necessidade de formação inicial e continuada dos profissionais para atuarem na educação inclusiva em conformidade com as necessidades e/ou demandas de cada instituição, sobretudo no que diz respeito à diversidade e diferença.

> [...] para ser de qualidade a escola como lugar essencialmente educativo, precisa valorizar o humano e todas as características que lhe são inerentes, dentre elas, a diferença. Negar a diferença e trabalhar no sentido de dissolvê-la é lutar contra algo que é essencialmente humano. Uma educação que se pretende de qualidade deve se ocupar da tarefa de promover o encontro dos

> homens e mulheres que a ela tem contato, com experiências que os encaminhem na direção do encontro com a humanidade (Professor/a 2, ACPP).

Embora o aluno com necessidades educacionais especiais (NEE) seja um protagonista no âmbito da educação inclusiva, esse componente educacional por sua vez não se remete apenas a ele, ou seja, a inclusão não diz respeito apenas a crianças especiais, e sim a todas as crianças que ajudam a compor nossa diversidade étnica, cultural, linguística, social, de gênero. "Não se pode de maneira alguma confundir, ou resumir a educação inclusiva à presença dos alunos com Necessidade Educacional Especial (NEE) no espaço da classe comum" (Professor/a 2, ACPP).

Segundo o mesmo cursista, considerando a diversidade étnica e cultural, observa-se que as limitações e as barreiras para a inclusão são enormes, revela que na instituição onde trabalha "crianças indígenas estão sendo inseridas nas salas de aula, mas há um grande desafio, porque é preciso entendê-las e a instituição e seus profissionais não estão preparados para oferecer bom desenvolvimento pleno, sem a prática pedagógica direcionada sobre a educação indígena". Este relato denuncia o despreparo da escola para atender as crianças indígenas nas suas especificidades. A educação inclusiva, no que diz respeito à diversidade étnica e cultural, demanda também formação adequada dos profissionais para trabalharem na perspectiva da educação inter/multicultural, a qual acaba por ser desconsiderada nas práticas.

> A cor da pele, etnia, são características específicas de determinados povos, os quais convivem conosco desde o início da sociedade, porém não os tornam diferentes a tal ponto para que haja discriminação. Estamos tão acostumados com comportamentos homogêneo [homogeneizantes] que as diferenças nos marcam, e às vezes desperta em nós comportamentos inadequados, para uma sociedade heterogênea (Professor/a 7, ACPP).

Esse relato revela a discriminação e a necessidade de maior conhecimento sobre os povos indígenas brasileiros integrantes de nossa sociedade e que estão presentes no espaço escolar, mesmo que esta presença seja negada. Verificamos a necessidade de trabalharmos numa perspectiva intercultural e que considere a diferença na escola.

Os relatos apontam também para questões complexas relacionadas à identificação das crianças com deficiências ou portadoras de necessidades educativas especiais na educação infantil, como a dificuldade do diagnóstico inicial:

> Não temos na instituição um profissional que possibilita diagnosticar a criança com determinada deficiência e, quando solicitado, há uma demora no atendimento desses profissionais. Percebemos que não temos apoio junto à

> coordenação quando solicitamos um profissional, pois é indagado que a criança não tem nada... Mas como? Se não está especializada para tal resultado. Uma grande dificuldade que encontramos nas instituições é a aceitação dos pais quando indagamos que seu filho necessita de uma avaliação. Somos "rejeitados e marcados como maus professores, pois não conseguimos educar seus filhos". Essa é a realidade que encontramos todos os dias no ambiente de trabalho (Professor/a 5, ACPP).

Segundo o relato, as crianças da educação infantil ainda estão na fase inicial de desenvolvimento cognitivo, o que torna mais complexo o processo de identificação/diagnóstico de uma necessidade educacional especial. Outras questões/desafios apontados dizem respeito a questões de acessibilidade: "No meu ambiente de trabalho não há acessibilidade para as crianças com deficiência visual ou física. Como incluí-las nas salas de aula?" (Professor/a 5, ACPP).

Ainda conforme alguns relatos, "Centros de Educação Infantil existentes no município de Dourados não são suficientes para atender a demanda de crianças que precisam frequentar a educação regular." Segundo denunciam: "O governo pouco tem investido na construção de creches e escolas na cidade, o que tem causado a superlotação nos espaços já existentes, resultando em um mau atendimento às crianças". (Professor/a 4, ACPP).

A partir das reflexões e considerações apontadas, verificamos que os limites e/ou barreiras e desafios para as práticas pedagógicas inclusivas nos centros de educação infantil municipais (CEIM) de Dourados e região vão além da sala de aula, atingindo as esferas administrativas (secretarias de educação, prefeituras) e formadoras no sentido de possibilitarem as condições físicas e estruturais, e de promoverem a formação de profissionais realmente comprometidos com o processo de inclusão. A seguir, à guisa de conclusão, apresentamos perspectivas e possibilidades no sentido da efetivação das políticas de inclusão nas práticas educativas.

Considerações finais: sobre perspectivas e possibilidades

É consenso entre os educadores que para incluir um aluno deve-se respeitá-lo segundo seus direitos, suas necessidades e interesses. Portanto, faz-se necessário utilizar estratégias pedagógicas coerentes e específicas buscando favorecer sua integração ao ambiente educacional nos aspectos físicos, sociais e emocionais, oportunizados pela instituição, e que

venha a ter "verdadeiro acesso aos objetos do conhecimento e da cultura" (CARVALHO, 2014, p. 14).

Desse modo, segundo um dos relatos, "para que isto se concretize, garantindo o acesso e permanência das crianças com deficiência na escola, faz-se necessário repensar a Educação Infantil e seus espaços, metodologias, recursos materiais e humanos". (Professor/a 3, ACPP). Torna-se imprescindível que a demanda pela educação inclusiva provoque em todos os envolvidos nos processos educacionais um movimento no sentido de "rever suas ações, pois a inclusão é um longo processo e não ocorre por decreto ou modismo" (Professor/a 1, ACPP).

Embora exista esforço de atender às demandas inclusivas por parte de alguns profissionais e instituições escolares e gestoras, é imprescindível também o trabalho em equipe garantindo efetivamente a gestão democrática de forma a otimizar as metodologias e os recursos de forma contextualizada. A concretização e promoção da educação inclusiva na educação infantil requerem primeiramente um pensar e agir renovado que busque "transcender ações que eram norteadas somente pelo cuidar, provocando ações no verdadeiro papel de educar". (Professor/a8, ACPP). Dessa maneira, "exigem-se mudanças desde o planejamento escolar, à seleção de conteúdos e materiais pedagógicos e estruturação do (PPP) projeto político pedagógico da escola" afim de atender às demandas da inclusão (Professor/a 8, ACPP).

A concepção de educação inclusiva refere-se a uma escola que abra as portas para a diversidade, respeitando-a e acolhendo-a. Sob essa perspectiva, os relatos destacam também a "clara a necessidade de reorganização da escola, para atender não só ao deficiente, mas para lidar com e valorizar a diversidade que a compõe" (Professor/a 2, ACPP). Para tais fins o trabalho docente deve comprometer-se com a educação inclusiva, a qual "não é uma opção, mas uma necessidade presente na realidade atual. Ser professor, atuar na educação requer a responsabilidade de encarar os desafios presentes a fim de superá-los" (Professor/a 8, ACPP), uma vez que todos têm "direito a uma educação de qualidade".

Há uma necessidade de mudança, que engloba todo sistema educacional, considerando as mudanças nos contextos educacionais, por não serem algo estático e sim "dinâmico, portanto é oportuno o momento de mudança" a educação não pode ser "analisada fotograficamente, ou seja, um registro estático e permanente, mas sim, como um filme que se desdobra e que caminha em um conjunto de cenas e episódios que ocorrem simultaneamente num contínuo ir e vir, avançar e retroceder" (Professor/a 2, ACPP).

Os relatos aqui discutidos evidenciam os cursistas conseguiram fazer a análise crítica da prática pedagógica no que diz respeito à implementação das políticas de inclusão e conseguiram apresentar muitos limites e muitos desafios pela frente no sentido da efetivação de práticas de inclusão na educação infantil: o despreparo dos profissionais envolvidos, a falta de um trabalho em conjunto, a precariedade das condições físicas das instituições, entre outros fatores. Esses relatos, no entanto, apontam para muitas possibilidades também. Sabemos que um longo percurso já foi percorrido e alcançamos avanços significativos nas discussões teórico/metodológicas, nas pesquisas sobre a temática e, consequentemente, muitas garantias no que diz respeito às políticas públicas expressas nas leis, resoluções, normatizações, entre outros documentos. Precisamos, com certeza, criar mecanismos que tornem essas políticas ações reais nas instituições educativas, que façam com que as práticas de inclusão não sejam um "objeto de desejo" dos educadores e educadoras, mas sim uma realidade vivida no seu cotidiano.

Verificamos em nossa sociedade um grande avanço na direção da quebra de antigos paradigmas, na busca por dirimir preconceitos e discriminações, possibilitando o respeito à diversidade e à alteridade (a qual se constitui a partir do outro). No cenário histórico educativo brasileiro muito já foi conquistado em termos de inclusão educativa.

A educação para todos é uma conquista recente, o acesso à educação, as ações na perspectiva da educação inclusiva são "relativamente novos". Esse fato demanda mais estudos e pesquisas que busquem analisar as práticas docentes em conformidade com as políticas públicas de inclusão e ação política no sentido de fazer cumprir a legislação inclusiva que conquistamos. Que a inclusão não fique apenas na letra da lei, mas que ganhe vida nas instituições educativas de nosso país.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2015.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Documento subsidiário à política de inclusão,** 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2015.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia (elaboração). **Educação infantil:** saberes e práticas da inclusão – introdução. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação inclusiva na educação infantil. **Práxis Educacional,** v. 8, n. 12, p. 81-95, jan./jun. 2012.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2014.

CORTESÃO, Luiza; STOER, Sthephen R. **Levantando a pedra:** da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Santa Maria de Feira: Edições Afrontamento, 1999.

_____. A interface da educação intercultural e a gestão da diversidade na sala de aula. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio**. Currículo na contemporaneidade.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 189-208.

MANCINI, Ana Paula Gomes; TROQUEZ, Marta Coelho Castro. *Des*construindo estereótipos: apontamentos em prol de uma prática educativa comprometida eticamente com a temática indígena. **Revista Tellus, Campo Grande, Universidade Católica Dom Bosco, v. 9, n. 16, p.181-208, jan./jun. 2009.**

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. **Documentos curriculares para a educação escolar indígena:** da prescrição às possibilidades da diferenciação. Tese. 338f. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012a.

_____. Notas sobre a emergência do direito à educação diferenciada para indígenas no contexto Mundial (1948-2007). **Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD**, Dourados, v. 1, p. 235-256, out. 2012b.

_____. Currículo e materiais didáticos para a/na educação escolar indígena. In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros (Orgs.). **Observatório de cultura escolar:** estudos e pesquisas sobre escola, currículo e cultura escolar. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013. p. 299-319.

_____. O tratamento da diversidade em escolas urbanas que atendem alunos indígenas: desafios para uma educação intercultural. In.: MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira; FILHO, Miguel Gomes (Orgs.). **Educação, diversidades e inclusão:** os desafios para a docência. 1ª ed., 2016. p. 65-78.

DISPOSITIVO DE SEGURANÇA NA LEGISLAÇÃO LINGUÍSTICA DOS SURDOS E SEU REFLEXO NA EDUCAÇÃO

Nelson Dias[1]

Resumo: Este artigo trata sobre as questões de direitos dos surdos frente a legislação como um dispositivo de segurança. O objetivo deste trabalho é observar as relações de poder existente entre surdos e ouvintes presentes nas legislações que tratam sobre o direito linguístico do sujeito surdo: Lei 10.436 de 24 de Abril de 2002 e o decreto 5626 de 22 de Dezembro de 2005. Estas discussões estão pautadas no referencial teórico de Foucault que aborda sobre os dispositivos de segurança e como esses dispositivos são usados para manter o controle de determinados grupos. Observou-se na discussão vários exemplos de dispositivos de segurança nos documentos analisados. Conclui-se que esses dispositivos podem ser interpretados e aplicados em políticas públicas que distorcem os direitos de uma educação bilíngue para os estudantes surdos.

Palavras-chave: Dispositivo de segurança; Libras; relação de poder.

INTRODUÇÃO

As discussões sobre inclusão têm ganhado notoriedade nos últimos anos. O crescente número de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas demostram que esse processo ganhou o espaço educacional e também outras esferas da sociedade. Entretanto, muitos professores ao se depararem com uma pessoa deficiente em sala de aula questionam que não estão preparados, ou, que seria melhor uma escola especial para o aluno ao invés do ensino regular. O fato é que esse estranhamento frente ao deficiente não é da sociedade contemporânea, mas sim, de todos os modelos de sociedades desde a Idade Antiga até os dias de hoje, entretanto, cada modelo de sociedade lidava de forma diferente em relação à pessoa com deficiência, mas, todos lidam com um fator em comum – a segregação.

Fazendo um breve retrospecto, dentro de cada contexto histórico, as pessoas com deficiência tinham diferentes papéis na conjuntura social. Silva (2003) nos mostra que na Idade Antiga como a sociedade se baseava no modelo rural agrário, as classes desprovidas de poder eram responsáveis por serviços de força bruta ou serviços braçais. Partindo desse ponto, a sociedade valorizava a força humana, atividades como a guerra, a agricultura e o cuidado com animais só eram possíveis porque a força braçal estava disponível. Nessa perspectiva de modelo social, a pessoa com deficiência física era vista como algo descartável não servindo para o trabalho e em algumas culturas sendo sacrificada logo após o nascimento. Nem toda a

[1] Doutorando em Ensino de Ciências – INFI/UFMS – nelsonufms@hotmail.com

deficiência era descartada, Silva (2003) nos explica que as pessoas com deficiência mental estavam envolvidas no meio social, pois podiam realizar trabalhos braçais, entretanto aqueles com comprometimento maior dessa deficiência ficavam a cuidados de familiares.

Avançando para a Idade Média, tem-se outra ótica para a pessoa com deficiência, segundo Aranha (2001), a vida humana só era valorizada se tivesse algum valor para a nobreza como servir para realização de seus desejos e satisfações de suas necessidades, sendo a vida dos serviçais pouco valorizada e o tratamento com os deficientes era igual.

Ainda na Idade Média a deficiência passa a ser atribuída como causas divinas com o advento o cristianismo, a sociedade atribui um novo olhar para todas as pessoas, todos mereciam um tratamento caridoso. Silva (2003) afirma que nesse período, a norma e o valor eram critérios postos pelo divino, ou seja, o clero detinha o poder sobre as respostas da aflição humana, nessa perspectiva, os deficientes não se destacavam já que a lógica muitas vezes da deficiência era encarada como um castigo divino e era necessário a compaixão e a caridade sobre essas pessoas que passam a serem cuidadas pelas famílias.

Percebe-se que o "valor" da pessoa com deficiência é diretamente relacionada com a função social, tem-se até aqui duas concepções para o "diferente". A primeira como valor de produção efetivamente e a segundo como meio de relação de poder, já que com a deficiência atribuída como causas divinas, a igreja passa a ter um mecanismo de controle de poder sobre a população.

Na renascença cria-se uma renovação da consciência, da dignidade humana, da individualidade física e espiritual, pela livre crítica e pelo juízo acima das leis dos dogmas, inicia-se um princípio de lutas religiosas, onde o pensamento assume função crítica e a observação exigiu o subsídio da experiência. O homem então foi posto no centro de toda especulação, a beleza humana e a natureza passam a coexistir. Nesse período o preceito religioso de culpa e punição são substituídos pelo desejo da vida e do prazer.

A religião como mecanismo de poder passa a ser questionada e uma nova forma de pensar está se desenvolvendo. Dessa forma, as investigações desencadeadas em relação à surdez e outras deficiências, podem ser objeto de inquietações. Tentativas de compreender a natureza da deficiência e superá-las era o novo caminho trazido pela ciência. Segundo Aranha (2001) no século XVI surge o primeiro hospital psiquiátrico, onde as primeiras tentativas de tratamento da deficiência são elaboradas, entretanto, mais parecia um local de confinamento onde eram colocadas em prática a ciência da época como alquimia, magia e astrologia.

Como mencionado no início do texto, em cada modelo de sociedade havia uma forma de segregar a pessoa com deficiência. Hoje, com os discursos sobre inclusão e acessibilidade será que observamos essa segregação? No caso das comunidades surdas que participaram, por meio de movimento e luta, na aprovação das leis que oficializam a Libras e regulamentam seu o uso e difusão, é possível que essas leis tenham inseridas discursos que segregam as pessoas surdas da sociedade?Nesse sentido, o objetivo deste artigo é analisar essas legislações a fim de observar se estão inseridos dispositivos de segurança que, de acordo com Foucault (2008), servem, em uma dada relação de poder, para manter o controle de um determinado grupo, nesse caso os sujeitos surdos.

METODOLOGIA

Essa é uma pesquisa qualitativa de análise documental. Foram selecionadas as legislações que tratam sobre o direito linguístico dos sujeitos surdos: lei da acessibilidade nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000; Lei 10.436/02 de 24 de Abril 2002 que oficializa a língua de sinais; Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta o uso e a difusão da Libras; lei 12.319 de 1 de setembro de 2010 que regulamenta a profissão do intérprete. Essas leis foram selecionadas para uma leitura que Bardin (2011) chama de leitura flutuante. Para esta autora a leitura flutuante "consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e conhecer o texto. [...] Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função das hipóteses emergentes" (BARDIN, 2011, p.126).

A partir dessa leitura, realizei a escolha dos documentos definindo o *corpus* da pesquisa. Bardin (2011) explica que o *corpus* representa um conjunto de documentos que serão submetidos a procedimentos analíticos. A escolha dos documentos se deu por *Regra de pertinência*, ou seja, foram escolhidos os documentos que mais tinham relação com o problema de pesquisa, no caso em questão foram escolhidos a lei 10436/02 e o decreto 5626/05 pois essas tratam diretamente sobre o direito a educação dos surdos em relação a sua condição linguística. Nesse sentido, Bardin (2011) esclarece que na regra de pertinência "os documentos retidos devem ser adequados enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise" (BARDIN, 2011, p.128).

As análises foram feitas a partir do referencial teórico de Foucault (2008) que fundamentam as características dos dispositivos de segurança e como esses dispositivos são usados para manter o controle de determinado grupo.

DISPOSITIVOS DE SEGURANÇA E A LEGISLAÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS

Antes de entrar na discussão propriamente dita, é preciso entender o que são dispositivos de segurança. Estes são formas de manter um controle da sociedade em uma dada relação de poder. Foucault (2008) afirma que as relações sociais sempre estão em uma relação de poder. Esse conjunto de procedimentos que se mantém, estabelece e transforma os mecanismos de poder, não são autogenéticos – o poder não se funda em si mesmo e não estabelece a partir de si. Foucault (2008) ainda afirma que não haveria relações familiares que não tivessem mecanismo de poder, não haveria relações sexuais se não houvesse relações de poder.

Nesse sentido, para Foucault (2008) os mecanismos de poder são parte intrínseca em toda relação, e esses mecanismos têm "[...] O papel de mostrar quais são os efeitos do saber que são produzidos em nossa sociedade, pelas lutas, os choques e os combates que nela se desenrolam, e pelas táticas de poder que são os elementos dessas lutas" (FOUCAULT, 2008, p.5). É nessas táticas que entram os dispositivos de segurança, onde o próprio grupo "controlado" legitima e dá ao grupo controlador um mecanismo de controle.

Nessa relação, Foucault (2008) chama a atenção para o que ele denomina de população flutuante: mendigos, delinquentes, vagabundos, ladrões, assassinos. Foucault (2008) afirma que os mecanismos de controle agem para que esses grupos fiquem segregados à sociedade, não se trata de atingir um ponto de perfeição, mas de maximizar a boa circulação e minimizar a má circulação. A pessoa com deficiência entra nesse grupo de população flutuante, afinal, são os "diferentes", em meio de uma cultura onde a deficiência não é bem-vinda, entretanto, não há como impedir a circulação desses grupos e nesse sentido Foucault (2008) explica que "o bom planejamento da cidade vai ser precisamente: levar em conta o que pode acontecer" (FOUCAULT, 2008, p.26), no sentido de que é preciso considerar uma margem aceitável dos grupos da população flutuante na sociedade.

Dessa forma, podemos pensar que a inclusão na verdade passa a ser um mecanismo de segurança que coloca uma margem aceitável das pessoas com deficiência na sociedade. Nessa análise em questão, a margem de surdos "incluídos" no meio social.

Para entender essa relação vejamos as legislações de direito e acessibilidade linguística dos surdos. Na lei que institui a Libras como meio legal de comunicação e expressão no Brasil, nos permite entender que a oficialização dessa língua estende-se a todas as pessoas, seja elas surdas ou ouvintes, entretanto, o que percebemos é que na própria lei que a institui segrega quais são os usuários dessa língua:

> Paragrafo único: Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, Art. 1)

Dispositivo 1 - A acessibilidade linguística se limita apenas para quem usa a língua de sinais, ou seja, os próprios surdos, intérpretes, e alguns familiares que conhecem um pouco da língua. Aqui percebemos a forma mascarada da inclusão da pessoa surda. A legitimidade foi dada apenas como uma margem aceitável da deficiência no meio social. Este é um dispositivo de segurança que limita o acesso das pessoas com surdez a outras esferas da sociedade.

Mais adiante no terceiro artigo desta lei percebemos mais um dispositivo de segurança:

> Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Dispositivo 2 - Se a constituição federal garante a todos os cidadãos o direito a saúde, por que deve haver uma lei que garanta assistência à saúde para os surdos? A resposta não pode ser outra: uma forma mais eficiente de segregar a pessoa com deficiência. Possivelmente o atendimento se fará separado, em dia específico para não ser no mesmo em que são atendidas as pessoas "normais". Acredito que para garantir realmente a acessibilidade dos sujeitos surdos seria preciso formação dos profissionais da saúde em língua brasileira de sinais. Outro aspecto que chama a atenção é o termo "tratamento adequado" colocado no artigo, o que pode dar a impressão de uma tratamento em relação à surdez, ou seja, uma forma terapêutica de tratar a deficiência, colocando o sujeito surdo como um deficiente da linguagem.

A lei que institui a libras tem apenas cinco artigos. No artigo quarto, há algo que chama atenção:

> Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de

> Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs conforme legislação vigente. (BRASIL, 2002, Art. 4)

Dispositivos 3 - Aqui percebemos um dispositivo que isola a língua de sinais apenas nos cursos de licenciaturas e fonoaudiologia como se a língua de sinais fosse apenas responsabilidade dos cursos relacionados à educação.

Dispositivo 4 - Avançando um pouco mais sobre a legislação, analisemos o decreto que regulamenta a lei da Libras. Como já havia colocado no parágrafo anterior, aqui o decreto reforça a relação da Libras apenas na educação. O decreto 5626/05 no artigo terceiro garante que a Libras seja incluída nos cursos de licenciaturas e de fonoaudiologia e poderá ser ofertada como disciplina optativa nos cursos de formação superior ou profissionalizantes. A obrigatoriedade nos cursos de licenciaturas nos leva a pensar que o problema da surdez está relacionado com a educação. Por que deve ser apenas na educação que a Libras deve ser difundida? É possível que a resposta esteja no capítulo seguinte do decreto: "formação dos professores e instrutores de libras". A relação está estabelecida. O surdo só poderá ser profissional se for na área da educação, ou seja, o profissional que ensinará libras para os professores é o surdo. Em outras palavras, o surdo mesmo optar por outra área do conhecimento dificilmente será comtemplado, já que a própria legislação menciona que a libras é optativa nessas áreas, descrita da seguinte forma: "A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional" (BRASIL, 2005, Art.3º).

Ainda sobre esse dispositivo, percebemos que não é difícil observar profissionais que trabalham com surdos reproduzir esse dispositivo de segurança. O próprio profissional ouvinte reproduz esse dispositivo de segurança, somos parte desse processo e nem nos damos canta disso. Trabalhamos em nome da inclusão, da acessibilidade, de uma sociedade igualitárias, entretanto, o que reforçamos é apenas uma margem aceitável da deficiência em nosso meio. Somos agentes que trazem o deficiente para analisar mais de perto, entender o sujeito, e, conhecer meios mais eficientes de segregá-lo.

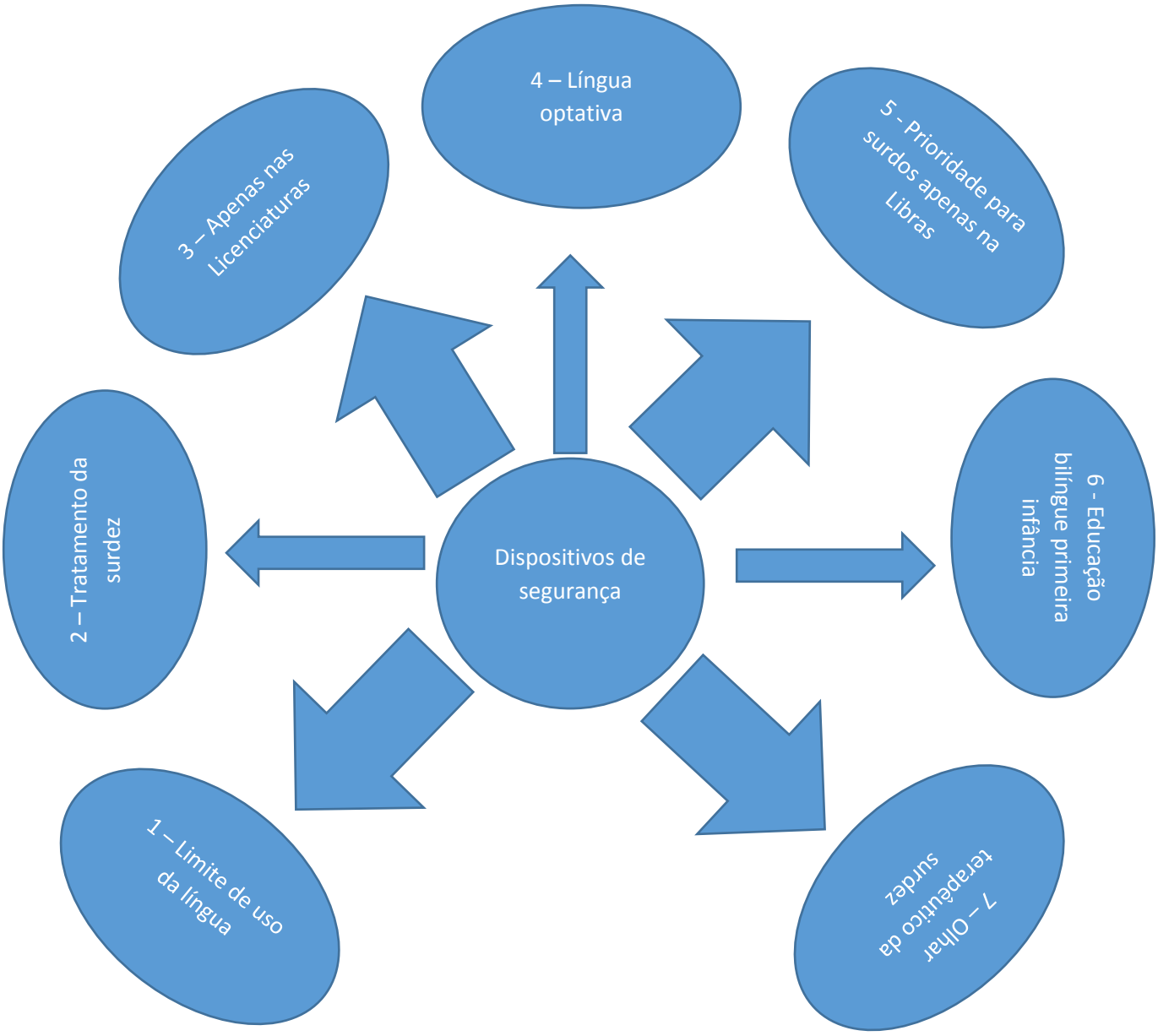
Dispositivo 5 - O artigo 4º do decreto destina-se à formação dos professores de Libras, nesse artigo menciona que os surdos têm prioridade nos cursos de formação de professores e

instrutores de Libras. A princípio este artigo parece tratar sobre a valorização do sujeito surdo no que diz respeito a quem deve ministrar a língua de sinais. Entretanto, este dispositivo parece reforçar quem deve usar a Libras – ou seja, parece limitar a língua de sinais apenas para determinado grupo e, em se tratando de uma lei que dá providências sobre uso e disseminação da língua, determinar uma prioridade para quem deva ser o formador nessa língua é o mesmo que isolar o surdo em comunidade onde produz e reproduz em si sua língua materna.

Dispositivo 6 - Outro dispositivo observado está no artigo que trata sobre educação bilíngue dos surdos: "escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental". (BRASIL, 2005, Art. 22). Aqui percebemos que a educação bilíngue apenas será ofertada até os anos iniciais do ensino fundamental, isso quer dizer que nos anos finais, ensino médio e universitário serão ministrados na segunda língua do surdo: a língua portuguesa.

Dispositivo 7 – Esse dispositivo reforça o que mencionei na lei 10436/02, pois no artigo 25 do decreto 5626/05 percebemos vários pontos que mais parecem um olhar terapêutico em relação à surdez, como por exemplo: "ações de prevenção e desenvolvimento de programas de saúde auditiva; acompanhamento médico e fonoaudiológico e terapia fonoaudiológica; atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional" (BRASIL, 2005, Art. 25).

Infográfico 1: Dispositivos de segurança observados na legislação



Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Como refletem esses dispositivos na educação dos sujeitos surdos?

Esses dispositivos aparecem de forma sutil na legislação e abrem interpretações para políticas públicas que colocam a educação bilíngue para estudantes surdos em segundo plano. Esse conjunto de dispositivos (1,2,3,4,5,6,7) descritos acima tecem interpretações do tipo: Quem usa libras é só surdo (1,3,4,5); A língua portuguesa é a língua de instrução oficial para

surdos (2,3,6,7); Língua de sinais é apenas instrumental (3,4,5,6); o surdo precisa de tratamento para corrigir sua deficiência de linguagem (2,7). Várias outras interpretações podem ser sugeridas por estes dispositivos. Vejamos como estas interpretações podem refletir na educação dos surdos.

Como a maior parte dos estudantes surdos estão em escolas que a língua de instrução é a língua portuguesa, encontramos entraves como a diferença nas modalidades das línguas. Frente a isso, um grande número de surdo são classificados como iletrados. Guarinello (2004) nos explica que essa diferença na modalidade faz com que os estudantes surdos usem a linguagem escrita sem o conhecimento da modalidade oral/auditiva da língua portuguesa, o que implica em aprender uma língua em uma linguagem diferente da linguagem natural do surdo.

Nessa perspectiva, temos dois modelos de escola, "a escola que os surdos precisam, defendida no Decreto nº 5626 e a escola real oferecida aos surdos ainda são bastante diferentes" (LACERDA, 2015, p. 27). Quando analisamos o percurso educacional do sujeito surdo percebemos que "a história da educação dos surdos é marcada por conflitos e controvérsias" (LACERDA; LODI, 2009, p.11). Santos e Gurgel (2015) lembram que os obstáculos que são impostos ao surdo no convívio social são fatores que dificultam sua constituição como sujeito. O acesso/contato à língua de sinais acontece muitas vezes de forma tardia, já que "as famílias de surdos constituem contextos monolíngues em língua portuguesa pelo fato de que as crianças surdas, em mais de 95% dos casos, são nascidas e criadas em meios ouvintes" (FERNANDES; MOREIRA, 2014,p.58).

Os dispositivos de segurança podem promover formas de políticas públicas distorcidas, nesse sentido, se observarmos no Decreto Federal 5626/05 este afirma que o sujeito surdo "compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileia de Sinais – Libras". Nessa perspectiva, uma educação bilíngue precisaria envolver a criação de um ambiente para aquisição da Libras como língua materna, mas, o que temos como orientação nos documentos oficiais do Governo Federal é "um enorme distanciamento dos princípios do bilinguismo [...] se efetiva o cerceamento de que as crianças se tornem membros potenciais de uma comunidade linguística viva e autônoma" (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p.64)

Podemos citar um exemplo dessas disparidades quando comparamos o que está escrita na letra da Lei com os documentos oficiais que orientam sobre a educação especial, percebemos

incoerências sobre o que deveria de fato ser aplicado. Nesse sentido observamos um claro exemplo da ação de uns dos dispositivos de segurança – língua de sinais como opcional.

No Decreto Federal 5626/2005 a Libras deveria assumir um papel central nos processos de ensino e aprendizagem pelo menos na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Lodi (2013) explica que os documentos que deveriam seguir orientações da lei acabam sofrendo interpretações que mudam seus objetivos. Esse é o caso do documento de *Política Nacional de Educação Especial*, nele não fica claro qual língua deva ser usada pelos professores nas salas de aula inclusivas. Moreira e Fernandes (2014) também tecem críticas sobre os documentos norteadores da educação especial, principalmente ao que diz sobre Atendimento Educacional Especializado – AEE. As autoras afirmam que, neste documento, a Libras é considerada apenas como um recurso. Lodi (2013) corrobora com essa afirmativa ao dizer "que a Libras adquire, no texto da *Política de Educação Especial*, caráter instrumental, distanciando-se de seu *status* linguístico, o que justifica a previsão de que o AEE ocorra em língua portuguesa (oral e escrito) e em Libras" (LODI, 2013,p.56).

Em pesquisas recentes, Karnopp (2015) afirma que os surdos apontam como dificuldade ao se depararem com atividades de leitura e escrita na escola, pois essas práticas não têm relação com a estrutura e funcionamento da língua de sinais, dessa forma, a leitura e escrita são tarefas árduas para o surdo. Essas atividades não são cotidianas e o enfoque estabelecido é a língua portuguesa, tendo a língua de sinais apenas como um suporte. A autora ainda afirma que são silenciadas as construções de sentidos emergidas pelos sinais, embora os símbolos (língua escrita) sejam decodificados grande parte dos surdos não conseguem atribuir sentido ao que lê. Isso é evidenciado quando são observadas as produções dos alunos surdos, nos vocabulários e na própria estruturasintática. Observamos aqui que a dominação da língua majoritária é presente nas práticas de leitura e escrita do surdo, a língua de sinais é vista como diferente e inferior pelos ouvintes.

Considerações finais

Retomando sobre o que escrevi na introdução, posso dizer que a questão do deficiente ainda continua a mesma e arrisco a dizer que esse quadro dificilmente mudará, afinal, o meio cultural na qual o deficiente está envolvido é o da segregação, a sociedade como menciona Foucault (2008) assume uma postura de uma margem aceitável da deficiência e utilizará de dispositivos de segurança para manter o controle da população flutuante.

É importante salientar que as leis que reconhecem, tanto no uso quanto a difusão da Libras, são grandes conquistas e deram grande avanço nas questões sobre acessibilidade linguística e educacional dos sujeitos surdos, entretanto, o que é interessante explorar deste artigo, é a forma como as legislação podem dar possibilidades interpretativas para práticas de políticas públicas que não têm relação alguma com inclusão ou acessibilidade, assumindo nessas práticas um tom de exclusão tanto do surdo quanto de outros grupos da sociedade.

Para finalizar, Foucault (2008) reforça que os dispositivos de segurança "tendem perpetuamente a ampliar e novos elementos são o tempo todo integrados" (FOUCAULT 2008, p. 59). Tais dispositivos vão ganhando novas características legitimadas pela própria comunidade surda, sem perceber que se trata justamente de uma relação de poder onde o objetivo não é incluir, mas sim, distanciar-se suficientemente para poder atingir um nível aceitável das pessoas com deficiências na sociedade.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Inclusão Social e Municipalização**. In: Eduardo José Manzini (Org.). Educação Especial: temas atuais. 1ª Edição. Marília: Unesp Marília Publicações, p. 1- 10, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.

BRASIL. **Lei nº 10436 de 24 de Abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira deSinais - Libras e dá outras providências.

_____. **Decreto n º 5626 de 22 de Dezembro de 2005.** Que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, 2002.

CARVALHO, Alfredo Roberto de. **A educação das pessoas com deficiência no capitalismo: a segregação dos elementos perturbadores da ordem burguesa.** Revista HISTEDBR On-line , www.histedbr.fae.unicamp.br, 2003. Acesso em: 30.06.2016

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. **Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro.** Educar em Revista, Editora UFPR. Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 51-69, 2014.

FOUCAULT, Michel**. Segurança, Território, População.** Martins Fontes, São Paulo, 2008.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro no processo de construção da produção da escrita de sujeitos surdos.** 2004. 207f. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) - Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

KARNOPP, Lodenir Becker. Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. In: FERNANDES, Eulalia (org.). **Surdez e Bilinguismo.** Porto Alegre/RS: Editora Mediação 7ª Ed., 2015.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e noensino fundamental.** 7ªEd. Porto Alegre: Mediação,2015

LACERDA, Cristina B.F; LODI, Ana Claudia B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. IN: LODI, Ana Claudia B.; LACERDA, Cristina B.F. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 4ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

SILVA, Rosana A. da. **A Trajetória da Educação Especial Brasileira: das Propostas de Segregação à Proposta Inclusiva: O Olhar da Cidade de Mairiporã**. Monografia apresentada para conclusão do curso de Especialização Latu Sensu "A Educação Inclusiva na Deficiência Mental", PUC, São Paulo, 2003.

SANTOS, Lara Ferreira dos; GURGEL, Taís Margutti do Amaral. O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue. IN: LODI, Ana Claudia B.; LACERDA, Cristina B.F. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 4ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2014

ORIENTAÇÃO MONOLÍNGUE FRENTE À EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Nelson Dias[1]
Alexandra Ayach Anache[2]
Ruberval Franco Maciel[3]

Resumo: Este artigo trata sobre o modelo de orientação monolíngue ainda presente na educação bilíngue dos estudantes surdos no Brasil. Para fundamentar a discussão buscou-se na base epistemologia da teoria da translinguagem de Canagarajah (2013) os fenômenos que fortaleceram o paradigma da orientação monolíngue, presente ainda hoje na educação mesmo que seja velado. O objetivo do artigo é discutir sobre as formas veladas do monolinguismo nos documentos oficiais que orientam sobre educação especial no Brasil. Para isso, confrontam-se essas contradições ao longo do texto entre a legislação da educação bilíngue e as orientações oficiais de políticas públicas. Percebe-se que a educação bilíngue para os estudantes surdos não acontece como determina a legislação e que as políticas públicas relacionadas a essa questão ainda favorecem a uma orientação que exclui o sujeito surdo nos processos educacionais.

Palavras-chave: orientação monolíngue; estudantes surdos; educação bilíngue

Introdução

Por que discutir sobre surdez, língua e linguagem na área de estudos das Ciências da Natureza? A princípio pode-se pensar que nas ciências, por se tratar das áreas de física, química ou biologia, não se discutem aspectos da língua ou questões relacionadas à surdez, nesse sentido não caberia discuti-las. No entanto, ao pensarmos em educação básica, onde estes conhecimentos estão inseridas no currículo dos estudantes podemos fazer um elo entre surdez e ciências, afinal, existem muitos surdos matriculados no ensino regular que ultrapassam as casas dos milhares e nem precisamos recorrer ao censo para corroborar tal afirmativa, outro aspecto é a forma de linguagem que se apresentam as disciplinas relacionadas a essas Ciências, a modalidade visual com que podem ser exploradas. Os surdos possuem a formação identitária pelos aspectos visuais e por esse motivo, ciências da natureza, linguagem e surdez estão intimamente ligadas. Estudantes surdos possuem língua, linguagem e cultura diferentes dos

[1] Doutorando no Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências – INFI/UFMS – nelsonufms@hotmail.com
[2] Orientadora – UFMS
[3] Co-Orientador - UEMS

estudantes ouvintes, e, mesmo tendo o direito a uma educação bilíngue estas e outras disciplinas são ministradas exclusivamente na língua majoritária, principalmente em uma linguagem oral e escrita excluindo o surdo nesse processo.

Seguindo esse raciocínio, de modo geral, a educação dos estudantes surdos sofre muitos entraves, principalmente pela diferença na modalidade das línguas envolvidas nos processos educacionais – língua de sinais e língua portuguesa na modalidade escrita. Frente a isso, um grande número de surdos são classificados como iletrado por diversos estudos. Guarinello (2004) explica que esse fato ocorre por que o surdo desconhece a modalidade oral/auditiva que é próprio da língua oral. Outro fator é a própria condição do surdo nesse aspecto que possui formação como sujeito pelas experiências visuais que a libras se desenvolve. Nesse sentido, a maioria dos surdos não dominam a língua portuguesa, e como esta é a língua de instrução na educação básica, os conteúdos de diversas áreas do conhecimento são transmitidos no que seria a segunda língua do estudante surdo, e, além disso, mais um fator agravante é que grande parte não tem o acesso à língua de sinais, seja por isolamento social ou por uma questão familiar que opta pela oralidade, além disso, somam-se a defasagem e dificuldades escolares e até mesmo o impedimento de ingressarem no mercado de trabalho.

Nessa mesma linha de pensamento, percebo que ainda hoje espera-se que o surdo primeiro fale e depois escreva como se a oralidade fosse um pré-requisito para a aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita. Nessa perspectiva, Svartholm (1997) afirma que a língua de sinais, essencial para o desenvolvimento do sujeito surdo, acaba em muitos casos servindo apenas como aporte instrumental ou nem mesmo sendo utilizada e ao surdo cabe apenas utilizar parte do que é lhe disponibilizado como o contato oral fragmentado da língua portuguesa, esta relação pode ter como problema a dificuldade de compreender os conteúdos aplicados no ensino de Ciências, afinal, esta área do conhecimento, por sua especificidade, compreende conceitos e nomenclaturas complexas e de difícil assimilação de modo em geral.

Muito profissionais da educação ainda questionam o porquê de valorizar a língua de sinais sendo que a língua oficial é a língua portuguesa, nesse sentido vale salientar que a educação dos sujeitos surdos no Brasil é garantida por lei, no ano de 2002 a Língua brasileira de sinais - Libras foi oficializada e no ano de 2005 o decreto 5626 regulamento as formas de seu uso e difusão, como: formação de professores e instrutores surdos, formação de intérpretes de língua de sinais, e, que a Libras seja a língua de instrução para os estudantes surdos nas séries iniciais, garantindo assim uma educação bilíngue, ou seja, o surdo poderá ser ensinado em sua

língua materna e aprenderá a língua portuguesa na modalidade escrita como sua segunda língua. Tanto a lei quanto o decreto são grandes avanços para as comunidades surdas do Brasil, mas dificilmente são observados na prática, pois cursos de formação demoraram a ser criados, a educação bilíngue ficou entendida como apenas a presença do intérprete em sala de aula, e o ensino na língua de sinais ficou para segundo plano.

Se pensarmos por um viés legal, notaremos que as duas leis são recentes e é possível e até mesmo compreensível que surjam afirmações do tipo: *"a libras é recente então é comum que haja problemas na estruturação do uso e disseminação dessa língua"* ou *" ainda não possuem profissionais suficientes para que a língua possa ser amplamente disseminada."* Mudando o foco para um viés histórico percebemos que a língua de sinais não é tão recente assim, a língua de sinais chega ao Brasil no ano de 1857 e se admitirmos sua chegada nessa data admitimos também que décadas antes já existiam movimentos no Brasil que necessitavam dessa demanda, e, se voltarmos os olhos para alguns séculos anteriores encontraremos nos registros históricos preceptores famosos no ensino de língua de sinais como por exemplo o Monge Pedro Ponce de Léon no século XVI.

Nem por força de lei e nem pela historicidade de um movimento a favor da língua de sinais foi suficiente para garantir plenamente ao sujeito surdo uma educação de fato bilíngue. As legislações sobre educação dos surdos falam sobre educação bilíngue, entretanto, os documentos das políticas públicas que norteiam a educação especial deixam a entender que a língua de sinais não é privilegiada nesse processo, mas sim a língua portuguesa. Nesse sentido podemos afirmar que na verdade o que realmente acontece na educação é a presença de um paradigma que ainda não foi rompido, que orienta para uma língua única, para uma única identidade e para uma única cultura: a orientação monolíngue.

Não pretendo aqui fazer um apanhado histórico da língua de sinais ou mesmo discutir sobre sua legislação em si, mas sim, refletir sobre os fatores que matêm esse paradigma ainda tão presente mesmo que de forma velada.

Para discutir sobre a temática, busco na base epistemológica da teoria da translinguagem de Canagarajah (2013) sobre as ideologias que fortaleceram a orientação monolíngue, e, analisar como esses aspectos estão presentes na educação dos surdos primeiramente no Congresso de Milão, que proibiu a língua de sinais por quase um século, e, depois trazer essa discussão para as contradições do documento de política pública para educação especial no Brasil depois da implementação da educação bilíngue.

Orientação monolíngue

A concepção bilíngue é a abordagem que está sendo utilizada como forma de instrução para que os surdos possam aprender. Entretanto, como mencionei na introdução deste texto, essa abordagem que poderia comtemplar as duas línguas (língua de sinais e língua portuguesa), não alcança plenamente o desenvolvimento da escrita do surdo nos padrões cultos da língua. Tomarei Karnopp (2015) para iniciar a discussão, segundo essa autora, a diferença também está relacionada à dominação cultural que existe entre os ouvintes e surdos. A língua majoritária prevalece sobre a língua da minoria. E não é só o surdo que está no grupo da minoria linguística no Brasil, mas também, as comunidades indígenas, imigrantes e comunidades defronteira.

Não é difícil encontrar um discurso, entre os próprios profissionais da educação, de que a Libras é uma mistura de gestos aleatórios, de que as línguas de sinais são universais, que não é possível expressar conceitos abstratos e que não possui gramática. Nesse sentido é importante salientar que língua de sinais possui outra modalidade de construção de pensamento. Quadros (1997) afirma que essas questões ocorrem pelo fato de que as pessoas estão acostumadas a comparar a língua de sinais com as línguas orais, entretanto, ainda quando são comparadas línguas orais que envolvem grupos minoritários, como por exemplo a língua indígena, é possível perceber uma relação de superioridade linguística da língua majoritária sobre a língua minoritária. Importante salientar que não é apenas a língua que está envolvida nesse processo. A ideia de um território, uma língua, uma cultura não vem de agora, existe um processo histórico que forma esse conceito e estão enraizados de tal forma que ao se deparar com um sujeito que fale uma língua diferente da maioria, este fica isolado sem poder secomunicar.

Para entender esse processo de superioridade linguística entre comunidades de línguas diferentes vamos discutir como foi construída essa ideia dominação linguística e cultural.

Podemos dizer que a dominação a qual me referi no parágrafo anterior ocorre por conta de um paradigma que se solidificou no século XVIII - orientação monolíngue. Esse paradigma tem seus primórdios na ideologia iluminista, a ascensão da ciência empírica, industrialização e burocracia, tal orientação parecia prometer eficiência, controle e transparência. Canagarajah (2013), afirma que o Romantismo foi um movimento que reforçou essa orientação, e, que os pensadores desse período enfatizavam em seus textos que a língua é a essência de um povo e por esse motivo encarna o espírito mais íntimo e os valores de uma comunidade. A língua aparece como uma forma de expressão de valores e pensamentos, essa ideia fez com que seus usuários fossem legítimos e outros que não utilizavam a mesma língua, ilegítimos.

Pensando na questão da língua de sinais frente à língua oral, os surdos eram considerados "ilegítimos" por não dominarem tal modalidade, afinal, estavam inseridos em uma comunidade cujo

a língua falada representa o espírito desta, e não "falar" implica em não ser do mesmo grupo, não pertencer aoterritório.

Nesse sentido, o nesse período a qual Canagarajah (2013) se remete, demonstra a disseminação de uma ideia sobre utilização de apenas uma língua para fortalecer um determinado território e assim, criar uma comunidade puramente homogênea. Canagarajah (2013) ainda exemplifica que se caso alguns indivíduos de determinada comunidade se mostrassem abertos e influenciados por outros grupos a falar mais de uma língua, estes não conseguiriam expressar o espírito real da sua comunidade , e, aqueles que se fecharam apenas em suascomunidades, utilizando apenas sua língua, eram os mais representativos, eram os mais notórios. Nesse sentido, aprender outra língua era o mesmo que não expressar o espírito de sua comunidade. Desse modo, percebo o fechamento das comunidades que estão se organizando deformahomogêneae pura, não reconhecendo as comunidades de línguas diferentes com seus próprios valores.

Ainda nessa mesma perspectiva, mais uma característica que Canagarajah (2013) relata nesse recorte, é sobre uma língua diferente poder ser considerada intrusa e mesmo não ser autorizada a usá-la dentro de uma comunidade, assim, a interação que existia entre as línguas foi limitada por essa orientação de homogeneidade. Uma língua passou a dominar sobre a outra, línguas minoritárias em determinado lugar perdem o direito do espaço e foram suprimidas.

Essa relação apresentado por Canagarajah (2013) é corroborado por Monte Mor (2014). Para essa autora, a noção de modelo linguístico permitiu que a diversidade e a pluralidade de línguas fossem suprimidas, a busca por esse modelo dominante *"disseminou ou fortaleceu valores linguísticos, culturais e sociais tidos como unificadores e universais"* (MONTE MOR, 2014, p. 3). Nesse sentido, a visão sobre o fortalecimento de unicidade e padrões na comunicação entre pessoas monolíngues e monoculturais favoreceu o fortalecimento do que se chama de estado-nação.

Essa relação analisando o contexto que a Libras se apresenta é possível perceber seu estranhamento em ambientes onde a língua oral é predominantemente utilizada. Posso citar o seguinte exemplo vivenciado pela minha experiência empírica, quando há uma palestra, por exemplo, que tenha um tradutor intérprete de Libras, são notórios osolhares para o profissional *gesticulador* que está ali na frente, em seguida os olhares são direcionados para quem recebe a informação em sinais - o surdo. Esse exemplo vem ao encontro com a afirmação do parágrafo anterior: língua diferente é considerada intrusa. E voltando os olhos na educação básica, é fácil encontrar uma reprodução da homogeneidade. Monte Mór (2014) ainda reforça que a escola tradicional prioriza um trabalho sobre padrões linguísticos, culturais e comportamentais da língua majoritária.

Retomando o pensamento sobre o fortalecimento do monolinguismo, a ideologia de uma língua e uma cultura passa a responder algumas necessidades da Europa sobre comunidade nesse tempo. Para Canagarajah (2013) essa ideologia ajudou a resistência das comunidades locais contra o domínio do Império Romano-Germânico, estas desenvolveram identidades distintas, assim cada comunidade tinha o orgulho do seu próprio vernáculo que as fizeram buscar uma territorialidade e reivindicá-lo como direito natural de seu lugar o que reforçou a ideia de Estado-Nação que germinava nesse período.

Exposto isso, é possível compreender como esse paradigma monolíngue se solidificou ao longo dos anos, e nesse sentido comunidades que antes tinham interação umas com as outros com suas diferentes línguas, aos poucos fecharam suas fronteiras em busca de um fortalecimento cultural e linguístico.

Frente ao que foi discutido, analisando o congresso internacional de educação das pessoas surdas, Congresso de Milão realizado no ano 1880, ficou decidido que a educação dos surdos seria apenas pelo método oralista. Segundo Fernandes e Moreira (2014) essa decisão afetaria a história dos surdos por cem anos seguidos. Este autores afirmam que nesse Congresso participaram "*dos 164 delegados presentes, representando a Itália (87 delegados), a França (53 delegados), a Inglaterra, a América, a Suécia, a Bélgica e a Alemanha, apenas dois eram surdos"*(FERNANDES; MOREIRA, 2014, p.53), como a maior parte dos delegados eram ouvintes as decisões que afetariam a educação dos surdos passaria a ser decidida por aquelas pessoas que não são usuárias da língua de sinais.

> O Congresso de Milão é o símbolo de um período em que a educação de surdos passou a ser planejada e praticada por ouvintes, à revelia do que os próprios educadores surdos defendiam como princípio pedagógico básico: aprender com base na língua de sinais. (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p.53).

Importante também compreender nesse processo a situação política em que a Itália passava por aquele momento. Este país recentemente emancipado precisava estabelecer uma identidade coesa, unificada política e linguisticamente. Fernandes e Moreira (2014) afirmam que logo após a emancipação do país (década de 1860) a Itália passava por diversas dificuldades de ordem social, política e econômica além de possuir uma população que se deparava com uma diversidade linguística "que se comunicava em dialetos e continuava condenada ao analfabetismo, em oposição a uma minoria letrada que falava e escrevia a língua italiana." (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p.53), ou seja, a Itália não poderia legitimar mais uma língua diferente ainda mais uma língua cujo a modalidade fosse visual e espacial.

Nesse contexto, Fernandes e Moreira (2014) afirma que a eliminação da língua de sinais das escolas era necessário para diminuir o impacto das variedades linguísticas daquele momento

reforçando a ideia de um povo, uma língua, uma nação, e, obrigando também as crianças surdas a aprender a falar a língua comum.

Contradições da Educação bilíngue para estudantes surdos

Não podemos negar que as políticas públicas voltadas para a educação do surdo surgem por meio de movimentos realizados pelas comunidades surdas brasileiras. Mesmo que a língua de sinais já estivesse no Brasil em anos anteriores, Fernandes e Moreira (2014) afirmam que foi na década de 1990 o marco nesses movimentos. Os autores explicam que nesse período iniciavam-se as discussões sobre legitimidade das línguas de sinais, educação bilíngue, estudos sobre cultura e identidade, dentro outros assuntos que causariam impacto na organização de uma educação bilíngue no Brasil. Outro fator a se destacar é que no Congresso de Milão proibiu o uso de sinais que perdurou próximos de um século.

Quando analisamos as políticas públicas voltadas para a educação bilíngue do surdo, percebemos que estas políticas estão "pautadas em paradigma contraditório, ora os tratandocomo 'deficientes' ora reconhecendo-os como grupo cultural" (FERNANDES; MOREIRA, 2009, p.228). Na concepção que aborda a educação especial é defendido a inclusão dos estudantes surdos em escolas regulares e tem um cunho terapêutico voltado para uma orientação monolíngue, ou seja, mesmo a política pública com viés na educação especial reforça-se não a língua de sinais, mas sim, a língua portuguesa. Fernandes e Moreira (2009) afirmam que tratar a questão da surdez dessa forma é o mesmo que categorizar os surdos como deficientes da linguagem. Contrário a isso, existe um movimento crescente organizado por surdos que pressiona o Estado para que a Libras tenha mais visibilidade nos espaços sociais. Fernandes e Moreira (2009) afirmam que a educação bilíngue não é um método e nem uma nova educação, mas sim, apenas uma forma de garantir acesso e permanência nos espaços escolares e em outros espaços sociais.

Quando comparamos o que está escrito na letra da Lei com os documentos oficiais que orientam sobre a educação especial, percebemos incoerências sobre o que deveria de fato ser aplicado. Lodi (2013) explica que no Decreto Federal 5626/2005 a Libras assume papel central nos processos de ensino e aprendizagem, já no documento que a autora analisou, neste caso *Política Nacional de Educação Especial*, não fica claro qual língua deva ser usada pelos professores nas salas de aula inclusivas. Nesse sentido, se o professor que trabalha na sala de aula for ouvinte este optará pelo uso da sua língua materna, ou seja, fortalecerá a ideia de que na sala se usa uma única língua – a língua portuguesa. Moreira e Fernandes (2014) também tecem críticas sobre os documentos norteadores da educação especial, principalmente ao que diz sobre Atendimento Educacional Especializado – AEE.

As autoras afirmam que, neste documento, a Libras é considerada apenas como um recurso. Lodi (2013) corrobora com essa afirmativa ao dizer "que a Libras adquire, no texto da *Política de Educação Especial*, caráter instrumental, distanciando-se de seu *status* linguístico, o que justifica a previsão de que o AEE ocorra em língua portuguesa (oral e escrito) e em Libras" (LODI, 2013,p.56). Entendo que se a Libras toma forma como um aporte instrumental significa dizer que ela apenas reforça a aprendizagem em língua portuguesa.

Como explicar essas diferenças entre o que está na letra da Lei e no e que está escrito nos documentos oficiais que orientam a Educação? Mainardes (2006) nos explica que na dinâmica das políticas educacionais, existem ciclos ou facetas que acabam tendo expressões e impactos diferentes do esperado. Mainardes (2006) apoia-se na teoria do ciclo de políticas desenvolvidas por Stephen Ball e Richard Bowe para explicar sobre as diferenças entres: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática.

> O contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto. Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção (MAINARDES, 2006, p.52).

Dessa forma é possível entender que mesmo estando presentes na lei aspectos que precisariam ser aplicados, de acordo com Mainardes (2006) estes sofrem processos interpretativos que na verdade são resultados de disputas e acordos de grupos de interesse na tentativa de controlar suas representações políticas, no caso em questão, controlar a relação de poder que existe entre língua oral e língua de sinais, reforçando assim a orientação monolíngue. Tomando a análise que Lodi (2013) e Fernandes e Moreira (2009; 2014) fizeram sobre documentos que orientam a educação especial (Atendimento Educacional Especializado, Política Nacional de Educação Especial), podemos dizer que estes na visão de Mainardes (2006) são resultados do "contexto da prática", pois este contexto "é onde a política está sujeita à interpretação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original" (MAINARDES, 2006, p.53). O autor ainda salienta, que nesse processo apenas algumas vozes são ouvidas e dadas como legítimas, ou seja, voltamos na discussão sobre a legitimidade de vozes dentro de uma comunidade,

a língua de sinais é vista como intrusa nesse processo e as vozes que são ouvidas são aquelas que representam o espírito da comunidade.

Os reflexos desse antagonismo e das disparidades presentes nos documentos oficiais geram, na visão de Fernandes e Moreira (2009), um cenário de extrema polêmica onde "estudantes surdos sofrem as consequências desse antagonismo nos processos adotados nas escolas, concursos públicos e vestibulares, entre outros processos seletivos" (FERNANDES; MOREIRA, 2009, p. 229). Outro reflexo existente é sobre a formação dos profissionais que atuam com estudantes surdos, prevista no decreto 5626/2005, prevê formação específica para o ensino da língua portuguesa como segunda língua. De acordo com Lodi (2013) os documentos norteadores negligenciam essa característica do profissional não definindo sua função e formaçãoespecífica, nesse sentido, a criação de cursos de formação na área da surdez acabam por não serem priorizados.

Frente ao exposto, para Fernandes e Moreira (2009) existem dois modelos de educação bilíngue: modelo assimilacionista de submersão e modelo assimilacionista de transição. No primeiro inclui-se o aluno bilíngue em uma classe monolíngue, sem interação este abandona sua língua e migra para a língua portuguesa. O segundo o estudante bilíngue é incluído nas séries iniciais em uma classe cuja língua de instrução é feita na sua língua materna, entretanto, esta será substituída pela língua portuguesa na medida que o aluno vai avançando nos anos escolares, "a língua materna é usada como instrumento, 'ponte', para a aprendizagem da língua dominante" (FERNANDES; MOREIRA, 2009, p.230) . Percebam que tanto um quanto o outro modelo são de assimilação da cultura e língua majoritária. As autoras ainda afirmam que "o movimento inverso é inexistente" (FERNANDES; MOREIRA, 2009,p.230).

Para Fernandes e Moreira (2014), crianças e jovens surdos deveriam ter uma educação escolar, principalmente nos anos iniciais de escolarização, com espaços que viabiliza o uso e a disseminação da Libras, permitindo experiências linguísticas e culturais. Essas são questões que podem nortear e viabilizar o acesso e permanência dos estudantes surdos no ambiente escolar. Fernandes e Moreira (2009) afirmam que para o processo de sedimentação de programas de educação bilíngue envolvem: desmistificação do preconceito linguístico, formação e contratação de uma equipe de profissionais bilíngues surdos e não-surdos, obrigatoriedade da Libras nas séries iniciais para surdos e não-surdos, revisão do projeto político pedagógico, adoção de metodologias no ensino de L2, mecanismos alternativos nas avaliações e curso gratuitos de língua de sinais aos pais e familiares de pessoassurdas.

Translinguagem e o uso de recursos midiáticos apontam como uma possibilidade no embate aos monolinguismo

Apesar de ainda ser muito presente o monolinguismo dentro das culturas, hoje, temos alguns elementos que põe em *xeque* o isolamento cultural, linguístico, territorial – a tecnologia e a globalização. As práticas sociais estão cada vez mais se transformando, o comportamento social já não é mais o mesmo, assim o contato entre os povos que foram diminuídos e distanciados, hoje, tornam-se cada vez mais próximos. Canagarajah(2013)reforçaqueaglobalizaçãonãoéumfenômenonovoequeesta podia ser definida como um desdobramento da ideologia do iluminismo europeu, ou seja, difundir os valores para outras comunidades, na tentativa de impor-se sobre os outros com boa justificativa moral: a superioridade sobre as outras culturas. Entretanto, a dinâmica nos processos sociais é imprevisível, outro discurso que ficou claro principalmente a partir da década de 1980 é que a globalização incentiva diferentes relações geopolíticas. Dessa forma, o próprio canal de redes construído para impor o fluxo unidirecional de conhecimentos e valores tem servido como meio a difundir também os valores e conhecimentos das pessoas que estão em comunidadesmenores.

Assim, as vozes das comunidades, que são consideradas minorias, começam a ganhar espaço. Canagarajah (2013) afirma que a globalização pós-moderna "aumentou a migração, a produção internacional de rede de colaboração e um fluxo de informação muito mais rápido" (CANAGARAJAH, 2013, p.33). Com a tecnologia, tempo e espaço têm suas dinâmicas modificadas fazendo aumentar e intensificar o nível de contato entre comunidades. Entretanto, não podemos afirmar que a tecnologia promove uma relação igualitária, mas as desigualdade e diferenças podem ser negociadas pelas comunidades para uma vantagem própria. Canagarajah (2013) afirma que se a globalização modernista, no primeiro momento, foi associada com os valores da territorialidade e homogeneidade. Nesse sentido, a globalização pós-moderna, passa a celebrar a mobilidade e a diversidade. Tal condição, fez com que o fluxo de pessoas, coisas e ideias fluíssem pelas fronteiras geopolíticas tornando as comunidades cada vez mais mista,heterogênea.

Nessa perspectiva, o conceito de comunidade não se sustenta mais e se faz necessário mudar o foco de comunidade para espaço onde diversos grupos sociais interagem. Canagarajah (2013) explica que o termo zona de contato nos dá noção de hibridação e que nesses espaços emergem novos padrões de interação e comunicação e que zonas de contato não podem ser entendidas como um antônimo de comunidade, porque todos os espaços são zonas de contato.

Sendo assim, o discurso da globalização modernista que tentou manter línguas separadas e línguas europeias dominantes, em uma relação de hierarquia e segregação, não se sustentou, pois, o que de fato aconteceu foi que a globalização pós-moderna fez com que as línguas se relacionassem ente si tornando-se mais híbridas. Esse hibridismo é evidenciado quando pessoas de nacionalidades diferentes, mas conversando em uma língua em comum, buscam vocábulos da língua materna para expressarem que na língua-alvo não encontrou para expressar o que queria. Canagarajah (2013)

afirma que tal desenvolvimento social e ideológico explica a proeminência do que ele chama de *codemeshing*, ou seja, a presença de elementos de outra língua em um diálogo.

Dessa forma, modelos que funcionam em um sistema fixo com competências gramaticais não são mais úteis quando se trata da pluralidade de linguagem em contato. Canagarajah (2013) afirma que "as pessoas sempre estão e já empregam práticas alternativas para fazer sentido no contexto dos recursos de linguagens múltiplos e móveis na sua vida cotidiana." (CANAGARAJAH, 2013, p. 34). Assim, em um país plural como o Brasil, onde estão inseridas diversas etnias e diversas línguas, é comum encontrar em uma feira de artesanatos indígenas, por exemplo, uma negociação para se fazer entender, se uma das partes não dominar o idioma do outro.

Considerações Finais

Frente a essa discussão, percebemos que a educação bilíngue na verdade é uma forma velada do paradigma da orientação monolíngue. As políticas públicas voltadas para a educação dos surdos são muito contraditórias à legislação que trata sobre a língua de sinais e educação bilíngue.

A educação bilíngue que se tem hoje no Brasil trabalha as línguas de formas isoladas e quando trabalha com a língua de sinais a coloca como apenas um aporte instrumental, apenas para reforçar que a língua que expressa o espírito da comunidade é a língua portuguesa.

Enfim, a dominação linguística e cultural que existe é fruto de uma orientação monolíngue que remonta séculos, com a justificativa da formação da identidade de um povo com o lema de *umpovo, uma língua e uma nação*. E nesse sentido é preciso discutir como as políticas públicas estão sendo implementadas e como as comunidades surdas estão participando efetivamente dessas construções. Afinal, os surdos que deveriam ser os atores dessa discussão e não coadjuvantes, já que são os mais afetados nas disparidades pelas políticas públicas que os envolvem.

Referências Bibliográficas

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual practice.** New York: Routledge, 2013.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro no processo de construção da produção da escrita de sujeitos surdos.** 2004. 207f. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) - Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

KARNOPP, Lodenir Becker. Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. In: FERNANDES, Eulalia (org.). **Surdez e Bilinguismo.** Porto Alegre/RS: Editora Mediação 7ª Ed., 2015.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. **Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro.** Educar em Revista, Editora UFPR. Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 51-69, 2014.

_____. **Desdobramentos politico-pedagógicos do bilinguismo para surdos:reflexões e encaminhamentos.** Revista "Educação Especial" v. 22, n. 34, p. 225-236, maio/ago. Santa Maria,2009.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MONTE MÓR, Walkyria. **Convergência e Diversidade no Ensino de Línguas: Expandindo Visões Sobre a "Diferença".** Polifonia, Cuiabá, MT, v. 21, n. 29, p. 234-253, jan-jul., 2014.

QUADROS, Ronice Muller. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: ArtesMédicas,1997.

SVARTHOLM, K. **La educación bilíngüe de los sordos: princípios básicos**. Revista El Bilingüismo de los Sordos. Santa Fé de Bogotá, v. 1, n. 3, p. 30-45, 1997.

ST 6

Administração e Organizações Educativas Públicas e Privadas

Não houve propostas enviadas para este Simpósio Temático

ST 7

Desenvolvimento Humano, Gênero e Sexualidade

POR QUE DEVEMOS DISCUTIR AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA?

Aline Chancare Garcia Gasoto (UFMS/CPNV)[1]
Eliane Sá de Oliveira (UFMS/CPNV)[2]
Josiane Peres Gonçalves (UFMS/ CPNV)[3]

RESUMO: Vivemos um período onde os índices de violência e preconceitos têm crescido diariamente, atingindo milhares de brasileiras. Todos os dias em jornais, revistas e noticiários nos deparamos com atentados, homicídios e violência contra mulheres. A escola é uma das principais instituições sociais em que as crianças e adolescentes participam e que possui um papel muito importante na formação de opiniões. Quando na escola se mostra a importância de relações igualitárias, de respeito e empatia, por meio da discussão de tais assuntos, ressaltando sobre a importância de convívio respeitoso e harmonioso com as diferenças, contribui para desnaturalizar as formas de preconceito, exclusão e dominação que tanto tem prejudicado nossa sociedade. Assim, este trabalho, caracterizado por uma pesquisa bibliográfica, busca mostrar a importância de se discutir às relações de gênero dentro da escola. Defende-se que os educadores, precisam mobilizar meios e condições de se trabalhar o assunto, contribuindo para uma formação de indivíduos mais conscientes e críticos.

Palavras-chave: Educação. Gênero e Sexualidade. Relações de Gênero.

Introdução

Falar sobre gênero nas escolas é uma forma de tornar esses espaços mais inclusivos, sem anular as diferenças entre os indivíduos. Para o Sociólogo Francês Pierre Bourdieu, a dominação masculina foi por muito tempo um paradigma, onde não se podia ser levantado questionamentos acerca desse poderio, justamente por se tratar daquilo que Bourdieu (2002) chama de "ordem natural das coisas". Para que questionar o que sempre foi desse jeito? Isso foi mudando no decorrer dos anos e na atualidade, além de ser possível, é comum se discutir, analisar e tentar entender nossa sociedade e seus problemas.

[1] Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí (UFMS/CPNV). Acadêmica de Pedagogia pela mesma instituição E-mail: garciagasoto@gmail.com
[2] Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí (UFMS/CPNV). Acadêmica de Pedagogia pela mesma instituição. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação. E-mail: elianeso2010@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 GEPDGE. E-mail: josianeperes7@hotmail.com

Conforme explicita Scott (1995), Gênero é "[...] um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos" e é também "uma forma primária de dar significados às relações de poder". Como gênero é uma categoria relacional, tanto as garotas vão ter seus modos de ser descritos, analisados e julgados, como também os meninos. Elas e eles vão aprendendo como devem ser homem e ser mulher na sociedade contemporânea. Aprendem o que é valorizado, o que tem status de verdade, o que é permitido e proibido em termos de gênero. Como argumenta Scott (1995), "[...] gênero torna-se implicado na concepção e na construção do próprio poder".

A discussão sobre relação de gênero tem sido travada por diferentes pontos de vista e diferentes áreas de pesquisa. Algumas subjetividades demandadas posicionam as garotas como inferiores aos rapazes: a jovem burra, incapaz, inábil, irracional, que não é competitiva etc. O processo de produção das subjetividades femininas está diretamente relacionado com a construção de masculinidades.

As subjetividades são aqui compreendidas como permanentemente produzidas por meio de diferentes práticas e exercícios postos em ação nos discursos a que os indivíduos têm acesso. Esses discursos estão repletos de marcadores sociais relativos a variadas dimensões como classe social, raça, etnia, sexualidade, religião, localidade, profissão, gênero etc. Dessas dimensões, gênero constitui uma importante marca da subjetividade, pois "[...] é a instância onde e por meio da qual os seres humanos aprendem a se reconhecer como homens e mulheres" (MEYER, 1996, p. 48).

Strey (2000) destaca que a história das mulheres é marcada por grandes picos de submissão e resistência, uma vez que, numa sociedade marcada pelo patriarcado, essas teriam voz passiva. Segundo a autora, ainda hoje, essas "[...] conquistas femininas são mais aparentes do que substanciais" (STREY, 2000, p. 10), fato comprovado quando se percebe que a maioria das tarefas tem a figura masculina como principal mandante.

No ano de 2014, durante a tramitação no Congresso Nacional do Plano Nacional de Educação a questão de gênero foi retirada do texto original. Na ocasião, as bancadas evangélicas e conservadoras, afirmaram que as expressões utilizadas no documento colocavam em evidência uma "ideologia de gênero," expressões que desfigurariam os conceitos de homem e mulher, colocando em risco o modelo de família tradicional.

Os movimentos feministas, cientistas sociais, psicólogos e interessados em políticas públicas vêm discutindo sobre a inclusão das discussões de gênero no âmbito escolar há vários

anos e pouco se têm avançado nesse sentido. Como vimos, as relações entre homens e mulheres em nosso meio são marcados pela relação de poder e para a desmistificação disso é necessário haver dentro da educação uma formação que nos leve a pensar criticamente a condição da mulher na sociedade, desnaturalizando as desigualdades sociais, construídas historicamente.

Machismo – Aspectos Históricos e Contemporâneos

O machismo é um sistema ideológico, de representações simbólicas que afirma as condições de submissão entre homens e mulheres, reforçando padrões de masculinidade e feminilidade. Baseando-se na relação entre os sexos, o machismo se impõe entre homens e mulheres, com a aceitação da sociedade em geral, mas, mediado pela liderança masculina. O machismo é definido como um sistema de representações simbólicas, que mistifica as relações de exploração, de dominação, de sujeição entre o homem e a mulher (DUMONT, 1980).

Por meio deste sistema de representações, a dominação masculina se manifesta em todas as esferas sociais, pois é fruto de uma aceitação simbólica dessa diferença entre os sexos que se constitui historicamente nas relações sociais.

Pierre Bourdieu (1999) trata a questão da "dominação masculina" a partir dessa perspectiva simbólica. Para ele, na tentativa de legitimar a dominação, é comumente utilizado o argumento de que tais diferenciações são naturais, evidentes, e que devem adquirir, assim, reconhecimento e legitimação. Conforme destaca:

> 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"). (BOURDIEU, 1999, p. 17).

O mundo social constrói e determina as perspectivas de cada sexo, de acordo com os princípios de visão e de divisão sexual, que podem ser aplicados a "todas as coisas do mundo" (BOURDIEU, 2002, p.20). Historicamente, identifica-se uma maior apropriação pelos homens do poder político, do poder de escolha e de decisão sobre sua vida afetivo-sexual e da visibilidade social no exercício das atividades profissionais. Este é um processo que resulta em diferentes formas opressivas, submetendo as mulheres a relações de dominação, violência e violação dos seus direitos. Poder e visibilidade são construtos históricos, determinados na e pelas relações sociais.

Saffioti (1994) argumenta que as mulheres são vistas em nossa sociedade como objetos sexuais ou donas de casa. E essa missão dada às moças, ao longo das décadas, tem sido perpetuada na obrigação em casar, cuidar dos filhos, satisfazer os desejos sexuais de seus parceiros, tudo isso sem se esquecerem de ser boas moças e de "família".

Partimos do pressuposto de que nossa sociedade é machista: uma sociedade feita por homens e para os homens, onde a mulher passa a ser mais um objeto de diversão disponível. Neste sentido o papel da mídia não pode ser negligenciado, contribuindo para perpetuar a reificação da mulher. Segundo Chaves (2010, p. 218):

> A mídia é uma das maiores disseminadoras de preconceitos em nossa sociedade. As mulheres, foram transformadas em objeto de consumo ou em escravas domésticas, deixaram de ser pessoas. Basta assistir uma propaganda de cerveja ou de sabão em pó para perceber isso. Ao mesmo tempo a mídia tenta criar uma falsa aparência de igualdade entre os sexos. Assim, ratifica o machismo promovendo violências de gênero (CHAVES, 2010, p. 218).

Quando se fala em relações de Gênero, estamos falando também de relações de poder. Para Costa (2008), conforme as relações entre homens e mulheres vão se desenvolvendo mais desiguais e assimétricas a mulher permanece subjugada ao homem e ao domínio patriarcal.

Para entender o poder que perpassa as relações de gênero, vale lembrar o que diz Michel Foucault sobre o poder. Para o autor, o poder é uma prática social e como tal construída historicamente. O poder não é visto como objeto natural é o conjunto de relações presentes em toda parte, na espessura do corpo social. De acordo com esta abordagem, o poder social não é unificado nem centralizado, o poder tem o propósito de ativar micropoderes que estavam sob o jugo de saberes dominantes e libertá-los para que, na sua especificidade, deem conta de microfacetas da realidade (FOUCAULT, 1997).

> As propagandas, por exemplo, constroem e disseminam a imagem de uma mulher sexualmente desejável e disponível a todo tipo de assédio. Ela é identificada como aquilo a que todos os homens devem aspirar e possuir, podendo ser incorporada pelas mulheres como aquilo que elas devem se tornar para obter uma valorização social. À proporção que associam comportamentos, valores, atitudes a um ou a outro gênero, as representações midiáticas ajudam a reforçar a desigualdade, fomentando as relações de poder desigual contribuindo para o alto índice de violência (CHAVES, 2015, p. 4).

A Pesquisa Data Senado – Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher 20174 revela um aumento de 18%, em 2015, para 29%, em 2017, no número de mulheres que declararam ter sofrido algum tipo de violência doméstica. Também, 56%, em 2015, e 71%, em 2017, declararam conhecer alguma mulher que já sofreu violência doméstica. E das entrevistadas que se declararam brancas, 57% informaram ter sido vítima de violência física e 11% de violência sexual. Entre as negras, o percentual é maior. Das que se declaram pardas, 76% informaram ter sido vítimas de violência física e 17% sexual, enquanto das que se declaram pretas,65% relatam ter sofrido violência física e 27% violência sexual (DATASENADO, 2017).

O poder social constitui-se de relações desiguais, a partir das relações de força presentes no meio social. O poder, para Foulcaut, teria "uma essência e seria um atributo, que qualificaria os que o possuem (dominantes) distinguindo-os daqueles sobre os quais se exerce (dominado)". (FOUCAULT, *apud* DELEUZE 1991, p. 37).

Essa análise de poder na perspectiva de Foucault é imprescindível para compreender as relações de desigualdades das mulheres em relação aos homens, uma vez que o autor compreende o poder como "[...] uma rede de relações sempre tensas. Não admite polaridade fixa, mas considera que homens e mulheres, através das mais diferentes práticas sociais, constituem relações em que há constantemente negociações, avanços, recuos, consentimentos, revoltos e alianças" (FOUCAULT, *apud* LOURO, 2010, p. 39).

As consequências de tal processo de ensinamento são muitas. Como dissemos, à medida que as mulheres acreditam que são menos capazes dos que os homens, elas acabam se sujeitando a qualquer tipo de violência, seja ela verbal, física, emocional ou psicológica.

Diante disto, faz-se necessário que homens e mulheres empreendam esforços no sentido de superarem tais determinações (o que, de certa forma, já vem sendo feito pelos movimentos feministas), por exemplo, ao colocar em questão a situação de subordinação das mulheres; ao procurar mostrar e mudar as condições de vida delas; ao fomentar novas oportunidades para que as mesmas possam ter acesso às mesmas atividades, condições de vida dos demais, incluindo a aceitação e naturalização delas em universos considerados masculinos.

Gênero e sua relação com a escola

[4]Pesquisa disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/arquivos/aumenta-numero-de-mulheres-que-declaram-ter-sofrido-violencia>. Acesso em 14/08/2018.

Desde cedo, a escola, juntamente com a família, igreja, clubes, entre outros são lugares ou espaços de convivência e interações dos indivíduos em sociedade, e muitas vezes nesses lugares existe uma separação entre meninas e meninos, nas atividades, nas responsabilidades ou comportamentos pré-estabelecidos.

> Os livros didáticos e paradidáticos têm sido objeto de várias investigações que neles examinam as representações dos gêneros, dos grupos étnicos, das classes sociais. Muitas dessas análises têm apontado para a concepção de dois mundos distintos. (um mundo público masculino e um mundo domesticofeminino), ou para a indicação de atividades "características" de homens e atividades de mulheres. [...] A separação de meninas e meninos é, então, muitas vezes estimuladas pelas atividades escolares, que divide grupos de estudos ou que propõe competições (LOURO, 2010, p. 74-79).

Com base em Louro (2010), podemos perceber que a escola enquanto um dos espaços formadores de opiniões e transmissora de conhecimento tem contribuído para a manutenção das relações desiguais entre homens/mulheres, assim colaborando com uma sociedade segregadora e opressora. Sendo assim, a escola, juntamente com os seus/suas educadores/as, tem um grande papel na não perpetuação da hierarquia de gênero.

Louro (2010) também aponta as raízes de segregação desde os primeiros anos de escolarização:

> É impossível esquecer que uma das primeiras e mais sólidas aprendizagens de uma menina, na escola, consiste em saber que, sempre que a professora disser que "os alunos que acabarem a tarefa podem ir para o recreio", ela deve se sentir incluída. Mas ela está sendo, efetivamente, incluída ou escondida nessa fala? Provavelmente, é impossível avaliar todas as implicações dessa aprendizagem; mas é razoável afirmar que ela é, quase sempre, muito duradoura. É muito comum que uma profissional, já adulta, refira a si própria no masculino: "eu como pesquisador...". Afinal, muitos comentariam isso é "normal". Como também será normal que um/a orador/a, ao dirigir para uma sala repleta de mulheres, empregue o masculino plural no momento em que vislumbrar um homem na platéia (pois essa é a norma, já que aprendemos e internalizamos regras gramaticais que indicam ou exigem o masculino) (LOURO, 2010, p. 66).

Louro (2010) também enfatiza que alguns/algumas professores/as têm certa resistência para a realização de mudanças em suas aulas, e que por isso estão se utilizando de uma série de argumentos, como, por exemplo, o de ordem biológica, para a manutenção da saúde e da higiene, para realizarem a separação das turmas femininas e masculinas, com a ideia de que as mulheres são fisicamente menos capazes do que os homens.

Tudo deve ser problematizado pelos/as educadores/as, pois só assim perceberão como a escola é perpassada pelos papéis de gênero, ou seja, pelas construções sociais e culturais de "masculino e feminino". Em outras palavras, esse/a profissional deve identificar e analisar situações do cotidiano escolar sob perspectiva dessas diferenças de gênero, tais como: brincadeiras na educação infantil; jogos na aula de educação física; formação de filas; escolha dos livros didáticos; escolha das profissões (PEREIRA et al, 2007). Nessas situações, ele poderá trabalhar para que diferenças de gênero não ocorram. "Por isso, cabe a eles/elas estar atentos para não educarem meninos/as de maneiras tão distintas" (LOURO, 2010, p. 7).

Na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os/as profissionais que atuam, ao realizar seu trabalho, devem analisar que tipo de brinquedos e brincadeiras pode elaborar com essas crianças, para que assim não reforcem as diferenças de gênero. O/A educador/a deve estar preparado/a para descontruir os padrões de que carrinhos e as brincadeiras de lutas podem ser considerados somente como brincadeiras de meninos, e bonecas e brincadeiras mais silenciosas como se fossem somente brincadeiras de meninas (BRAGA, 2007).

Portanto, é na escola que as crianças irão aprender com as situações de discriminação de gênero, ou seja, acabam sendo reforçadas as diferenças sociais entre meninos e meninas como se fossem "naturais" (PEREIRA et al, 2007).

> A escola é produtora de diferenças, distinções e desigualdades. A escola que a sociedade ocidental moderna herdou separa adultos de crianças, ricos de pobres e meninos de meninas. Herdamos, e agora, de muitas maneiras, mantemos uma importante instância de fabricação de meninos e meninas, homens e mulheres. O trabalho de conformação que tem início na família encontra eco e reforço na escola, a qual ensina maneiras próprias de se movimentar, de se comportar, de se expressar e, até mesmo, maneiras de preferir (LOURO, 2010, p. 14).

A escola legitima as possíveis diferenças atribuídas ao "feminino" e ao "masculino", seja por meio da linguagem dos livros didáticos, seja pelos tratamentos diferenciados que alguns/algumas professores/as destinam às crianças, de acordo com o sexo, indicando um reforço ainda maior da desigualdade entre os sexos.

Isso também é percebido nas disciplinas escolares, posto que é repassado ideologicamente que os meninos têm maior domínio com matérias que envolvem cálculos matemáticos. Já as meninas teriam mais habilidade com as disciplinas de ciências humanas.

Esse pressuposto acaba sendo naturalizado e as crianças começam absorver tais ideias, o que, muitas vezes, reflete na sua escolha profissional.

Para que estas sugestões realmente aconteçam, deve haver o acompanhamento desses/as profissionais pela equipe pedagógica e o interesse da direção em problematizar essas questões, fazendo-os enxergar que tudo isso está nas diretrizes oficiais de ensino e que deve ser estudado, trabalhado ou realizado também na escola. Mas acreditamos que deveria haver uma nova reflexão entre secretarias de educação e gestores de escolas fazendo valer que realmente se trabalhe com o Projeto Político Pedagógico, incluindo atividades e ações que abordem a diversidade.

Não podemos esquecer de Freire (1994), quando diz que a educação é o principal instrumento de transformação nas condições de vida de uma população, podendo conduzir um povo ao desenvolvimento, ao avanço e à melhoria de vida. Porém, ela pode ser ainda um forte instrumento de preservação e reforço de valores arcaicos e de mentalidades autoritárias.

Ao se promover a transformação da educação nacional, rumo a uma educação inclusiva, não sexista, não racista, não lesbofóbica e não homofóbica, está se formando e transformando pessoas, criando uma sociedade mais justa, em que os direitos humanos de todas e todos sejam de fato respeitados (BRASIL, 2008).

Assim, a escola pode trabalhar desde os primeiros anos iniciais com os alunos sobre a temática "gênero", e tudo que o engloba, como desigualdade, violência, preconceito, etc. E também em atividades, eventos ou até mesmo aulas temáticas desnaturalizar as construções sociais e desmistificar os papéis socialmente construídos.

Ainda que para muitos a escola permaneça eminentemente conservadora e reprodutora de conhecimentos e práticas tradicionais, diversos estudos procuraram se subsidiar em novas abordagens[5] para compreender, explicar ou intervir nessa realidade.

Considerações Finais

Os números da violência contra a mulher mostram a grandiosidade do problema social que temos enfrentado. É necessário que se compreenda que a violência contra ~~à~~ a mulher é uma

[5]Um exemplo é a concepção histórica da sexualidade, que, a partir do advento da psicanálise no final do século XIX, constituiu-se no século seguinte impulsionada tanto pelas investigações propostas pela Escola de Frankfurt (ANDERSON, 1989) como pelas produções de Foucault (1984).

questão de desigualdade entre homens e mulheres, essa que é fruto de uma sociedade patriarcal e machista.

É necessário que a violência contra a mulher seja entendida como um fenômeno social e público. Para tanto, precisa-se investir em meios de se tratar o problema desde cedo. Como sabemos nossa criação é formada na aceitação natural das coisas e essa falta de criticidade e reflexão sobre os problemas sociais que vivemos é o que faz com que o mal continue se propagando e prejudicando as pessoas, no caso do nosso objeto de estudo, as mulheres.

Essa manutenção de valores comportamentais e a tradição de violência e discriminação têm perpassado gerações e aumentado a cada ano que passa, exigindo que a sociedade comece a discutir a necessidade de se trabalhar o assunto.

Assim, propomos que professores da educação básica comecem a refletir sobre as questões de gênero e tragam tal debate para a sala de aula. Isso não exige que o professor/a tenha formação específica na área, tampouco seja uma militante feminista.

Devemos levar em conta a importância de se trabalhar esses temas transversais, pois sabemos que se trata da realidade social em que vivemos, sem contar que faz parte da ética e dos direitos humanos. Isso é muito ressaltado pelo Ministério da Educação (MEC), assim como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que permite que secretarias de educação e escolas possam implantar em seus planos aulas interdisciplinares que possam tratar desses assuntos transversais (BRASIL, 1998).

O próprio Ministério da Educação disponibiliza cursos e materiais, e considerando o problema como algo a ser trabalhado, podemos ver como é possível trabalhar desde a educação infantil com atividades e abordagens que fujam do padrão machista que estamos acostumados a vivenciar.

Precisamos discutir gênero na escola, porque precisamos ensinar à próxima geração a importância do respeito, da diversidade, da igualdade para gerarmos homens que respeitem suas mães, irmãs, cônjuges e colegas, para fortalecermos as mulheres fazendo com que elas enxerguem o poder, a responsabilidade e a importância do seu papel no mundo e precisamos discutir para que nossas mulheres parem de morrer vítimas do machismo, discriminação e violência contra elas.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Adominação masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRAGA, Eliane Rose Maio. A Questão do gênero e da sexualidade na educação. In: RODRIGUES, Elaine e ROSIN, Sheila Maria (Org.). **Infância e práticas educativas** Maringá: EDUEM, 2007, p. 211-220.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quartociclos do ensino fundamental:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998

BRASIL. **Secretaria de Políticas para as Mulheres.** Presidência da Republica. II Plano Nacional de Políticas para Mulheres. Brasília: 2008.

CHAVES, F.N. **A sociedade capitalista e o feminino**: sua estrutura falocêntrica e a questão da aparência. In: Marcondes Filho.C. (org). Transporizações. São Paulo: Eca-Usp, 2010, p 216- 226.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DRUMONT, Mary Pimentel. **Elementos para uma análise do machismo**. In: Perspectivas, São Paulo, 1980.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade** 1: a vontade de saber. 12. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12. Ed. São Paulo : Paz e Terra, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 11 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MEYER, D. **Do poder ao gênero:** uma articulação teórico-analítica. In: LOPES, M. J. M. et al. (Org.). *Gênero e saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 41-51.

PEREIRA, M. E. et al (Org.). **Gênero e diversidade na escola:** Formação de professores/as em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Rio de Janeiro: CEPESC. 2007.

SAFFIOTI, Heleieth I.B. **Violência de Gênero no Brasil Contemporâneo**. In: SAFFIOTI, H.I.B., MUÑOZ-VARGAS, Monica (orgs.), 1994.

SCOTT, Joan W. **Gênero:** uma categoria útil de análise. In: Educação e Realidade. v. 6 no. 2: Porto Alegre, 1995.

STREY, Marlene Neves. In STREY,M; MATTOS, F; FENSTERSEIFER,G; WERBA, G. **Construções e perspectivas em Gênero.** Editora Unisinos, 2000.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Fernandes de Melo (GEMED)[1]

RESUMO: O texto possui o intuito de pesquisar sobre a questão dos jogos e brincadeiras e sua importância no processo de desenvolvimento infantil. O artigo se fundamenta em alguns autores como: kishimoto (1999), Macedo (2004), Maluf (2003) que abordam sobre a importância do brincar no desenvolvimento e aprendizagem da criança. A pesquisa também tem a preocupação em compreender e, principalmente, responder a seguinte questão: qual função esta atividade exercem sobre o desenvolvimento infantil? A fim de discutir estas questões, o presente artigo terá como principais objetivos apresentar uma definição de brincadeira e sua importância no contexto da educação infantil. Desta forma, pretende-se oferecer uma leitura mais consciente sobre a importância do brincar na vida do ser humano, em especial na vida da criança que está em constante processo de desenvolvimento e que necessita de ações lúdicas.

Palavras-chaves: Jogo, Brinquedos, Brincadeiras, Desenvolvimento Infantil.

1. INTRODUÇÃO

A escolha do tema: a importância do brincar na Educação Infantil centra-se numa perspectiva de poder estudar e conhecer, de modo a perceber e como o brincar interfere no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança na instituição Infantil.

A realização desta pesquisa justifica-se pelo fato de que o brincar, independentemente do contexto histórico da criança, pode ou não auxiliar no cotidiano do educador na realidade escolar da Educação Infantil, já que é fundamental no desenvolvimento e constituir a sua formação, pois está presente no seu dia-a-dia, e no brincar que ela aprende assim, o lúdico, dentro ou fora da sala de aula precisa ser estimulado pelo educador, na medida em que pode transformar e produzir novos significados.

Portanto, é necessário que o professor tenha conhecimento de práticas pedagógicas, no qual possa estar incluindo o lúdico para que favoreça a aprendizagem do aluno, mas em alguns

[1] Graduada em Pedagogia, Professora de educação infantil da Rede Municipal de Naviraí-Ms. E-mail: anafernandes082@gmail.com.

casos a ludicidade não é aplicada em algumas instituições. Mediante o exposto, este artigo tem como proposta compreender como os profissionais da educação aplicam as ações lúdicas no espaço das suas práticas pedagógicas no processo do binômio do cuidar/educar, diante das novas perspectivas educacionais a fim de compreenderas possíveis relações entre o brincar, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, desse modo tecer uma discussão sobre as brincadeiras no âmbito escolar, pois é por meio do lúdico que as crianças interagem com mais intensidade no ambiente em que está inserida.

Portanto, o aluno quando chega à escola traz em sua bagagem muitos conhecimentos adquiridos no cotidiano e que vem cheio de conhecimento prévio do convívio familiar. Quando o educador faz uma atividade lúdica não importa apenas a realização da atividade e sim o momento que o aluno vive, o ato pedagógico a ação causada pela utilização do lúdico, em que é possível passar por momentos de fantasias estando dentro da realidade, promovendo momentos satisfatórios, conduzindo a educação, permitindo com que a criança tenha maior prazer em aprender e construir sua identidade de acordo com a sua autonomia.

Dessa forma, o estudo se faz com base na perspectiva de estabelecer subsídios que permitam saber de que forma as brincadeiras realizadas no universo infantil podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo das crianças, incluindo como aspecto o ato de brincar, ou seja, que o brinquedo não pode ser visto como um protótipo e forma predominante da atividade do dia-a-dia da criança, mas um ato de aprender e a desenvolver-se.

Neste contexto, coloca-se que a finalidade principal deste trabalho é compreender o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil, enfatizando alguns elementos considerados de grande relevância para o desenvolvimento de capacidades como: socialização, criatividade, memorização, imaginação e amadurecimento da criança, por meio do brincar, se tornando de grande relevância aos educadores, pois, por meio dele, o mesmo conhecerá contextos teóricos que relatam o brincar e sua relação com o desenvolvimento da criança.

A pesquisa e de caráter bibliográfico em alguns teóricos tais como Maluf (2003), Kishimoto (1999), Wajskop (1997), entre outros, pesquisas e estudos sobre brincadeiras e brinquedos. Segundo Gill (1999, p. 65):

> A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituindo principalmente de livros e artigos científicos. Embora e quase todos os estudos sejam exigidos algum tipo de trabalho, desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

O estudo bibliográfico subsidiará e favorecerá todo o percurso da pesquisa. Para melhor entendimento o estudo será composto por textos que reflitam sobre: O ato de brincar, O Papel do brincar no desenvolvimento infantil, Brincar, estudar e aprenderna infância e por fim teceremos as considerações finais.

O assunto abordado tem como pretensão proporcionar resultados significativos na área educacional, no sentido de oportunizar ao pesquisador uma visão mais ampla no cotidiano escolar, além de produzir conhecimentos e contribuir para a transformação da realidade de cada estudante no processo educativo. `

.

2. DEFINIÇÕES SOBRE O ATO DE BRINCAR

Ao longo da história da humanidade, inúmeros autores se interessaram, direta e indiretamente, pela questão do brincar, do jogo, do brinquedo e da brincadeira. Brincar, segundo o dicionário Aurélio (2003), é "divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar", também pode ser "entreter-se com jogos infantis", ou seja, brincar é algo muito presente nas nossas vidas, ou pelo menos deveria ser.

Do ponto de vista deMaluf (2003), o brincar proporciona a aquisição de novos conhecimentos, desenvolve habilidade de forma natural e agradável. Ele é uma das necessidades básicas da criança, é essencial para um bom desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo.

Segundo Oliveira (2000), brincar não significa apenas recear, mas sim desenvolver-se integralmente. Caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida. Todavia, através do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como à atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda propiciando à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998), especifica os vários aspectos a serem contemplados, dentre eles o brincar. Temos várias razões para brincar, pois sabemos que é extremamente importante para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social da criança. É brincando que a criança expressa vontades e desejos construídos ao longo

de sua vida, e quanto mais oportunidades a criança tiver de brincar mais fácil será o seu desenvolvimento.

Segundo Carneiro e Dodge (2007, p. 59):

> O movimento é, sobretudo para criança pequena, uma forma de expressão e mostra a relação existente entre ação, pensamento e linguagem. A criança consegue lidar com situações novas e inesperadas, e age de maneira independente, e consegue enxergar e entender o mundo fora do seu cotidiano.

Em relação ao jogo, Antunes (2003), afirma que esse significa divertimento, brincadeira, passatempo, pois em nossa cultura o termo jogo é confundido com competição. Ainda o autor relata que os jogos infantis pode até incluir uma ou outra competição, mas visando sempre a estimular o crescimento e aprendizagem com relação interpessoal, entre duas ou mais pessoas realizada através de determinadas regras, ainda que jogo seja uma brincadeira que envolve regras.

Para Kishmoto (1994), o jogo no cenário educativo deve ser visto como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento, passando a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que coloca o aluno diante de situações lúdicas. O jogo pode ser uma boa estratégia para aproximar o aluno dos conteúdos culturais a serem veiculados no cenário escolar.

Rego (2002) coloca que se baseando na teoria Vigotskiana percebe-se a importância da brincadeira como fonte de promoção do desenvolvimento infantil. A autora ainda afirma que, apesar do brinquedo não ser o aspecto predominante da infância, ele exerce uma enorme influência onde a criança aprende a atuar numa esfera cognitiva que depende de motivações internas.

Para Kishimoto (2002), o brinquedo é diferente do jogo. Brinquedo é uma ligação intima com a criança, na ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização. Buscando um significado nos verbetes do dicionário Aurélio (2003), encontramos que brinquedo é “objeto destinado a divertir uma criança, suporte da brincadeira”, sendo assim ele estimula a representação e a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade.

Pesquisas realizadas por Wayskop (1997) evidenciam que a existência de brincadeira na criança era interpretada a partir de uma visão de natureza infantil, biologicamente determinada para a qual a mesma cumpre requisitos de desenvolvimento básico e

predeterminado. A autora afirma que a brincadeira encontra papel educativo importante na escolaridade das crianças que vão se desenvolvendo e conhecendo o mundo numa instituição que se constrói a partir exatamente dos intercâmbios sociais que nela vão surgindo, ou seja, a partir das diferentes histórias de vida das crianças, dos pais e dos professores que compõem o corpo de usuários da instituição e que nela interagem cotidianamente.

De acordo com Wayskop (1997, p. 25):

> *A criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual s crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos adultos.*

Concordamos com Wajskop (1997, p.31) quando afirma que: "a garantia do espaço do brincar na pré-escola ou creches, é a garantia de uma possibilidade de educação da criança numa perspectiva criadora, voluntária e consciente".

Zatz e Halaban (2006) consideram que o brincar é essencial para a criança, pois deste modo que ela descobre o mundo à sua volta e aprende a interagir com ele. O lúdico está sempre presente, em tudo que a criança esteja fazendo. Naturalmente curiosa, ela se sente atraída pelo ambiente que a rodeia. Cada pequena atividade é para ela uma possibilidade de aprender e pode ser tornar uma brincadeira.

2. 1 A importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo infantil

O ato de brincar acontece e determinados momentos cotidiano infantil, neste contexto Oliveira (2000) aponta-nos o ato de brincar, como sendo um processo de humanização, no qual a crianças aprende a conciliar a brincadeira de forma efetiva, criando vínculos mais duradouros. Assim, as crianças desenvolvem sua capacidade de raciocinar, de julgar, de argumentar, de como chegar a um consenso, reconhecendo o quanto isto é importante para dar início à atividade em si.

Neste sentido, pode-se dizer que o brincar se torna importante no desenvolvimento da criança de maneira que as brincadeiras e jogos que vão surgindo gradativamente na vida da criança desde os mais funcionais até os de regras. Estes são elementos elaborados que

proporcionarão experiências, possibilitando a conquista e a formação da sua identidade. Como podemos perceber, os brinquedos e as brincadeiras são fontes inesgotáveis de interação lúdica e afetiva. Para uma aprendizagem eficaz é preciso que o aluno construa o conhecimento, assimile os conteúdos. E o jogo é um excelente recurso para facilitar a aprendizagem. Assim, Carvalho (1992, p.14) afirma que:

> *Desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos se mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade, portanto, real valor e atenção às atividades vivenciadas naquele instante.*

As ações com o jogo devem ser criadas e recriadas, para que sejam sempre uma nova descoberta e sempre se transformem em um novo jogo, em uma nova forma de jogar. Quando a criança brinca, sem saber fornece várias informações ao seu respeito, no entanto, o brincar pode ser útil para estimular seu desenvolvimento integral, tanto no ambiente familiar, quanto no ambiente escolar.

Vygotsky (2007, p. 137) ainda afirma que "[...] 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 da criança, serão também importantes indicadores do desenvolvimento da mesma, influenciando sua forma de encarar o mundo e suas ações futuras.

Já Santos (2002, p. 90) relata que "[...] os jogos simbólicos, também chamados brincadeira simbólica ou faz-de-conta, são jogos através dos qual a criança expressa capacidade de representar dramaticamente." Assim, a criança experimenta diferentes papéis e funções sociais generalizadas a partir da observação do mundo dos adultos. Neste brincar a criança age em um mundo imaginário, regido por regras semelhantes ao mundo adulto real, sendo a submissão às regras de comportamento e normas sociais a razão do prazer que ela experimenta no brincar.

Segundo Almeida (1992), é necessário que o educador se conscientize de que ao desenvolver o conteúdo programático, por intermédio do ato de brincar, não significa que está ocorrendo um descaso ou desleixo com a aprendizagem do conteúdo formal. Ao contrário do desenvolver o conteúdo mediante a proposição de atividades lúdicas, o educador está trabalhando com o processo de construção do conhecimento, respeitando o estágio do

desenvolvimento no qual a criança se encontra e de uma forma agradável e significativa para o educador.

Percebe-se a partir do exposto, que tal atitude do professor além de beneficiar o desenvolvimento do aprendizado de seus alunos, ele estará auxiliando seu próprio trabalho, pois as crianças apresentarão índices melhores de aprendizado, pois estarão aprendendo de forma mais prazerosa, além de estar respeitando o momento e conhecimento dos mesmos.

Para Vygotsky (citado por Silva, 2009), o brincar também tem uma função pedagógica, enfatizando duas contribuições essenciais para o desenvolvimento da criança no ato de brincar: a criação da situação imaginária e a criação de regras específicas. No ato de brincar, a criança desenvolve aspectos do pensamento abstrato, pois quando brinca de faz de conta, começa a exercitar a mudança do pensamento concreto para o mundo dos significados, além de incorporar outros papéis, que por sua vez refletem nos valores sociais, por trabalhar mentalmente com normas e valores que observam entre as pessoas do seu meio cultural.

Em consonância, brincando a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, aprendendo a separar objeto e significado, tendo por este motivo uma função pedagógica por auxiliar na capacidade de raciocínio da criança e, consequentemente, de desenvolvimento, na medida em que o aspecto imaginário está presente no brincar, pois suas habilidades de criação estão sendo postas em prática.

Para Lopes (2007), brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ele desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais.

Kishimoto (1999) nos diz que a brincadeira é uma atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típico da vida humana enquanto todo – da vida natural/interna o homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, e paz com o mundo. A criança que brinca sempre, com determinação auto-ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção de seu bem e dos outros. O brincar, em qualquer tempo, não é trivial, é altamente sério e de profunda significação.

Contudo, vê-se que o ato de brincar não está somente interligado ao fator do divertimento da criança, pois dentre outros fatores acaba influenciando na vida escolar de cada um, bem como o desenvolvimento da autoestima, da criatividade e da psique infantil, que por sua vez ocasionam mudanças qualitativas em suas estruturas mentais, bem como o desenvolvimento de algumas noções de grande relevância para a vida em sociedade, ou seja, noções de regras comportamentais.

Ao referir que as brincadeiras auxiliam no desenvolvimento da criança em sua vida em sociedade, nada mais é que uma forma de exemplificar que esta fase da vida de uma criança, se bem vivida, favorece em seu convívio em sociedade, isto é, na sua interação com outras pessoas fora do seu ambiente familiar, permitindo que a mesma obtenha experiências diversas que certamente irão influenciar na sua formação, suas visões de acontecimentos posteriormente serão encaradas de maneira mais precisas, no sentido de já possuir determinado conhecimento para lidar com as diferenças de comportamento de cada ser humano, pois cada pessoa age e interpreta as mudanças e situações que a vida proporciona da maneira como foi lhe transmitido ainda quando criança, como se fosse um reflexo daquilo que ele vivenciou no início de sua formação pessoal.

Para melhor exemplificar estes fatores Kishimoto (1994), coloca que temos os seguintes pareceres dos teóricos que se seguem, como: Froebel, que defende que a educação é baseada no brincar, ou seja, a interação com outras crianças fará com que desenvolva capacidades de raciocínio para estar lidando com elas; e Montessori, que por sua vez desenvolveu uma metodologia de forma a implementar a educação sensorial.

Piaget (1978) afirma que brincando a criança demonstra o seu nível cognitivo, de construção de sentidos, permitindo a construção do conhecimento, enfatizando também que tal processo beneficiará não somente seu convívio social, mas em todos os âmbitos, mas com maior relevância na sua vida escolar que fora enriquecido durante as brincadeiras com outras crianças, pois no momento que a mesma está participando de uma brincadeira, seja ela qual for, a mesma exige certo raciocínio para que possa ser levada adiante, é necessário que se faça um levantamento de hipóteses para solucioná-la, favorecendo sua capacidade intelectual, uma vez que quanto mais a exercita, melhor será o desenvolvimento cognitivo da mesma.

A importância do ato de brincar fica clara nos escritos de Nicolau citado por Nallin (2005), em que salienta que brincar não constitui perda de tempo, nem simplesmente uma forma de preencher o tempo. O brinquedo possibilita o desenvolvimento integral da criança, já que

ela se envolve afetivamente e opera mentalmente, tudo isso de maneira envolvente, em que a criança imagina, constrói conhecimento e cria alternativas para resolver os imprevistos que surgem no ato de brincar.

Desta forma, o ato de brincar possibilita que os alunos criem situações de problemas para que eles próprios estejam posteriormente solucionando, que certamente esta capacidade de criação e resolução de problemáticas refletirá no seu desenvolvimento escolar, pois fará uso destas mesmas capacidades para lidar com os diferentes conteúdos a eles expostos para que possam resolvê-los.

3 ESTUDAR, BRINCAR E APRENDERNA INFÂNCIA.

A aprendizagem de toda criança deve ser estimulada e acontecer de forma rica, criativa e agradável, pela interação, e preservando o prazer da descoberta e da alegria contida nas atividades, e a brincadeira é o campo no qual a fantasia se revela com maior plenitude e transcorre integralmente dentro de seus próprios limites, pois além de não minar o sentimento de realidade, ela desenvolve e exercita todas as habilidades e reações que servem à elaboração desse sentimento.

Para Vygotsky (2007, p.146), “em nenhum período da vida a criança aprende tanto quanto nos anos dos seus brinquedos infantis”. Isso nos remete a ideia que o sentido de uma criança é a brincadeira, pois ao brincar ela reproduz situações concretas, transformando os conhecimentos que já possui em conceitos gerais, contribuindo assim para a interiorização de determinados modelos adultos. As brincadeiras são reflexos da imitação de alguém ou de algo conhecido, experiências vividas se, cenas de TV ou narradas em livros. Alguns estudos da psicologia, baseados numa visão histórica e social dos processos de desenvolvimento infantil nos apontam que o brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

De acordo com Vygotsky (2007), um dos principais representantes dessa visão, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. Tal concepção se afasta da visão predominante da brincadeira como atividade restrita

à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja função principal seria facilitar o processo de socialização da criança e a sua integração à sociedade.

A partir deste contexto, percebe-se que no cenário educativo de modo geral, e principalmente na Educação infantil o brincar como um potente vínculo de aprendizagem experiencial, visto que permite, através do lúdico, vivenciar a aprendizagem como processo social, pois quando as crianças são observadas brincando, é possível conhece-las melhor no âmbito escolar e fora dele, isso porque o processo do brincar referencia-se naquilo que os sujeitos conhecem e vivenciam.

4. CONSIDERAÇOES FINAIS

A partir do exposto neste estudo, ressalta-se que, o ato de brincar de uma criança, não significa apenas um ato de divertimento e sim, um momento em que a mesma pode expressar seus sentimentos, criar personagens, imitar, copiar o comportamento de um adulto tudo com base em sua imaginação, e isto só se tornará possível se for propiciado estes momentos a criança, pois é graças a estes momentos que ela própria criará situações de problemas para que possa resolvê-los de seu modo, sem o auxílio de um adulto.

A criança no ato de brincar está interagindo com os demais, fator este extremamente relevante para a formação da mesma, pois assim a criança aprenderá a lidar com as diferenças que outras pessoas apresentam fora de seu ambiente familiar, enfrentando desafios, adquirindo novos aprendizados, fazendo com que a cada dia aprenda a agir em situações diversas.

Sendo de suma importância que a criança vivencie diversas experiências, pois é através dessas experiências que elas desenvolveram sua própria identidade, identificando a sua personalidade, a cada realidade vivenciada a criança estará quebrando seus próprios limites e explorando sua capacidade, pois, tornando seu cotidiano prazeroso consequentemente surtirá bons reflexos na vida adulta.

Entretanto, pais e professores devem estar conscientes da importância que a brincadeira representa na vida de uma criança em seu período de formação, pois é nestes momentos que a mesma começa a desenvolver sua capacidade cognitiva, que certamente influenciará no seu desenvolvimento escolar e social.

Portanto, não nos resta dúvida de que o brincar é um excelente mediador de conhecimentos no processo de desenvolvimento cognitivo de uma criança, pois a mesma nessa

fase de sua vida se torna livre para descobrir relações por ela mesma, construindo gradativamente o saber de forma mais lúdica.

Logo, cabe ao educador (professor) a tarefa de produzir materiais convenientes para que as crianças nessa fase de sua vida escolar possam assimilar as realidades intelectuais. Isso nos remete a ideia de que nas primeiras etapas da vida escolar de todas as crianças, seja propiciado um ensino que procure repensar o lúdico, pois brincar é uma realidade vivenciada pelas crianças em seu cotidiano e por meio da imaginação que toda criança relaciona seus interesses e necessidades com a realidade de um mundo no qual vive e que ainda pouco conhece.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. O. **O lúdico e a construção do conhecimento: uma proposta pedagógica construtivista.** Prefeitura Municipal de Monte Mor, Departamento deEducação, 1992. Disponível em: <www.libdigi.unicamp.br/document/?down=15526>. Acessado em; 14 JAN. 2018.

ANTUNES, Celso. O jogo infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir. Petrópolis, RJ: Vozes 2003 fascículo 15. Disponível em <http://revista.fundacaoaprender.org.br/index.php?id=148.>. Acessado em: 14 jan. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental - **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC-SEF. 1998.

CARNEIRO, M.A.B. e Dodge, J. J. **A descoberta do brincar.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2007. Disponível em: <http://www.ufrrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra_SILVA%20e%20SANTOS.pdf>. Acessado em 15 fev. 2018.

CARVALHO, A.M.C. et al. (Org.). ***Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca.*** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo, Cortez, 1999.

_____, T. M.. **O joo, e a Educação Infantil** São Paulo: Pioneiros, 1994. Disponível em: <|http://www.pedagogiaaopedaletra.com.br/posts/monografia-o-ludico-jogos-brinquedos-e-brincadeiras-na-construcao-do-processo-de-aprendizagem-na-educacao-infantil-pdf/>. Acessado em: 10 jan. 2018.

LOPES, V. G. **Linguagem do Corpo e Movimento.** Curitiba. PR: FAEL, 2007. Disponível em <*www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0358.pdf*>. Acessado em: 28 jan 2018.

MALUF, A.C. M. **Brincar prazer e aprendizado**. Rio de Janeiro: Vozes, 4.ed.,2003.Disponível em <http://webserver.falnatal.com.br/revista_nova/a8_v1/Artigo_ADRIANA_Cristina.pdf>. Acessado em: 15 dez. 2017

MARTINS, K.M. **Criança precisa brincar para ser adulta.** 2008. Disponível em: <http://www.brinquedoteca.org.br/si/site/0018006/p>. Acessado em: 28 fev. 2018.

NALLIN, C. G. F. **O Papel dos jogos e Brincadeiras na Educação Infantil. 2005.** Disponível em <www.libdigi.unicamp.br/document/?down=15526>. Acessado em: 14 nov. 2017

OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. http://revista.fundacaoaprender.org.br/index.php?id=148

REGO, T. C. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-político cultural da educação.** 13 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. Disponível em < http://www.pedagogiaaopedaletra.com/posts/brincadeiras-na-educacao-infantil/>. Acessado em: 15 jan. 2018.

PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança**: imitação, jogo e sonho. Rio de Janeiro: Zanar, 1978. Disponível em :<http://www.pedagogiaaopedaletra.com.br/posts/monografia-o-ludico-jogos-brinquedos-e-brincadeiras-na-construcao-do-processo-de-aprendizagem-na-educacao-infantil/>. Acessado em 14 fev. 2018.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador.**5 ed. Vozes, Petrópolis, 2002.

SILVA, A. M. V. **Pedagogia. 2.** Anhanguera Publicações: Valinhos/ SP, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAJSKOP, G. **Brincar na Pré-escola.** 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1997.Disponível em <http://www.pedagogiaaopedaletra.com/posts/brincadeiras-na-educacao-infantil/>. Acessado em: 15 jan. 2018.

ZATZ, S.; ZATZ; A.; HALABAN, S. **Brinca Comigo: tudo sobre o brincar e os brinquedos.** São Paulo: Marco Zero, 2006.Disponível em <http://www.jornallivre.com.br/328193/o-desenvolvimento-da-crianca-atraves-do-brincar.html>. Acessado em: 15 fev. 2018.

EXPECTATIVAS E REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM NAVIRAÍ/2012: DISTINÇÕES DE GÊNERO E FAIXA ETÁRIA

Ilma Cardoso dos Santos (UFMS/CPNV)[1]
Mauro Komeda (UFMS/CPNV)[2]
Daniel Henrique Lopes (UFMS/CPNV)[3]

RESUMO: No presente trabalho objetivou-se conhecer, analisar e discorrer sobre a presença de um número expressivo de mulheres adultas em sala de aula na 1ª e 2ª fase do ensino médio – EJA durante um Estágio do Curso de Ciências Sociais. A metodologia adotada foi o método observacional, e realizamos uma entrevista visando garantir maior objetividade e precisão no estudo do fato social. Para fundamentar a analise nos baseamos nos estudos do professor titular emérito da Faculdade de Educação da UFMG, Miguel Arroyo, e da doutora em educação e professora da Faculdade de Educação da Universidade da São Paulo (USP) Maria Clara Di Pierro. Aprender segundo Di Pierrô (2001), é uma necessidade humana e para além disso deve ser uma oportunidade que deveria ser uma possibilidade na vida de todos, e que a educação de adultos não deveria esta associada ao atraso e a pobreza, mas deveria ser indicador de desenvolvimento econômico e social.

Palavras-chaves: EJA. Mulheres Adultas. Educação.

Introdução

O presente trabalho refere-se a uma análise sociológica que foi elaborada a partir das observações em sala de aula na disciplina de Estágio I do Curso de Ciências Sociais. A pesquisa foi realizada na 1ª e 2ª fase do ensino médio – EJA. Tivemos a oportunidade de analisar o perfil destes alunos trabalhadores, que sonham com um futuro melhor. Nosso foco principal foi às alunas, mulheres com uma faixa etária mais elevada, que chamam a atenção por sua determinação e coragem.

O trabalho foi baseado nos estudos do professor titular emérito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Miguel Arroyo, e da doutora em

[1] Acadêmica do 5º semestre do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
[2] Acadêmico do 5º semestre do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
[3] Professor Doutor do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus Navirai.

educação e professora da Faculdade de Educação da Universidade da São Paulo (USP) Maria Clara Di Pierro.

Em princípio faremos uma breve apresentação do contexto histórico da unidade escolar onde desenvolvemos nosso estágio. Também um contexto histórico da educação para jovens e adultos no Brasil desde o período colonial até a atualidade. A seguir, desenvolvemos análise baseada nas entrevistas que fizemos com alunas e a luz de autores pesquisados.

Contexto histórico da escola em que foi realizada a pesquisa

A instituição de ensino em que foi realizada a presente análise, é uma Escola Estadual, foi criada pelo decreto governamental n° 1589 de 16 de agosto de 1973 publicado no diário oficial de 12 de setembro de 1973, está localizada na Rua Yokossuca, 571, Centro, no município de Navirai, Mato Grosso do Sul. A escola atende crianças desde as séries iniciais, 1ª série do ensino fundamental ao 9º ano e também a 3ª e 4ª fase da EJA, do ensino fundamental e 1ª e 2ª fase da EJA – ensino médio.

Por ser localizada em uma região central da cidade, pode-se notar uma diferença muito grande no perfil dos alunos do diurno em relação aos alunos do noturno, pois no período matutino e vespertino a clientela de alunos é de crianças e adolescentes de classe média e à noite são alunos do EJA, na sua grande maioria jovens e adultos que trabalham o dia inteiro em trabalhos pesados e cansativos e à noite ainda se propõem a estudar, pensando em uma vida melhor com mais oportunidade de emprego, enfim, um futuro melhor para a família. Foi exatamente este diferencial dos alunos do EJA que nos despertou o interesse para desenvolver este trabalho.

Contexto histórico da educação de jovens e adultos no Brasil

A educação para jovens e adultos no Brasil não é propriamente nova. Na verdade vêm desde o período colonial, os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos. Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial,

inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos.

Os jesuítas são expulsos em 1759, o sistema de ensino fica completamente desorganizado. Somente no império é que se encontra alguma informação no campo da educação para adultos. A Constituição Brasileira de 1824 garantia "instrução primária e gratuita para todos os cidadãos", portanto também para os adultos. Mas nada foi realizado neste sentido durante o Período Imperial.

Somente a partir da década de 1920, o movimento de educadores e da população em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade começou a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos. Mas novamente sem grandes resultados. Foi somente no final da década de 1940 que a educação veio a se firmar como um problema de política nacional.

Em 1947, foi instalado o serviço de educação de adultos (SEA) como serviço especial do departamento nacional de educação do ministério da educação e saúde, que tinha por finalidade a reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos.

O movimento em favor da educação de adultos, que nasceu em 1947 com a coordenação dos serviços de educação de adultos a se estendeu até fins da década de 1950, denominou-se campanha de educação de adolescentes e adultos – CEAA.

Em 1967, foi instalado o movimento brasileiro de alfabetização – MOBRAL. Este foi criado em resposta as críticas ao regime militar, que propunha construir um grande país, mas o nível de escolaridade era extremamente baixo. Posteriormente, em 1971, foi implantado o ensino supletivo. Segundo Di Pierro (2000, p.117),

> O ensino supletivo foi apresentado à sociedade como um projeto de escola do futuro e elemento de um sistema educacional compatível com a modernização socioeconômico observada no país nos anos 70. Não se tratava de uma escola voltada aos interesses de uma determinada classe como propunham os movimentos de cultura popular, mas de uma escola que não se distinguia por sua clientela, pois a todos deveria atender em uma dinâmica de permanente atualização.

Em 1985 o MOBRAL foi substituído pela fundação nacional para educação de jovens e adultos – Educar. Em 1990 o Educar é extinto pelo presidente Fernando Collor.

A nova LDB 9.394, aprovada pelo congresso em fins de 1996, dedicou à educação básica de jovens e adultos uma seção curta e pouco inovadora: seus dois artigos reafirmam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado as suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos.

O EJA – Educação de Jovens e Adultos é um projeto de educação popular e segundo Arroyo (2007), esses jovens e adultos apresentam várias características semelhantes: são geralmente pobres, desempregados, nas economias informais, negros, que fazem parte de um coletivo social, racial, cultural e étnico. Esse projeto de educação para um público que está à margem da sociedade, não deveria ser atendida por políticas generalistas.

O público do EJA é constituído de jovens e adultos com necessidades diversas e específicas que são pouco conhecidas e estudadas, e como vamos educar e integrar se não conhece suas necessidades.

Distinções de Gênero e Faixa Etária.

Na pesquisa realizada na Escola Estadual, participamos de aula em três turmas diferentes, com alunos de várias idades, mas um fato ficou bem marcante, os mais jovens ficavam mais dispersos nas aulas, conversando, fazendo brincadeiras. Em contrapartida, havia uma grande presença de senhoras, com mais de 30 anos, e como a maioria estava sempre atenta às aulas, isso nos levou a fazer nossa análise sobre qual a motivação que leva essas mulheres a se interessar pela educação depois de ser mãe, esposa e até avó.

Para chegar a uma conclusão entrevistamos algumas mulheres com os seguintes questionamentos sobre: os motivos que as levaram a interromper os estudos? Quais as aspirações acadêmicas? Conta com o apoio da família? Grau de escolaridade dos pais? Renda familiar? Etc.

As respostas são muito semelhantes: falta de incentivo dos pais, necessidade de ajudar no trabalho para melhorar a renda da família, casamento, gravidez, os maridos dificilmente dão apoio, tanto que a maioria só volta a estudar depois de viúva ou separada.

Em uma citação no artigo “Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil”, de Di Pierro (2001), ela afirma que um estudo constatou que, 47,5% de alunos do supletivo no Estado de Mato Grosso, no ano de 1997, haviam abandonado o ensino regular motivada pelo trabalho.

Arroyo (2007) cita que quando é por motivo de trabalho que o jovem deixa a escola, geralmente é para um trabalho informal.

Nas entrevistas fizemos esta constatação, pois uma das entrevistadas declarou que deixou os estudos para ajudar a própria mãe nos afazeres domésticos, pois eram oito pessoas na casa e a mãe não estava dando conta sozinha.

Durante a pesquisa um aluno comentou dentro de sala de aula que ele escolhia o emprego que ele queria, e quando a professora questionou qual a profissão dele, o aluno respondeu que era auxiliar de pedreiro, provavelmente trabalha informalmente.

A maioria dos alunos não percebe que mesmo podendo decidir sobre a mudança de emprego, eles continuam como afirma Arroyo em um emprego informal, sem nenhuma estabilidade, sem seguro, sem amparo se sofrer um acidente de trabalho.

Uma das entrevistadas consegue diferenciar o emprego informal, do emprego formal, pois ela afirmou trabalhar de diarista e disse estar fora do mercado de trabalho.

Nas entrevistas quando perguntadas sobre qual o motivo que as trouxe de volta para a escola, uma das entrevistadas, afirmou que é para adquirir novos conhecimentos, para se preparar melhor para o mercado de trabalho e para fazer um curso superior; outra entrevistada afirmou que é para adquirir mais conhecimento e que isso trazia uma satisfação pessoal. Ela se sentia mais valorizada, fazia sentir-se orgulhosa das conquistas na escola.

Di Pierrô (2001) afirma que quem freqüenta o EJA, sofre com dois preconceitos: um relacionado ao atraso, em relação aos jovens que não atrasaram nenhuma etapa, e outra relacionada à pobreza, por relacionarem as pessoas que tiveram que abandonar os estudos para ajudarem no orçamento da família com um emprego.

É preciso valorizar esse jovem e esse adulto que está retornando aos estudos, mesmo aquele que pretende apenas ter um diploma de conclusão do curso.

Todas as entrevistadas responderam que gostariam de continuar os estudos, ou em um curso superior ou apenas um curso técnico, e uma das entrevistadas disse que o sonho dela é fazer Medicina.

Miguel Arroyo (2007) afirma que o EJA pode estar dando uma ideia de futuro enganosa, quando faz com que esse aluno sinta-se mais preparado, mais preparado que o que não fez o EJA?

Mas Di Pierrô (2001) diz que a educação de jovens e adultos “transborda os limites da escolarização”, deveria incluir não só a qualificação profissional, mas também o

desenvolvimento comunitário, a formação política, e outras questões culturais que não ficassem restritas apenas ao espaço escolar.

E Rosa Maria Torres (2003), também defende a educação de jovens e adultos, como importante, pois a família entendendo a importância da educação transmitiria isso para os filhos, pois constatamos que a maioria das pessoas entrevistadas que foram tiradas da escola na infância ou adolescência pelos pais, são filhos de pais analfabetos ou semi-analfabetos.

Constatamos de fato como são importantes os pais perceberem que a educação é um diferencial, quando os pais valorizam o conhecimento, faz de tudo para que os filhos não abandonem os estudos. Segundo Nogueira (2003).

> As mulheres correspondem, atualmente, a mais da metade da população brasileira, que está em torno de 170 milhões de pessoas. Desta população, 80%, em 1991, eram escolarizadas; já em 2000 atingiu-se 88%. Neste grupo há uma maioria absoluta de mulheres, o que mostra uma "vantagem"de escolarização da mulher em relação ao homem. O que se pode perceber é que as novas gerações do sexo feminino estão conseguindo transformar uma situação histórica de desigualdade, no qual os índices de analfabetismo feminino sempre foram maiores do que os masculinos. Foi com base nestes dados, a V Conferência Internacional da Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, na Alemanha no ano de 1997, reconheceu a necessidade da educação da mulher, destacando que a alfabetização da mulher, não importando em que idade, influência na matrícula, na assistência, na permanência e no rendimento escolar dos filhos.

Neste sentido, as entrevistadas percebem como a educação, como o conhecimento que adquirem ajuda no crescimento pessoal, e todas incentivam os filhos nos estudos, e participam da vida escolar dos filhos, nas entrevistas vimos como essas mães, (porque todas as entrevistadas eram mães), entenderam como a educação é importante para elas, assim como é importante para os filhos. E na maioria das vezes quem acompanha a educação dos filhos são as mães, isso pode ser reflexo do entendimento das mães sobre a educação.

Outra constatação nas entrevistas foi como esse entendimento da importância do conhecimento e da educação fez nascer à força motivadora para que elas mesmas com duas ou três jornadas de trabalho, (todas as entrevistadas trabalham fora, de diarista, de babá, em restaurante, cuidando de idosos, etc.) mesmo com chuva e frio, não faltam às aulas, exceto por motivo de doença delas ou dos filhos.

Ao contrário das senhoras, os jovens que frequentam o EJA estão em busca de meios de "acelerar os estudos", pois estão "atrasados", ou por terem abandonado em determinado período, ou por terem reprovado em anos anteriores. Estão apenas em busca de um certificado, não dão muita importância para o conhecimento.

Mas as entrevistadas têm uma clara percepção de que o EJA não está bem estruturado e que precisa de melhorias. Todas as entrevistadas citaram que os professores têm pouco tempo para trabalhar cada matéria, que são as mesmas do ensino médio regular, só que com um período muito mais curto. Um livro que é trabalhado no ensino regular em um ano, no EJA este mesmo livro é trabalhado em cinco meses.

Uma das entrevistadas disse que os professores não estão preparados para ensinar no EJA, e que muitos ficam perdidos, não conseguem trabalhar a matéria, e que estes profissionais deveriam passar por uma capacitação específica.

Di Pierro (2001) afirma que é preciso uma escolaridade mais prolongada para se formar usuários de linguagem escritas, e capazes de fazer múltiplos usos, e que é preciso também superar uma idéia de idade adequada para aprender, é preciso reconhecer que jovens e adultos são cognitivamente capazes de aprender ao longo de toda vida.

A autora diz que é preciso superar a idéia de que apenas a escola é um espaço de formação, e que deveriam ser aproveitados os locais de trabalho as empresas, as organizações comunitárias, os meios de comunicação, os equipamentos públicos de saúde, cultura, esportes e lazer. Ela diz que os currículos deveriam ser mais flexíveis, com outros meios e formas de atendimento, combinando meios de ensino presenciais e a distância, o sistema de ensino deveria ser descentralizado, e dar autonomia aos centros educativos.

Os métodos de avaliação precisam de uma reflexão, pois presenciamos um professor que nem lia o que estava escrito, e fazia sua avaliação apenas "com um olhar rápido" e superficial.

Invocando o objetivo de construção da cidadania através da escola, Di Pierro (2001), questiona os objetivos e diz que atualmente a cidadania estaria relacionada à ética, seguindo os princípios do respeito à dignidade da pessoa humana, a participação e co-responsabilidade pela vida social e a igualdade de direitos.

Ela diz que a educação para a cidadania privilegia a formação de sujeitos autônomos, abertos à mudança, críticos, livres, capazes de intervir em processos de produção cultural e que tenham alcance político.

As entrevistadas mostraram esta visão crítica com relação à educação, e a importância para a vida delas, para a vida da família e de todos.

Di Pierro (2001) afirma que aprender é uma necessidade humana e, mais do que uma necessidade, deve ser uma possibilidade na vida de todos, ela diz que a educação de adultos não deveria ser associada ao atraso e a pobreza, mas ser tomado como um indicador do grau mais alto de desenvolvimento econômico e social.

Mais do que uma necessidade é a importância de possibilitar a quem não teve condições de concluir uma etapa do ensino, que possa ter essa possibilidade, e que possa alcançar seus objetivos com respeito e dignidade.

Que esses jovens e adultos concluindo esta etapa possam optar por parar ou continuar, mas que agora esta decisão não seja tomada por terceiros, mas por eles próprios.

Considerações finais

Repensando a trajetória da educação para jovens e adultos, podemos concluir que apesar de todas as mudanças ao longo do tempo e todos os esforços para seu melhoramento esta ainda tem muitas falhas principalmente na transmissão do conhecimento. Assim "a ampliação da oferta escolar não foi acompanhada de uma melhoria das condições do ensino, de modo que, hoje, temos mais escolas, mas sua qualidade é muito ruim" (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 125). E ainda continuam:

> Assim, os programas de educação escolar de jovens e adultos, que originalmente se estruturam para democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores, vêm perdendo sua identidade, na medida em que passam a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem serie-idade e regularização do fluxo escolar. (HADDAD; DI PIERRO, 2000 p.127).

Observamos também que homens e mulheres são sujeitos diferentes, com interesses diferentes. Esta diferença também existe entre mulheres de faixa etária diferente, pois como observado as mulheres com mais idade demonstram interesse maior pela educação. Assim, o trabalho realizado nos levou há entender que os alunos do EJA, principalmente as mulheres, muito mais que um certificado, querem adquirir conhecimento. Mas para isso necessitam de uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: **o que mudou nos modos de vida dos jovens – adultos populares**? Revista brasileira de educação: UFMS, 2007.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos.** Revista brasileira de educação: UFMS, 2007.

NOGUEIRA, Vera Lucia. **Educação de Jovens e Adultos e gênero:** um diálogo imprescindível à elaboração de políticas educacionais destinadas às mulheres das camadas populares.Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

TORRES, Rosa Maria. Aprendizaje a lo largo de la vida. **Educacion de Adultos y Desarrollo**, Bonn, 2003.

DISCUSSÃO SOBRE GORDOFOBIA E ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO: RELATOS DE PRÉ-ADOLESCENTES NO CONTEXTO ESCOLAR E FAMILIAR

Valdelice Cruz da Silva Souza[1]
Josiane Peres Gonçalves[2]

RESUMO: A percepção do corpo humano passou por transformações, outrora o corpo gordo era considerado o ideal, já na atualidade, tronou-se símbolo de desleixo, causando desprezo, fato esse que recentemente denominou-se gordofobia. Destarte, o objetivo desse estudo, é investigar as vivências de alunos pré-adolescentes, bem como analisar a opinião de docentes e familiares sobre a temática, analisando se o preconceito se relaciona com as questões de gênero. O referencial teórico baseia-se em discussões sobre gordofobia e relações de gênero. A pesquisa de campo, de cunho qualitativo, realizou-se por meio de grupo focal, com cinco pré-adolescentes, gravação de entrevistas com duas professoras e uma mãe. Os resultados evidenciam que, o corpo magro é conceituado como o modelo de perfeição e, os indivíduos que não se enquadram, independente do gênero, estão suscetíveis a marginalização.

Palavras-chave: Corpo Gordo. Discriminação. Gordofobia. Gênero. Pré-adolescentes.

Introdução

O corpo humano sempre foi alvo de olhares críticos durante o processo de transformação da humanidade e, dependendo do contexto histórico e cultural, o corpo passou a ter percepções contraditórias, isso é, ora o corpo avantajado e volumoso foi visto como o melhor modelo, como sinal de saúde e riqueza, ora o corpo magro foi entendido como o modelo perfeito a ser obtido, como nos tempos atuais. É importante ressaltar, que essa ideologia, advém especificamente da sociedade ocidental, capitalista, de tradição filosófica greco-romana.

[1]Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus de Naviraí (CPNV). Turma de 2018. Atuou como bolsista de Iniciação Científica – PIBIC CNPq e PIBIC UFMS. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE).
[2]Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus do Pantanal (UFMS/CPAN) e da Faculdade de Educação (UFMS/FAED). Professora dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais e Pedagogia da UFMS/CPNV. Líder do GEPDGE.

Nessa conjuntura, torna-se evidente as relações de gênero referente ao padrão ideal para corpo, visto que no decorrer da história, o sexo feminino foi considerado o mais penalizado pela gordofobia, devido à valorização exacerbada da estética e aparência feminina, que costumam ser influenciadas principalmente pela ótica masculina.

Vale ressaltar, que tais convecções que moldam o pensamento dos indivíduos é também predominante em âmbito escolar. Destarte, o objetivo de realizar esse estudo consiste em buscar evidências sobre as experiências e sentimentos dos pré-adolescentes que se consideravam gordos ou estavam insatisfeitos com o próprio corpo, a respeito da gordofobia, bem como analisar a opinião de docentes e familiares sobre a mesma temática, evidenciando se a discriminação está relacionada com as questões de gênero.

Definições sobre gordofobia e as preocupações relacionadas ao corpo no passado e na atualidade

O termo gordofobia foi utilizado por um movimento feminista que se manifestaram entre o século XIX e XX, defendendo os direitos das mulheres, principalmente, ressaltando a liberdade, em que as mesmas fossem livres de imposições sociais em relação ao próprio corpo e de forma análoga, as questões de desigualdade de gênero existentes nesse período. Dessa forma, Pereira e Oliveira (2016), afirmam que:

> A primeira onda ocorreu no século XIX e se estendeu até o século XX. A segunda onda, por sua vez, teve início na metade dos anos 60. A pauta da luta foi a reivindicação de direitos à vida pública e a igualdade entre gêneros [...] Alguns historiadores apontam, ainda, uma terceira onda, que teve início na década de 90, quando as ativistas buscaram ampliar o debate e começaram a contestar a autonomia de seus corpos e sua liberdade sexual para que o corpo da mulher não fosse mais visto como propriedade do patriarcado (PEREIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 3).

As autoras sustentam que em de 1990 a população feminina foi profundamente influenciada pelo modismo do corpo perfeito. A "ditadura da magreza começa a influenciar os costumes das mulheres da década [...] O estereótipo de mulher magra e alta começa a ser expandido como novo modelo estético e alcançar o padrão exigido passa a ser um esforço" (PEREIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 3). Nesse sentido, o referido movimento tem por intuito "Questionar estes padrões estéticos é desconstruir os conceitos de feminilidade e beleza

impostos à mulher, principalmente a mulher gorda" (p. 3), apontando assim reflexões de modo a desestruturar tal ideologia.

Pelo mesmo prisma, outra questão levantada por Vasconcelos, Sudo e Sudo (2004), deve-se ao fato de que a pessoa gorda, por ser vista como desmazelada, indolente, lerda, feia, dentre outros estigmas, tendem a ter dificuldades em se inserir no mercado de trabalho, pois sua aparência não serve para representar uma companhia, da mesma maneira, conceitua-se que o indivíduo gordo seja doente, incapaz e arruinado, formando uma péssima concepção do mesmo perante a sociedade.

As preocupações com corpo, ao passar do tempo, sofreram transformações, principalmente em algumas organizações sociais. De acordo com Vasconcelos, Sudo e Sudo (2004), as aflições referentes a aparência do corpo se contradiz dependendo do contexto histórico, como por exemplo, nos séculos XVI e XVII o corpo gordo seria o modelo ideal, entendido como sinal de riqueza, de pessoas bem-sucedidas e sinônimo de beleza.

De forma similar, Rodrigues (2013) frisa que na Idade Média, um período da história humana em que os alimentos eram escassos, o corpo gordo era atrativo e almejado do ponto de vista estético porque simbolizava saúde e vitalidade, demostrava que o indivíduo fazia parte de uma classe social superior e dominante. Assim, não havia nenhum interesse ao corpo magro, pelo contrário, era repudiado e evitado com a mesma intensidade que o corpo gordo nos dias atuais.

Nesse contexto, o que entra em discussão é ao fato de a mídia ter uma forte influição sob os indivíduos, utilizando propagandas de televisão, telenovelas, anúncios de revistas. Em seu texto, Melo, Farias e Kovacs (2017), pontuam que:

> [...] O corpo perfeito está na moda e os debates presentes na televisão e comerciais, matérias publicadas em revistas, jornais, internet, bem como outros meios de comunicação, sempre destacam a dieta, a forma perfeita, os medos da gordura e como não engordar e ter um corpo perfeito(MELO; FARIAS; KOVACS, 2017, p. 306).

Gordofobia e gênero

Tendo em vista que os indivíduos são influenciados por paradigmas sociais que determinam o que é um "corpo perfeito", e ao considerar que na maioria dos casos de gordofobia, há uma relação ao gênero feminino, Vasconcelos, Sudo e Sudo (2004) aludem que

existe o pensamento de que a mulher gorda não é bonita e nem pode ser sinônimo de elegância, pelo contrário, somente as mulheres magras possuem encanto e formosura.

Por esse prisma, Pereira e Oliveira (2016) argumentam que para as mulheres, ainda pequenas, a aparência do corpo se torna algo crucial, as imposições midiáticas expressam como modelos de beleza, um corpo magro e curvas perfeitas. “Na televisão, tudo que ela vê são princesas magras e ‘perfeitas’ que aguardam a chegada do príncipe encantado” (PEREIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 3), cultivando assim, a impressão de que só serão aceitas socialmente, se fizerem parte desses padrões.

Outro ponto ressaltado, de acordo com Louro (1997) , diz respeito à oposição entre os gêneros, visto que existem normas construídas socialmente, que estipulam relações de poder do homem sob a mulher: “[...] Em consequência dessa lógica, supõe que a relação masculino-feminino constitui uma oposição entre um polo dominante e outro dominado, e essa seria a única e permanente forma de relação entre dois elementos” (LOURO, 1997, p. 33). Nota-se, portanto, que historicamente os gêneros são diferenciados de forma desigual.

Sob essa ótica, Scott (1998, p. 8) salienta a naturalidade em que as mulheres foram submetidas aos homens socialmente, fato denominado de patriarcado, significando que tal pensamento “[...] concentraram sua atenção na subordinação das mulheres e encontram explicação na ‘necessidade’ do macho dominar as mulheres”, incluindo o direto de o sexo masculino antepor como deve ser o corpo feminino.

Metodologia

A abordagem metodológica utilizada pauta-se em pesquisa de natureza qualitativa, do tipo exploratória-descritiva, sendo os sujeitos cinco estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Naviraí MS, duas professoras que lecionavam nas turmas dos pré-adolescentes e uma mãe. Para Alves-Mazzoti e Gewandsznajder (2000), a pesquisa qualitativa com relevância à elaboração de estudos científicos é favorável a novas descobertas.

Em relação à pesquisa exploratória, Gil (2008, p.41) argumenta que “[...] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou construir hipóteses”.

Referente ao grupo focal, Gatti (2005) pondera que tal procedimento é considerado como uma entrevista de interação entre pessoas que compartilham um mesmo dilema, as mesmas vivências, mesmas emoções e opiniões o que possibilita uma discussão em que todos os participantes se sintam livres para concordar ou expor críticas e discorram sobre seus problemas. Sendo assim, compreende-se que:

> O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de ponto de vista e processos emocionais pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que com outros meios poderiam ser difíceis de se manifestar (GATTI, 2005. p. 9).

Quanto aos critérios para a escolha dos sujeitos eram: ser estudantes de uma do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Naviraí MS, os quais se consideravam gordos, abrangendo ambos os sexos. Sendo assim, a organização desse estudo se constitui em etapas, as quais foram fundamentais para conduzir a pesquisa:

1ª etapa: respalda-se no levantamento bibliográfico, constituída a partir de periódicos, dissertações, teses e livros que vão ao encontro dos objetivos da pesquisa.

2ª etapa: escolha da escola e da turma de 5º ano, priorizada pelo fato de os alunos estarem transitando para a pré-adolescência. Um questionário foi respondido por todos os alunos da turma (22 ao total), contendo questões abertas e fechadas, como peso e altura para identificar, por meio do Índice de Massa Corporal (IMC), quem participaria da pesquisa. Para isso, foi utilizada a fórmula do IMC, em que se divide o peso (P) pelo resultado da altura (A) multiplicada por ela mesma (P/ AxA).

Vale ressaltar que tal procedimento possibilitou o apuramento dos cinco adolescentes escolhidos, os quais foram selecionados a partir de sua percepção corporal e a autoimagem, ou seja, como se viam e se sofreram discriminações quanto ao corpo, o que também foi fundamental para a elaboração dos roteiros para a entrevista das professoras e da mãe.

Posteriormente, em outra data propícia aos pré-adolescentes, foi realizada a atividade inerente ao grupo focal na biblioteca da própria instituição, o que como pesquisadora, considerei uma experiência única, devido a confiança com que falavam, estavam bem confortáveis para expor suas vivências. O espaço foi escolhido pelo fato de os participantes estarem mais familiarizados com o local, com duração de aproximadamente meia hora e foi registrada em forma de áudio e vídeo, para facilitar a análise dos dados.

3ª etapa: realização de entrevistas semiestruturadas com as professoras e com uma mãe desses pré-adolescentes. A *priori*, o intuito era de entrevistar dois familiares e seis pré-adolescentes, todavia, somente uma mãe aceitou participar da pesquisa do mesmo modo, os pais de um dos alunos não permitiram que o filho fosse entrevistado, por motivos de crenças religiosas devido a interpretação palavra gênero.

Sendo assim, para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, foi feita a opção por utilizar nomes fictícios como: A1, A2, A3, A4 e A5 para os pré-adolescentes, P1 e P2, para as professoras e M para a mãe. A P1, com 35 anos, lecionava a disciplina de Língua Portuguesa e Matemática. A P2, com 32 anos, lecionava a disciplina de Artes. A mãe tinha 37 anos e também era professora. Quanto aos alunos, a faixa etária variava entre 9 a 13 anos, sendo quatro meninos e apenas uma menina. Os dados obtidos por meio da pesquisa de campo são apresentados e analisados na sequência.

Resultados e Discussões

Os resultados encontram-se organizados em três categorias: Conceito e sentimentos dos pré-adolescentes em relação ao corpo e ao preconceito; As vivências referentes a gordofobia dos pré-adolescentes: o âmbito familiar e escolar; Percepção de gordofobia em relação ao gênero; conforme apresentado na sequência.

Conceito e sentimentos dos pré-adolescentes em relação ao corpo e ao preconceito

No primeiro questionário da pesquisa, que foi respondido por 22 dois pré-adolescentes, foi possível notar os estereótipos corporais internalizados pelos alunos, visto que ao comentar sobre o tipo de corpo que consideravam mais bonito, todos foram unânimes em apontar o corpo magro, evidenciando a concepção de corpo idealizado por eles.

Tal perspectiva vai ao encontro da pesquisa realizada por Freitas et al. (2010), em que os participantes consideraram o modelo mais belo, o corpo magro. Os autores ressaltam que pensamento como esse, se deve à construção histórica e representações sociais que precede ao corpo e ao gênero, isso é, as pessoas são ensinadas socialmente a ver o corpo físico e biológico de uma determinada maneira, dando um sentido hegemônico para sua função e aparência.

Desse modo, durante a realização do grupo focal, percebeu-se que os pré-adolescentes não se sentiam bem com sua forma física, ficando evidente que os sentimentos em relação ao corpo eram de descontentamento devido ao peso, fato esse, ligado a internalização cultural do corpo perfeito, como relata a A1: "Eu não queria ser assim, eu queria ser um pouco mais magra". Frases como essa sugerem que se encontra incorporada a ideia de que para se sentir bem com o corpo, é necessário ser magro.

Nesse sentido, Neto e Campos (2010, p. 89) discorrem que "O corpo está constituindo fonte de sofrimento, de frustação e de insatisfação" e que cada vez mais os indivíduos estão descontentes com o modelo de seu corpo. Isso se explica devido ao fato de o corpo ser um componente relevante na sociedade, com isso os pré-adolescentes se sentem desconectados, envergonhados e fracassados se não atingirem aos padrões estabelecidos: "É magoamento né, por causa de mim mesmo" (A3), situação essa que levará a vida adulta, visto que:

> É no corpo que se dá a acomodação das sensações que posteriores dará lugar como representações de si mesmo, as referências identitárias são enraizadas nas expectativas com respeito ao corpo [...] A busca pela identidade pessoal é a encarnação de todo um complexo sistema de relações sociais presentes antes mesmo da existência do sujeito no mundo, portanto, é possível compreender que o corpo é um vetor importante para a construção de identidade do indivíduo, bem como, possui real importância para a interação nos grupos sociais (FORT; SKURA; BRISOLARA, 2016, p. 1).

Outro ponto discutido no grupo focal foi de que os pré-adolescentes sofrem pressões externas para emagrecer, como citado pelo A3: "[...] ficam falando 'Ah, come menos', 'Ah você é gordo'". Tais relatos sugerem que os adolescentes se sentem culpados por ingerir alimentos, em alguns momentos do diálogo afirmaram que são merecedores de maus tratos por estarem acima do peso, a ponto de permitir ofensas e xingamentos, como também é relatado pelo A3: "As vezes até você, tipo assim, você está discutindo com uma pessoa, sobre coisas que não têm nada a ver, mas daí ale já fala 'Ah cala a boca teu gordo, cala a boca'. Aí, tipo..., não tem como você falar nada, porque você já é gordo mesmo".

Esse sentimento de culpa, bem como os padrões de beleza idealizados pelos pré-adolescentes, são construções sociais, expandidas a partir da perspectiva da medicina e da religião. De acordo com Melo (2015), essa ideologia foi estabelecida para demonstrar o domínio e controle pessoal, significando uma comunicação e obediência a figura divina e acreditando que o descontrole seria um pecado carnal. "Muito do que diz respeito ao

preconceito em torno do corpo gordo tem suas raízes na religião. O cristianismo é um exemplo da propagação da ideia de excesso de alimentação com o pecado da carne" (MELO, 2015, p. 29).

Vale ressaltar que o presente estudo não possui a finalidade de desconsiderar os perigos da obesidade, mas sim analisar as situações desconfortantes de gordofobia contra o corpo acima do peso. No entanto, "[...] a medicina tem um importante papel na disseminação do corpo magro aliado à autorrealização. Pouco índice de gordura corpórea é frequentemente associado à saúde" (MELO, 2015, p. 133). Desse modo, em um momento da conversa, um aluno expôs sua preocupação com o corpo, devido aos problemas de saúde, e sua vontade de emagrecer, devido a agilidade que o corpo magro supostamente promove, isso é, de conseguir correr ou se movimentar rapidamente.

> Depende da situação, tipo, o meu corpo, ele, ele se cansa muito rápido, ou seja, gordo se cansa muito rápido. E no futuro pode..., eu posso ter problema cardíaco, cardiorrespiratório, por isso, eu estou procurando fazer uma dieta, para emagrecer meu corpo (A2).

Dessa maneira, o que ficou mais evidente nos relatos dos pré-adolescentes é o sentimento de inferioridade por meios de palavras ofensivas, tais como: "Eles ficam me chamando de gordo, baleia" (A5), ou com brincadeiras verbalmente agressivas relatadas pelo A4: "Tinha muita gente que não gostava de mim e que falava uma frase: gordo baleia, saco de areia". Ofensas como essas acarretam em tristeza para aos pré-adolescentes: "[...] é, parece que já é um preconceito, que não gostam de gordo" (A4), evidenciado também que a gordofobia está cada vez mais presente nas instituições escolares, o que para Scutti et al. (2014) é considerado como principal motivo da exclusão social, portanto:

> Na sociedade, um fator importante que gera a exclusão social é o aumento de peso, que se tornou sinônimo de feiura e gera discriminação. As crianças e os adolescentes são os que mais sofrem com esse tipo de violência, que é atualmente denominada *bullying*, caracterizado por comportamentos agressivos e repetitivos feitos intencionalmente, com maior incidência na faixa etária de 11 a 15 anos, podendo ser praticado de forma verbal (como apelidos pejorativos), física (com agressões) ou relacional (exclusão social) (SCUTTI et al. 2014, p. 131).

Nessa conjuntura, os pré-adolescentes pesquisados demostraram estar com a autoestima baixa, por eles não conseguirem diminuir seu peso, como externalizado pelo A4: "É triste! Tem vez que eu vou à balança e na hora que eu olho meu peso, assim..., está acima do que eu deveria estar". O A3 expressa sentimento de vergonha: "As vezes, quando eu subo na balança, eu olho bem se não tem ninguém olhando para mim, aí eu vou naquela balança!" Já o A1 demonstra insatisfação por não encontrar roupas adequadas para seu corpo: "[...] é que eu ganhei dois shorts e não dá para eu usar".

De acordo com Zottis e Labronici (2003, p. 4), a pessoa que não atinge ao padrão estipulado depara-se com dificuldades de encontrar vestimentas que lhe sirvam, problemas com transporte e relações pessoais, causando o desejo de se esconder, isso é, "[...] como mecanismo de defesa, o corpo obeso deixa de se olhar no espelho, deixa de pesar-se. Foge da balança e não tira fotos" (ZOTTIS, LABRONICI, 2002, p. 12), fazendo com que a pessoa gorda se sinta cada vez menos insatisfeita com seu corpo.

Vale ressaltar que a A1, durante as discussões, foi considerada pelo grupo como não tendo excesso de peso, contudo, ela acredita estar fora do padrão, pelo fato de não ter o corpo exatamente como é exigido socialmente, bem como devido as palavras ofensivas que lhe são direcionadas, por não ser completamente magra, evidenciando que o padrão de magreza é cada vez mais difícil de ser atingido. Nos relatos da pré-adolescente, percebe-se como é enaltecido o corpo magro: "A minha prima, ela era mais, ela era gorda né, ela era bem gorda, e aí ela foi fazendo dieta, deixou de tomar tanto refri e agora ela tem o corpo bem bonito, ela é tão bonita" (A1).

Nessa perspectiva, Vilhena, Novaes e Rocha (2008, p. 392) asseguram que na atualidade os indivíduos tendem a buscar constantemente uma estrutura corporal que não coincide com a realidade brasileira. Assim, "[...] tratam de seu corpo com profunda tirania, privando de alimentos, mortificando-os nas inúmeras cirurgias ou submetendo-o a exercícios físicos torturantes" (VILHENA; NOVAES; ROCHA, 2008, p. 392).

As vivências referentes a gordofobia dos pré-adolescentes: o âmbito familiar e escolar

O contexto social é um território fértil para as reproduções de pensamentos alusivos ao corpo, uma vez que o determina como deve ser estruturado, empregando simbologias e juízos, conforme analisa Novaes (2001, p. 4): "[...] o corpo produz, continuamente, um sentido,

inserindo-o dentro de um espaço social, ou seja, longe de ser apenas algo da ordem do biológico, o corpo terá sempre uma dimensão social e cultural".

Nesse contexto, a fim de conhecer as situações de preconceito em todos os campos sociais, buscou-se analisar as opiniões e sentimentos de professores e pais dos pré-adolescentes escolhidos para o grupo focal. No entanto, somente uma mãe aceitou falar sobre o tema abordado, já na escola não houve objeção, as duas professoras foram receptivas e cooperantes com a pesquisa.

Sendo assim, para entender ao contexto dos preconceitos vividos pelo grupo, faz-se necessário relacionar as considerações dos pré-adolescentes com os demais participantes. A princípio intentou saber o ponto de vista das professoras e mãe de um dos alunos sobre a gordofobia. A mãe foi bastante breve em sua resposta: "[...] desnecessário né, o preconceito". De forma similar, a P2 considera abomináveis as atitudes cruéis e constrangedoras atinentes ao peso: "Sei lá, uma estupidez por parte da pessoa, né, que tem esse tipo de preconceito [...] quando ela tem esse tipo de comportamento né, quando ela tenta constranger a pessoa por conta disso, faz brincadeiras, gracinhas".

A P1 expõe que conhece pouco sobre o tema e, nesse sentido, Pereira e Oliveira (2016, p. 1) consideram que "[...] a gordofobia ainda é um contexto pouco explorado pelo campo comunicacional em suas análises". Portanto, é comum os indivíduos não vislumbrarem sobre a temática, já que é um termo pouco divulgado e sistematizado. Contudo, a P1 relata a dificuldade de trabalhar a temática em sala de aula, segundo ela, a intenção de erradicar com o problema resulta em uma reação antagônica, por impulsionar ainda mais o preconceito: "[...] porque às vezes a gente entra, aprofunda um pouco mais, aí você acaba causando um impacto muito grande nos alunos, e aí eles começam a..., ao invés de inverter a situação, eles favorecem a situação" (P1).

Desse modo, nota-se que qualquer situação é propícia para a prática da gordofobia, corroborando com as ideias de Scutti et al. (2014, p. 130) de que "[...] estar acima do peso numa sociedade que valoriza a aparência física e o corpo ideal, significa poder fazer do indivíduo um alvo para discriminações em diversos contextos, sobretudo em idade escolar".

Nessa perspectiva, a mãe respondeu que seu filho pré-adolescente não está satisfeito com seu copo, o fato pode ser relacionado a questão da idade, a qual parece ser o começo das percepções corporais, conforme relata a P1: "[...] eles são pré-adolescentes na verdade né, eles aí nessa faixa etária que é complicado, os alunos eles qualquer coisinha, eles já chamam de

gordo, já xingam". O mesmo pensamento é exposto pela P2: "Eu, eu já, o que eu percebo assim, é de quarto, quinto ano", etapa em que os alunos se encontram na pré-adolescência.

Cabe salientar que, nessa fase do desenvolvimento humano, ou seja, no início da adolescência, o indivíduo enfrenta grandes conflitos, como a sua existência no mundo. Para Aberasturi e Knobel (1981, p. 35), nessa fase da vida, aparecem as primeiras transformações corporais causadas pela puberdade, o crescimento descoordenado dos membros, o luto pelo corpo da infância, a crise de identidade e ainda o desejo de estar incluso aos padrões exigidos socialmente, originando um descontentamento com sua compleição física.

Outra questão desvendada pela pesquisa, refere-se ao fato de os alunos se sentirem mais confortáveis para comunicar quadros de gordofobia para os professores e não para os pais. Segundo os relatos das professoras, as crianças trazem ocorrências de discriminação constantemente, "Ah, eles falam 'Oh, fulano tá me chamando de gordo! Fulano tirou sarro!' Sim, eles recorrem para gente sim, com certeza (P2)".

Nesse sentido, os alunos demonstraram que estavam sendo assistidos e compreendidos, apontando que os professores intervêm nas atitudes gordofóbicas "[...] corrigindo as pessoas que fazem essas coisas, né" (A1). Tal narração é confirmada pela P2: "Eu sempre corrijo, quando eu vejo o aluno com algum tipo de... dessa atitude, assim, né, quando vejo que tira algum sarro, alguma coisa, algum apelido, eu corrijo".

Entretanto, no âmbito familiar, a mãe declara não haver reclamações de seu filho quanto à discriminação no âmbito escolar: "Não, reclamação na escola não". É importante ressaltar que na conversa com os pré-adolescentes foi exposto pela maioria que realmente não comunicam tal eventualidade aos familiares, por receio e temor aos responsáveis "[...] nós temos medo deles" (A3). Notou-se então que os pré-adolescentes não tinham a confiabilidade em falar sobre o preconceito com a família e, de forma diferente, percebe-se que na escola, embora seja o lugar que mais sofrem preconceito, tendem a ter liberdade para a comunicação. Desse modo, Martins (2006, p. 54) analisa que:

> [...] o excessivo controle do corpo, através da alimentação, e o sentimento de medo em relação a gordura, provinham, em parte, de práticas familiares das crianças do grupo. Em um dos encontros com elas, propus que pensássemos sobre os conceitos de beleza e saúde. Rapidamente houve uma conexão entre esses conceitos e o cuidado de si. As crianças foram unânimes em dizer que para se ter beleza e saúde é necessário cuidar de nossos comportamentos, e, em suas falas, demostraram que muitas vezes essas "tarefas" se originam no âmbito familiar.

Quanto o desenvolvimento escolar, as docentes e as crianças concordam que não há constatação de problemas intelectuais: "[...] falar assim, social, dependendo do tipo de atividade que a gente vai fazer, não quer fazer, não quer se expor na verdade né, mas assim, intelectual acho que não influencia tanto não" (A1). Desse modo, pode-se pressupor que os danos causados pela gordofobia abrangem o estado psicológico das crianças, conforme descrito por Scutti et al. (2014), de que o preconceito pode ser o motivo de várias complicações emocionais.

Percepção de gordofobia em relação ao gênero

Desde o início da pesquisa sobre gordofobia, existiam indícios de que há maiores exigências em relação ao sexo feminino, quanto a beleza do corpo. De acordo com as opiniões dos entrevistados, esse pensamento literalmente se aplica, isso é, a mulher deve-se ter curvas perfeitas e delineadas: "Com o corpo perfeito, sempre foi a mulher. A mulher tem que ser desenhada né, tem que ter o corpo perfeito. É, homem você vê um homem, as pessoas veem um homem gordo, não faz tanta diferença, agora quando ver uma mulher gorda, aí" (P1).

Tal pensamento sugere que as preocupações relacionadas ao corpo estão devidamente interligadas ao constante preconceito sofrido pelas mulheres, porque o sexo feminino tende a viver em busca de um corpo perfeito que atenda as exigências sociais: "Assim, no cotidiano, as mulheres obesas vêm tentando moldar seus corpos para que eles possam ser posicionados em um lugar confortável do ponto de vista social" (ARAÚJO; PENA; FREITAS, 2015, p. 2791).

De forma similar, os relatos dos pré-adolescentes foram consonantes com as professoras: "Acho que as meninas, porque são muito vaidosas" (A2). Em suas falas, evidenciam que a preocupação feminina é encontrar um relacionamento amoroso: "São vaidosas e têm que namorar" (A3). A impressão que fica explícita é que, se a mulher não for esbelta, ninguém se interessará por ela e que nenhum outro valor é válido se não tiver o corpo delineado. Nesse caso, de acordo com Ribeiro (2016), compreende-se teoricamente que a mulher sofre mais preconceito devido ao pensamento machista que define os padrões que deve seguir, pressupondo -se, que ela seja a principal afetada pelo preconceito.

Por outro viés, um fato relevante a ser discutido é que o grupo de pré-adolescentes participantes do grupo focal foi composto por meninos, havendo apenas uma menina. Por meio de tal eventualidade, pode-se pressupor que o contexto histórico atual está se transformando e

que os homens, assim como as mulheres, estão em conflito com sua percepção física e também sofrem pressão quanto aos relacionamentos amorosos, o que fica explicito no relato de um dos meninos do grupo "[...] Meu pai também me fala isso: 'Se quer namorar, é só parar de comer e estudar'" (A5).

Portanto, por mais que haja teoricamente a confirmação de que a mulher é a mais atingida pela discriminação, não se pode desconsiderar que o corpo masculino também está sendo alvo de gordofobia. "O corpo do homem sempre sofreu menos cobrança em relação ao padrão de beleza se comparado ao corpo da mulher, mas hoje já se percebe esta cobrança de forma acentuada também em relação ao homem" (NETO; CAMPOS, 2010, p. 27).

Considerações Finais

A partir do estudo sobre gordofobia, evidenciou que os pré-adolescentes sofrem constantemente preconceitos e discriminações em relação a sua estrutura corporal, visto que não estão satisfeitos com seus corpos, que se preocupam com sua forma física e acreditam que a solução seria abster-se da alimentação para que não adquiram tanto volume corporal.

Desse modo, há uma preferência unânime quanto ao corpo magro, como sendo o mais ideal, o mais cobiçado, o mais bonito, e que para se sentir bem com o corpo, deve-se estar magro. Sendo assim, os pré-adolescentes se sentem tristes e magoados consigo mesmos, apresentando problemas de autoestima baixa, desencadeando um sentimento de culpa por não fazerem parte do padrão social e cultural que prescreve a magreza como sinal de beleza e saúde. Como consequência, acabam aceitando a posição de desvalorização diante dos xingamentos e nomes pejorativos.

Em relação ao âmbito familiar e escolar, percebe-se que os pré-adolescentes se sentem mais a vontade de falar sobre o assunto nas escolas. Por mais que as situações de gordofobia aconteçam numa escala maior no espaço escolar, os pré-adolescentes se sentem compreendidos, havendo intervenções por parte dos docentes, conscientizando os alunos sobre os problemas causados pelo preconceito.

No que diz respeito ao gênero, todos os participantes declararam que a mulher é a mais atingida em relação a gordofobia. No entanto, o grupo de pré-adolescentes que fez parte da pesquisa, descrevendo suas insatisfações com o corpo, foi formado pela maioria do sexo masculino. Desse modo, a análise geral é que outrora o corpo feminino foi julgado e

pressionado a atender os padrões de beleza exigidos socialmente, todavia, atualmente, esse cenário está se transformando e, independentemente do sexo, a preferência pelo corpo perfeito e magro perpassa por ambos os gêneros.

Portanto, diante do estudo realizado, é possível afirmar que os indivíduos estão cada vez mais dependentes de aceitação social, principalmente no que diz respeito a sua aparência física e que, independentemente do sexo, todos os sujeitos podem sofrer discriminações pelo fato de ser gordo, pensamento esse, fortemente propagado pela mídia. Assim, destaca-se sobre a necessidade de haver mais estudos sobre a temática, devido as evidências obtidas na presente pesquisa, de que a gordofobia pode causar sérios transtornos no convívio social, tanto em âmbito escolar, quanto familiar.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Maurício. **Adolescência normal**: Um enfoque psicanalítico. Trad. Suzana Maria Garagoray. Porto Alegre: Artmed, 1981.

ALVES, Alda Judith Alves-Mazzotti; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. Pioneira, São Paulo- SP, 2000.

ARAÚJO, Kênya Lima de; PENA, Paulo Gilvane Lopes; FREITAS, Maria do Carmo Soares de. **Sofrimento e preconceito:** trajetórias percorridas por nutricionistas obesas em busca do emagrecimento. Ciência & saúde coletiva**.** p. 2787-2796. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v20n9/1413-8123-csc-20-09-2787.pdf>. Acesso em: 11 maio 2018.

FORT, Mônica. Cristina; SKURA, Ivania; BRISOLARA, Cristina Brahm Cassel. **Corpos jovens e magros:** imposições midiáticas, pressões sociais, angústias pessoais. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Anais**...** São Paulo SP. 2016, p. 1-15. Disponível em http://cev.org.br/biblioteca/corpos-jovens-e-magros-imposicoes-midiaticas-pressoes-sociais-angustias-pessoais. Acesso em: 30 abr. 2018.

FREITAS, Clara Maria Silveira Monteiro de. et al. **O padrão de beleza corporal sobre o corpo feminino mediante IMC.** Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte. v. 24. n. 3. p. 389-404. Jul./set. 2010.

GATTI, Bernardete. Angelina. **Grupo focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF. Líber Livro. 2005

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

LOURO. Guacira. Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARTINS, Jaqueline. **Tudo menos ser gorda**: a literatura infanto-juvenil e o dispositivo da magreza. Porto Alegre, RS. Tese (mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS/ RS. 2006. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/neccso/pdf/dissertac_tudomenosgorda.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2017.

MELO, Francisco Vicente Sales; FARIAS, Salomão Alencar de; KOVACS, Michelle Helena. **Estereótipo e Estigmas de obesos em propagandas com apelos de humor.** Organização e Sociedade, v. 24. n. 81. p. 305- 324. Salvador abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/osoc/v24n81/1413-585X-osoc-24-81-0305.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2017.

MELO, Júlia Almeida de. **O corpo gordo:** diálogos poéticos em Elisa Queiroz e Fernanda Magalhães.168 f. 2015. Tese (mestrado em Artes). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Artes, ES, Vitória 2015.

NETO, Inácio Brandl; CAMPOS, Ivanir Glória de. **A influência da mídia sobre o ser humano na relação com o corpo e a auto-imagem de adolescentes**. Caderno de Educação Física**,** v. 9. n. 17. p. 87-99. 2010.

NOVAES, Joana. Vilhena. **Perdidas no espelho?** Sobre o culto ao corpo na sociedade consumo. 2001. 935p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC/RJ, Rio de Janeiro, 2009.

PEREIRA, Bruna. Barbosa.; OLIVEIRA, Pedro. Pinto de. **Gordofobia, mocinha só magrinha**: valores do corpo feminino nas telenovelas**.** INTERCON- Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. São Paulo, 2016. Disponível em: <portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-1719-1.pdf >. Acesso em: 24 jun. 2017.

PRIORE. Mary Del; FREIRE. Dirce. Sá. **O corpo feminino e o preço da inclusão na cultura contemporânea.** Mnemosine.Rio de Janeiro RJ, v. 1. n. 1. p. 217–233, 2005. Disponível em:

<http://www.mnemosine.com.br/ojs/index.php/mnemosine/article/view/51/pdf_37 >. Acesso em: 16 set. 2017.

RIBEIRO, Luiza Santos Junqueira. **Gorda**. In: Relatório técnico(graduação em Comunicação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Escola de Comunicação, 2016. Disponível em <http://www.pantheon.ufrj.br/handle/11422/566>. Acesso em: 16 mar. 2018.

RODRIGUES. Meghie. **O gordo, o belo e o feio**: o embate entre obesidade e padrões estéticos. ComCiência. Campinas, SP, n. 145. 2013. Disponível em: <http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542013000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 set. 2017.

SAMPAIO, Flávia. Alves. **Gordofobia**: as vozes da opressão no gênero piada. 2018. 33f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - com habilitação em Língua Portuguesa) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018. Disponível em:

SCOTT, Jodelet. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Educação e realidade, Porto Alegre, v. 2, n. 20, jul./dez. 1998.

SCUTTI, Carmen Sylvia. et al. **O enfrentamento do adolescente obeso**: a insatisfação com a imagem corporal e o bullying. Rev. Fac. Ciênc. Méd.Sorocaba, v. 16. n. 3. p. 130-133. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/RFCMS/article/view/15188>. Acesso em: 10 maio 2018.

VASCONCELOS, Naomi; SUDO, Iana; SUDO, Nara. **Um peso na alma**: o corpo gordo e a mídia. Revista Mal-Estar e Subjetividade. Fortaleza, v. 4. n. 1. p. 65-93. 2004. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/271/27140104.pdf >. Acesso em: 24 jun. 2017.

VILHENA, Junia de; Novaes, Joana de Vilhena; ROCHA, Livia. **Comendo, comendo e não se satisfazendo**: apenas uma questão cirúrgica? Obesidade mórbida e o culto ao corpo na sociedade contemporânea. Revista Mal-Estar e Subjetividade. Fortaleza, v. VIII. n. 2. p. 379-406, Jun. 2008. Disponível em: <http://periodicos.unifor.br/rmes/article/view/1655/3597>. Acesso em: 29 abr. 2018.

ZOTTIS, Carolina; LABRONICI, Liliana Maria. **O corpo obeso e a percepção de si**. Biblioteca digital de periódicos Cogitare Enfermagem. v. 7. n. 2002. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/1665>. Acesso em: 10 maio 2018.

ST 8

Educação, Ciência e Tecnologia: Dimensões Culturais Transdisciplinares

RELATOS SOBRE O PIRAKUÁ: UMA EXPERIÊNCIA ETNOGRÁFICA EM ETNOLOGIA INDÍGENA

Caroline de Moraes Nunes[1]
José Henrique Prado[2]

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo realizar um relato de experiência obtida durante uma aula de campo da disciplina de Etnologia Indígena e busca entender a importância do território para os Kaiowá da terra indígena Pirakuá, situada no município de Bela Vista/MS. Durante a atividade foi possível realizar diálogos com pessoas importante da comunidade que estiveram presentes no processo de (re)conquista da terra em questão. Para o levantamento de dados foram utilizados métodos da antropologia, utilização de caderno de campo e observação *inlocu*. Buscou-se conhecer a trajetória histórica territorial através da interlocução com lideranças locais, compreender a significação da noção território na visão do grupo e o papel do Estado na legitimação do direito de posse dos territórios tradicionais pela comunidade da Terra Indígena Pirakuá.

Palavras-chave: Povos Indígenas; Trabalho de Campo; Kaiowá e Guarani; Etnografia.

Introdução

Este artigo tem como objetivo, no primeiro momento, apresentar os resultados investigativos e as observações de uma aula de campo realizada entre os dias 18 e 19 de maio de 2018 durante a disciplina de Etnologia Indígena, ministrada pelo professor José Henrique Prado, no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Naviraí.

Como objetivo paralelo, o intento de escrever tal texto é motivado pela necessidade e pelo interesse em planejar e executar um projeto de trabalho de conclusão de curso em ciências

[1] Acadêmica do 6° semestre do curso de Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Câmpus de Naviraí.
[2] Coautor e orientador do trabalho. Professor Substituto dos cursos de Ciências Sociais e Pedagogia da UFMS, Câmpus de Naviraí e professor de antropologia contratado na UEMS, Unidade de Amambai. Graduado em Ciências Sociais pela UFMS e Mestre em Antropologia Sociocultural pelo PPGAnt da UFGD. E-mail: prado.jhenrique@gmail.com

sociais, utilizando-se dos instrumentais da antropologia, a partir do método de pesquisa etnográfica.

O tema de interesse dessa proposta é compreender, em linhas gerais, o conceito, ou o entendimento, da noção de território para o povo kaiowá[3] em Mato Grosso Sul. De maneira mais específica a pesquisa tem como *locus* investigativo a Terra Indígena Pirakua, localizada no município de Bela Vista – MS.

A antropologia, enquanto uma ciência social que estuda a humanidade, carrega em si a responsabilidade de um pensamento e uma conduta que devem ser avaliados e julgados moralmente, pelo âmbito público ao qual se compromete o pensamento, que considero como algo diferente de uma "abstenção do agir", mas sim como uma conduta. Que no caso da etnologia pode levar a caminhos bastante perigosos. Principalmente, como bem apontou Geertz (2001), no que se refere ao trabalho de campo:

> O compromisso profissional de encarar os assuntos humanos de forma analítica não opõe ao compromisso pessoal de encará-la sob uma perspectiva moral específica. A ética profissional repousa na ética pessoal e delas extrai sua força; obrigamo-nos a enxergar por uma convicção de que a cegueira – ou a ilusão – prejudica a virtude como prejudica as pessoas. O distanciamento provém não do desinteresse, mas de um tipo de interesse flexível o bastante para suportar uma enorme tensão entre a reação moral e a observação científica, uma tensão que só faz aumentar à medida que a percepção moral se aprofunda e a compreensão científica avança. (GEERTZ, 2001, p. 46)

Realizar trabalho de campo hoje apresenta uma configuração diferente da *observação participante* formulada por Malinowski (1978) durante a década de 1920. Ocorreram diversos aprimoramentos nas técnicas de observação. Como, por exemplo, as formulações feitas pelo antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira em sua obra "*O trabalho do antropólogo*" (2006), onde ele demonstra a importância para três procedimentos básicos: "olhar", "ouvir" e "escrever".

A primeira experiência do antropólogo quando está em campo é a "domesticação do olhar" e do "ouvir", enquanto atos cognitivos que precisam estar preparados para a realização de um "olhar" disciplinado, pelos métodos antropológicos, pois "seja qual for o objeto, ele não

[3] Na maior parte do texto iremos utilizar os etnônimo "Kaiowá" ou Kaiowá e Guarani". O primeiro tem relações diretas com a composição étnica da Terra Indígena Pirakuá, composta quase que exclusivamente por famílias e pessoas que se identificam como pertencentes a etnia kaiowá. O segundo termo, "Kaiowa e Guarani", é utilizado de maneira mais englobante, para nos referirmos aos Guarani Kaiowa e aos Guarani Ñandeva, com o entendimento de que cada um desses grupos corresponde a um povo diferente, apesar de apresentarem significativas proximidades cultural, histórica, sociológica, linguística e territorial.

escapa de ser apreendido pelo esquema conceitual da disciplina formadora [...] apreendido durante o nosso itinerário acadêmico" (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006, p. 19).

O ato de "ouvir", assim como o de olhar, não pode desconsiderar a capacidade dos interlocutores, neste caso dos kaiowá, de se reconhecer como presentes e pensantes no mundo, com capacidades suficientes para elaborar modelos sobre sua própria cultura, sendo que ao etnólogo cabe a função de conseguir realizar um trabalho de interlocução – atividade que se diferencia bastante da coleta, do depoimento ou da informação. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006)

Quanto ao terceiro procedimento do trabalho do antropólogo, "a escrita", ou como afirma Cardoso de Oliveira, o "ato de escrever", ele se realiza "estando aqui"[4], com diversas dificuldades pelo "empreendimento bastante complexo" que constitui:

> (...) é no processo de redação de um texto que nosso *pensamento caminha*, encontrando soluções que dificilmente aparecerão antes da textualização dos dados provenientes da observação sistemática. Assim sendo, *seria um equívoco imaginar que, primeiro, chegamos a conclusões relativas a esses mesmos dados, para em seguida, podermos inscrever essas conclusões no texto*. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006, p. 32) (grifos nossos)

Sobre o trabalho de campo e mais especificamente sobre a *observação participante*, é indiscutível a sua caracterização em a relação dos atos cognitivos de "olhar", "ouvir" e "escrever" como "funções de um gênero de observação muito peculiar – isto é, peculiar à antropologia" (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006, p. 34) por meio da qual pretendemos construir maneiras de compreender e interpretar a sociedade e a cultura do "outro", nesse caso principalmente as questões relativas a noção de território para o povo Kaiowá.

Portanto, a pesquisa etnológica, de verificação *in loco* requer:

> Prévio conhecimento da bibliografia antropológica e histórica, da etnografia do grupo e pleno domínio dos processos científicos a serem recorridos. Um pesquisador somente adquirirá essa qualificação por meio de anos de formação acadêmica. (...) [Sendo] a observação direta um procedimento científico consolidado na prática antropológica e reconhecido mundialmente no campo das ciências humanas e das humanidades em geral. (EREMITES DE OLIVEIRA & PEREIRA, 2009, p. 24)

[4] Roberto Cardoso de Oliveira utiliza explicitamente a conceituação de divisão de etapas do trabalho de campo que Clifford Geertz faz em sua obra, intitulada "*Trabalhos e vidas*:*o antropólogo como autor"*, onde "Geertz parte da idéia de separar e, naturalmente, avaliar duas etapas bem distintas na investigação empírica: a primeira, que procura qualificar como a do antropólogo "estando lá" – *being there* -, isto é, vivendo a situação de estar em campo; e a segunda, que seguiria a essa, corresponderia à experiência de viver, melhor dizendo, trabalhar "estando aqui" -, *being here*." (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006, p. 25)

No ponto descrito acima, está pesquisa ainda se mostra iniciante, afinal o interesse pela temática se deu a partir dos estudos e da aula de campo realizados na disciplina de Etnologia Indígena. No entanto, entendemos a necessidade de tal erudição para que está proposta de trabalho venha se tornar uma verdadeira pesquisa etnográfica e possa ser defendida como um trabalho de conclusão de curso.

Feitas as explanações iniciais sobre os objetivos e a maneira como surgiu este trabalho, seguido por uma breve exposição dos preceitos teóricos que orientaram o método para a realização dos levantamentos de dados prévios durante a referida aula de campo.

Se segue abaixo um texto que tenta se construir como uma aproximação inicial de um campo de pesquisa desafiador. Este texto, confessamente, ainda necessitará de maiores aprofundamentos, históricos, sociológicos e antropológicos. No entanto, parafraseando Cardoso de Oliveira (2006) escrever e pensar não são processos dissociados.

A VIAGEM DE IDA

Um estudo antropológico requer de quem o faz muita atenção e cuidado, para ser capaz de perceber detalhes preciosos e conseguir concentrar seu olhar precisamente sobre tudo que o rodeia sem deixar que qualquer detalhe importante passe imperceptivelmente. O estudo que desenvolvemos durante a disciplina de Etnologia Indígena nos proporcionou um prévio saber muito importante que se tornou crucial para nossa ida à campo.

No caminho de ida eu[5] estava alimentando um sentimento de ansiedade muito grande, de curiosidade e vontade de conhecer o local e principalemte as pessoas, pois, nesse tempo de universidade nunca havia passado por uma experiência assim, um contato tão vivo e real. A distância que percorremos foi de 381 km, uma distância consideravelmente longa. No caminho conversamos muito e fizemos poucas paradas, pois todos queriam muito chegar ao destino, afinal éramos uma turma com cerca de 22 pessoas que enormes expectativas sobre como seria passar 3 dias em uma aldeia indígena.

[5] Informamos que as orações que estiverem em primeira pessoa do plural são reflexões feitas pela autora Caroline de Moraes Nunes. Entendemos que editar todo o texto em outro tempo verbal, para contemplar o englobamento da autoria de ambos os propositores, traria prejuízos para a trajetória da interlocução do que aqui se pretende.

Antes de realmente pisarmos na Terra Indígena Pirakuá passamos no município de Antonio João, na vila Campestre, um local que faz parte da Terra Indígena Ñanderu Marangatu, região que vivem mais ou menos 3000 pessoas. Conhecemos uma parte de lá, onde fica localizada uma escola municipal que atende a demanda das crianças da comunidade, que contempla até o ensino fundamental, portanto quando um jovem conclui essa etapa raramente consegue dar sequência nos estudos. Normalmente esses jovens passam a estudar na cidade o Ensino Médio, sendo comum o abandono escolar antes da conclusão para ocupar um emprego ou para casamento, como é a realidade de várias meninas.

Fomos recepcionados pelas professoras Inaiê e Elida. Onde a primeira fez uma fala muito bonita e contundente, explicou para nossa turma o significado de *Tekoha*, não só o significado literal mas também seu sentido espiritual, seu valor emocional, que aquele território tem em sua história e como a conquista daquele espaço se deu com luta e resistência. Penso que nesse momento a nossa turma de aula de campo começou a perceber as proporções da seriedade que tal tema tem para os kaiowá.

Nos contaram também todos os detalhes da realidade escolar, e um fato que me chamou bastante atenção foi de que as meninas casam com a idade média de 12 anos, pois, isso faz parte da realidade delas, e por vezes elas acabam desistindo de estudar, o que acaba se tornando o maior motivo da evasão escolar. Diante de todas as adversidades daquele ambiente, as professoras que nos receberam se mostraram muito dedicadas e apaixonadas por ensinar e aprender, mantendo a cultura guarani e kaiowá viva, ensinando o guarani como língua materna e seus demais costumes próprios.

Nessa mesma oportunidade, no Campestre, tivemos a possibilidade de conhecer o seu Jorge, pai da Élida, Jorge se mostrou uma figura muito importante, ele que em toda sua vida se dedicou a ser um líder muito forte e destemido, para defender sua cultura, sua família, seu povo, para não deixar as injustiças passarem e estar sempre a procura de legitimar seus direitos mas também seus deveres, em sua fala ele salienta não ter estudo formal, mas seu conhecimento com relação a natureza e o cuidado humano é muito grande, ele teve que saber lidar e aprender a lutar contra as adversidades. Em seu discurso ele não procura defender somente a cultura indígena, mas sim todas as pessoas que tiveram seus direitos violados ao decorrer da história do Brasil, como aconteceu com os negros e outras classes que ficam sem representação e/ou amparo, isso foi abertamente pronunciado por Jorge, fato que ampliou muito a percepção de

nosso grupo, pois demonstrava uma grande percepção da situação histórica e cultural da construção brasileira.

Nesse sentido esbarramos diretamente com a questão territorial, um dos principais problemas dos Kaiowá e Guarani pois, por muitos anos, ambos os grupos tiveram que ficar se movendo, se desbobrando e lutando por terras que sempre foram deles desde o passado, tiveram que assistir a diversos assassinatos de lideranças que lutavam pela garantia de igualdade, de paz e liberdade, como é o caso de Marçal de Souza, que foi assassinado ali mesmo, no Campestre. Inclusive onde estávamos ergueram um túmulo simbólico em homenagem a representação de sua jornada e vida de luta que ele representou, ou seja, uma forma de nunca esquecê-lo. Essa morte foi um fato que despertou em seu Jorge uma vontade maior ainda de lutar e não se render ao medo, em sua fala ele diz que mesmo vendo muitas pessoas acabarem morrendo, em enfrentamentos contra fazendeiros e pistoleiros não o desanimou da luta, nem o fez querer se render.

Logo, todos esses conflitos acontecem principalmente pela questão territorial, os grandes fazendeiros, que jamais iriam querer "ceder suas terras" não abriam mão, não permitiam legitimar o direito dos indígenas de seus territórios originais.

Segundo Carneiro da Cunha (1998)

> "As Constituições de 1934, 1937 e 1946 garantiam aos indígenas apenas a posse das terras em que se encontravam permanentemente localizados. Portanto, a ênfase estava na habitação permanente; não se pensava em outras áreas necessárias para a sobrevivência e para a reprodução física e cultural dos povos indígenas. Além disso, não havia nenhuma previsão de inalienabilidade das terras, o que na prática permitia diversas manobras para titular tais áreas em favor de terceiros." (Apud Cavalcante 2015)

No caso dos Guarani Kaiowá (também conhecidos como Paĩ-Tavyterã no Paraguai) e os Guarani Ñandeva (Conhecidos como Xiripá ou Avá no Paraguai, e que em Mato Grosso do Sul se auto-identificam apenas como Guarani) ocupavam um território que foi sistematicamente reduzido e fragmentando.[6] Desestruturando assim, um importante elemento – o território – estruturante da vida do grupo. Por exemplo, a desfragmentação e reelaboração de relações no contexto da família extensa, unidade sociológica e política do grupo, muito importante na formação da pessoa Kaiowa e Guarani em um contexto de comunidade, ou de *tekoha*.

[6] Compreendemos a necessidade de estudos adicionais (que estão em elaboração) sobre o processo histórico do contato e da perda territorial dos grupos em questão. No entanto, para a finalização deste texto não foi possível realizar completamente tal atividade, ficando a mesma para um trabalho futuro.

> […] os guaraní estavam organizados socialmente em famílias extensas ou 'linhagens' chamada *teyÿ*, […] A *teyÿ* constituia a unidade económica e política básica, a família extensa, caracterizada por um importante grau de autonomia. (WILDE, 2009, p. 101)[7]

Hoje através de muita luta eles puderam retomar algumas de suas terras, mas ainda vivem constantemente uma luta para mitigar os impactos do contato sobre a sua forma de organização social. A todo momento, durante a aula de campo, em suas falas pudemos sentir o tom de sofrimento presente, mas também de orgulho e como conseguem se manter com pouco e viver suas vidas, pensando em uma perspectiva de melhora que eles sabem que vai ter que ser feita deles para eles mesmos. Finalizada a nossa rápida visita ao Campestre, seguimos para o Pirakuá, nosso destino final.

SÓ PODEMOS CONHECER ENQUANTO CAMINHAMOS

Chegamos após as quinze horas do dia 18 de maio no Pirakuá onde, após um breve descanso, nos colocamos em uma aventura, fizemos uma caminhada até a casa de seu Jorge e dona Darcy, um casal de lideranças da Aldeia Pirakuá. Realmente foi um passeio e tanto, muitas pessoas (inclusive eu, Caroline) se pegaram despreparadas por não ter o hábito de realizar caminhadas, e ainda mais em um caminho bem desafiador, com a terra úmida da chuva dos dias anteriores e muitas subidas e descidas, recompensado quando conhecemos o rio Apá. O que me fez refletir seriamente em como todas as pessoas devem sempre se manter em contato com a natureza, faz bem para o nosso corpo e mente, melhora nossa qualidade de vida e até mesmo o humor, afinal foi assim que me senti nesses três dias de aula de campo.

Quando chegamos na casa de Dona Darcy, estava quase escurecendo, ela se propôs a realizar um diálogo conosco, e contou parte da sua trajetória de vida, de moça até quando conheceu o seu Jorge e estabeleceu uma família com ele. Compartilhou conosco memórias importantes da sua vida, e em sua fala era perceptível o orgulho que ela sentia de sua trajetória

[7] Trecho traduzido pelos autores da língua espanhola para a língua portuguesa. Citação original: "[...] los guaraníes estaban organizados socialmente em familias extensas o 'linajes' llamadas *teyÿ*, (...) El *teyÿ* constituía la unidad económica y política básica, la familia extensa, caracterizada por un importante grado de autonomía." (WILDE, 2009, p. 101)

e de como ela se propôs a vivê-la, sempre mantendo firme sua fé, e em contato com a natureza, chegando a nos relatar que em tempos de calor, é capaz de produzir tudo o que eles precisam para se alimentar, com variedade e fartura, o que para mim, por exemplo, que conhece somente a realidade de ir ao mercado e simplesmente pegar das prateleiras o que preciso para utilizar e comer é quase como algo mágico. A "prateleira" deles é a terra, que quando usada da maneira correta não deixa nada faltar, o remédio vem da mata, carregado de muita crença, conhecimentos do uso e valores. O caminho de volta para o centro da aldeia, para a Escola onde ficamos alojados, foi muito desafiador, pois já havia anoitecido, Encerramos as atividades de exploração inicial da Aula de Campo, podemos afirmar que nesse momento, noite do primeiro dia, todos já estavam completamente tomados pelo ambiente, pelo tempo e pelas palavras ouvidas até aqui.

COMO SE PRODUZ UM ESTUDO ETNOGRÁFICO?

A pergunta do título desse item do artigo é uma provocação, sem dúvida é uma pergunta deveras complexa para ser aqui respondida, a ideia é justamente fazer uma provocação, pois como premissa sabemos que o primeiro passo para se realizar um estudo etnográfico (de Bronislaw Malinowski a Clifford Geertz) é estar em contato direto com o grupo de pessoas que se tem interesse em pesquisar. Por essa motivação oque se seguirá aqui está mais contido na perspectiva de um diário inicial de uma estudante de antropologia do que exatamente a apresentação de uma "etnografia" na acepção estrita do termo.

No sábado, segundo dia da Aula de Campo, pela manhã cada um foi atrás de explorar mais sobre seu tema de pesquisa estabelecendo o diálogo com algumas pessoas que estavam no local.

Tendo em mente o quanto o *Tekoha*[8] é algo sério e necessário para todos da terra indígena, conversamos com o Urbano, um kaiowá que se mostrou muito engajado com a luta jovem e o reconhecimento da identidade indígena, afirmações que ele mesmo fez algumas vezes enquanto conversávamos. Urbano deixou óbvia a noção de territorialidade como parte da

[8] O termo *tekoha* é amplamente difundido e utilizado pelos Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul para se referenciarem a ideia de território. Em uma tradução simplificada o termo pode ser entendido como o lugar onde é possível expressar o modo de ser Kaiowá e Guarani.

essência e real significado da terra para os kaiowá. que é carregada de um valor simbólico e histórico de grande valor para o grupo. Outra questão importante é que nenhum território é igual ao outro e tão pouco tem as mesmas caracteríscas, tanto do povo quanto do próprio terreno, sendo a terra é quase que como um ser autonômo que também se sente mal, que precisa de cuidados, mas que de maneira certa pode entrar em harmonia com quem a habita.

Fizemos uma conversa também com o Sr. José, pai do atual cacique, o Gerson. Seu José participou de todos os movimentos que antecederam e sucederam a demarcação do Pirakuá, ele pertencia a Reserva Indígena de Dourados, mas após o casamento passou a viver no Pirakuá, convivendo lado a lado com seu sogro que era o Cacique na época, e foi um grande influenciador para que posteriormente ele assumisse esse papel de Cacique, participou firmemente das lutas e afirma que o território se estende muito mais além do que é demarcado atualmente. Narrou a política de encurralamento dos fazendeiros e depois de como eles dissimulavam o discurso para negar a presença indígena.

No primeiro momento em que foram perdendo espaço os Kaiowá e Guarani não se importaram, pois, mantinham, nas palavras do Ser José, sua vida "nômade", ou quando se sentiam ameaçados (como era o caso) eles iam para outro lugar, não se estabelecendo em somente um local, o que explica a extensão das terras que antes eram de uso desse grupo. Eles transitavam livres e rotineiramente por aqueles territórios, e quando se deram conta estavam encurralados todos juntos em um local muito menor e isolado, ao redor tinham apenas grandes fazendas e muita hostilidade.

Ele, Seu José, faz uma crítica em sua fala dizendo que por estarem longe da cidade o seu grupo acaba ficando esquecido, não sendo garantidos direitos básicos principalmente quando se trata de saúde e recursos, como estradas e pontes melhores. O transporte para as crianças matriculadas na escola que moram em locais mais afastados da àrea central da aldeia não existe e isso torna difícil a escolarização na aldeia.

Nosso interlocutor também afirma que o discurso das autoridades é de que eles não precisam de melhores condições de estradas, e podem se locomover a pé e em pequenos caminhos com a seguinte fala "Índio não precisa de estrada, apenas um pequeno caminho para que possa passar a pé" o que se configura como um absurdo e descaso com todos da Aldeia, pois, existem locais que são tão afastados e as estradas são tão difíceis que impossibilita a vinda de quem mora mais longe, para a àrea central onde ficam a escola, o posto de saúde, e até ao deslocamento até a cidade, criando uma espécie de isolamento dentro da própria aldeia, sendo

perceptível que estar isolados não é o que eles desejam. Isso nos leva a uma rápida reflexão, durante décadas - pensando que grande parte do contato entre os grupos kaiowá e guarani se deu a partir da década de 1920 e se intensifica nas décadas de 1960 e 1970 – os kaiowá e guarani foram forçados a políticas de Estado que contribuíram na desterritorialização e no etnocídio de boa parte de suas práticas tradicionais, somado a perda do território. Agora, nesse momento onde as políticas educacionais, por exemplo, estão presentes em suas terras e que a comunidade compreende como uma ferramenta importante para continuar seguindo seu caminho como um grupo étnico diferenciado, à eles é negado o acesso total desses direitos.

Eles não querem estar dentro da cidade, como afirmou Seu José, querem viver em seu território, mas não quer dizer que não mereçam, ou que não precisem de suporte em todos os sentidos dos órgãos que devem cumprir esse papel, principalmente da educação e saúde.

Muitas famílias estão estabelecidas no Pirakuá, antes mesmo da demarcação o que gerava conflito com os fazendeiros da região. No entanto, devemos lembrar que todo cenário humano é complexo e, portanto, também existiam relações estabelecidas que não se constituíam apenas pelo conflito, alguns kaiowá trabalhavam nessas fazendas, como forma de obter renda (fato que até hoje é bastante recorrente). Quando o território foi demarcado, fora perdida uma parte das terras originais o fato de saber que as terras se estendiam bem mais além do que esta demarcado, desperta um sentimento de nostalgia, porque o que antes fora deles não tem previsão de ser anexado como parte do território original.

Como se houvesse um limite cabível na qual eles teriam que viver e se adequar, um território maior traria benefícios como, por exemplo, uma mata mais extensa que estaria conservada e sendo utilizada para caça, coleta de frutas e outras plantas e a feitura de roças. Mas a extensão territorial que eles têm é utilizada como eles podem, existe pessoas que caçam, mas é uma minoria que consegue realmente abater algum animal de tamanho considerável, para consumir. Por isso a atividade de caça é quase inexistente, logo, uma tradição deles que está se extinguindo pela falta de recursos necessários.

IR EMBORA É DIZER, “ATÉ LOGO!”

No domingo, último dia da aula de campo, tivemos a oportunidade de falar novamente com seu Jorge. Ele nos deu uma verdadeira aula sobre os conhecimentos tradicionais, deixando obvio que não tem medo de falar de se expressar e estar a frente dos discursos, se sentindo sempre preparado para as situações mais adversas. Nos mostrou seu *Membi* (apito tradicional), seu (chocalho) *M'baraka* que ele usa e faz suas rezas (*M'borahei*) sempre que é necessário. Um ponto importante de sua fala é que ele não despreza de forma alguma a cultura dos não índios, ele entende e respeita, entende que os jovens queiram escutar músicas feitas fora de sua crença e outros exemplos também como ter moto, carro, assistir TV, usar celular; Mas que vez ou outra como Kaiowá ele deve saber sua língua materna, no caso o guarani, saber cantar suas músicas em guarani, casar com um não-índio, mas lembrar de sua verdadeira identidade e lembrar seus filhos da mesma, ou seja, manter vivo todos os costumes possíveis para a tradição nunca morra e que se mantenha viva em seus pensamentos. O que de fato é importante, devemos refletir constantemente sobre quem somos, nossa real essência e identidade, afim de compreender os espaços que ocupamos as coisas que fazemos e querer sempre uma melhoria para todos que nos rodeiam, sem medo de se expressar.

Retornamos da Aldeia Pirakuá, se dúvida alguma, renovados e com as ideias ampliadas para buscar compreender melhor o contexto multiétnico em que vivemos. Não podemos esquecer que Mato Grosso do Sul é um dos estados com a maior população indígena do Brasil e que a presença indígena nas cidades, nas escolas, nas universidades e em todos os espaços é cada vez maior. Como lidar com esse novo contexto? Respostas prontas são difíceis, mas podemos afirmar que se abrir para cinhecer o outro e permitir-se relativizar nossas práticas já o começo do caminho.

Essa experiência motivou a escrita desse trabalho, reconhecidamente uma primeira aproximação com o tema da etnologia, com a pretensão de, em breve, retornar a Aldeia Pirakuá para realizar uma pesquisa de campo de maior fôlego e com isso produzir um trabalho de conclusão do curso de Ciências Sociais. Portanto, "Até logo, Pirakuá!"

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de realizar a viajem de campo, já tínhamos quebrado diversas barreiras em nossas conceepções sobre a população indígena e os esteriótipos formados pela sociedade envolvente, muitos já vieram sem esses preceitos, afim de saber muito mais, conhecer a verdade que ninguém sabe ou fala, o que proporcionou que nosso olhar fosse positivo não rebruscado de um discurso preconceituoso. Eu fui capaz de ver muitas coisas e criar conversas, laços de amizade e aprender, até sobre valores espirituais.

Toda essa experiência me proporcionou ser mais empática e afim de conhecer uma realidade distante da minha, no qual as coisas mais simples são analisadas com um olhar de admiração, de cuidado e de valorização. Pude conhecer pessoas com histórias verdadeiras de perseverança no que acreditam e defendem e tem o cuidado de pensar no outro, de lutar para ter direitos efetivados, assegurados, sem esquecer sua história, sempre valorizando a identidade.

Mas que no fundo são apenas pessoas comuns como eu, e não objetos de estudos a serem analisados, como se estivessem presos em uma sociedade antiga (assim como habita na ideia de muitas pessoas). O Pirakuá é um local harmonioso que nos recebeu com curiosidade, carinho e respeito, nos três dias de observação, também fui observada e questionada, quem sabe até estudada, o que me fez concluir que não devo me afastar, me distanciar de quem é diferente, que temos bem mais semelhanças e menos diferenças e sempre aprendizados a ser trocados. Enfim a experiência fez amadurecer meu ser, conhecer e entender coisas que eu não seria capaz de ver da sala de aula, pois, se fosse em outro lugar as concepções seriam bem diferentes.

Viemos embora e em mim ficaram as reflexões e sensações de que a esperança de melhora deve estar sempre presente em nós, e que a gente sempre pode ser a melhora em si, para nós e para os outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. “Terra Indígena”: aspectos históricos da construção e aplicação de um conceito jurídico. *In:***História** (São Paulo) v.35, e75, 2016 ISSN 1980-4369.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo**. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 2006.

EREMITES DE OLIVEIRA, Jorge; PEREIRA, Levi Marques. **Ñande Ru Marangatu:** laudo antropológico e histórico sobre uma terra Kaiowa na fronteira do Brasil com o Paraguai, município de Antônio João, Mato Grosso do Sul. Dourado, MS: UFGD, 2009.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropología**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

WILDE, Guillermo. **Religión y poder en las misiones de guaraníes**. Buenos Aires: Editorial Sb, 2009.

CIÊNCIA COMO MÉTODO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Joelson Pereira de Sousa (UNB)[1]
Dennis Rodrigo Damasceno Fernandes (UEL)[2]

Resumo
A despeito da temática central que organiza o trabalho final da pós-graduação, decidiu-se fazer deste texto um exercício de pensamento sobre a questão do método na pesquisa em educação. De início, esclarecemos que essa não é uma preocupação meramente pontual, pois as questões metodológicas estão presentes majoritariamente nas disciplinas e nos referenciais teóricos estudados ao longo da pós-graduação. Pensar criticamente a razão científica em sua versão metodológica revelou-se um desafio necessário nesta escalada. Até por que, no contexto de ampliação dos projetos e escrita de textos para a qualificação e a redação final, urge perseguir a bem aventurança de um achado metodológico capaz de pavimentar todo o percurso de uma pesquisa. Assim a proposta é a reflexão de uma posição crítica frente à ciência absolutizada pela formalização metodológica.
Palavras-chave: Educação. Contemporaneidade. Método. Ciência. Razão totalitária.

Introdução

Somos cheios de coisas que nos impelem para fora.
(PASCAL)

Pensar é viver. Viver é pensar. Não há pensamento sem riscos. Não há pensamento que não seja um afrontamento pessoal com o mundo.
(LAURE ADLER)

A despeito da temática central que organizam os trabalhos de uma dissertação de uma tese, decidimos fazer deste texto um exercício de pensamento sobre a questão do método na pesquisa em educação. De início, esclarecemos que essa não é uma preocupação meramente pontual, pois as questões metodológicas estão presentes majoritariamente nas disciplinas e nos referenciais teóricos estudados ao longo da pós-graduação, assim pensar criticamente a razão científica em sua versão metodológica revelou-se um desafio necessário na escalada no ambiente acadêmico. Até por que, no contexto de ampliação dos projetos e escrita de textos

[1] Professor Assistente da Universidade do Estado da Bahia/(UNEB) - Teixeira de Freitas/BA. Doutorando no programa de Pós-graduação em educação e contemporaneidade – PPGEDUC/UNEB – Salvador/BA. Endereço de e-mail: joelson.filo@hotmail.com
[2] Professor formador em Ciências Humanas da Coordenadoria Regional de Educação/MS - (CRE/8) – Naviraí. Mestrando no programa de Pós-graduação em História Social – PPGHS/UEL – Londrina/PR. Endereço de e-mail: dennishistoria@htomail.com.

para a qualificação e redação final, urge perseguir a bem aventurança de um achado metodológico capaz de pavimentar todo o percurso da pesquisa.

Contra essa intenção principiante, pesa o fato de que o método não se mostra tão facilmente, como ao alcance de uma primeira vista dos clássicos ou na versão exposta em saberes professorais; além disso, não dispomos de coordenadas que o indique numa página qualquer do mais extraordinário dos compêndios. Talvez estivesse apenas diante de mais uma ilusão acadêmica, ou outra miragem no horizonte do agora pesquisador profissional. Na verdade, figurando como uma angústia 'que não cessa de não se inscrever', a questão metodológica assume o *status* de pré-requisito, uma *condicio sine qua non*[3]da pesquisa científica. Seria necessário romper todos esses limites, para, apenas depois de cruzar essa fronteira, contemplar uma formalização acadêmica mais ajustada para trabalho final de uma dissertação e tese.

Com base nessa ariscada decisão, trazemos nestas páginas a seguir nossa entrada cambaleante neste espaço de reflexão. Um pouco inspirado na tenacidade nietzschiana, que aos loucos atribui o infortúnio das certezas absolutas, enquanto a dúvida seria a dileta companheira dos lúcidos embriagados. Em todo caso, duvidamos do método, em muitos momentos questionamos sua exigência, refutamos sua rigidez desmedida e até murmuramos controvérsias ao pé do ouvido autoral; mas em nenhum momento pudemos negar que estava completamente absorvido por ele.

Ainda assim, neste caminhar por vezes inconsistente, ensaiamos algumas aberturas, começos, princípios reflexivos; nascimentos prematuros de ideias que não chegarão a completar sua forma ideal. Como, aliás, é típico do trabalho iniciante dos pesquisadores, quanto a tudo que ainda carece de maturação. Por isso, não esperem entrever qualquer resultado, nem mesmo uma sinalização de que seguimos na direção certa; como num jogo, à espera do toque generoso da fortuna, estamos ainda à mercê da sorte e do acaso.

De todo modo, não propomos aqui um trabalho tolo e desprovido de intencionalidades. Com as leituras e andanças bibliográficas exploratórias, aos poucos fomos reconduzidos alguns caminhos e impressões iniciais de entendimento. Contudo, para felicidade desta laboração, o espaço de discussão aberto nos encontros em sala de aula da pós-graduação – com oportunas

[3]***Sine qua non*** é uma locução adjetiva, do latim, que significa "sem a qual não". É uma expressão frequentemente usada no nosso vocabulário e faz referência a uma **ação ou condição que é indispensável, que é imprescindível ou que é essencial.**

interversões docentes – nos permitiram reconsiderar posições e ampliar referências, para, cada vez mais, seguir ruminando conceitos, explorando teorias e experimentado formas de pensamento diferentes.

Assim, chegamos a este começo. Primeiro com uma posição crítica frente à ciência absolutizada pela formalização metodológica, depois, como quem buscar desdobramentos, espelhando a crítica do método na pesquisa em educação. De toda sorte, não ostentamos uma formulação do método de pesquisa na pós-graduação, na verdade, constam apenas algumas inquietações diante da sua exigência. O que nos parece, ao menos neste momento, em concordância com as reais condições de pesquisa em educação na contemporaneidade.

Ciência como método e pesquisa em educação

"Contra o positivismo, que para perante os fenômenos e diz:
'Há apenas fatos', eu digo: 'Ao contrário, fatos é o que não há;
há apenas interpretações'."
(NIETZSCHE)

De início é preciso lembrar que a questão do método está posta desde a fundação da ciência moderna no século XVII, a partir da obra *O discurso do método* (1637)do pensador francês René Descartes, estabeleceu-se aquilo que seria a base para o modelo científico da modernidade: o método correto para chegar ao conhecimento verdadeiro. Na medida em que se submetia o ato de conhecer aos critérios do aparelho metodológico, seria possível demonstrar como resultado, a certeza da verdade. Um conhecimento absoluto e indubitável, que, de certo modo, colaborou para um movimento civilizatório no qual o domínio da natureza e o controle dos fenômenos humanos passaram a ser objetivados pelo método científico.

Descartes (2011) apontou a matemática como a alma desse método, capaz de determinar o avanço das ciências em direção a uma série infindável de "razões certas e evidentes". Sempre observando três princípios elementares como garantia de validade: a demonstração da realidade pela linguagem, a adequação do sentido à estrutura humana e a legitimação do sujeito do conhecimento. Por assim dizer, a ciência moderna é o resultado metodológico de uma racionalidade instrumentalizada nestes três níveis.

O próprio Descartes chama atenção para esse caráter instrumental da razão matemática na configuração do método científico.

> Essas longas cadeias de razões, tão simples e fáceis, de que os matemáticos costumam servir-se para chegar às suas mais difíceis demonstrações, levaram-me a imaginar que todas as coisas que podem cair sob o conhecimento dos homens encadeiam-se da mesma maneira, e que, com a única condição de nos abstermos de aceitar por verdadeira alguma que não seja, e de observarmos a ordem necessária para deduzi-las umas das outras, não pode haver nenhuma tão afastada que não acabemos por chegar a ela e nem tão escondida que não a descubramos. E não tive muita dificuldade em concluir por quais era necessário começar, pois já sabia que era pelas mais simples e mais fáceis de conhecer; e, considerando que entre todos aqueles que até agora procuraram as verdades nas ciências, só os matemáticos puderam encontrar razões certas e evidentes, não duvidei de que deveria começar pelas mesmas coisas que eles examinaram; embora delas não esperasse nenhuma outra utilidade a não ser a de acostumarem meu espírito a alimentar-se de verdades e a não se contentar com falsas razões. (2011, p.36)

A consagração da matemática pelo método cartesiano é uma das características mais contundentes do fazer científico da modernidade, que, ainda hoje, perdura como um modelo de conhecimento em muitos campos do saber. Neste sentido, a constituição do método não se traduz apenas como depuração de técnicas e procedimentos, mas, sobretudo como indicativo de um modo seguro e confiável para a produção de verdades. A exigência do método não obedece a fronteiras, tornou-se um ideário comum a todas as atividades elaborativas de conhecimento. A partir disso, não só as "ciências naturais" se configuraram metodologicamente, mais também as "ciências sociais" se estruturaram sobre pilares metodológicos.

Assim, por definição, o conhecimento científico resulta do método, que por sua vez, resulta da linguagem matemática e do regime de experimentação. É com esse entendimento, que o avanço das ciências naturais disseminou a noção de que era preciso demonstrar a verdade da natureza objetivamente, de maneira "clara e evidente". A representação matematizada da natureza, efeito do método científico, permitiu o desenvolvimento de técnicas, instrumentos, ferramentas, máquinas, implementos, voltados exclusivamente para a apropriação, o domínio e o controle do mundo natural. Tal fato mudaria de uma vez por todas o modo como os seres humanos se relacionam com a natureza.

Por conseguinte, as ciências sociais, ora preocupadas em circunscrever os fenômenos humanos, também procuraram no método lógico-matemático o modelo para as certezas que deveriam acompanhar os resultados de seus empreendimentos. Buscando demonstrar a verdade das interações humanas em sociedade, neutra e objetivamente, os cientistas sociais acabaram construindo sistemas, classificações, hierarquizações que muitas vezes contribuiu mais para

legitimar formas de opressão, do que, para problematizar as estruturas sociais impostas aos seres humanos.

Diante de resultados, no mínimo controversos, de uma ciência da natureza que prioriza a apropriação dos recursos naturais e de uma ciência social que valoriza a tipificação dos fatos em detrimento das próprias realidades, pode-se dizer que a base metodológica responsável por fundamentar tais edifícios científicos, enfrenta, já há algum tempo, desafios para manter sua credibilidade e solidez. Especialmente o século XX, a partir do pós-guerra, deu forma a uma expressiva crítica da racionalidade científica, indicando uma clara ruptura com o modelo de ciência da modernidade. A um só tempo, represada pela formalização metodológica e crivada por uma razão totalitária.

Três variações sobre o mesmo tema: a crítica da razão metodológica

Se no primeiro momento, do conhecimento científico como depositário da verdade, o método foi o grande legitimador do discurso de infalibilidade da ciência, atualmente, já não sustenta essa posição nem mesmo como pretensão. A crítica da razão científica ganhou força e obrigou a uma reconsideração do estatuto das ciências, sobretudo, quanto à imposição metodológica como garantia de conhecimento certo e verdadeiro. A ciência moderna, fundada na versão cartesiana da razão lógico-matemática é confrontada por uma realidade que não pode mais ser dita de forma unívoca.

Exemplos como Tomas Kuhn, no livro *A estrutura das revoluções científicas* (1962), que mostra uma nova abordagem a partir da história da ciência, traz à cena a noção de paradigma para explicar os avanços revolucionários no campo científico. Para este autor, em algum momento os modelos e métodos adotados pelas comunidades científicas deixariam de responder adequadamente aos desafios do conhecimento, obrigando à revisão paradigmática de aspectos metodológicos em acordo no interior de cada ciência. Essa crise do método instituído levaria, em seu limite, a uma mudança radical de paradigmas, momento em que irrompe as revoluções científicas.

> Quando, pela primeira vez no desenvolvimento de uma ciência da natureza, um indivíduo ou grupo produz uma síntese capaz de atrair a maioria dos praticantes de ciência da geração seguinte, as escolas mais antigas começam a desaparecer gradualmente. Seu desaparecimento é em parte causado pela conversão de seus adeptos ao novo paradigma. Mas sempre existem alguns

> que se aferram a uma ou outra das concepções mais antigas; são simplesmente excluídos da profissão e seus trabalhos ignorados. O novo paradigma implica uma definição nova e mais rígida do campo de estudo. (1998, p.39)

Além de destacar a eclosão de novos componentes teórico-metodológicos em um determinado "campo de estudo", a revolução provocada pela mudança de paradigma desfaz em absoluto a crença de que o desenvolvimento das ciências aconteceria em razão do acúmulo de resultados historicamente adquiridos. Quando, na verdade, o avanço estaria atrelado ao abandono de velhas estratégias metodológicas, superadas por novos acordos assumidos pela comunidade de cientistas.

Examinando criticamente a histórica da razão científica, Thomas Kuhn observa nas revoluções que permitiram o progresso das ciências, esse mesmo movimento de fim de antigos paradigmas e início de novos; sempre potencializando descobertas, superando limites e chegando a resultados impensados anteriormente. Aqui é possível entrever a queda de um pressuposto caro à ciência moderna, aquele que prevê a exigência de um método único para produção do conhecimento verdadeiro.

Mais contundente, se assim podemos dizer, é o projeto de crítica à razão científica realizado pelo filósofo Michel Foucault, que, no livro *Em defesa da sociedade* (1976), além de contrapor as "teorias totalitárias" que buscam evolver globalmente todos os campos do conhecimento, reúne também um cabedal histórico-crítico – denominado de genealogia ou arqueologia do saber –, visando atingir a estrutura de instituições sociais e culturais que se proliferaram a partir do modelo científico. Tal movimento de cientifização do mundo resultou na larga difusão de dispositivos de dominação, sujeição, hierarquização e desqualificação de outras formas de conhecimento; situadas à margem da ciência metodologicamente organizada em função de uma racionalidade totalizante.

> Nessa atividade, que se pode, pois, dizer genealógica, vocês veem que, na verdade, não se trata de forma alguma de opor à unidade abstrata da teoria a multiplicidade concreta dos fatos; não se trata de forma alguma de desqualificar o especulativo para lhe opor, na forma de um cientificismo qualquer, o rigor dos conhecimentos bem estabelecidos. Portanto, não é um empirismo que perpassa o projeto genealógico; não é tampouco um positivismo, no sentido comum do termo, que o segue. Trata-se, na verdade, de fazer que intervenham saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia filtrá-los, hierarquiza-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência que seria possuída por alguns. (2010, p.10)

Como se vê, a disposição do projeto foucaultiano vai além da crítica à hegemonia do saber científico, uma vez que em sua genealogia pretende apontar as fissuras intricadas na grande estrutura metodológica que confere o "rigor dos conhecimentos estabelecidos" nos modelos científicos. Desse modo, ao mesmo tempo em que expõe a decadência de uma racionalidade científica determinada em realizar uma "unidade abstrata da teoria" em face à "multiplicidade concreta dos fatos", abre caminho para a insurreição de saberes outros, não catalogados pelas lentes mecânicas que operam nos métodos consagrados pela ciência formal. A luta aqui é em favor da reativação dos "saberes sujeitados" e contra o discurso de autoridade das práticas científicas metodologicamente ajustadas ao princípio da verdade única.

Foucault (1976) chama de 'poder disciplinar' esse movimento que encerra os saberes em parâmetros metodológicos específicos de seu próprio campo, com conteúdos fixos e demarcados; que organiza internamente cada saber como uma disciplina, contendo liturgias, credos e rituais particulares. A um só tempo, instauram "critérios de seleção que permitem descartar o falso saber, o não saber", por meio da institucionalização de formas para normatizar, homogeneizar e hierarquizar os conhecimentos, em torno de uma centralização global sob a forma de ciência. Neste contexto, o método está a serviço desse poder disciplinar, que autoriza determinados saberes como científicos, irrefutáveis e plenamente aceitos, e, ao mesmo tempo, descredita outros, condenando-os à subalternização e ao apagamento.

Ainda percorrendo o mesmo itinerário crítico seguido por Thomas Kuhn e Michel Foucault, Paul Feyerabend (1975) foi outro pensador que no campo da filosofia da ciência, procurou contestar a imposição do método como o principal atributo científico na produção do conhecimento como verdade. Enquanto o primeiro discute a noção de paradigma como estopim das revoluções científicas e o segundo, a necessidade de contrapor o discurso de dominação da ciência como poder disciplinar totalitário, Feyerabend enfatiza a crítica do método: o núcleo de uma racionalidade absolutizadora "que encerra princípios firmes, imutáveis e incondicionalmente obrigatórios" a fim de garantir a autoridade do conhecimento científico.

Contrário ao método como uma fórmula fixa, padronizada e generalizada nas práticas de pesquisa, Feyerabend pauta uma abordagem "anárquica" das epistemologias, em que torna possível, violações, desvios e transgressões das técnicas e procedimentos; a fim de subverter a rigidez científica em favor da fundação de um pluralismo metodológico. Para isso, seria preciso estipular bases libertárias, sobre as quais poderia-se dizer que: não há uma só verdade, nem uma

única ciência, muito menos, um método absoluto. Assim, o conhecimento estaria liberado para realizações e experimentações outras, exigindo, novas formas de racionalidade.

> A ideia de conduzir os negócios da ciência com o auxílio de um método, que encerra princípios firmes, imutáveis e incondicionalmente obrigatórios vê-se diante de considerável dificuldade, quando posta em confronto com os resultados da pesquisa histórica. Verificamos, fazendo um confronto, que não há uma só regra, embora plausível e bem fundada na epistemologia, que deixe de ser violada em algum momento. Torna-se claro que tais violações não são eventos acidentais, não são o resultado de conhecimento insuficiente ou de desatenção que poderia ser evitada. Percebemos, ao contrário, que as violações são necessárias para o progresso. Com efeito, um dos notáveis, traços dos recentes debates travados em torno da história e da filosofia da ciência é a compreensão de que acontecimentos e desenvolvimentos tais como a invenção do atomismo na Antiguidade, a revolução copernicana, o surgimento do moderno atomismo (teoria cinética; teoria da dispersão; estereoquímica; física quântica), o aparecimento gradual da teoria ondulatória só ocorreram porque alguns pensadores *decidiram* não se deixar limitar por certas regras metodológicas 'óbvias' ou porque *involuntariamente as violaram.* (FEYERABEND, 1977, p.30)

Como neste trecho de sua obra mais importante – *Contra o método: esboço de uma teoria anárquica da teoria do conhecimento* (1975), Feyerabend desenvolve a tese de que o avanço do conhecimento não se dá pela via das metodologias normativas, mas sim por intermédio de práticas criativas e inovadoras que operam na informalidade dos procedimentos científicos, quando fica claro que as "violações [das regras metodológicas] são necessárias para o progresso". Sua intenção é demonstrar historicamente o princípio da proliferação metodológica naquilo que ele denomina abordagem anárquica da ciência: possível geradora de "diferentes formas, meios, instrumentos, primados, instituições, para atualizar esta condição geral" (FEYERABEND, 1975. p.41) pela qual os seres humanos exercem livremente criatividade, desmantelando a lógica universal da razão científica.

Com Feyerabend, a ciência em sua rigidez metodológica é colocada em xeque. Neste ponto, requer a ação criativa do pesquisador para fugir dos vícios científicos e acadêmicos que levam a dogmatizações inférteis. Em sentido contrário, deseja-se uma ciência que não se coloque como senhora de verdades eternas, que não reproduza a exigência do método como parâmetro absoluto de validação do conhecimento, que não seda aos propósitos de instrumentalização pela razão totalitária. Enfim, Feyerabend sugere que somente deixando de lado os critérios fixos da cientifização, estaríamos realmente avançando em matéria de conhecimento.

De qualquer maneira, encontra-se em comum nestes três pensadores (T. Kuhn, Foucault e Feyerabend) o mesmo horizonte de crítica contundente à racionalidade científica, em favor de uma abertura real das metodologias no campo das ciências. Suas obras acirraram ainda mais o debate sobre a rigidez metodológica, que, apesar de seus resultados, implica em limites ao potencial de criação, inovação e pluralidade na construção do conhecimento. De certo modo, mostraram uma contraposição à razão totalitária em vigor nas práticas científicas desde o início da modernidade, apontando as fissuras e alargando os caminhos para o questionamento da padronização metodológica nas ciências. Como consequência, a questão do método passou a ser amplamente discutida em todos os campos de pesquisas.

A crítica do método na pesquisa em educação

A atividade de pesquisa, por sua natureza científica, deve logo de início sugerir certo pertencimento teórico e metodológico a fim de garantir sua fundamentação. Tal pressuposto coloca o pesquisador diante de impasses que podem ser crucias para o desenvolvimento de seu trabalho, acentuado pela existência de inúmeros construtos teórico-metodológicos que ora se complementam, ora rivalizam entre si. Nas ciências sociais, mais preocupadas em apreender o sentido dos fenômenos humanos, o pesquisador estará sempre desafiando os limites das metodologias absolutizadoras. Afinal, temos coisas demais para as formas que possuímos.

O sociólogo francês Pierre Bourdieu na obra conjunta *A miséria do mundo* (1993), aborda essa relação, por vezes de dependência, entre os pesquisadores e as metodologias impostas às suas pesquisas, sobre o pretexto de seguir o "rigor das disciplinas científicas". Para ele, os "inumeráveis escritos ditos metodológicos sobre as técnicas de pesquisa" têm pouco a dizer, pois "permanecem dominados pela fidelidade a velhos princípios metodológicos"; o que, em todo caso, pode orientar o pesquisador, mais sobre os equívocos a evitar, do que sobre os novos caminhos a serem seguidos.

> Não creio que por isso se possa remeter-se aos inumeráveis escritos ditos metodológicos sobre as técnicas de pesquisa. Por mais úteis que possam ser para esclarecer tal ou qual efeito que o pesquisador pode exercer "sem o saber", lhes falta quase sempre o essencial, sem dúvida porque permanecem dominados pela fidelidade a velhos princípios metodológicos que são frequentemente decorrentes, como o ideal da padronização dos procedimentos, da vontade de imitar os sinais exteriores mais reconhecidos do rigor das disciplinas científicas; não me parece, em todo caso que eles levem em consideração tudo aquilo que sempre fizeram, e sempre souberam os pesquisadores que respeitavam seu objeto e os mais atentos às sutilezas quase

> infinitas das estratégias que os agentes sociais desenvolvem na conduta comum de sua existência. (BOURDIEU, 2003, p. 693)

O dinamismo dos fenômenos; a variação das condicionantes; a multiplicidade de abordagens possíveis; a diversidade dos temas e objetos; a complexidade dos contextos; as possibilidades de interações; a ausência de critérios absolutos; a inviabilidade da simples objetivação; o reconhecimento da identidade humana: são componentes da realidade que suscitam desafios teóricos e metodológicos ainda em aberto no universo da pesquisa, sobretudo, no campo educacional. Além disso, ainda na linha de Bourdieu (2003), o respeito ao objeto e a atenção "às sutilezas quase infinitas das estratégias que os agentes sociais desenvolvem na conduta comum de sua existência", devem incitar a problematização em torno do método.

Mesmo assim, contrapondo essa realidade amplamente diversificada, nota-se na educação uma forte tendência a seguir modelos de pesquisa centradas exclusivamente no método, na padronização de técnicas e na generalização de procedimentos. Não é raro neste campo, identificar trabalhos que ao menos na configuração metodológica, objetiva a apreensão do objeto por critérios científicos rígidos e absolutizadores. Por isso, a percepção de múltiplas paisagens de sentido em uma mesma realidade, não deve, já de início, ser condicionada pelas lentes monocromáticas da normatização metodológica; sob o preço do pesquisador determinar os resultados antes mesmo de começar a pesquisa.

Ainda são muitos os impasses que integram a abordagem científica dos objetos educacionais. Bernadete Gatti (2005), estudiosa da pesquisa em educação preocupada em explorar este cenário, lembra que:

> A educação tem se caracterizado em sua história constitutiva pela grande diversidade de tentativas de teorização e, um pouco mais tardiamente, de procedimentos de pesquisa, o que tem gerado áreas de oposição e confronto nas formas de compreensão de seus problemas. A constituição do espaço da educação, enquanto campo com conotações de ciência, não fugiu ao dominante contexto das preocupações com a produção de conhecimento no mundo ocidental, preocupações vinculadas à validade e adequação de seus pressupostos teóricos e métodos de investigação, em relação aos fatos a serem compreendidos. (GATTI, 2005, p.257)

A pretensão de fixar a educação "enquanto campo com conotações de ciência" serve de moldura para o maior desafio da pesquisa em educação, a saber, ajustar a exigência de rigor metodológico das ciências ao dinamismo e à pluralidade de elementos que se cruzam nos fenômenos educacionais.

Justamente neste ponto, o pesquisador é levado a assumir linhagens teórico-metodológicas para fundamentação do trabalho de pesquisa, vinculando, desde já, os resultados do conhecimento a critérios de análise e interpretação. A pesquisa, conduzida nesses moldes, será sempre reveladora de conteúdos ajustados previamente pela escolha metodológica. A linha de fuga desse determinismo implica, no primeiro momento, um olhar crítico sobre as metodologias, e, em seguida, uma intervenção criativa por parte do próprio pesquisador, no sentido de inibir as padronizações metodológicas e favorecer uma abordagem comprometida com as singularidades do seu objeto.

No livro *A construção da pesquisa em educação no Brasil* de Bernadete Gatti (2002) chega a enumerar elementos cruciais para o percurso investigativo, com a intenção de auxiliar o pesquisador na tomada de posição quanto à estrutura metodológica de seu trabalho de pesquisa. Sem dúvida, vale considerar tais elementos como ponto de partida para uma reflexão.

Vejamos: não há um único modelo de pesquisa científica; que o ato de educar seja o ponto de partida e de chegada; buscar pelas perguntas fundantes e pelos fundamentos; vivência do problema; integração do método às formas de pensar e agir e, por fim, como elemento decisivo, a criatividade do pesquisador.

Mesmo que ligeiramente, a simples observação destes elementos oriundos das práticas de pesquisa em educação, aponta um horizonte amplo e diversificado, atuante na formação do pesquisador. Sobretudo, quanto à percepção de que as verdades pretendidas são irredutíveis a qualquer paisagem capturada pelos instrumentos metodológicos disponíveis nos quadros das mais variadas ciências. Os contextos se entrecruzam, os sujeitos se intercambiam, os objetos se misturam, as realidades são móveis e moventes; não há razão que consiga deter esses fluxos, não há linguagem capaz de representar esses instantes, nem metodologias suficientes para alinhar os pontos de vista em constelação. Em outras palavras, tanto a pesquisa quanto o pesquisador, sofrem os abalos de uma época marcada pela ausência de referências sólidas que indiquem a conduta correta a ser seguida, na ciência e no mundo da vida.

Educação e contemporaneidade: contra a exigência metodológica

A contemporaneidade, quando destituída de qualquer referência cronológica, adquire uma potência reflexiva importante no contexto da pesquisa em educação. Isso porque, ao deixar de sugerir um momento na linha de sucessão histórica do tempo, pode indicar uma rota de fuga

rumo a outras paisagens de sentido, que não tenha na racionalização lógico-matemática seu pano de fundo. Em outras palavras, a contemporaneidade, como categoria de pensamento, passa a ser um caminho alternativo para a abordagem da educação fora da padronização metodológica do campo das ciências.

Neste sentido, a noção de contemporaneidade, aponta para a saída dos círculos conceituais criados pela razão filosófica em seu aparelhamento pela ciência, e, sobretudo, tem a função de desarticular essas estruturas cumulativas revelando fissuras, furos e inconsistências. É como categoria lógica que a contemporaneidade deixa pensar sem o auxílio dessas tradições, uma vez que dispensa o fundamento de uma coerência temporal. Em outras palavras, o pensar contemporâneo não tem corrimões.

A contemporaneidade é como um acontecimento que não pôde ser contido pelas estruturas sólidas da razão instrumental, surge como linha de fuga de uma modernidade totalitária, mas, não é apenas pós-modernidade é, também, o não moderno. Ou seja, a negação dos ritos totalizantes da razão científica, do sujeito- método, de uma epistemologia hegemônica e tiranicamente hierarquizadora.

A contemporaneidade não cabe em conceitos, transborda das objetivações metodológicas e opera subversivamente na contramão dessa racionalidade fechada nos moldes científicos da demonstração, da explicação e da prova. O que ela vislumbra ainda não tem nome, não foi capturado pela gramática e nem pela normatização das falas, essa contemporaneidade só pode ser concebida em seus dinamismos, como processos relativos, contextualizáveis, singulares e inacabados.

No entanto, não nos enganemos com esse juízo, esse vazio não é destituído de conteúdo. A contemporaneidade, nas palavras de Lima Júnior, no texto *Educação e Contemporaneidade* (2015),

> [...] refere-se à Realidade ou aos aspectos da Realidade, bem como a qualquer abordagem simbólica destes complexos (Realidade e aspectos da Realidade), que são caracterizados pelo dinamismo, abertura, não linearidade e não identidade, não redução às estruturas formais simbólicas. Por sua vez, são inerentemente contextuais, singulares e relativos. (2015, p.15)

Partindo desta noção, a crítica do método não pode ser entendida como simples negação ou desconfiança ingênua sobre os resultados produzidos pela razão científica, mas sim como diagnóstico de insuficiência que expõe os limites de uma racionalidade pretensamente totalizante. Vale aqui lembrar uma passagem de Bernard Charlot (2006) que, atualizando o

papel do pesquisador em educação na contemporaneidade, afirma que os objetos de pesquisa científica são sempre recortados "na complexidade do real". Em outras palavras, são permeados por uma diversidade impossível de ser demonstrada por instrumentos metodológicos rígidos e inflexíveis. Por isso, ele complementa:

> O que é específico da educação como área do saber é o fato de ela ser uma área na qual circulam, ao mesmo tempo, conhecimentos (por vezes de origens diversas), práticas e políticas. Delimita-se assim uma primeira definição da disciplina educação ou ciências da educação: é um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos. O que define a especificidade da disciplina é essa mestiçagem, essa circulação. (CHARLOT, 2006. p. 9)

A pesquisa em educação não pode atender aos critérios de uma ciência formal. As perguntas pelo objeto, pelos objetivos, pelo método, pelos sujeitos são intricadas e não se submetem apenas a um nível de abordagem. Essa coloração mestiça da paisagem educacional exige do pesquisador cautela e sutileza no momento da construção metodológica; cautela para não definir metodologias que deformem o objeto; sutileza para elaborar seus próprios mecanismos de compreensão.

Seguindo essa abertura no terreno movediço da contemporaneidade, o texto intitulado *O dinamismo do sujeito da ciência: tecnologia, inovação e educação* (2012) de Lima Júnior, considera como imprescindível explorar as lacunas que a racionalidade fundadora da ciência moderna buscou ignorar. Ao formular uma crítica da ciência centrada no método, sua maior virtude está em trabalhar nas fissuras dessa racionalidade, naquilo que a desestabiliza de dentro para fora, ou seja, nos paradoxos imbricados nela mesma.

Nem tudo é demonstrável racionalmente, a totalidade do real escapa aos significantes da linguagem, o sujeito do conhecimento não pode justificar ele mesmo. O primeiro passo da crítica consiste em apontar esses paradoxos já na pressuposição de todo o saber cientificamente, revelando a fraqueza onde todos viam apenas a força. Para em seguida, já operando nas fendas abertas na tradição, apostar em outras estratégias, livres e criativas, como possibilidade de construção de sentido; e não mais de verdades absolutas.

Somente com a contemporaneidade, definida como categoria lógica em torno do dinamismo do sujeito – com suas faltas e incompletudes, seria possível o desdobramento desses paradoxos da ciência até as últimas consequências. Tal radicalização poderia demarcar uma fronteira entre dois limites decisivos: o fim da crença no método científico absoluto, de um

lado, e a abertura para outras racionalidades, de outro. Neste ponto, como característica do pensar contemporâneo, o campo do conhecimento lida com potências criativas insurgentes e em acordo com o dinamismo simbólico das subjetividades, mas, sem nunca resultar em modelos e padrões fixos.

Nesta soleira que interpõe a crítica e a criação, a reflexão de Lima Júnior (2012) sugere uma ruptura definitiva com a razão instrumentalizada, ora pela dominação política, ora pela dominação econômica, ora pela dominação cultural. Seria uma das possíveis linhas de fuga em relação ao "globaritarismo" perverso que nos ameaça por todos os lados. Na contemporaneidade, temos a nosso favor uma força subversiva contra-hegemônica, que favorece o surgimento de uma nova ciência; irrupção do impossível, do inconsciente, da falta, do vazio. Em outras palavras, em relação direta e inevitável com a subjetividade.

Em conformidade com a noção de contemporaneidade, a educação, à luz do dinamismo da subjetividade, contempla exemplarmente o cerne dessas mudanças gerais e qualitativas, tornando-se um espaço privilegiado para a superação do caráter rígido das metodologias científicas. Admitidas dessa maneira, contemporaneidade e educação são paisagens inesgotáveis. Trata-se de "um novo horizonte epistemológico e ético-político", aprimorado pelos princípios de relatividade, contextualização e singularidade; condições para conviver com as diferenças, sem que sejam "reduzidas a uma identidade hierarquizante nem a uma grande narrativa totalizadora" (LIMA JÚNIOR, 2012, p.57).

Assim, esta nova episteme deve ser estimulada em todas as direções, contrapondo, nos mais diversos contextos, a versão tecnicista e instrumentalizadora da razão. Especialmente na educação, que lida diretamente com a subjetividade humana, nas suas práticas sociais e institucionais, esses enfrentamentos precisam assumir um caráter libertador, conduzindo a novas bases teóricas e pragmáticas inovadoras; potencializadoras da ação, da criação e da transformação dos cenários destrutivos que resultam da presença humana.

Considerações finais: uma encruzilhada

A imagem da encruzilhada motiva uma reflexão sincreticamente ajustada ao conteúdo diverso e plural que transborda da contemporaneidade para o contexto concreto das relações humanas. Na encruzilhada somos assombrados pela multiformidade, e daí saímos apressadamente tropeçando nas muitas faces de uma realidade composta de subjetividades, só

não vamos ao chão por um gesto firme do inconsciente, que abraça nosso desespero e embala o sonho possível da alteridade, do reencontro do si mesmo no outro.

Na encruzilhada, esse lugar de espanto, somos constantemente surpreendidos pelo dinamismo de sujeitos transfigurados, metamorfoseando-se incessantemente, sem fixar nos rostos uma identidade fabricada. Não cabe à racionalidade contemporânea o papel de vestir esses sujeitos com o padrão de um único traje, mais sim, admitindo seu caráter livre e autônomo, concedê-los a dignidade de existir exatamente como são.

Na encruzilhada, nossos inimigos estão descobertos – a razão totalizante, o sujeito totalitário, o totalitarismo metodológico – encontram-se desamparados da proteção belicosa da tradição, da autoridade e do domínio da ciência. Sem dúvida, temos a melhor das condições para subverter essa modelagem exaurida pela racionalidade científica, quando se afirma guardiã da verdade absoluta. O tempo da contemporaneidade dissolveu essas bases fixas, expondo as fissuras, as dobras, os furos que a hegemonia da razão instrumental planificava. Ao voltar-se para o dinamismo das subjetividades, a razão contemporânea, na imagem da encruzilhada, abre-se ao inesperado, à irrupção do novo, do encantamento, da magia. Apresentando as bifurcações, as polissemias possíveis, caminhos diferentes, outras direções, horizontes impossíveis. Na encruzilhada da contemporaneidade, a educação tem o desafio e o compromisso de gestar essa nova racionalidade.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do mundo**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2008.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, nº 31, jan./abr., 2006.

DESCATES, René. **Discurso do Método**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade.* São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil.* Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. A pesquisa em educação no Brasil: oscilações no tempo.**Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. v.14, n.24 – Salvador: EDUNEB / Universidade do Estado da Bahia. p.257-263, jul./dez., 2005

LIMA JUNIOR, Arnaud Soares de. *O dinamismo do sujeito da ciência: tecnologia, inovação e educação.*In: **Educação e Contemporaneidade – contextos e singularidades.** Salvador: EDUFAB / EDUNEB, 2012, p.29-65.

_____. Educação e Contemporaneidade.In: **Educação e Contemporaneidade – contextos e singularidades**. vl.2. Curitiba/PR: CRV, 2015, p.13-40.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas.**São Paulo: Perspectiva, 1998.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CONTEXTOS MULTICULTURAIS

Marcela Guarizo da Silva - UFGD[1]

Resumo: O artigo apresenta alguns dos resultados e apontamentos da pesquisa de dissertação de mestrado em Educação[2], a investigação buscou refletir sobre os modos como se configuram as relações entre alunos indígenas e professores não indígenas em ambiente escolar, compreender e identificar as barreiras teóricas e metodológicas do trabalho docente, pesquisamos as limitações dos docentes quanto às condições físico-estruturais das escolas. Pesquisa de caráter qualitativo, comparativo e crítico/descritivo. Método de estudo, pesquisa de observação participante, na perspectiva dos estudos culturais, valendo-se de procedimentos etnográficos retrospectivos, entrevistas, observações, conversas informais, depoimentos e análise documental. Há uma insuficiente formação pedagógica que visa atender as crianças indígenas de forma genérica e homogeneizante, e políticas públicas insuficientes para subsidiar um diálogo intercultural.

Palavras-chave: escolarização de crianças indígenas, educação inclusiva, prática pedagógica em contextos Inter/multiculturais.

Contextualização metodológica do estudo

Ancorados na perspectiva dos estudos culturais, buscamos apoio teórico em autores e pesquisadores que abordam as questões da interculturalidade no mundo contemporâneo, valendo-nos também de procedimentos etnográficos retrospectivos com a finalidade de contemplar à experiência empírica da pesquisadora (no caso, apresentada como interlocutora). O trabalho, foi conduzido mediante pesquisa de caráter qualitativo, de modo que também pode ser considerado um estudo comparativo e crítico/descritivo. Quanto ao método de estudo, optamos pela pesquisa de observação participante, a qual, conforme considera Thiollent (1996), "se constitui como um método e não apenas como uma metodologia de pesquisa".

[1] Professora da Educação Básica Rede Municipal de Dourados, Pedagoga mestra em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) (2013), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional - Faculdade Iguaçu – ISFACES (2010); marcela_guarizo@hotmail.com

[2] Dissertação de mestrado do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD: SILVA, Marcela Guarizo da. Presença de Crianças Indígenas em escolas Municipais Não Indígenas de Dourados-Ms: A Educação na Perspectiva Intercultural. 2013. 156 f.

Como procedimento principal, destaca-se a coleta de dados, obtidos por meio de entrevistas, observações, conversas informais, depoimentos e análise documental. Para esse fim, foram selecionadas duas escolas da rede pública de Dourados-MS que, sem serem escolas indígenas propriamente, acolhem entre seus alunos crianças e jovens de origem indígena, a saber, a Escola Dom Aquino Corrêa, municipalizada em 2012, na qual a pesquisadora já atuou como docente, e a Escola Municipal Pedro Palhano, ambas situadas na área rural do município.

É de notar que, por razões de brevidade, uma parte do trajeto reflexivo que conduziu a pesquisa aqui exposta foi suprimida, a exemplo os elementos basilares da fundamentação teórica, esse foram desenvolvidos amplamente apenas no relatório final. De modo que apresentaremos apenas uma síntese descritiva e objetiva das análises críticas que acompanharam o estudo, descrendo os resultados do estudo. Contudo, para manter a coerência, será necessário, mesmo que brevemente, apresentar o contexto do estudo, bem como alguns aspectos históricos sociais que envolvem os relacionamentos entre a clientela "alunos indígenas e os interlocutores "**professores não indígenas**".

Aspectos históricos sociais e as relações entre os sujeitos

As disparidades ou desigualdades sociais são, assim, construções históricas, da própria sociedade. São produções dos homens e existem desde as primeiras disputas por territórios de caça e de coleta de alimentos. E são elas que permitem o surgimento da "diversidade[3]" no seio de uma formação social específica, a qual por sua vez consente na classificação e na hierarquização tanto social quanto étnica, ou melhor, na assimetria das desigualdades que, no caso em tela, marcam as relações interétnicas. Para a análise eficaz da diversidade é preciso, pois, esclarecer o modo como a diferença se constitui, pois ela é produto do exercício de poder, sendo o esforço de reconhecer, compreender e respeitar a diversidade não só um gesto de tolerância individual, fundado na percepção e no reconhecimento dos diferentes, como também se evidencia no domínio dos discursos, impondo a necessidade de criar e promover políticas de estado que visem a intermediar os interesses conflitantes.

[3] Os conceitos expostos em grifos são contextualizados e fundamentados mais amplamente na pesquisa original, na integra. Sendo parte da abordagem da fundamentação teórica, para maiores conjunturas verificar em SILVA (2013)

Considera-se que o encontro de diferentes culturas e identidades no contexto social, como também no educacional, se torna um fato corriqueiro, diante das diversas possibilidades de relações.

Em Dourados-MS, essa afirmativa se impõe com mais vigor, considerando índice populacional de indígenas e a proximidade espacial entre os "diferentes culturalmente. Essa relação de proximidade é caracterizada por uma dualidade de posicionamentos, na qual se percebem dois extremos: de um lado, grupos que convivem harmonicamente, respeitando e buscando apoiar e amparar socialmente os diferentes grupos étnicos; de outro, parte da população que discrimina e despreza esses contingentes humanos (populações indígenas), negam e extinguem a "outridade", isto é, o direito de ser diferente. Infelizmente, como em muitas regiões, essa também é a realidade vivenciada na cidade de Dourados.

Essas dinâmicas de posicionamento confirmam as particularidades identitárias existentes entre grupos ou populações. Hall (2006) remete a esses fatos como sendo uma batalha ideológica, em que se destacam a negociação política. Nesta mesma concepção Bhabha (1998) salienta a luta de identificação ou guerra de posições. As diferenciações culturais prevalecem, e as particularidades históricas de cada população também, pois estão impregnadas de sentimentos herdados do processo de colonização, difundindo padrões de convivência conflitante, exacerbada por problemas resultantes de conflitos agrários, preconceitos, violências, modos de subsistência, indiferença, etc. Conflitos esses resquícios de uma sociedade homogeneizante, que produz um efeito, um viés etnocêntrico, arraigado por preconceitos que se traduzem em situações de desrespeito ao próximo.

A intolerância diante dos "outros", daqueles que nem sempre compartilham dos mesmos valores, percepções de mundo e padrões culturais, gera muitas vezes situações de discriminação, racismo e desrespeito, problemas que em muitos casos são intensificados pela falta de conhecimento e ignorância. É nítido que não somente as populações indígenas sofrem preconceitos, como também ficam mais expostas e sujeitas a situações de exclusão e privação. Essa realidade se verifica na prática cotidiana, em que é perceptível o confinamento econômico e social que se impõe aos indígenas, gerando problemas cuja solução é incerta, mas certamente passa pelo esforço de impedir ou, ao menos, frear a reprodução indiscriminada da exclusão, da discriminação e da intolerância.

Quanto ao contexto da educação essas relações historicamente construídas, se revelam de forma a intervir na prática pedagógica e acabam por tornando superficial os princípios que

regem a **educação inclusiva**, os quais fundamentam a "**escola para todos**" esses princípios surgiram justamente por meio desse cenário conflitante e visam dirimir os paradigmas homogeneizantes difundidos de forma histórica, segundo Troquez esses princípios da educação inclusiva emergiram "no cenário mundial, sobretudo, a partir dos anos 1960, com os grandes movimentos sociais e as reivindicações de grupos socialmente marginalizados (trabalhadores, minorias raciais, étnicas, de gênero, de mulheres, entre outros)" por meio de reinvindicações e movimentos para "melhores condições de vida (saúde, trabalho, educação), e contra práticas discriminatórias e de exclusão social e política" (TROQUEZ, 2012a, 2012b).

Neste âmbito cenário de políticas públicas educacionais a educação toma um caráter inclusivo partir do exército que visa atender as demandas da educação para todos, logo instituições inclusivas são aquelas que atendem "todos" "no sentido sócio, cultural como também das necessidades educacionais especiais, sem distinção, reconhecendo as diferenças individuais, não negando sua existência mas respeitando por meio do exercício da alteridade". (TROQUEZ, 2012a, 2012b).

Quanto a essa demanda nota-se que fato de existirem instituições diferenciadas para alunos indígenas não tem sido fator determinante para que alguns pais optem por matricularem seus filhos nessas instituições, permitindo assim que os menores venham a frequentar escolas **não indígenas**. Isto suscita algumas indagações, entre as quais aquela sobre o modo que vem sendo ofertada a prática pedagógica em salas multiétnicas nos anos iniciais do ensino fundamental, nas instituições supracitadas.

Assim atender a "todos" de forma inclusiva demanda uma **formação continuadacontextualizada** e coerente as necessidades institucionais. Pois a diversidade cultural não comtempla, uma ou outra instituição, ela é uma realidade que está posta no contexto educacional e social contemporâneo, o que muda são os sujeitos que compõem esses ambientes inter/multiculturais.

Ainda considerando os aspectos da formação continuada contextualizada para subsidiar um diálogo intercultural nesses contextos educacionais. Fica explicito por meio das observações, entrevistas e questionáriosonde as interlocutoras relatam que **não existe um auxílio ou orientação pedagógica** para atender essas crianças (indígenas)e que as adequações feitas em sala de aula são atividades diferenciadas, na tentativa de suprir as limitações provenientes da questão linguística, e que essas ações são espontâneas e contemplam todos os

educandos que apresentarem dificuldades, que para elas são "dificuldades pedagógicas ou de aprendizagem".

Formação didático-pedagógica: barreiras e anseios

Considerando as práticas pedagógicas que recorrentemente encontram limitadas e sem amparo adequado, é comum que o professor apresente dificuldades para adaptar-se, pois lhe falta formação adequada. Através da fala das interlocutoras, observa-se uma carência quanto à formação do docente para atuar no contexto intercultural. Uma delas aponta que atuaria melhor se fosse mais bem preparada para atender esse alunado (PROFESSORA "C" da Escola Dom Aquino Corrêa, 2012). "A capacitação é necessária, pois quando a gente vê, (olhar voltado para os conteúdos), é mais difícil porque a escrita dele é diferente da nossa, o processo de preposição, eles comem algumas palavrinhas do nosso cotidiano (Língua Portuguesa)".

Uma das indagações proposta na entrevista objetivava identificar e verificar a frequência de cursos e/ou capacitações (formação continuada) para atender alunos em contextos interculturais. Quanto a isso constatamos que não são disponibilizadas capacitações, cursos e outros recursos adequados para fornecer suporte didático aos docentes, que atuam no âmbito da interculturalidade. A interlocutora "LE" (2012) desabafa: "Nós professores gostaríamos de ter um treinamento, um suporte para ajudarmos mais, aqueles alunos com dificuldades", essa denúncia foi confirmada pela Interlocutora "AM", "nunca tivemos esse tipo de capacitação, fizemos várias, mas não com esse direcionamento" menção essa que comprova a não existência de capacitações específicas, para professores e coordenadores, nas duas instituições.

Como medida paliativa, para atender as demandas didáticos metodológicas, as mesmas utilizam material concreto, retomam conteúdos, entre outras ações didático-pedagógicas, na tentativa de auxiliar os alunos. Contudo, percebe-se que as docentes, pouco sabem sobre eles, sua cultura, modo de vida, linguagem, tradições e representações, fato que dificulta o relacionamento.

Podemos constatar na fala de uma das interlocutoras que há uma falta de auxilio, formação adequada, essa queixa da interlocutora "LE" da Escola Pedro Palhano (2012), a qual aponta que a escola precisaria de um reforço, alguém que ajudasse nesse tipo de ensino, principalmente nos primeiros anos da alfabetização. Devido a essas e outras carências na

formação didático/pedagógica, surgem diversos discursos que ao longo dos anos estão sendo reproduzidos. Entende-se neste estudo que alguns desses discursos podem tornar-se estereótipos. Não conhecer alguns aspectos basilares dessas populações resulta, como se pôde observar, em conclusões precipitadas, avaliações superficiais, e mais, ausência de tolerância à compreensão da alteridade.

Essa falta de conhecimento é uma das sequelas da desvalorização que as populações indígenas viveram durante séculos. Porém, desde a Constituição de 1988 há um empenho para transformar esta lamentável realidade, a partir desse amparo legal, busca-se suprimir a disseminação de preconceitos e estigmas, as ações, que corroboram com tais esforços, foram destaques nas reflexões e diálogos desse estudo.

Se de fato existem leis que visam suprir essas problemáticas, a questão é, será que elas estão sendo colocadas em vigor? Se os docentes pouco sabem sobre essas culturas, como ensinarão seus alunos? Um alerta para esse problema é revelado por Mussi (2010 apudSOUZA, 2010) assinalando que:

> Um estado como Mato Grosso do Sul, com sua população indígena calculada em torno de 70 mil pessoas, com expressiva presença de indígenas nos centros urbanos e, em consequência, nas escolas, já deveria ter enviado esforços e proporcionado encontros para estudos, discussões com os segmentos mais envolvidos, como Secretarias de Educação e de Cultura, universidades, escolas e organizações para elaborar o plano de aplicação da Lei 11. 645.

Ou seja, a Lei foi criada para dar suporte ao estudo da História e Cultura dos Afrodescendentes e das Populações Indígenas, contudo sua aplicabilidade é bastante questionável. Dada a falta de ações para atender tal incumbência. Essa lei, mencionada por Mussi (2010), obriga à inclusão de conteúdos que contemplem os aspectos da história e da cultura dos índios brasileiros nos currículos escolares, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, e de diversas formas, visando melhor os conhecimentos sobre essas populações, como também a dos afro-brasileiros. Entretanto em conformidade com os relatos das interlocutoras e amparo das experiências didáticas da pesquisadora, aparentemente esse benefício legal ainda não saiu do papel.

Tudo isso faz parte de uma tentativa de dirimir preconceitos quanto à história e cultura das populações indígenas. Para melhor compreensão desta orientação legal, Mussi e Urquiza (2010) dá os seguintes esclarecimentos:

> A Lei 11. 645de 10 de março de 2008, dá uma nova redação a uma lei anterior, 10.639, de 9 de janeiro de 2003 que, por sua vez, modificou a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN), no que diz respeito à diversidade cultural brasileira. Essas várias modificações, na verdade, têm ocorrido principalmente por pressão de militâncias que lutam pelo fim do preconceito e da discriminação. Essas leis dispõem sobre a inclusão, no currículo escolar, de conteúdos sobre a história e a cultura dos brasileiros afrodescendentes e indígenas, grupos sociais excluídos da história de desenvolvimento do país, diminuídos moralmente e severamente discriminados ao longo dos séculos. As duas primeiras versões (2003 – 1996) referiam-se apenas à cultura afro-brasileira. A versão atual da lei inclui a cultura indígena (2010, p. 100).

Essa resolução jurídica completou quatro anos, e poucos conhecem sua existência e maneiras de aplicabilidade. No entanto, o mesmo autor pontua que "grande parte dos brasileiros recebe alguma informação sobre os índios", por meio da escola; contudo, esses conhecimentos que são transmitidos pela escola provêm de livros didáticos ou são veiculados pelas mídias (televisão em especial), sendo assim: "Todos bastante questionáveis, ainda hoje, com algumas poucas exceções, responsáveis pela manutenção e perpetuação de estereótipos e, ainda, discriminação e preconceito" (*ibid*.). Tal realidade exige que os profissionais da educação tenham um conhecimento diferenciado, visando transmiti-lo aos alunos. Tedeschi (2008) salienta: "Se é na mente dos homens que devem ser erguidas as defesas da paz, entende-se que a educação é o motor desse processo". E ainda declara que a promoção da interculturalidade educacional contribuirá para as transformações sociais e o exercício da cidadania.

De forma geral, as interlocutoras assumem que há uma necessidade de melhor preparar os docentes para atuarem neste contexto, de modo que a atuação profissional seja respaldada em fundamentos consistentes, saberes e realidades, não se corrompendo por ideologias estereotipadas. Na fala da interlocutora "EK" (2012) essa necessidade transparece: "Nós professores já deveríamos vir capacitados para dar aula para os indígenas, devido à diversidade de culturas existentes no Brasil". Também por parte da gestão foram identificadas limitações neste processo educacional. Segundo a interlocutora "M" (2012):

> Talvez a falta de preparo possa ser corrigida, pois agente não teve capacitação, temos um trabalho diferenciado por conta um pouco da cultura trazida por eles, mas não temos orientações específicas para que trabalhemos de tal forma com eles, sendo usada então a metodologia do próprio professor dentro da sala, eles são quem vão acompanhar esse ensino (M, 2012).

Percebe-se nas falas das interlocutoras que a maior dificuldade encontra-se em saber interpretar o contexto cultural e reconhecer as limitações provenientes da questão linguística, pois, ao conhecer melhor a formação cultural de seu alunado, possivelmente teriam outras perspectivas, e esse exercício de alteridade poderia favorecer a relação e interpretação didático/pedagógica. Neste caso, recorre-se novamente a Souza (apud MUSSI, 2010) ao afirmar que: "É urgente à formação de grupos de estudos, em que a participação de professores de sala de aula seja facilitada; para que os diálogos regionais trabalhem na direção de uma proposta participativa".

Descrições de casos e experiências empíricas (pesquisadora como interlocutora)

Como já declarado, a pesquisa fundamenta-se no método da pesquisa participante, que, conforme Gil (1991) é um tipo de pesquisa que "caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas", ato que pode ser evidenciado neste estudo. Conta-se aqui com dados fornecidos pela pesquisadora (memórias quanto ao tempo atual) período de atuação profissional em uma das instituições. Deste modo, utilizam-se procedimentos etnográficos retrospectivos por meio de dados empíricos, fornecidos pela experiência e atuação neste contexto educacional.

Para o estudo, aliar a prática profissional a uma investigação epistemológica é uma forma de **relacionar teoria e prática**, criando-se um elo de interação entre o estudo/pesquisa e o fazer pedagógico, mesmo que esse elo seja construído por análises e críticas. Sendo assim, neste item almeja-se dialogar com dados e informações resultantes dessa atuação, sendo relevante apresentá-los de forma a garantir a coleta de dados epistemológicos e etnograficamente constituídos.

Durante todo o desenvolvimento textual, a pesquisadora buscou relacionar os dados coletados aos dados vivenciados durante sua atuação profissional (a qual foi descrita na apresentação desse estudo). Logo, nos próximos parágrafos serão contextualizados alguns depoimentos dessa vivência, buscando corroborar com a análise conclusiva do estudo.

Ao atuar neste contexto educacional, vivenciei situações que me instigaram e tentei expô-las durante todo o texto. Agora tentarei descrever e assinalar algumas perspectivas e

conclusões dessa atuação. Como já mencionado, trabalhei durante quatro anos na escola Dom Aquino Corrêa. No primeiro ano, lecionei, para uma turma multisseriada/multianual, alunos do segundo e terceiro ano. Nesta turma havia três com alunos indígenas. Como era meu primeiro ano de atuação profissional, me deparei com dificuldades e barreiras, contudo acreditava ser fruto da inexperiência, pois era uma turma bastante eclética em termos de nível de aprendizagem e também composta por alunos de diferentes culturas. Acreditando que tais limitações prejudicava o desempenho docente me propus a estudar mais sobre as questões interculturais, na busca de compreender, dinâmicas e especificidades socioculturais desse contexto.

O fato é que em muitos momentos eu não sabia como ensinar, alunos diferentes no mesmo ambiente educacional, pois na turma do segundo ano encontravam-se alguns alfabetizados, outros não alfabetizados, uma aluna superdotada (com qual tinha que trabalhar de modo diferenciado) e dois alunos indígenas (que também necessitavam de atividades diferenciadas, de acordo com o nível de aprendizagem), juntamente com os demais alunos que estavam em nível pré-silábico.

Já na turma do terceiro ano havia um aluno indígena, alguns alunos alfabetizados, outros ainda em nível silábico. Essa dinamicidade era ainda mais agravada devido à questão dos conteúdos, que por sua vez eram distintos para as duas turmas. Ressalto que eram duas turmas (2º e 3º anos) atendidas de forma multisseriada/multianual ou seja na mesma sala, horário e com um só docente regente. De fato foi uma experiência bastante turbulenta, em que tive a oportunidade de construir e rever ideologias, metodologias e avaliações.

Os demais anos de experiência foram mais tranquilos, claro, se comparados a esse primeiro. Entretanto, o fato para o qual quero chamar atenção nesse depoimento está relacionado à formação do **docente/pedagogo**, para atuar no contexto da interculturalidade. Durante esses quatro anos participamos de muitas capacitações e cursos para atuar em salas **multianuais/multisseriadas** por meio do **Projeto Escola Ativa**[4]. Contudo, nenhum desses cursos se voltava para o aspecto da interculturalidade; não foram disponibilizadas capacitações para aperfeiçoar metodologias de ensino ou instruir sobre história e cultura das populações, em

[4] Esse projeto visa melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas (multianuais) das Escolas do Campo. Entre as principais estratégias estão: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores. Os componentes curriculares do lº ao 5º ano do Ensino Fundamental estabelecido pela resolução 2.318 de 29 de dezembro de 2009, publicado no diário oficial 7.614 de 04 de janeiro de 2010.

contexto regional ou nacional, com a intenção de fornecer suporte ao atendimento para as populações indígenas. A saída era improvisar, aproximar-se dos alunos indígenas, tentar conhecê-los, identificar as dinâmicas culturais distintas, porém essa foi uma longa caminhada que hoje ainda se percorre. Posso afirmar que durante todo o processo eu e muitas outras docentes cometemos erros e acertos, fomos conhecendo nossos alunos índios através das vivências.

Essa indisponibilidade prévia de conhecimento fez com que muitos alunos indígenas fossem avaliados de forma errônea, levados a frequentar salas especiais, as ditas "de recurso e/ou multifuncional", salas estas direcionadas a alunos especiais com transtornos, dificuldades de aprendizagem, síndromes e/ou deficiência física ou mental. Esse erro parece-me bastante comum, pois as escolas que ainda não dispõem dessas salas desejam-nas, como é caso da escola Pedro Palhano, na qual as docentes atuam, mesmo sem avaliações/laudos indicando necessidade de Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois há uma confusão de especificidades.

A gravidade do problema não está na reincidência do fato, mas sim na normalidade com que se tomam as ações. Pude observar durante anos que o problema do ensino no contexto intercultural, em muitos casos, era a questão da **falta/falha na comunicação** entre professor, aluno indígena e não indígena, automaticamente provocando uma falha metodológica de ensino. Mas como poderia os professores saber desses problemas sem vivenciá-los? Creio que não saberiam, pois os mesmos sequer têm consciência desse erro, menos ainda de sua gravidade.

O que foi vivido torna-se uma fonte de saber, conhecimento sobre como agir e o que não fazer, mas isso não basta. Uma das fontes desse problema, como já mencionado é a falta de informação com relação à diferença cultural. Tal afirmativa é resultante tanto das observações e entrevistas feitas com as interlocutoras como de uma experiência recorrente com outras docentes, através de oficina[5], em que os docentes participantes demonstraram pouco

[5]Essa oficina se trata de um encontro de 20 horas, que foram realizadas nos dias 30 e 31/ 07/2012, iniciativa da SEMED, na qual tive oportunidade de ministrar uma oficina, cujo tema foi **Educação e Diversidade: como trabalhar com o tema cultura indígena em sala de aula?** Notou-se que são vagos e falhos os conhecimentos sobre a população indígena no contexto regional. Essa realidade também foi perceptiva em outro momento, no Curso de Extensão: **Formação de Professores na Temática Culturas e História dos Povos Indígenas, com 240h** de carga horária, na modalidade semipresencial, ofertado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em que durante os fóruns, chats e atividades, ficou evidente que os docentes pouco sabem sobre a cultura e história das populações indígenas em âmbito estadual, sendo essa aquisição um dos objetivos a ser alcançado pelos organizadores.

conhecimento sobre os povos indígenas da região, fato que dificulta estabelecer mudanças metodológicas.

Há realidades dicotômicas e distintas, parte do grupo de docentes estudado/observado demonstra alienação[6]com relação às circunstâncias vivenciadas, fato constatado na menção da interlocutora "CA" da escola Dom Aquino Corrêa, durante a primeira entrevista: "tá tudo bem, esse contexto educacional é ideal, o trabalho docente é bom e adequado, só temos problemas com relação ao ensino de alguns conteúdos".

Em contrariedade a essa posição, está o julgamento de outros docentes, os quais demonstram que o problema está direcionado aos alunos, pois eles têm dificuldade de aprendizagem e precisam de salas de apoio educacional, e relatam que fazem o possível para melhorar a qualidade de ensino.

Diante do que foi exposto, constatou-se de fato que a maior limitação identificada no trabalho docente está relacionada às questões linguísticas, sendo essa uma das barreiras que se colocam para os docentes, essa afirmativa é resultado das atividades relacionadas a alguns conteúdos da Língua Portuguesa, como, por exemplo, questões gramaticais, de gênero, (masculino e feminino), tempo verbal, preposições entre outros. Tais circunstâncias ocorrem em alguns casos porque a sintaxe da linguagem, das populações indígenas, (nesse caso o Guarani) se difere da Língua Portuguesa, esses e em muitos aspectos, ensejo que por sua vez restringe os recursos metodológicos. Tais conclusões podem ser dinamizadas de acordo com os dados expostos providos pelas interlocutoras.

Encontram-se também algumas complicações com relação à linguagem, pois nem tudo que é comum para os não indígenas o é para os indígenas, mesmo sendo feitas, geralmente, adequações para melhor suprir essas limitações. Aqui se expõe um alerta: o professor que nunca atuou neste contexto pode ter uma visão errada ao diagnosticar as dificuldades ou especificidades do alunado, gerando um conflito avaliativo. Quanto a esse apontamento, consta que muitos alunos podem ser classificados como alunos com dificuldades de aprendizagem ou com necessidades educacionais especiais, quando não se consideram as questões linguísticas e culturais constituídas multiculturalmente.

Nota-se que atuar neste contexto requer alguns conhecimentos prévios quanto às questões culturais, fomentando a necessidade de formação docente para a conscientização de tais realidades, para uma melhor seleção e uso de metodologias. Segundo Taylor (1998), "o não

[6] A palavra "alienados" aqui empregada revela o sentido de estar enganado ou iludido.

reconhecimento ou o reconhecimento inadequado da identidade do 'outro' pode causar prejuízo ou uma deformação ao aprisionar alguém num modo de ser falso e reduzido".

Outro aspecto importante para tais reconhecimentos está relacionado à necessidade de intermediar as relações entre os educandos, pois alguns costumes são exclusivos de cada etnia, cultura e podem ser estranhos aos olhos do "outro" (aluno não indígena). Na perspectiva de Laraia (1986), esse aspecto se explica devido ao

> fato que o homem vê o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida o mais correto e mais natural". O autor ainda esclarece que essa atitude e "tendência, denominada de etnocentrismo, é responsável em seus casos extremos pela ocorrência de numerosos conflitos sociais (LARAIA,1986, p. 75).

É notável a importância de conhecer e reconhecer parte da cultura presente no contexto educacional. Isso não implica em explorar cientificamente os detalhes etnográficos, contudo saber o necessário para intermediar as relações, sem estereótipos preliminares, ou seja, praticar o respeito à alteridade.

Considerações finais

Com base no estudo comparativo, identificou-se que as barreiras encontradas nas escolas se ligam à limitação metodológica, ausência de recursos didáticos específicos para o alunado em questão, e uma insuficiente formação pedagógica que visa atender as crianças de forma genérica e homogeneizante.

Em síntese, as indagações que orientam a pesquisa levam às seguintes conclusões: com base no estudo comparativo e nas considerações elencadas, identificou-se, de fato, que as barreiras encontradas em escolas públicas municipais não indígenas, no que diz respeito ao atendimento de alunos indígenas, no município de Dourados-MS, estão conectadas à limitação metodológica, à ausência de recursos didáticos específicos para trabalhar com o alunado em questão, além da ineficiente formação pedagógica, que tende a atender as crianças de maneira genérica, homogeneizante, sem incluir — essa formação — disciplinas, cursos ou

especializações que visem ao atendimento no contexto indígena, quanto mais no sentido do diálogo intercultural.

Outra agravante é a falta de acompanhamento e aperfeiçoamento didático-pedagógico, que não alcança suprir as limitações evidenciadas pela análise dos documentos institucionais e também nas falas das interlocutoras. Nesse sentido, a utopia do diálogo mostra-se frágil e incoerente, e os modelos educacionais empregados parecem, antes, bastante limitados, principalmente no que diz respeito às questões da cultura. Mesmo com todos os subsídios de pesquisas e estudos de que se dispõe hoje, ainda assim essa educação, muitas vezes, apenas reproduz estereótipos, gerando lacunas e não correspondendo a um progresso de compreensão mais efetiva das relações interétnicas. Tais lacunas, em muitos casos, podem causar conflitos entre as populações provenientes dos ambientes culturais diversificados, desmotivando os esforços de diálogo, reconhecimento e respeito pela alteridade propugnados pela Constituição Federal de 1988.

Na análise dos dados, constatou-se, finalmente, um problema maior, que é inércia, por parte das autoridades, de alguns docentes e dos coordenadores, diante dessa problemática, gerando um processo de invisibilidade do outro que restringe a possibilidade de ações mais efetivas, além de desestimular gestos de compreensão e favorecer a tendência à avaliação homogeneizante, em que se configura o estereótipo. Quanto a isto, embora se possam identificar alterações positivas nas relações entre docentes e alunos indígenas e não indígenas, no contexto das escolas estudadas, ainda há muito a ser revisto, para solucionar os problemas. Se, conforme a fala de uma das interlocutoras, há cerca de 10 ou 15 anos as relações entre indígenas e não indígenas num mesmo ambiente educacional eram geralmente hostis e de pouca socialização — fato que hoje não se observa, segundo apontam, pois há uma interação maior entre esses sujeitos, como resultado talvez dos esforços de combate ao preconceito e discriminações promovidos pela sociedade —, podemos duvidar de que tais transformações e mudanças de mentalidade sejam suficientes e capazes de dar as respostas adequadas, sem o esforço da sociedade organizada, das autoridades e da comunidade escolar para construir uma educação que seja realmente para todos.

Num cenário onde as escolas públicas são frequentadas por sujeitos provenientes de culturas distintas, algumas minoritárias, com identidades culturais, sociais e étnicas diferenciadas é necessário que as instituições escolares se assumam como espaços de diversidade e diálogos entre diferenças. Nota-se que em se tratando dos documentos

institucionais a clientela é contemplada de forma imparcial[7], essa aborda pode ser melhor observada na pesquisa aqui exposta. Considera-se assim que nos casos analisados, fica patente que houve pouca identificação da escola como espaço de diferenças e representação de interesses multiculturais, principalmente no que diz respeito às populações indígenas, podendo-se concluir que foram omitidas ou silenciadas nos documentos.

Observa-se, enfim, que o trabalho na perspectiva inclusiva, com amparo nas reflexões sobre cultura e diversidade, deve buscar desenvolver aproximações e negociações entre sujeitos distintos. A escola constitui-se como um local de práticas conjuntas, mas diversificadas, cujos participantes são representantes de diversos grupos e identidades culturais, conforme o conceito de Stuart Hall, com costumes, crenças, saberes e valores diferenciados. É, portanto, local ideal para buscar a igualdade de direitos, podendo-se afirmar que a prática da educação na perspectiva intercultural (ainda não perfeitamente compreendida, mas a cada dia mais urgente) deve ser considerada uma estratégia importante e fundamental para alcançar esse objetivo.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 6 jun. 2018.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2014.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 1996. 208 p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 11ª Ed. 2006.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

MUSSI, Vanderléia P. L; URQUIZA Antonio H. A.; VARGAS Vera L. F. **Culturas e história dos povos indígenas, módulo** *3*: reconhecendopreconceitos sobre os povos indígenas — Campo Grande,MS :UFMS, 2010. 58 p.: il.; 30 cm.

[7] Consultar dissertação na integra: Silva (2013).

SOUZA, Zélia P. **Reforma agrária em áreas indígena**: confronto entre colonos e índios no distrito de Panambi. Brasília, 2001. Dissertação (Mestrado em História). Universidade de Brasília, 2001.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalimo:** examinado a política de reconhecimento**.** Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

TEDESCHI, Losandro Antônio, **Interculturalidade: igualdade e diferença em debate**. In: TEDESCHI, L. A. et al. **Abordagens interculturais**. Porto Alegre: Martins Livreiro-Editor, 2008. p. 11-21.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1996.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. **Documentos curriculares para a educação escolar indígena:** da prescrição às possibilidades da diferenciação. Tese. 338f. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012a.

_____. Notas sobre a emergência do direito à educação diferenciada para indígenas no contexto Mundial (1948-2007). **Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD**, Dourados, v. 1, p. 235-256, out. 2012b.

ESCOLA MBO'ERO ARANDU'I: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Marlene Gomes Leite (UFGD)[1]

RESUMO: O presente trabalho é parte da dissertação de mestrado intitulada A escola Mbo'ero Arandu'i da terra indígena Jarará, no município de Juti, MS: uma etnografia da teia de relações estabelecidas entre sistema de ensino, comunidade indígena e poderes públicos, apresentada ao PPGAnt- Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Grande Dourados (2018). Este visa apresentar de forma sintetizada as percepções dos diversos agentes da rede de relações indígenas e não indígenas acerca da escola indígena de Jarará. A abordagem enfatiza os diferentes olhares que compões a rede de relações de pessoas envolvidas no discurso. Quanto ao referencial teórico e metodológico adotado, as redes, nos termos de Latour, é utilizado na difícil tarefa de encarar redecomo uma categoria descritiva e analítica.

Palavras – chave: Educação escolar indígena, aldeia Jarará, escola Mbo'ero Arandu'i e rede de relações.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo discutir as percepções dos diversos agentes indígenas (pais, mães, alunos, professores, ex-professores, lideranças e chefes de famílias) e não indígenas (funcionários da educação, professoras, coordenadoras, secretária de educação, ex-supervisora e supervisora). Direcionado para a comunidade indígena de Jarará e o município de Juti tem como propósito compreender a perspectiva dos sujeitos sociais envolvidos na rede de relações políticas e nas práticas escolares desenvolvidas em torno da escola indígena Mbo'ero Arandu'i.

Conversas com professores e pais de alunos permitiram perceber, logo no início da pesquisa, que muitas famílias matriculam seus filhos nas escolas da cidade, mesmo a escola indígena ofertando ensino do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, o que causa permanente clima de tensão entre as famílias locais, que se opõem as que matriculam os filhos na escola da cidade. Isso traz à tona questões importantes para pensar a rede de relações em Jarará, o que implica saber: a) por que estudar nas escolas da cidade? b) por que estudar na escola indígena? c) quais motivos levaram a "divisão de famílias" em Jarará? Estes questionamentos evidenciaram a necessidade de envolver as escolas da cidade na pesquisa, inicialmente prevista para ser realizada somente na escola da aldeia.

[1]Pedagogia (FINAV) e Ciências Sociais (UFMS). Mestre em Antropologia pela (UFGD). Email: marlenejuti@hotmail.com.

Dessa forma o trabalho aborda os seguintes pontos relevantes: 1) Educação escolar na comunidade indígena de Jarará: a primeira escola, em que abordo as percepções do primeiro professor a lecionar na escola de indígena. 2) Educação escolar na comunidade indígena de Jarará: percepções sobre estudar na escola indígena ou nas escolas da cidade. Nesse item trago as diversas percepções acerca de estudar ou não estudar na escola indígena. 3) Metodologias; 4) Analise dos dados, constatei que a escola indígena, como um *lócus* de articulação da rede de relações, que conectam locais, sujeitos e objetos, é erroneamente pensada como um local de homogeneidade. Daí a importância de refletir sobre as conexões e as relações estabelecidas com seu entorno. Levar em consideração a pluralidade de modos de relações, que são tecidas e estabelecidas, é fundamental para compreendermos a complexa rede tecida por esses agentes.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Educação escolar na comunidade indígena de Jarará: a primeira escola instalada no local

Quando os indígenas de Jarará retomaram parte de sua área de ocupação tradicional em 1996, a primeira reivindicação feita pela comunidade foi uma escola indígena, com professor indígena no local. Assunção Gonsalves, que nasceu e cresceu em Jarará, foi o primeiro professor a lecionar na TI.

De acordo com ele, em poucos dias fez o levantamento para saber quantas crianças havia na aldeia e, em seguida, iniciou as aulas em um local improvisado pela própria comunidade. Então, o padre Álido, um missionário católico que atuava com os índios na região, resolveu ajudar, apoiando a construção de uma pequena escola de madeira. Nessa escola, Assunção trabalhou por algum tempo com todas as crianças ali residentes, por aproximadamente três anos (1997 a 1999).

Passado algum tempo, a prefeitura de Juti trouxe os materiais do desmonte de uma sala de aula construída na cidade, onde os alunos indígenas frequentavam, aumentando a escola da aldeia, que passou a ter duas salas de aulas, uma cozinha e uma pequena varanda na frente.

Essa escola de madeira, ampliada pela prefeitura, hoje não funciona, mas sua estrutura continua de pé, fazendo parte da história da educação escolar local. Seguir a orientação de

Latour (2012) sobre **rede** é seguir os próprios atores, no caso, os indígenas de Jarará para compreender os meandros de suas práticas coletivas.

O autor explica que "[...] rede é uma expressão para avaliar quanta energia, movimento e especificidade nossos próprios relatos conseguem incluir. Rede é conceito, não coisa. É uma ferramenta que nos ajuda descrever algo, não algo que esteja sendo descrito" (LATOUR, 2012. p. 192). Latour, quanto ao aspecto móvel e dinâmico com o que propõe e entende por *rede*, explica que "[...] uma rede não é feita de fios de *nylon*, palavras ou substâncias duráveis; ela é o traço deixado por um agente em movimento" (Idem: p. 194).

Assunção acerca da primeira escola construída em Jarará, explica que o ensino era construído através de muita conversa e realizado na língua materna.Constantemente, fazia-se o exercício de comparação com a língua portuguesa e as famílias se envolviam nesse processo, pois, de acordo com ele, havia reuniões regulares da liderança com a comunidade, com os pais, e todos participavam. Hoje, reclama que não está mais acontecendo reuniões com a comunidade, as pessoas têm medo de falar. Afirma ter trabalhado com a professora Maria Cristina Benites, irmã do capitão da aldeia na época. A turma foi dividida em duas salas multisseriadas: Assunção ficou com os alunos menores, da 1ª e 2ª séries, e ela com os maiores, da 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental.

Quanto à metodologia de ensino, valorizava-se a língua e a cultura própria. Assunção trabalhava todo o processo de alfabetização somente na língua Guarani, com os alunos menores; e a professora Maria Cristina trabalhava o que ele chamou de "ensino misturado", que consistia em trabalhar com o ensino bilíngue (Guarani e Português), mas considerando a língua materna como primeira língua.

Assunção contou que priorizava trabalhar assuntos referentes ao povo kaiowá e guarani, com "coisas" que existiam na localidade (plantas, animais, rios, remédios etc.), contavam histórias sobre seus ancestrais. Cantava, rezava e fazia a *chícha* (bebida fermentada feita, principalmente, de milho), trabalhava o que ele chama de "tradicional" na escola, envolvendo as famílias.

Ele disse que as próprias crianças questionavam a escrita em Guarani, perguntando como se escrevia determinada palavra em Português. Muitas vezes indagavam como se falava em Português o que o professor tinha escrito em Guarani, e ele "repassava", ensinando e tirando as dúvidas dos alunos.

Naquele período, todas as crianças da aldeia estudavam na escola indígena, pois, segundo entende, não havia "divisão de famílias". Os pais concordavam com o ensino ministrado pelos professores indígenas da escola, no qual também tinham participação. Afirma que havia a participação massiva das famílias e dos mais velhos na construção da educação escolar, porque era uma luta conjunta, todos lutavam pelos mesmos objetivos.

Para esse professor, existia um diálogo entre a educação indígena e a educação escolar indígena, pois ele conseguia trabalhar com a cultura indígena e envolver os alunos/famílias na aula. Para tanto, ele disse que, enquanto professor, sabia como deveria ser a escola indígena, sabia das dificuldades que os alunos indígenas sofreriam na cidade, junto aos 'brancos'. Hoje, segundo ele, a prioridade da escola da aldeia, que era o ensino da cultura e da língua materna, mudou, gerando uma "divisão de famílias", pois muitos pais preferem matricular seus filhos nas escolas da cidade e uma minoria prefere a escola da aldeia. Esse assunto será abordado no próximo item.

Assunção afirma que é muito difícil para o filho de indígena começar a estudar na língua portuguesa (alfabetização), pois os pais e avós só conversam com ele na língua étnica. Quando os pais matriculam as crianças nas escolas da cidade, o ensino é apenas em Português. Entretanto, quando essas crianças são matriculadas na escola da aldeia, os professores também trabalham em Português. Por isso, segundo o professor, as crianças indígenas ficam perdidas e não conseguem aprender a ler e a escrever nem em Guarani, nem em Português, dificultando o processo de leitura e escrita, pois, de acordo com ele, a criança não pode "ir direto para o português na escola". Ele diz que, primeiro, o aluno deve ser alfabetizado na língua materna indígena, depois, aos poucos, o professor deverá introduzir o "ensino misturado", tendo sempre, como primeira língua, o Guarani. Mas, conforme Assunção, não é isso que acontece hoje na escola de Jarará.

D'Angelis (2012, p. 166), acerca da língua da alfabetização, chama atenção e diz que, do ponto de vista das pesquisas linguísticas e sociolinguísticas, técnica e politicamente "será sempre mais recomendável alfabetizar na língua materna". Do ponto de vista da psicologia, é mais recomendável afetivamente, também, "[...] quando se pensa na auto-estima e autoconfiança da criança". E, do ponto de vista da linguística aplicada "[...] alfabetizar na língua materna pode ser muito importante para completar o desenvolvimento da competência da criança na sua primeira língua e isso [...] é muito útil para o desenvolvimento futuro da criança

em outras línguas". Isso explica e comprova a eficácia da alfabetização na língua materna (primeira língua) da criança.

De acordo com o primeiro professor de Jarará, muitas crianças reprovam na escola da aldeia, porque "não sabem o Português", e quando vão para as escolas da cidade, igualmente reprovam por também não saber "o Português", pois não estão sendo alfabetizadas na língua materna. Outras crianças estudam na aldeia até o 5º ano e, quando vão para escolas da cidade, também encontram dificuldades. Muitos alunos/alunas, por reprovarem várias vezes quando começam a estudar na cidade, já estão na idade de casar e acabam desistindo da escola. Por isso, poucos chegarão a frequentar uma faculdade. O que remete a política linguística.

Entendo Política Linguística, segundo Wilmar Rocha D'Angelis (2000, p. 1), como "[...] uma proposta sobre a situação lingüística de uma comunidade. Normalmente as Políticas Lingüísticas surgem onde existe mais de uma língua sendo usada em uma comunidade ou, pelo menos, mais de um dialeto de uma mesma língua". O autor comenta que, quando uma comunidade indígena vê a língua portuguesa sendo falada cada vez mais frequente pelos seus membros, que se tornam bilíngues, eles realmente precisam se preocupar e pensar em uma política linguística para defender e manter sua língua própria.

Ele versa sobre os indígenas Kaingang e comenta sobre o **bilinguismo de transição** que o Summer Institute e a FUNAI impuseram a esse povo. Afirma que a alfabetização faz parte da política linguística de uma comunidade que usa da escrita. E ela deve escolher se deve usar a escrita ou não em sua comunidade, na língua materna ou na língua portuguesa. Isso é uma escolha linguística, pois a comunidade decide a política de alfabetização, que é parte inseparável da política linguística geral.

No caso de Jarará, o professor Assunção aborda situações importantes que, segundo ele, são vivenciadas pelas crianças, por não estarem sendo alfabetizadas na língua Guarani. Por sua vez, os atuais professores indígenas na aldeia Jarará e não indígenas na cidade de Juti entendem que as crianças precisam saber o Português para, futuramente, estudar nas escolas da cidade.

A fala do ex-professor de Jarará se insere em uma rede de relações que faz parte da história da educação escolar na comunidade e que vem sendo transformada ao longo do tempo. Ela reflete as divisões da comunidade e as disputas dos grupos de parentescos. Pessoas como Assunção se ressentem de terem sido excluídos do processo devido a fatores internos (relações entre lideranças) e também externos (relações com a prefeitura).

Percebe-se que houve distintos "períodos" na história da educação escolar da aldeia Jarará. Algumas transformações têm gerado tensões, pois, a partir do momento em que a escola é efetivada e recebe influências internas (aumento do número de famílias e a presença de um novo capitão como liderança) e externas (influência da prefeitura como mantenedora, igrejas e programas assistenciais), ela se transforma, gerando o que Assunção denomina de "divisão de famílias".

Foram Aproximadamente dezesseis famílias, oriundas de Jarará, Caarapó e Dourados que lutaram pela retomada do território tradicional. Quando o pequeno grupo adentrou as terras em 1996, eles já tinham uma liderança instituída, que iniciara na cidade, quando o grupo ainda estava se (re)organizando para a retomada. Ao entrar na aldeia, o antigo capitão perdeu força, dando lugar à outra pessoa como liderança, e esta abre espaço para famílias vindas de fora, como aldeia Cerrito (Eldorado, MS), aldeia Porto Lindo (Japorã, MS) e outras localidades, crescendo consideravelmente o número de pessoas no local que atualmente é de 320, distribuídas em 69 famílias, reconfigurando a comunidade.

De acordo com o capitão, a escola indígena Mbo'ero Arandu'i, "escola de tijolo", foi conquistada através de muitas lutas e depois de uma manifestação, com fechamento da rodovia MS 289, que liga Juti a cidade de Amambai. Bloquearam a estrada, pois a reivindicação (construção da escola indígena, de alvenaria) não estava sendo atendida pelos órgãos competentes. Depois disso a obra da escola foi autorizada pela Câmara Municipal, através da Lei 185/2004 e foi construída com recursos provenientes da receita pública municipal. Assim, a escola Mbo'ero Arandu'i foi criada através da Lei Municipal nº 202, de 13 de abril de 2005.

O prédio da escola construído em alvenaria abriga duas salas de aula, uma sala para a coordenação pedagógica, uma cozinha, dois banheiros na lateral (masculino e feminino) e uma varanda que cobre toda extensão da frente da escola. Oferece ensino de 1° ao 5° ano do Ensino Fundamental, em salas multisseriadas, com funcionamento apenas no período matutino.

Em conversas com a supervisora de educação do município, ela informou que, em 2005, a prefeitura elaborou um ato de criação, mas a escola de Jarará nunca foi autorizada pelo Conselho Estadual de Educação e, por esse motivo, é extensão da escola municipal Doraci de Freitas Fernandes, já que não possui autorização de funcionamento. Essa funcionária disse desconhecer o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar da escola, documentos considerados importantes pelos atuais professores indígenas. Logo promete que irá fazer um decreto aprovando essa escola como extensão da escola municipal Doraci.

2. 2 Educação escolar na comunidade indígena de Jarará: percepções sobre estudar na escola indígena e nas escolas da cidade

Ao iniciar a pesquisa na aldeia Jarará em janeiro de 2017, percebi que muitas mães de alunos disseram que tinham matriculado seus filhos nas escolas da cidade e alegavam vários motivos para essa decisão, como por exemplo: não concordar com a política do capitão, apontar que na cidade aprendem com mais rapidez o Português, citar a precariedade da estrutura da escola indígena e o fato dos professores trabalharem oralmente a língua materna em sala de aula, dizendo que essa seus filhos já sabem.

Em conversas com os professores indígenas que lecionam na escola de Jarará, esses, confirmaram o grande número de alunos indígenas que estão se deslocando para estudar nas escolas da cidade, diminuindo significativamente o número de alunos na escola local.

Assim a partir da fala das mães, foi possível perceber dois grupos distintos que foram se estabelecendo ao longo do tempo na aldeia. O primeiro grupo é formado por famílias vinculadas a família do capitão, elas acham importante seus filhos estudarem na escola da aldeia, preferindo que sejam alfabetizados na localidade, utilizando a língua Guarani nos diálogos, e só saindo para estudar nas escolas da cidade após o 5º ano do Ensino Fundamental, quando finaliza a educação escolar na aldeia. Essas mães consideram importante o ensino dos professores indígenas na língua étnica e, segundo elas, as crianças devem saber ler e escrever para depois estudar nas escolas da cidade.

O segundo grupo é formado por famílias que não aceitam seus filhos na escola da aldeia, preferindo colocá-los nas escolas da cidade. Este é o maior grupo, cujas famílias fazem inúmeras acusações contra os professores indígenas, afirmando que eles não cuidam das crianças na hora do recreio e que as crianças matriculadas na escola de Jarará demoram muito para aprender a ler e a escrever. Reclamam que os alunos precisam aprender a **língua portuguesa** e a **matemática**.

Nesse sentido, de acordo com um dos professores de Jarará, o aumento no número de famílias vindas “de fora” (de outras aldeias) trouxe para a aldeia “fofoca”, drogas e violência, e essas famílias iniciaram um conflito interno envolvendo o “religioso” (pessoas que se autodenominam crentes ou evangélicos) e criticam os próprios índios e a liderança, iniciando uma luta contra a família do capitão que se encontra trabalhando na saúde e na educação, locais

onde há empregos na aldeia. De acordo com ele, "índio de fora" causa divergência e acaba colocando seus filhos nas escolas da cidade.

Para este professor, as tensões existentes trazem muitos problemas para a comunidade indígena de Jarará, mas as famílias teriam que fortalecer e valorizar a instituição e lutar para conseguir mais salas, pelo menos o Ensino Fundamental completo. Explicou que a divisão ocorrida na aldeia relacionada à escola enfraquece o grupo, porque, infelizmente, a prefeitura e o Estado querem quantidade de alunos. Quanto maior o número de alunos matriculados na escola, mais benfeitorias recebem.

O professor comentou ainda que os "irmãos" de fé querem que a liderança apoie as igrejas. Entretanto, "os irmãos não querem apoiar a escola", pois matriculam seus filhos para estudar fora. Estes, segundo ele, não receberão apoio da liderança. Então, numa reunião ficou combinado que os "irmãos", que querem apoio da liderança, terão que matricular os filhos para estudar na escola da aldeia. Explicou: "Os irmãos (evangélicos) vai colocar tudo aqui; então tem que ser assim, quer apoio da liderança, então tem que se beneficiar como indígena. Tem que se atualizar como indígena".

Eles realizaram visitas a alguns "irmãos" para conversar e fazer alguns acertos. Estavam conversando com as pessoas das igrejas para aumentar o número de alunos na escola. E explicou: "Tem um monte de pessoa que não quer estudar Guarani, não quer falar, não quer aprender a língua". Mas "é essa língua que a gente tem que trabalhar".

Este professor acrescentou que o problema maior é que os pais indígenas "não sabem como está à situação escolar do filho", porque "só faz matrícula na cidade", mas "não acompanha a vida escolar da criança", e finaliza: "nós índio estudar no meio de branco é só discriminação".

Como já foi mencionado, mães moradoras na aldeia Jarará alegam que, na cidade, eles aprendem a ler e a escrever com mais rapidez. Entretanto, alguns professores não indígenas dizem o contrário, que os alunos indígenas "demoram a aprender a ler e escrever". Comentam que eles "possuem dificuldades na leitura e interpretação de textos", "não conseguem acompanhar os demais alunos em sala" e, por isso, não conseguem tirar notas boas nas provas.

Assim a prefeitura contratou, no início do segundo bimestre de 2017, três professoras para trabalhar no reforço, as quais falaram do grande número de alunos indígenas necessitando de reforço, principalmente de manhã, pois é o período em que os ônibus buscam os alunos nas

aldeias (Jarará e Takuara). As professoras de reforço trabalham de forma diferenciada com estas crianças, enfatizando atividades lúdicas.

Nota-se que as três professoras de reforço, citaram a questão da língua Guarani como o principal problema desses alunos para a aprendizagem de Português. Elas apontaram algumas soluções para resolver o problema: que os professores dos alunos indígenas, na cidade, tivessem cursos para trabalhar com eles, estudassem a língua indígena e que o reforço fosse na língua materna. Resumindo, elas concordam que seria melhor um professor falante da língua materna para trabalhar com esses alunos.

Com estas falas, é possível notar as diversas percepções/compreensões sobre os alunos indígenas que estudam nas escolas da cidade. Elas discutem entre si, buscando solucionar o problema que é alfabetizar e/ou ensinar essas crianças. Apontaram alternativas interessantes para serem apresentadas às autoridades competentes do município.

É importante também destacar um assunto enfatizado pelos alunos indígenas do Ensino Fundamental II, da escola municipal da cidade, sobre a situação de *bullying* que sofrem constantemente. Todos relatam que já passaram por situações vexatórias na escola e, mesmo os professores repreendendo tal situação, isso ainda acontece, principalmente durante os trabalhos de leitura ou em atividades que precisam se expressar perante os demais. Entretanto, para resolver o problema, apenas uma professora se manifestou. Diariamente separa um tempo de sua aula para conversar com os alunos sobre *bullying* e organizou projetos na tentativa de amenizar tal situação.

Quanto aos alunos menores, estudantes do Ensino Fundamental I, apontaram como problema, o fato de não poderem falar a língua materna em sala de aula, porque algumas professoras não aceitam. Isso mostra que a escola integracionista e assimilacionista continua, atualmente, inclusive proibindo os alunos de falarem sua própria língua. A primeira objetivava eliminar as línguas indígenas e a segunda utilizava as línguas indígenas na alfabetização, como "ponte", facilitando a transição para a cultura dominante.

É notória a preocupação dos alunos em aprender a língua dominante, seja na escola indígena ou na escola da cidade. Se estudam na escola da aldeia, têm de se preparar para estudar na cidade. Percebe-se que há uma cobrança muito grande por parte dos professores indígenas em preparar esses alunos para estudar na cidade. E isto se deve ao fato de eles receberem críticas frequentes dos professores não indígenas, os quais reclamam que eles não estão alfabetizando os alunos, pois estão utilizando muito a língua Guarani, entre outras críticas. Na verdade, os

docentes não indígenas entendem que a alfabetização só existe se for em Português, sem atentar para o fato de que a melhor língua para aprender a ler e a escrever é aquela que vem da família.

Desde pequenos, os alunos comentam que a educação escolar é importante, e deixam claro que pretendem finalizar, fazer faculdade e atuar na aldeia onde moram com a família. Os professores "brancos" reconhecem que eles são esforçados, mas, muitas vezes, não atingem os objetivos escolares quanto às competências e habilidades que precisam para "passar de ano". Eles atribuem a dificuldade dos alunos como sendo decorrência da utilização somente da língua materna indígena no seio familiar e de os professores indígenas a utilizarem em sala de aula oralmente. Quando, na verdade, a causa é a não utilização da língua indígena nas escolas urbanas.

Com relação à competência "aprender o Português", tão enfatizada pelas mães ou responsáveis pelos alunos indígenas, é o que consideram importante e necessário para seus filhos neste momento. Rossato (2002, p. 96), no contexto de sua pesquisa entre os indígenas escolarizados, explica que "aprender Português", "[...] era (como ainda é) o passaporte para o sucesso na escola e na sociedade não-indígena". Isso também pode ser notado em Jarará.

Sobre o imaginário kaiowá e guarani, a autora explica que, por conta da ideologia veiculada pela sociedade dominante, a escola e o Português são tidos como a "chave mágica", para o sucesso, progresso, desenvolvimento, bem-estar, qualidade de vida, prestígio e "*ser alguém*". Notou, também, que eles tinham as mesmas expectativas de seus pais, que era estudar para ter uma profissão e, consequentemente, um emprego (ROSSATO, 2002). E essa percepção não é diferente nos dias atuais.

3. METODOLOGIA

Quanto à opção metodológica, através do esforço antropológico de "olhar, ouvir e escrever" (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000), busco evidenciar como é a rede de relações entre a escola indígena, a comunidade Jarará e os poderes públicos envolvidos nos programas e práticas escolares. Assim, através de conversas com a comunidade escolar indígena (pais, alunos, professores, ex-professores, lideranças e chefes de famílias) e não indígena (funcionários da educação, professoras, coordenadoras, secretária de educação, ex-supervisora e supervisora), percebi as diversas perspectivas que permeiam o contexto da educação escolar na aldeia Jarará.

Como apontou Santos (2015, p. 65-66), quando pensamos os "grupos", sabemos que não estão prontos de antemão, mas são "feixes de relações", ""pontos" ou "nós", que aparecem e desaparecem conforme estas conexões se condensam ou se expandem". E, no caso específico do presente trabalho, o que nos interessa são as relações estabelecidas pela comunidade de Jarará através da escola na aldeia. Ou melhor, interessa pensar as relações que envolvem, produzem e são produzidas pelos indígenas, e daí a ideia de "redes" - *network* ou *worknet* - proposta por Bruno Latour.

Como recurso complementar ao método de observação participante, utilizei materiais escritos, como desenhos e textos escritos feitos pelos alunos indígenas que estudam na escola municipal indígena Mbo'ero Arandu'i da aldeia Jarará e na escola municipal Doraci de Freitas Fernandes. Também realizei entrevistas e conversas direcionadas com os alunos e utilizei outros recursos já recorridos em estudos com crianças, como destaca Clarice Cohn (2005, p. 45- 48). Realizei registros fotográficos, visitas às famílias, às escolas (da aldeia e da cidade), conversas formais e informais com profissionais da educação indígena e não indígena. Enfim, a pesquisa mobilizou vários métodos e técnicas, como é frequente nos estudos de antropologia.

A pesquisa teve início através de visitas feitas às famílias de Jarará. Com o início das aulas, em fins de fevereiro 2017, passei a frequentar também a escola indígena e a conversar com os professores, alunos, mães, pais. Assim, pude acompanhar alguns acontecimentos, como a primeira reunião de mães/pais de alunos, que foi crucial para a compreensão da rede de relações em que a escola indígena se situa. Nas escolas da cidade, a pesquisa iniciou no início do mês de junho de 2017. A primeira visita na escola municipal Doraci foi para verificar o número de alunos indígenas matriculados. Como a escola não possuía nenhum registro me propus a fazer um censo escolar para verificar a quantidade de alunos indígenas e, assim, identificar quem são esses alunos, além de ouvi-los através de atividades direcionadas "extraclasse". Também pude ouvir alguns professores que relatarem estar com dificuldades para trabalhar com esses alunos. Segundo esses profissionais o entrave é devido à questão linguística, porque os estudantes indígenas vêm para as escolas da cidade sem saber falar suficientemente a língua portuguesa.

As atividades "extraclasse" desenvolvidas com os alunos indígenas nas escolas (da aldeia Jarará e municipal da cidade) foram realizadas no início do mês de julho de 2017. Em agosto, realizei com eles uma segunda atividade através de conversas direcionadas. Com os de 3º e 4º anos, realizei uma atividade de escrita, pois, de acordo com algumas mães, nas escolas

da cidade os alunos aprendem com mais rapidez a ler e a escrever. Queria verificar se essa percepção procedia. Por fim, em setembro, realizei uma atividade de registro com os alunos do 7º ano. Essas atividades com objetivos diversos trouxeram significativas contribuições para pensar o desenvolvimento da pesquisa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Então, eis a questão: porque as famílias de Jarará estão preferindo matricular seus filhos nas escolas da cidade, mesmo a escola indígena ofertando os anos iniciais do Ensino Fundamental? Uma primeira hipótese diz respeito à questão política envolvendo as famílias de Jarará.

Em síntese, na percepção das mães indígenas sobre estudar na aldeia ou na cidade, uma de suas maiores preocupações é a aprendizagem dos filhos (oral e escrita do Português), justificando que não precisam estudar Guarani porque seus filhos já sabem. Além disso, mencionam a estrutura física e pedagógica, alegando que a escola não é atrativa. Algumas mães confessaram, também, ter colocado as crianças para estudar na cidade porque a escola da aldeia está sob o comando da família do capitão e não concordam com isso. Nota-se que essa percepção tem um peso maior na decisão das mães de colocar seus filhos pequenos para estudar na cidade, o que remete à questão política das famílias, embora a escola da aldeia oferte ensino de 1º ao 5º anos.

Sobre o "censo escolar" que realizei nas escolas da cidade (Doraci e extensão), os resultados são expressivos: a escola municipal Doraci possuía um total de 434 alunos, sendo 71 indígenas, o que representa 16,35% dos alunos da escola. A extensão possuía 153 alunos no total, sendo 28 indígenas, o que representa 18,30% dos alunos da escola. Juntos, a escola municipal Doraci e extensão somavam 587 alunos matriculados até o mês de junho de 2017, sendo 99 indígenas, o que representa 16,86% dos alunos dessa escola.

Quanto ao resultado final, dos 99 alunos indígenas que estudaram na escola municipal Doraci/extensão, 67 foram aprovados, 28 foram retidos, dois desistiram, um foi transferido e uma aluna falecida. Percebe-se que o índice de maior reprovação ou retenção é entre os alunos indígenas do 2º ano do Ensino Fundamental, pois, dos 26 alunos indígenas nessa série, 18 foram retidos.

Isso comprova a dificuldade da escola lidar com esses alunos, mostrando que aula de reforço não resolve, se os professores não forem falantes da língua Guarani, pois os alunos não compreendem a língua portuguesa, nem os professores compreendem Guarani. E a consequência é um número alto de alunos retidos no 2º ano, como mostraram os resultados acima.

Os dados finais da escola indígena de Jarará nos revelam que, dos 27 alunos presentes na lista, 5 foram transferidos, 1 desistente, 20 foram aprovados e apenas um ficou retido. Isso mostra que, de fato, quando os professores utilizam a língua que o aluno domina para alfabetizar, a aprendizagem ocorre de forma "mais rápida".

O discurso quanto à competência de "aprender o Português" que, de acordo com as mães, é fundamental que seus filhos aprendam na escola, talvez seja uma garantia desse aluno para sua permanência na aldeia, pois, de acordo com eles, pretendem finalizar o Ensino Médio, fazer uma faculdade, ou seja, sair da aldeia para estudar, "se preparar para voltar e trabalhar" na aldeia de origem.

Outra ideia presente na fala "aprender o Português" é, talvez, a tentativa de melhor relacionamento com os não indígenas e para garantir direitos considerados importantes para eles. Apoiados nos discursos dos pais, os alunos indígenas saem da aldeia para estudar na escola da cidade, enfrentam *bullying*, dificuldades na alfabetização e em entender a explicação dos professores, por não dominar fluentemente a língua portuguesa; mas não desanimam, pois precisam estar preparados para o "futuro" e têm, na escola, o local que "abre" portas para ter uma profissão e garantir um emprego.

Percebe-se a falta de uma política linguística, com mais valorização para a língua indígena. As professoras com quem conversei reconheceram que não sabem lidar com esses alunos e apostam em cursos para auxiliar no desenvolvimento de seu trabalho com os indígenas e no reforço escolar na língua materna deles. Também sugerem a contratação de professores falantes da língua Guarani, para trabalhar com essas crianças, o que não foi aceito pelos próprios indígenas. Entretanto, esta última sugestão, segundo a Secretária de Educação do município, não foi acatada pelas lideranças, talvez porque a professora indicada não seja da família do capitão, ou ainda, por terem se dado conta de que, se isso desse certo, a escola indígena seria ainda mais esvaziada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As percepções dos diversos agentes da rede de relações indígenas e não indígenas apresenta a diversidade de opiniões e controvérsias sobre a educação escolar em Jarará. Desse modo, a abordagem desenvolvida enfatiza os diferentes olhares que compõem as redes de relações de pessoas envolvidas nos discursos em que consideram o melhor para seus filhos ou alunos.

Para as professoras não indígenas, o problema é a questão da língua. Segundo elas, essas crianças vêm para escola da cidade com pouca competência na oralidade em língua portuguesa e, por isso, acabam reprovando de ano, porque primeiro deveriam aprender a falar Português, e só depois aprender a ler e a escrever. Este é o processo gradativo e adequado para o aprendizado de uma língua: falar, ler e escrever. Algumas professoras afirmam que, neste processo, a criança pode demorar dois ou mais anos estudando em uma mesma série, principalmente nos anos iniciais da alfabetização, pois professora e alunos não falam a mesma língua.

Na aldeia, os professores indígenas tentam, através de visitas e conversas com as famílias, fazer **alianças** e, assim, trazer os alunos para estudarem na escola indígena. Essa é uma das estratégias utilizadas para aumentar o número de alunos, tendo em vista que a escola indígena precisa de mais alunos para continuar funcionando.

Por fim, as famílias sabem da importância da educação escolar hoje, na comunidade, e para isso fazem escolhas, na tentativa de conseguir sempre o melhor para o futuro de seus filhos. Assim, seja na escola indígena, porque acham importante a língua Guarani e querem valorizar a escola da comunidade, seja nas escolas da cidade, onde pensam que poderiam "aprendera ler e a escrever mais rápido" e em muitos casos, também por não concordar com a política local. Investir no estudo é a aposta que fazem para ter mais chance de "futuro", para "se formar", retornar para a aldeia e assumir um posto de serviço.

BIBLIOGRAFIA

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo**. 2ª Ed. São Paulo: UNESP, 2000.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

D'ANGELIS, Wilmar Rocha. **Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil**. Campinas: Editora Curt Nimuendajú, 2012.

D'ANGELIS, Wilmar Rocha. **Alfabetização em comunidade indígena**. Estudo e debate de professores Kaingang. Rio Grande do Sul, 2000.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o social: uma introdução à teoria Ator-Rede**. Bauru, SP: Edusc/ Salvador, BA: Edufba, 2012.

ROSSATO, VeroniceLovato. **Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul– "Será o letrao ainda um dos nossos?"**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco. Programa de Pós-Graduação em Educação. Campo Grande, 2002.

SANTOS, Augusto Ventura dos. **Políticas Afirmativas no Ensino Superior: estudo etnográfico de experiências indígenas em universidades do Mato Grosso do Sul (Terena e Kaiowá-Guarani)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2015.

INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A RELAÇÃO DA CRIANÇA INDÍGENA COM O CONTEXTO EDUCACIONAL URBANO

Roseilton da Costa Melo (UFMS, Câmpus Naviraí)[1]
José Henrique Prado (UFMS, Câmpus Naviraí)[2]
Klinger Teodoro Ciríaco (UFMS, Câmpus Naviraí)[3]
Beatriz Gouvea Lopes (UFMS, Câmpus Naviraí)[4]
Fernando Schlindwein Santino (UFMS, Câmpus Naviraí)[5]
Agência de Fomento: Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esporte PROECE/UFMS

Resumo

Este artigo objetiva relatar as experiências vivenciadas e os estudos realizados na primeira etapa do projeto de extensão "*Infância, Interculturalidade e Etnomatemática na Educação Infantil: o atendimento à criança indígena*" que está sendo desenvolvido na UFMS, Câmpus de Naviraí. Elegeu-se como referencial teórico, documentos e produções científicas sobre os temas da interculturalidade na educação e elementos da história e da cultura das etnias Kaiowá e Guarani que vivem em Mato Grosso do Sul. A coleta de dados parte de informações obtidas via respostas de um questionário, com questões abertas e fechadas, desenvolvido junto aos professores da rede municipal de educação local que são público-alvo da ação extensionista, que foram tratados a partir de técnicas quantitativas e qualitativas. O primeiro encontro do curso evidenciou dados iniciais para a compreensão, especificamente, sobre os processos comportamentais e relacionais entre professores e as crianças indígenas matriculadas na Educação Infantil. As informações obtidas e apresentadas neste artigo são as primeiras impressões de um ambiente multicultural, exercício reflexivo à questão do atendimento de crianças indígenas no contexto educacional urbano.
Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Infância Indígena. Kaiowá e Guarani. Mato Grosso do Sul. Naviraí.

[1] Acadêmico do 2º semestre do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Câmpus de Naviraí; Integrante do projeto de extensão "Infância, Interculturalidade e Etnomatemática na Educação Infantil: o atendimento à criança indígena". E-mail: roseiltoncosta@hotmail.com
[2] Orientador do trabalho. Professor Substituto dos cursos de Ciências Sociais e Pedagogia da UFMS, Câmpus de Naviraí e professor de Antropologia contratado na UEMS, Unidade de Amambai. Graduado em Ciências Sociais pela UFMS e Mestre em Antropologia Sociocultural pelo PPGAnt da UFGD. E-mail: prado.jhenrique@gmail.com
[3] Orientador do trabalho. Professor Adjunto do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Câmpus de Naviraí; Doutor em Educação pela UNESP, Presidente Prudente-SP; Coordenador do Projeto de Extensão "Infância, Interculturalidade e Etnomatemática na Educação Infantil: o atendimento à criança indígena". E-mail: klingerufms@hotmail.com
[4]Acadêmica do 4º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Câmpus de Naviraí; Integrante e bolsista do projeto de extensão "Infância, Interculturalidade e Etnomatemática na Educação Infantil: o atendimento à criança indígena". E-mail: beatrizgouvealopes2016@gmail.com
[5]Acadêmico do 6º semestre do curso Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Câmpus de Naviraí; Membro do projeto de extensão "Infância, Interculturalidade e Etnomatemática na Educação Infantil: o atendimento à criança indígena". Bolsista PIBIC/CNPq e membro integrante do GEPIDEM (UFMS/CNPq). E-mail: fernando501098@hotmail.com

1 Introdução

Este artigo tem como objetivo relatar os primeiros dados levantados pela equipe do projeto de extensão "*Infância, Interculturalidade e Etnomatemática na Educação Infantil: o atendimento à criança indígena*" que está sendo desenvolvido na UFMS, Câmpus de Naviraí. O ingresso de crianças indígenas na rede municipal de ensino infantil e a vivência de professores com as mesmas é a base para a realização deste projeto. Foi realizado o registro de depoimentos, além dos relatos das vivências dos autores no tocante aos temas trabalhados no referido projeto de extensão. As reflexões sobre esta realidade apontam à necessidade de pesquisas e de um currículo multicultural para atender a diversidade e promover a aprendizagem a partir de conteúdos culturais significativos, bem como para a formação de professores que atendam a estas necessidades.

Existe hoje no município de Naviraí, interior do Estado de Mato Grosso do Sul, uma grande demanda no espaço urbano de crianças indígenas matriculadas na rede municipal. Tal situação propõe uma nova realidade para essas crianças que se veem desafiadas a uma verdadeira imersão em um contexto sociocultural que não é originalmente o delas. Temos aqui a promissora possibilidade de atender uma demanda social e cultural emergente no local de atuação dos envolvidos com a ação de extensão, como também de tentar garantir, minimamente, a partir da formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil local, que estas crianças sejam incluídas em espaços que buscam diálogos interculturais e possam interagir em ambientes que respeitem as práticas culturais das suas famílias e do seu grupo étnico – neste caso Kaiowá e Guarani.

A intenção deste trabalho é divulgar as primeiras informações levantadas a partir dos próprios professores participantes da ação que estão diretamente dentro do ambiente escolar.

2 Referencial teórico

Segundo dados do IBGE (2012), em 2010, a população que se autodeclarou indígena no Brasil ultrapassava 890.000 pessoas, cerca de 36,2% dessa população reside em área urbana, o que corresponde a um número próximo a 380.000 indígenas vivendo nas cidades. Com esse crescente processo de migração de famílias indígenas que chegam até as cidades, há um

aumento considerável no atendimento dessa população nas escolas públicas urbanas. Isso demanda a proposição de políticas públicas que atentem para as diferenças socioculturais e linguísticas dos povos indígenas nas aldeias e fora delas.

Segundo Vieira (2012, p. 181). "[...] a educação infantil oferecida às crianças indígenas não se preocupa em compreender a cosmovisão daquelas, a sua socialização primária ou, antes disso, buscar o entendimento do que vem a ser criança para aqueles povos." Com isso, pode-se afirmar que as políticas educacionais direcionadas às crianças indígenas em contexto urbano são idênticas às oferecidas às crianças não-indígenas, portanto, entende-se que para o Estado crianças são iguais em todo e qualquer contexto, fato que, como bem sabemos, é fator de preocupações epistêmicas e práticas do processo de escolarização.

No Brasil, segundo Colman (2015, p. 3-4), "[...] a população guarani está dividida em três grupos sócio-linguístico-culturais: Ñandeva, Kaiowá e Mbyá; vivem em centenas de aldeias espalhadas por mais de 100 municípios brasileiros, localizados em sete estados das regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Mato Grosso do Sul".

Atualmente, estima-se que a população Kaiowá e Guarani da região sul do estado de Mato Grosso do Sul é de um número entorno de 52.000 pessoas (IBGE, 2016)[6]. Desse total, segundo Cavalcante (2013, p. 88) "[...] aproximadamente 2.700 vivem em situação de acampamentos a beira de estradas ou em pequenas áreas dentro dos seus antigos territórios, cerca de 38.700 em reservas indígenas criadas pelo SPI nas décadas de 1910 e 1920 e 11.000 em Terras Indígenas demarcadas após os anos 1980".

> Esses dados são bastante conservadores e não computam grande parte da população indígena que vive em áreas urbanas, o que faz considerar que estimular a população guarani e kaiowá de Mato Grosso do Sul em 60.000 pessoas vivendo em diferentes formas de assentamentos não seja nenhum exagero (CAVALCANTE, 2013, p. 84).

Entre as hipóteses que se pode pensar para compreender a grande migração de famílias kaiowá e guarani para o espaço da cidade podemos apresentar inicialmente duas: 1) A perda do território que se inicia com a chegada da Companhia Matte Larageira no pós-Guerra entre a Tríplice Aliança e o Paraguai, primeira frente de expansão econômica do na região sul do atual

[6] Os dados oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mensuram as populações Guarani Kaiowá e Guarani Ñandeva, respectivamente com 43.401 e 8.026 (2016) chegando ao número total de 51.977 pessoas.

Estado de Mato Grosso do Sul. Processo de perda territorial que vai se desenhar a partir da demarcação de oito Reservas Indígenas entre as décadas de 1910 e 1920[7] e o tem seu desfecho no momento mais contemporâneo principalmente a partir da década de 1970 que moderniza e mecaniza a produção do campo e inicia o processo definitivo de esbulho dos territórios tradicionais dos grupos indígenas da referida região; 2) A intensa participação dos kaiowá e guarani nos processos e ciclos produtivos em Mato Grosso do Sul, sendo possível citar o início dessa participação já na exploração da erva mate nos anos finais do século XIX[8], depois passando pelos trabalhos de abertura de estrada e formação da estrutura de muitas das atuais fazendas, conjuntamente com a derrubada de mata e o plantio de pastagem, corte de cana-de-açúcar e outras modalidade de trabalho no campo. Até o momento mais contemporâneo onde atuam como trabalhadores das usinas de cana-de-açúcar e em postos de trabalhos subalternos em meio a população urbana.

Por ser este ainda um estudo preliminar, justificamos que as questões teóricas pertinentes a educação de crianças indígenas em contexto urbano ainda é um tema que estamos iniciando o debate e, por esse motivo, ficamos devedores de uma discussão aprofundada sobre a temática em publicações futuras.

No entanto, é lugar comum afirmar que a infância – ou melhor conjugando, as infâncias - é uma condição que precisa ser compreendia de maneira plural, com grandes possibilidades no tocante a construção das identidades pessoais e sociais.

> Atualmente, esta visão ampliada de identidades sociais e pessoais, permanentemente construídas, vem sendo aceita por muitos autores que procuram compreender a infância não como uma noção unitária, mas como uma experiência social e pessoal, ativamente construída e permanentemente ressignificada (SOBRINHO, 2011, p. 183).

Dessa maneira, o primeiro passo epistemológico da ação que aqui está sendo apresentada, é considerar que a educação infantil é um espaço as infâncias e, no contexto naviraiense, pela presença de crianças kaiowá e guarani na rede escolar, isso se complexifica

[7] "O SPI, entre 1915 e 1928 delimitou oito reservas, "inicialmente com 3.600 hectares cada, a fim de concentrar uma imensa população dispersa na região sul do estado" (VIETTA, 2013, p. 41) para os Kaiowá e Guarani: Dourados (Dourados), Caarapó (Caarapó), Amambai e Limão Verde (Amambai), Taquaperi (Coronel Sapucaia), Sassoró (Ponta Porã), Pirajuí (Sete Quedas) e Porto Lindo (Japorã); o restante é resultado de demarcações realizadas pela FUNAI, a partir da década de 1980, fruto de mobilizações dos próprios Kaiowá e Guarani em busca da retomada dos locais de ocupação tradicional (*tekoha*) esbulhados no decorrer do processo de colonização do sul do antigo Mato Grosso" (PRADO & AGUILERA URQUIZA, 2015, p. 52).

[8] Cf. FERREIRA, Eva Maria Luiz. **A participação dos índios Kaiowá e Guarani como trabalhadores nos ervais da Companhia Matte Laranjeira (1902-1952)**. Dourados (MS): Universidade Federal da Grande Dourados (Dissertação de Mestrado), 2007.

pois o desafio de um ambiente multicultural redobra as atenções necessárias para que se construa um espaço educacional de diálogo pautado pela interculturalida.

Afinal, o que vem a ser interculturalidade? Na primeira reflexão, como bem nos orienta Candau (2008), o termo pode ser definido como um espaço de multiculturalismo aberto e interativo. Ou seja, uma educação aberta ao exercício de reconhecimento do "outro", "[...] para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais" (p. 52). Portanto, processos educacionais que pretendem promover a interculturalidade devem objetivar:

> Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (CANDAU, 2008, p. 52)

E consideramos essa perspectiva teórica como indispensável para se realizar um trabalho que esteja voltado ao atendimento das professoras e professores da educação infantil do município de Naviraí dado esse contexto multicultural. Pretendemos, a partir desses apontamentos teóricos iniciais orientar nossos olhares e práticas para construir um ambiente onde seja possível a interculturalidade.

3 Metodologia

Para a elaboração deste trabalho foram utilizadas técnicas de pesquisa qualitativa e quantitativa, que buscam demonstrar os dados iniciais para compreensão, especificamente, sobre os processos comportamentais e relacionais entre professores e alunos indígenas no contexto escolar urbano, complementar a isso foram desempenhados estudos bibliográficos e um encontro de estudo sobre a temática do projeto de extensão que versou sobre a importância da interculturalidade no ambiente educacional.

Para a obtenção dos dados preliminares, realizamos o primeiro encontro com os professores da rede pública municipal, com o objetivo de promover uma formação inicial com a presença da Profa. Dra. Adir Casaro Nascimento da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e também com a proposta de compreender e coletar, por meio do contato direto com as e os participantes, as principais informações, bem como as dificuldades enfrentadas por eles

no que se relaciona ao atendimento de crianças indígenas no espaço educacional das instituições de Educação Infantil municipais.

Aplicamos, com os professores participantes do projeto, um questionário com perguntas abertas e fechadas semiestruturado que teve como objetivo levantar o ideário pedagógico dos sujeitos sobre a realidade do atendimento à criança em três blocos/eixos de questões: **a)** concepções de infância; **b)** ensino de Matemática na perspectiva da Etnomatemática e; **c)** relação das práticas pedagógicas no contexto da interculturalidade. Como já anunciada na introdução do trabalho, objetivamos neste momento tratar das questões do terceiro eixo: interculturalidade.

Em seguida, com as respostas dos professores em mãos, fizemos uma tabulação das informações obtidas e debatemos esses dados entre a equipe de execução do projeto. No tocante aos resultados, cumpre salientar que as informações obtidas neste primeiro encontro são as primeiras impressões da realidade sobre a questão do atendimento de crianças indígenas, parte do conteúdo que constará na conclusão final do projeto de extensão.

4 As primeiras informações: relatos informais, recursos e dificuldade dos docentes

Em questionário aplicado aos 12 (doze) professores que participaram deste primeiro encontro, obtivemos importantes informações que retratam a realidade das crianças indígenas no ambiente escolar urbano na cidade de Naviraí. Analisando o comportamento das crianças indígenas em sala de aula, os professores relatam que suas ações, de modo geral, são de isolamento “natural” em relação às outras crianças. São crianças com grande dificuldade de relacionamento e aprendizagem, e expressam reações comportamentais diferentes das crianças urbanas. Não brincam, não participam, não interagem com as demais crianças.

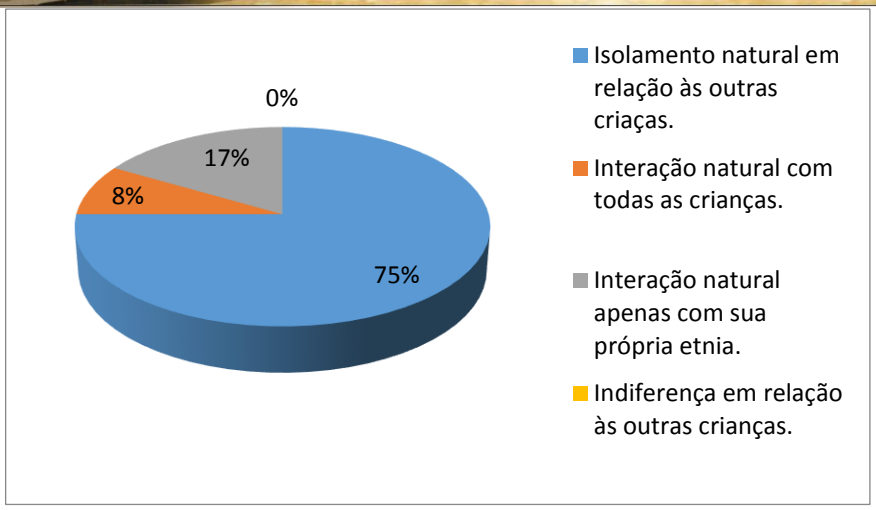


Gráfico 01: Percepção dos professores sobre a interação da criança indígena.

Também nos momentos de atividades recreativas, com brincadeiras, jogos - tudo que crianças da cidade gostam - as crianças indígenas apresentam comportamentos bem diferentes daquilo que os professores estão acostumados. Participam esporadicamente das atividades recreativas, ou até mesmo não participam. Quando participam, quase sempre é de forma imposta.

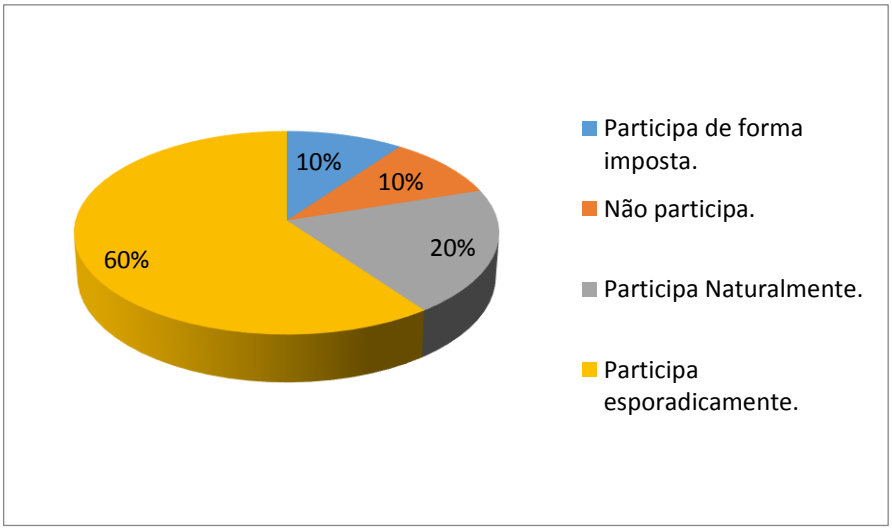


Gráfico 02: Percepção dos professores sobre a participação da criança indígena nas atividades.

Os professores apontam algumas prováveis causas para a falta de interesse das crianças indígenas, quanto a sua efetiva participação na aprendizagem, sua relação com as outras crianças e quanto ao seu comportamento dentro de sala de aula. Eles conseguem identificar alguns aspectos práticos vivenciados por eles no dia-a-dia escolar, tais como, contexto

sociocultural inapropriado, falta de metodologias inclusivas, pedagogias inadequadas (como se vê no gráfico abaixo). São de certa forma algumas barreiras a serem vencidas. Mas é falta de políticas públicas, estudos e pesquisas, as principais causas para esta realidade no município. Eles apontam esses aspectos práticos como consequência.

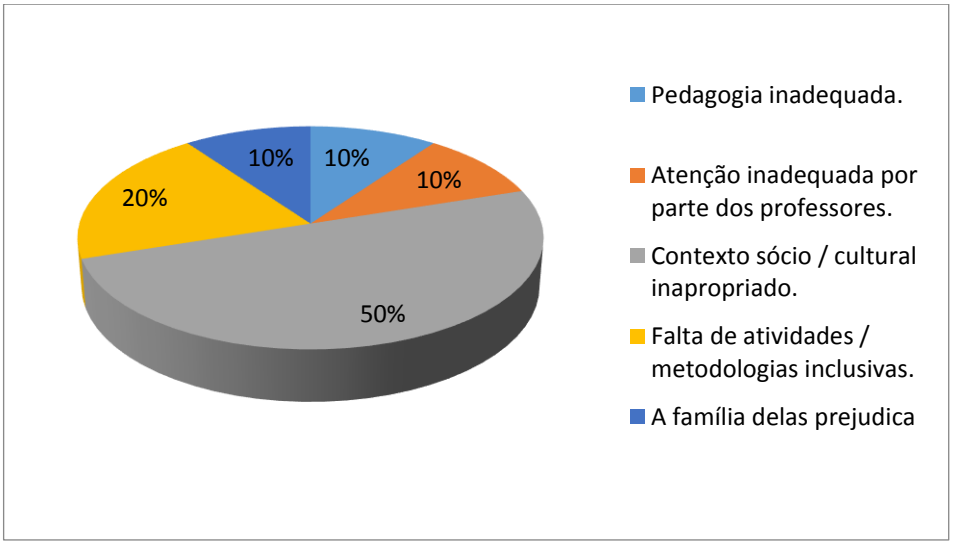


Gráfico 03: Percepção dos professores sobre as dificuldades de participação da criança indígena no que propõe em sala de aula.

5 O índio no espaço urbano

Desde o ano de 1920 é registrada a presença da população indígena na cidade, segundo Cardoso de Oliveira (1968). Mas, é a partir de 1960 que a migração indígena se intensifica. Muitos que se deslocaram para os centros urbanos vieram em busca de trabalho e boas escolas para a continuidade dos estudos de seus filhos. No Mato Grosso do Sul, lócus dessa pesquisa, o crescimento da migração indígenas do espaço rural para o urbano vem acontecendo com frequência devido à proximidade das aldeias para com a cidade. Essa situação foi destacada no relato de um morador indígena da etnia Terena de uma das aldeias indígenas urbanas do município de Campo Grande/MS: "são poucos quilômetros que separam a difícil vida na aldeia com o encantamento da cidade. Muitos acreditam que a cidade tem tudo que o índio precisa".Com esta fala fica evidente o quanto os índios assumem um "fetichismo" com relação à cidade, o qual faz com que eles assumam ou aceitem o seu não lugar.

Nos dias atuais, observamos que o convite dos parentes, a necessidade de um tratamento de saúde, a falta de escolarização na aldeia ou algum desentendimento ou conflito com lideranças ou membros da comunidade, que muitas famílias indígenas migram para as cidades. A razão de ir em busca de um projeto de vida é explicada por Melo (2009) da seguinte maneira: Os índios estão migrando para a cidade buscando o que falta na aldeia – como mercadorias e educação formal principalmente. O "mundo dos brancos" é representado por bens simbolicamente importantes: as mercadorias e a escola. Ir para a cidade significa escolarização, inserção no mercado de trabalho e, muitas vezes, casamentos interétnicos.

6 Considerações finais

Os resultados preliminares neste início de projeto trouxeram elementos importantes para o avanço dos estudos, ajudando na possibilidade de aprofundamento do tema na cidade de Naviraí. A importância de investimentos em estudos e pesquisas acerca da emergente população indígenas no contexto urbano da cidade, bem como a plena compreensão e capacitação dos professores para lidar com este fenômeno, serão fatores essenciais para as soluções possíveis para esta problemática na educação infantil.

Em suma, o contato inicial com os professores neste primeiro encontro possibilitou aflorar o desejo de continuidade dos estudos sobre a temática apresentada na perspectiva de um delineamento metodológico que busque auxiliar no desenvolvimento profissional dos sujeitos público-alvo do projeto de extensão.

Referências

AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilário; PRADO, José Henrique. O impacto do processo de territorialização dos Kaiowá e Guarani no sul de Mato Grosso do Sul. **Tellus**, ano 15, n. 29, p. 49-71, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/viewFile/358/349>, Acesso em: 13, ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n. 03/1999. BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei n. 8069/90. BRASIL. Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS (Lei n. 8742/93). BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9394/96).

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação** v. 13, n. 37 jan. / abr.. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>, Acesso em: 30, jun. 2018.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Urbanização e tribalismo:** a integração dos índios Terena numa sociedade de classe. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1968.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. **Colonialismo, território e territorialidade:** a luta pela terra dos Guarani e Kaiowa em Mato Grosso do Sul. 2013. 470 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/106620>. Acesso em: 02, ago. 2018.

COLMAN, Rosa Sebastiana. **Guarani *retã* e mobilidade espacial guarani:** belas caminhadas e processo de expulsão no território guarani. 2015. 240 f. Tese (Doutorado em Demografia). Universidade Estadual de Campinas, Campinas: UNICAMP. Disponível em: < http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/281217/1/Colman_RosaSebastiana_D.pdf> , Acesso em: 09, ago. 2018.

FERREIRA, Eva Maria Luiz. **A participação dos índios Kaiowá e Guarani como trabalhadores nos ervais da Companhia Matte Laranjeira (1902-1952)**. 2007. 111 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Disponível em: <https://tede.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/tede/244/1/EvaMariaLFerreira.pdf>, Acesso em: 29, jul. 2018.

MELO, Juliana Gonçalves. **Identidades fluidas:** ser e perceber-se como Baré (Aruak) na Manaus Contemporânea. 2009. 225 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4722/1/2009_JulianaGoncalvesMelo.pdf>, Acesso em: 05, ago. 2018.

SOBRINHO, Roberto S. M.. Os saberes da "escola do branco" e as culturas das crianças indígenas uma prática pedagógica dos (des)encontros. *In:* NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilário; VIEIRA, Carlos Magno Naglis (Orgs). **Criança Indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber Livros, 2011.

VIEIRA, Driéli da Silva. Crianças indígenas na cidade: a educação infantil no Centro Social Mitangue-Nhiri. *In:* **X Seminário de Ciências Sociais - Tecendo diálogos sobre a pesquisa social**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá - Departamento de Ciências Sociais. Anais..., 2012.

ESCOLA E IDENTIDADE INDÍGENA: RESISTÊNCIA E LUTA PELA IGUALDADE

Thiago Moessa Alves[1]
Aline Pereira Lima[2]

RESUMO
O presente artigo discute o papel da escola indígena na busca pela ressignificação das identidades étnicas no Mato Grosso do Sul. Apresenta o debate a partir de dissertações produzidas por mestres indígenas, bem como por entrevistas realizadas por estes sujeitos. As pesquisas e entrevistas são tratadas aqui qualitativamente, de modo descritivo-analítico. As análises apontam para a escola como instituição central aliada à luta por direitos essenciais negados aos povos indígenas.
Palavras-chave: Escola indígena. Identidade indígena. Educação multicultural e bilíngue.

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta um recorte de uma pesquisa realizada nos anos de 2011 a 2014 em que se pretendeu compreender o processo da formação da identidade indígena no Mato Grosso do Sul. A pesquisa, realizada com professores/pesquisadores indígenas, evidenciou a escola como instituição com papel central na busca pela ressignificação das identidades por parte das comunidades cujos professores têm relação de pertencimento. Neste recorte aqui apresentado, busca-se, portanto, compreender os esforços direcionados à escola para ressignificar a identidade indígena, tanto institucionalmente, quanto da comunidade na qual se insere.

Os dados aqui apresentados foram coletados em pesquisas realizadas por professores indígenas, bem como em entrevistas semiestruturadas realizadas com esses sujeitos. Utiliza-se, portanto, de abordagem qualitativa com tipologia descritivo-analítica para as discussões aqui propostas.

É feito, desse modo, um paralelo entre o cenário constituído nas dissertações e entrevistas de dois indígenas mestres pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD.

[1] Graduado e mestre em Letras. Cursa doutorado em Educação na FCT/UNESP. É Professor na Prefeitura Municipal de Naviraí-MS. t_moessa@hotmail.com
[2] Pedagoga. Doutora em Educação. Atua como professora Adjunta no Colegiado de Pedagogia da Unespar, Câmpus de Campo Mourão-PR. aline.lima@unespar.edu.br

Um deles pertencente à etnia Kaiowá, da Aldeia Bororó em Dourados-MS, cursou mestrado em Letras na UFGD. O outro é Terena, reside na Aldeia Buriti em Dois Irmãos do Buriti-MS e cursou mestrado em História na UFGD.

O MESTRE KAIOWÁ

É importante lembrar que o mestre Kaiowá é graduado e mestre em Letras, por isso, é frequente sua preocupação sobre aspectos linguísticos. A dissertação redigida discorre sobre letramento e bilinguismo na aldeia em que vive. O autor faz isso mostrando o papel da Língua Portuguesa e das línguas étnicas na conjuntura da escola atual, bem como evidenciando o desejo de otimizar a relação entre as línguas nas escolas de sua aldeia.

Exemplo disso é o tom crítico que dá no relato sobre como aprendeu a Língua Kaiowá:

> [...] na escola tradicional onde estudei, na aldeia e não era um caso único, a língua indígena era negada. Meus pais também a negaram para mim porque entendiam que ter essa língua causaria transtorno na escola. Tanto meus pais quanto a escola não valorizavam a língua. Eu aprendi a mesma como L2, sempre em situações informais pelo convívio com os falantes da mesma (MACHADO, 2013, p. 12).

Temos nessa narrativa um exemplo sobre como a cultura da Língua Portuguesa oprime outras línguas minoritárias. Há, conforme atesta o autor, variadas situações linguísticas nas aldeias de Dourados: primeiramente, existem aqueles alunos que chegam à escola falando somente as línguas Guarani, Kaiowá ou Terena, dependendo da etnia a qual pertencem; há também aqueles que falam somente a Língua Portuguesa; e, por fim, aqueles que falam ambas as línguas. Nesse último conjunto, há ainda duas situações, grupos que têm a língua indígena como LM e o português como L2, ou o contrário.

Ambas essas situações requerem abordagens diferenciadas durante a alfabetização. A inobservância desse contexto linguístico pela escola tem gerado graves problemas educacionais.

> [...] os altos índices de reprovação e evasão dos alunos Guarani/Kaiowa eram a desmotivação e desânimo com a prática pedagógica escolar. Quando chegava a época dos encerramentos das aulas, ouvia frases como estas das mães: [...] meu filho reprovou novamente, ele vai sair da escola e ir trabalhar fora, porque já é grande (MACHADO, 2013, p. 12-13).

O mesmo pode ser observado na entrevista:

> Ó que nem o ano passado teve salas aí parece que na Tengatuí [...] que reprovaram 70%. Isso não na alfabetização. São salas do 6.º ao 9.º ano, tanto em Língua Portuguesa ou na disciplina de Matemática. Então, você vê? É preocupante [...] (MACHADO, 2014, entrevista).

Nesse ponto, o pesquisador alinha-se a Freinet para propor uma pedagogia que respeite o cenário cultural. Consideramos a proposta do estudioso muito sensata, pois esses 70% revelam, a nosso ver, um problema que remonta a uma série de fatores sócio históricos, mas queremos destacar aqui a falta de identificação entre a escola e a comunidade na qual está inserida, não só na questão do monolinguismo, mas também em relação aos conteúdos ministrados. Percebemos, portanto, que no modelo atual as escolas inseridas na aldeia não têm uma identidade indígena, o que acaba por gerar a evasão escolar.

Entendemos que para o autor, a escola é ainda um agente gerador de crise de identidade: "Para a maioria dos Guarani/Kaiowá, a escola tem pouca importância, não tem muito sentido, uma instituição do não índio que adentrou nas comunidades, roubando-lhes a cultura e a língua" (MACHADO, 2013, p. 27). Para respaldar sua concepção de escola "alienadora" o autor recorre a opinião dos pais dos alunos.

> "Minha filha foi para a escola e agora não quer ouvir mais meus conselhos. Não sei o que vou fazer". Muitos pais Kaiowá alegam que as instituições de ensino formal roubam a cultura dos jovens, e incorpora nestes valores alheios, como a desobediência e a agressividade. Outra fala é de um [...] pai de três adolescentes que estudam na Escola *Tengatuí*: "Hi [...], agora as crianças foram para a escola e aprendeu de tudo, não quer mais obedecer a gente, quer as coisas, lá ele viu de tudo né, filme, celular, computador, quando chega na casa parece filho de branco, não quer nem mais falar guarani" (MACHADO, 2013, p. 27).

A escola indígena, portanto, ao mesmo tempo em que transmite os conhecimentos científicos da cultura da Língua Portuguesa, deve servir de ponte para o resgate da cultura étnica, mas o que observamos na dissertação analisada é que isso não tem ocorrido. Que a escola tem, em grande medida, se pautado pelo ensino dos saberes não indígenas e que estes passam pela língua. É em língua portuguesa que os conhecimentos são apresentados. Os saberes tradicionais indígenas não têm espaço nesta escola. A falta de identificação entre escola e comunidade é então mais uma vez denunciada.

> A escola formal acaba ficando com a incumbência de promover os ensinos que a comunidade não repassa mais às crianças e jovens. A instituição deve dialogar com duas culturas, a letrada e a informal. Neste cenário, a escola não possui competências para dialogar com essas duas culturas (MACHADO, 2013, p. 50).

No nosso entendimento, um dos aspectos que dificulta essa ponte entre escola e comunidade é a tradição escolar em priorizar a cultura escrita, enquanto que a cultura indígena é essencialmente oral. Ao adentrar nas aldeias, a escola não soube se adequar à nova realidade, um dos fatores que geram os altos índices de reprovação nas escolas indígenas citados pelo mestre indígena. Outro fator relevante a ser destacado é o entendimento de que a escola fora transplantada para o cenário indígena com a forma de ser da escola não indígena porque, naquele contexto não havia tradicionalmente a escola.

Com efeito, a escola já não estava preparada para ensinar os filhos dos proletários que se matricularam após a "democratização do ensino" na década de 1980, e, quando analisamos o contexto indígena, percebemos que a situação fica ainda mais crítica.

A tão desejada ponte entre a escola e a comunidade indígena certamente perpassa pela valorização da língua e dos saberes indígenas, incluindo nesse cenário a escola bilíngue, que não segrega a língua étnica.

> [...] os indígenas são forçados a serem bilíngues (língua indígena / língua portuguesa), até por necessidades de comunicação e de sobrevivência. É importante frisar que servidores públicos não-índios que trabalham com essa comunidade, e que não dominam a língua indígena, tanto nas áreas de saúde, educação, agricultura, órgãos como Funasa (Fundação Nacional de Saúde) e Funai (Fundação Nacional do Índio) se comunicam com os indígenas somente na língua vernácula. Nas áreas de saúde e educação, o canal comunicativo é bastante crítico. Nos atendimentos públicos de saúde, pela má expressão dos indivíduos indígenas na língua portuguesa que não conseguem transmitir suas ânsias e necessidades corretamente sobre as enfermidades, ocorrem erros graves na indicação de medicamentos por desentendimento linguístico (MACHADO, 2013, p. 19-20).

Notamos, então, que a importância do trabalho realizado não está limitada ao ambiente escolar, mas estende-se aos variados aspectos que assumem a vida social tanto dentro da reserva quanto fora dela. Da mesma forma, é notável também a consciência de que a escola é um aparelho ideológico a serviço das classes dominantes em detrimento da própria ideologia indígena.

> [...] a escola brasileira entrou na aldeia não para formar sujeitos críticos e sim para alienar sujeitos, para ser sujeitos alienados. Se você começar a trabalhar aqui ó. Essas terras aqui eram indígenas. Esses dias passou um cara aqui, nós conversamos com o rapaz. Óh, [...], o *curral de aram* era *deixapirá*. Aqui, perto da UFGD era assim. Ali era assim. Foi colocando os nomes. E se você trabalhar isso na escola vai abrir o horizonte dos meninos. E vai dizendo que essas terras eram nossas. Nós não vamos invadir, nós vamos retomar. E a escola quer isso? Não quer! Eu falo que da escola como uma instituição pública do governo (MACHADO, 2014, entrevista).

Nesse sentido, alinhamos a excerto em tela, para além do pensamento freinetiano declarado pelo estudioso, ao pensamento freireano pois ambos reivindicam o fim de desigualdades sociais por meio do pensamento crítico e de ações de luta por direitos e resistência à opressão. Alinhamos também ao pensamento althusseriano a respeito dos aparelhos ideológicos do Estado.

Althusser (1985) assevera que na teoria marxista os aparelhos de Estado servem para assegurar as condições de produção, que por sua vez, exigem a submissão de toda a sociedade às ideologias das classes dominantes. Instituições como o exército, a polícia, os tribunais, as prisões, etc., são considerados no marxismo como aparelhos de Estado.

Ao observar que esses aparelhos funcionam com base na violência, Althusser denomina-os de Aparelhos Repressivos do Estado (ARE), e os diferencia do que nomeia de Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), que funcionam basicamente pela ideologia. São eles os AIE: religioso, escolar, de informação, o cultural, etc.

> Desta forma, a Escola, as Igrejas "moldam" por métodos próprios de sansões, exclusões, seleção etc... não apenas seus funcionários mas também suas ovelhas. É assim a Família... Assim o aparelho IE cultural (a censura, para mencionar apenas ela) etc (ALTHUSSER, 1985, p. 70).

Na tese althusseriana, a escola transformou-se no principal AIE uma vez que

> [...] se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o maternal, e desde o maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais "vulnerável", espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história natural, as ciências, a literatura), ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral, educação cívica, filosofia). Por volta do 16.º ano, uma enorme massa de crianças entra na "produção": são operários, ou os pequenos camponeses. Uma outra parte da juventude escolarizável prossegue: e, seja como for, caminha para os cargos dos pequenos e médios quadros, empregados, funcionários pequenos e médios, pequenos burgueses de todo o tipo. Uma última parcela chega ao final

> do percurso, seja para cair num semidesemprego intelectual, seja para fornecer além dos "intelectuais do trabalhador coletivo", os agentes da exploração (capitalistas, gerentes) os agentes da repressão (militares, policiais, políticos, administradores) e os profissionais da ideologia (padres de toda espécie [...]) (ALTHUSSER, 1985, p. 79).

Quando relacionamos a divisão do trabalho de acordo com os anos de escolaridade apresentados por Althusser com os números de reprovação apontados, constatamos que a tese althusseriana está correta. Corroboramos essa tese também quando percebemos que nenhum dos 15 mil habitantes da reserva indígena de Dourados está empregado no centro comercial da cidade. Todavia, percebemos que empregos como o corte de cana é basicamente realizado pela mão de obra indígena. Poucas mulheres indígenas trabalham como domésticas e majoritariamente mulheres indígenas trabalham nas escolas, certamente indígenas. Elas não estão atuando nas escolas fora da aldeia apesar de terem formação e muitas terem especialização. Não vemos indígenas como atendentes na loja solidária do shopping mesmo que nesta loja, os produtos artesanais sejam confeccionados por indígenas.

Percebemos então como os aparelhos ideológicos são eficientes quando afirmam que é preciso estudar para conseguir um bom emprego ao mesmo tempo em que o Estado não proporciona boa educação ou nem mesmo condições para a permanência do estudante indígena na escola. De fato, o sistema escolar realmente destina o jovem indígena a ser operário ou pequeno camponês como arguiu Althusser. É tudo previamente articulado pela ideologia capitalista, pois é preciso que haja pessoas para ocupar essas funções que a classe dominante descarta, as que não dão lucro.

Com efeito, existe a escola porque existe a fábrica. A escola existe para qualificar o empregado para atuar na linha de produção, para assegurar as condições de produção e, por fim, o capital.

> [...] como se dá esta reprodução da qualificação (diversificada) da força de trabalho no regime capitalista? Ao contrário do que ocorria nas formações sociais escravistas e servis, esta reprodução da qualificação da força de trabalho tende (trata-se de um lei tendencial) a dar-se não mais no "local de trabalho" (a aprendizagem na própria produção), porém cada vez mais, fora da produção, através do sistema escolar capitalista e de outras instâncias e instituições (ALTHUSSER, 1985, p. 57).

Queremos enfatizar ainda como, segundo Althusser, ocorre o processo de sujeição da classe dominada pela classe dominante.

> [...] aprendem-se na escola as regras do bom comportamento, isto é, as conveniências que devem ser observadas por todo agente da divisão do trabalho conforme o posto que ele esteja "destinado" a ocupar; as regras de moral e de consciência cívica e profissional, o que na realidade são regras de respeito à divisão social-técnica do trabalho e, em definitivo, regras da ordem estabelecida pela dominação de classe (ALTHUSSER, 1985, p. 58).

Além de servir como AIE, relacionamos também a escola como uma das instituições que promovem a exclusão de sujeitos da ordem do discurso por meio do sistema de vontade de verdade. A verdade, como teorizou Foucault (2012) é exercida sob pressão e violência, é arbitrada. Cabe à escola, AIE, portanto, difundir a verdade da classe dominante.

Enfim, esses aspectos teóricos apresentados são facilmente identificáveis na dissertação e entrevista do autor. Da mesma forma, o mestre Kaiowá também transparece conhecimento a respeito da luta ideológica classista que dispõe a sociedade indígena em posição de subalternidade.

O MESTRE TERENA

Assim como o pesquisador Kaiowá, o Terena também propõe a construção de uma escola indígena diferenciada não somente no nome, mas que realmente se identifique com a comunidade indígena, respeitando não só a língua, mas também vários outros aspectos socioculturais envolvidos.

A pesquisa do mestre em História, por outro lado, evidencia o papel da memória dos anciões como elemento que a escola deve utilizar para fortificar a identidade indígena. A principal diferenciação requerida pelo autor consubstancia-se na edificação da educação intercultural.

Assim, entende que a escola indígena deve ser

> [...] um espaço institucionalizado no qual a história e a cultura indígenas são valorizadas, revitalizadas e ressignificadas, inclusive com a participação de anciões para o ensino da história Terena às gerações mais jovens (OLIVEIRA, 2013, p. 39).

Por outro lado, ao analisar a escola atual, o historiador aponta os conflitos da escola indígena atual gerados pelo modelo da escola do não índio.

> Essa tensão se expressa em vários níveis e dimensões, desde os conflitos com as estruturas das escolas não indígenas relativos ao currículo, à definição dos dias letivos, à atuação de professores não indígenas, à presença de índios e não índios na mesma sala, ao uso de material didático adequado, ao não domínio das línguas indígenas etc. Muitos gestores continuam atuando dentro de parâmetros e estruturas dos sistemas dominantes como se todos fossem iguais, ou seja, como se todos fossem não índios e assim negando a identidade do outro (OLIVEIRA, 2013, p. 41).

A constante negação da identidade indígena no ambiente escolar fatalmente culmina no enfraquecimento dessa categoria de identidade. Nesse sentido, do mesmo modo que o mestre Kaiowá, também podemos alinhar o pensamento do mestre Terena à teoria althusseriana. Fazemos isso ao compreender que para o mestre Terena a escola tem servido como meio de ocidentalizar o índio.

> Nesses mais de 500 anos de colonização europeia, portanto, a instituição escolar esteve presente, para mais ou para menos, na vida de diversos povos indígenas. Inicialmente, ainda tempos coloniais, o objetivo era catequizar, civilizar e integrar os indígenas à sociedade dominante, negando suas identidades diferenciadas e impondo-lhes valores ocidentalizados. Essa educação sempre esteve ancorada na legislação colonialista que, durante séculos, não levou em consideração toda a diversidade sociocultural referente aos povos indígenas (OLIVEIRA, 2013, p. 51).

Constatamos o mesmo neste excerto.

> A escolarização dos Terena, portanto, tornou-se um dos fatores que os levaram a perda de elementos da sua cultura, tradições e língua materna. Isso aconteceu no contexto da educação formal imposta pelo SPI. Isso fazia parte da política indigenista que incentivava a transformação dos indígenas em trabalhadores nacionais (OLIVEIRA, 2013, p. 42-43).

No texto do mestre terena podemos perceber, portanto, além da escola, o antigo SPI, atual Funai, como um aparelho ideológico de Estado.

> Ficou decidido que os índios teriam suas “reservas” delimitadas e controladas por funcionários do governo. Essas reservas sempre foram menores que os territórios anteriormente ocupados por cada nação indígena. E os índios não podiam opinar.
>
> Essa proposta de política em relação aos índios começou a ser praticada a partir de 1910, com a criação do então Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), posteriormente rebatizado de SPI. Sua finalidade seria implantar, gerir e reproduzir tal forma de poder do Estado, assim o fazendo por meio de técnicas, práticas

> administrativas, normas e leis constituídas de um modo que o governo pudesse denominar o índio, status que se engendra e transforma ao engendrá-lo.
>
> [...] Os índios "selvagens" eram os alvos principais da ação do SPI, não só por obstaculizarem o avanço das frentes de ocupação no interior do país ou se acharem em guerra contra elas, mas também por oferecerem as melhores oportunidades para o trabalho de civilização nessas áreas. A educação formal adequada, por sua vez, os impediria de se transformarem em indivíduos
>
> "cheios de defeitos", como eram percebidos. O SPI deveria monopolizar ao máximo as interações entre indígenas e "civilizados". O destino final da população indígena seria o mercado de trabalho rural, sob a rubrica de trabalhador nacional, sem distintividade étnica e cultural.
>
> O SPI situava-se, pois, entre os diversos aparelhos de poder que, de modo mais geral, faziam dos povos indígenas a matéria de sua incidência, precavendo e controlando conflitos internos, disciplinando-os e delimitandoos, segundo interesses estratégicos e táticos da administração central (OLIVEIRA, 2013, p. 29-30).

É diante dessas observações que propõe a escola indígena diferenciada, ou educação intercultural. Nela não são valorizados somente os conhecimentos dos não índios, tampouco somente aqueles relacionados à comunidade indígena.

> A educação intercultural, [...], propõe um diálogo entre os diferentes conhecimentos por entender que, dessa forma, é possível uma compreensão mais global, capaz de pensar as diferentes culturas e identidades de forma dinâmica e não determinista, bem como assegurar direitos e cidadania (OLIVEIRA, 2013, p. 42).

Ainda a respeito da construção da educação diferenciada, sustenta que:

> [...] a questão da escola intercultural e bilíngue só ocorrerá de fato quando a pedagogia indígena entrar na escola. [...] não é mais a escola que tenta se adaptar à vida das aldeias, mas é a própria aldeia, com sua língua, seus costumes, sua maneira de ensinar e suas crenças, que passa a fazer parte do cotidiano da escola (OLIVEIRA, 2013, p. 44).

É possível perceber que na da Aldeia Buriti, a Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo está caminhando na direção da conquista da educação intercultural, como mostra o pesquisador.

> A proposta de uma escola indígena diferenciada ainda se apresenta como um desafio a ser vencido pela comunidade indígena de Buriti. Por isso é que buscamos nos anciões as maneiras de ensinar os costumes e crenças da comunidade. Isso tem sido cada vez mais feito no espaço da escola formal e esta proposta vem crescendo cada vez mais na comunidade, uma vez que

> lideranças e professores abraçam juntos os deveres de manter uma educação de qualidade. Além disso, assim o fazem para manter viva a cultura Terena, cultura esta que no passado foi impedida de ser ensinada na escola implantada pelo SPI, mas que hoje em dia vem sendo cada vez valorizada e revitalizada na escola (OLIVEIRA, 2013, p. 63).

Por hora, o estudioso apresenta as seguintes características da Escola Alexina Rosa Figueiredo.

> a) Específica e diferenciada: concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares da comunidade da Aldeia Buriti e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não indígena.
> b) Comunitária: conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada.
> c) Intercultural: reconhece, valoriza e mantém a diversidade cultural e linguística; promove uma situação de comunicação entre diferentes experiências socioculturais, linguísticas e históricas, não considerando uma cultura superior à outra; estimula o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política.
> d) Multilíngue: as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas é, na maioria dos casos, manifestada através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são monolíngues em língua portuguesa, continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo importante (OLIVEIRA, 2013, p. 61-62).

Os avanços apresentados pela escola indígena têm, aos poucos, assegurado melhores condições de vida para os Terena da Aldeia Buriti. Paulatinamente, eles têm se apropriado dos bens que o letramento pode oferecer.

> [...] o aprendizado dos jovens Terena na escrita e leitura em português fez a liderança. A partir daí os Terena de Buriti passaram a escrever e a enviar cartas e abaixo-assinados às autoridades governamentais reivindicando as áreas que foram esbulhadas por fazendeiros, com a autorização do governo do então estado do Mato Grosso (OLIVEIRA, 2013, p. 50).

Dentre os vários avanços conquistados, certamente a luta pela terra tem recebido um reforço expressivo depois que os Terena de Buriti se tornaram sujeitos letrados. É nesse sentido

que destacamos o papel da escolarização como mantenedora dos direitos que a sociedade indígena tanto precisa lutar para conquistar.

Apesar de reconhecer que o modelo escolar tradicional tem agido no sentido de enfraquecer a identidade indígena, tornando-o cada vez mais ocidentalizado, submisso e marginalizado, também destaca o modo como a escola intercultural pode ser utilizada como um instrumento de resistência à essas pressões da sociedade externa à aldeia.

> Dominar os códigos que regem a sociedade nacional envolvente não significa, bem entendido, simplesmente render-se a eles, mas, acima de tudo, poder negociar a partir deles. É incluindo-se, fazendo-se presentes na história da sociedade nacional, porém sem abandonar seus costumes tradicionais, ou ao menos a maioria deles, que os índios desejam se fazer respeitar pela diferença. Por isso utilizando-se dos mesmos instrumentos característicos da sociedade ocidentalizada: a palavra escrita, o poder do conhecimento universalmente reconhecido etc. (OLIVEIRA, 2013, p. 50).

Como mostramos na seção que aborda o cenário das aldeias, o pesquisador afirma que restam somente 30/40 anciões falantes da Língua Terena. Diante desse quadro grave de glotofagia, acredita ainda que a escola é a principal instituição responsável pela revitalização da língua, conforme pode ser observado neste diálogo entre o primeiro autor e o mestre terena.

> **Primeiro autor**
> Mas você fala a língua terena também?
> **Mestre Terena**
> Não
> **Primeiro autor**
> Nem como segunda língua?
> **Mestre Terena**
> Não, nós falamos bem pouco, coisas bem simples.
> **Primeiro autor**
> Uma frase ou outra então?
> **Mestre Terena**
> Sim. Essa geração minha, não falante, se preocupou: como nós vamos trazer de volta? É a escola! É trazer o professor, o ancião para praticar com nossos alunos, para que volte, porque hoje ela é segunda língua na escola. A primeira é o português.
> **Primeiro autor**
> Mas e na escola vocês têm disciplina de inglês, ou tem a língua terena?
> **Mestre Terena**
> Tem a língua terena como segunda língua.
> **Primeiro autor**
> E quem ensina?
> **Mestre Terena**
> Um professor indígena falante. Isso gera outra briga: hoje as normas de ensino querem um professor habilitado. Como que nós vamos ter um ancião?
> **Primeiro autor**
> Um ancião formado em língua terena? Isso não existe! (risos)

Mestre Terena
Aí eles querem um professor de linguística para dar aula. Mas como? Se eu não sou falante, eu posso ser formado em linguística. Como que eu vou dar aula de língua terena? No livro igual é no inglês? Isso nós não queremos! Nós queremos trazer o ancião, a pessoa falante, por isso nós estamos brigando pela escola diferenciada (Entrevista).

Fica evidente também no diálogo acima os percalços que ainda precisam ser superados para a construção da escola diferenciada. Notamos que as barreiras ainda existentes dizem respeito muito mais aos aspectos externos à aldeia do que internos, uma vez que os professores Terena estão em processo de formação constante.

As conquistas, por outro lado, não virão de fora para dentro, por isso é de suma importância que os Terena continuem se especializando para conseguirem adentrar nas organizações governamentais, como o MEC por exemplo, e assim conquistarem o direito pleno à educação intercultural com a presença das autoridades indígenas, como os anciões guardadores da memória e da Língua Terena.

Destacamos que os Terena mostram sinais de organização nesse sentido, prova disso é terem conseguido eleger o pesquisador aqui citado como vereador no município de Dois Irmão do Buriti.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, resta reconhecer, portanto, os pesquisadores aqui estudados como intelectuais da educação indígena uma vez que conseguem perceber o papel da escola indígena na sociedade atual e, subversivamente, propõem a criação de um outro modelo, de uma escola indígena diferenciada, intercultural e bilíngue, que realmente tenha identificação com a comunidade indígena e, acima de tudo, esteja a serviço dela.

Salientamos também o comprometimento e militância dos mestres indígenas com seu povo. No caso do mestre Kaiowá, persiste em seu trabalho e tem organizado seminários nas escolas indígenas para discutir sobre o ensino e o currículo diferenciado, bilíngue para as escolas. Ambos, tiveram suas defesas nas aldeias junto com seu povo, marcando o fechamento de suas formações com temas ligados as suas tradições. Um dos pesquisadores tornou-se vereador a pedido das lideranças que entenderam que alguém com maior formação poderia representá-los com maior competência e, de fato, é dessa forma que vem atuando na Câmara de Vereadores.

A escola indígena, assim como as demais, é, portanto, palco de disputas políticas. Nesse sentido, o acesso à pós-graduação *stricto sensu* a professores indígenas é fundamental, como é possível perceber nos discursos dos mestres indígenas, para garantir que direitos assegurados na Constituição Federal vigente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em relação à educação indígena bilíngue e multicultural sejam garantidos. O que evidencia a necessidade de implementação de políticas públicas educacionais direcionadas aos povos indígenas mais efetivas, em todos os níveis do sistema nacional de educação.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

MACHADO, J. Bi-Alfabetização e Letramento com adultos em **Guarani/Português**: é possível? Um estudo etnográfico e valorização do Tetã Guarani. 2013. 105 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Dourados-MS, 2013.

OLIVEIRA, E. A. **História dos Terena da Aldeia Buriti**: memórias, rituais, educação e luta pela terra. 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Dourados, 2013.

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA: A INTRODUÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURSO DE TECNOLOGIAS EM ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS, POR MEIO DO TEMA GERADOR A NUVEM QUE POLUI

Wagner Antoniassi[1] *(Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul Campus Naviraí)*

Resumo

Abordar a educação ambiental nos cursos superiores é uma exigência da legislação vigente, contudo, os professores das instituições de ensino superior enfrentam dificuldades para abordar esse conteúdo em suas disciplinas. Pensando em uma forma de inserir a educação ambiental no curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul *Campus* de Naviraí, essa pesquisa teve como proposta avaliar a eficácia de inserir a Educação Ambiental de forma simples usando o tema gerador "A Nuvem que polui". Para o desenvolvimento dessa pesquisa, utilizamos como referencial teórico a educação problematizadora e dialógica de Paulo Freire. Como instrumento de coleta de dados utilizou-se um formulário criado no Google Formulários aplicados à turma do primeiro semestre de 2018. Após a análise dos dados coletados por meio da Análise de Discurso de Brandão (2004) e a Análise de Conteúdo Bardin (2002), pudemos constatar que a proposta de abordar a Educação Ambiental por meio do tema gerador "A Nuvem que polui" foi eficaz.

Palavras-Chave: Nuvem que Polui; Educação Ambiental; Ensino Superior.

Introdução

A educação profissional no Brasil tem início em 1909 com a criação de 19 escolas de Aprendizes e Artífices que pelo então Presidente da República, Nilo Peçanha, as quais mais tarde, deram origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefets) e hoje Institutos Federais (MEC).

Desde seu início, a Rede Federal de educação profissional tem como objetivo a formação de profissionais para atuar no mundo do trabalho. Nos últimos anos, a Rede passa por uma reformulação e tem buscado, não só formar profissionais tecnicistas, mas principalmente proporcionar uma formação no sentido integral, profissional e cidadã a seus estudantes.

[1]Wagner Antoniassi: Mestre em Ensino de Ciências no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências do Instituto de Física (UFMS). Diretor de Ensino Pesquisa e extensão do IFMS *Campus* Naviraí E-mai: wagner.antoniassi@ifms.edu.br

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a principal função do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e a atuar na realidade socioambiental de modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso, é necessário que, mais do que informações e conceitos, as instituições de ensino se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e a aprendizagem de habilidades e procedimentos. Esse é um grande desafio para a educação. (PCN 1998).

A grande dificuldade encontrado pelos docentes é a integração entre os conteúdos da base comum e os conteúdos da formação técnica. Os docentes encontram dificuldades para tratar os temas ambientais, principalmente em disciplinas técnicas. Deixando assim, muitas vezes, o assunto fora da formação destes acadêmicos por não verem uma relação entre a formação profissional e o tema ambiental. Nesse sentido os professores do ensino técnico e tecnológico devem refletir: como introduzir a educação ambiental no ensino médio integrado e no ensino superior?

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo **relatar a experiência** de se introduzir a Educação Ambiental por meio do tema gerador **a nuvem que polui** (referindo-se ao processamento e armazenamento de dados em nuvem).

É dever das instituições de ensino técnico de nível médio e superior propiciar condições para que os estudantes e acadêmicos se apropriem desses valores. O IFMS, tem em seu calendário de eventos anuais a Semana de Meio Ambiente, a qual tem o objetivo de propiciar aos estudantes a oportunidade de participar de atividades que os façam refletir sobre a temática ambiental. Porém, nos sete anos em que estou na rede federal, notei que só essa ação isolada, não propicia a oportunidade para os educandos interiorizarem os valores ambientais e de responsabilidade social, envolvendo-os de forma atraente e problematizada no seu universo cotidiano.

Quanto a metodologia da educação problematizadora, Freire aponta que não basta simplesmente utilizar um problema do cotidiano, e sim à problematização é vista como um processo em que o educando se depara com situações de sua vida. O ponto de partida para esse tipo de educação é a própria vida do educando, de forma que ele possa apreender e modificá-la. (Freire, 1987).

Sem dúvida, nós professores, indivíduos nascidos em outro tempo, definidos por Prensky (2001, p. 3), como **imigrantes digitais**, não podemos mais ficar estáticos e passivos

usando as mesmas técnicas de ensino que usávamos no século passado. Devemos, como aponta Freire, usar o cotidiano do educando como ponto de partida para estimular o debate e a construção do conhecimento. Para isso, Freire usava em seu método de alfabetização no círculo de cultura, palavras e temas da vivência dos seus educandos, palavras como enxada, tijolo, entre outras, que levassem os educandos a construir conceitos, e com esses, começar a mudar sua própria realidade.

Os estudantes de hoje são definidos como nativos digitais por Prensky (2001, p. 1).

> Today‟s students have not just changed incrementally from those of the past, nor simply changed their slang, clothes, body adornments, or styles, as has happened between generations previously. A really big discontinuity has taken place. One might even call it a “singularity” – an event which changes things so fundamentally that there is absolutely no going back. This so-called “singularity” is the arrival and rapid dissemination of digital technology in the last decades of the 20th century.

> Today‟s students – K through college – represent the first generations to grow up with this new technology. They have spent their entire lives surrounded by and using computers, videogames, digital music players, video cams, cell phones, and all the other toys and tools of the digital age. Today‟s average college grads have spent less than 5,000 hours of their lives reading, but over 10,000 hours playing video games (not to mention 20,000 hours watching TV). Computer games, email, the Internet, cell phones and instant messaging are integral parts of their lives.

Esses estudantes como expõe Prensky (2001, p. 1), são os indivíduos que nasceram envolvidos pela tecnologia como jogos digitais, celulares e outros dispositivos como computadores, permitindo a estes estudar ou trabalhar sem uso de mídias como o papel. Sendo assim, a educação ambiental pode ser proposta a esses **Nativos Digitais,** usando a concepção de Freire, por meio de termos do seu cotidiano como byte, kilobytes, megabytes, gigabytes entre outros e não mais com campanhas de coletas de latinhas ou garrafas pet. Temos que torná-la parte da realidade dos educandos e significativa para eles.

Assim é de extrema importância propiciar aos educandos a oportunidade de buscar o conhecimento com base em problemas do cotidiano, estimulando sua curiosidade, por meio de pesquisas, incentivando a criatividade. Caso contrário, incorremos no erro que nos aponta Rubem Alves (2010) em seu livro Pinóquio às avessas, no qual conta a história de uma criança

de carne e osso, criativa e entusiasmada, que buscava o conhecimento para satisfazer sua sede de sabedoria. Contudo, ao entrar na escola, aos poucos, vai sendo moldado e esculpido, perdendo assim o entusiasmo, até se tornar um boneco de pau.

Conhecendo os sujeitos da pesquisa

Para o desenvolvimento da pesquisa optamos como público alvo os estudantes ingressantes no primeiro semestre de 2018 do Curso Superior em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do IFMS *Campus* de Naviraí, visto que o pesquisador ministrou a disciplina de Sistemas de Informação para a referida turma. Considerando o que diz THIOLLENT (1999, p.15).

> Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja do tipo participativo.

Desenvolvimento

Definimos como público alvo para a avaliação da eficácia de se introduzir a educação ambiental por meio do tema gerador “a nuvem que polui” os estudantes do primeiro semestre do Curso Superior em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Matogrosso do Sul IFMS *Campus* Naviraí, os quis ingressaram no curso no primeiro semestre de 2018. Participaram da pesquisa 40 estudantes.

Para levantar os conhecimentos relacionados a Educação Ambiental do grupo de estudantes, fizemos um encontro nos moldes do que propõe Freire nos círculos de cultura, mediando a discussão e propondo o debate sobre o tema ambiental, o que é meio ambiente e como as ações do seu dia a dia influenciam na preservação ou não do meio ambiente.

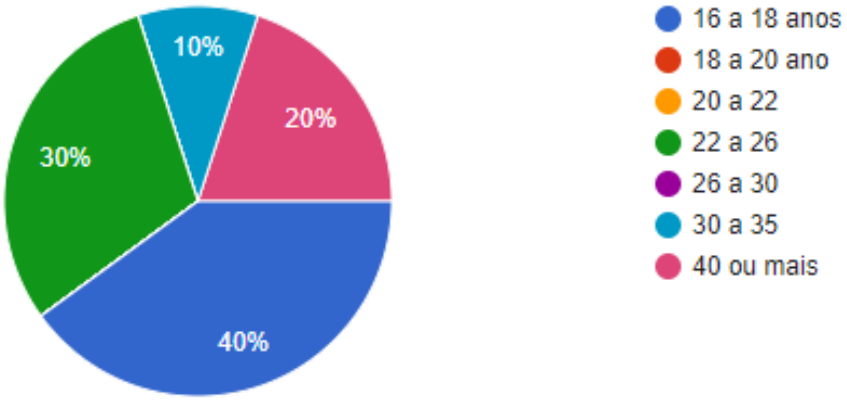
Pretendíamos com esse primeiro momento perceber se os acadêmicos tinham percepção de que seus hábitos cotidianos, no que diz respeito ao uso da tecnologia, podem influenciar nos efeitos nocivos ao ambiente em que vivemos.

Para registar os conhecimentos prévios dos estudantes fizemos uso de questionários os quais foram analisados por meio da Análise de Discurso BRANDÃO, (2004) e a Análise de Conteúdo BARDIN, (2002). Para identificar o perfil dos mesmos, realizamos uma investigação

com aplicação de um questionário de coleta de dados, utilizando para esse fim uma ferramenta do Google o Google Forms. Esse formulário foi usado para o levantamento de informações como: o que é meio ambiente para você, idade, profissão, quais recursos tecnológicos usa para acessar a internet com maior frequência, quanto tempo por dia você permanece conectado (online), você acredita que o uso da internet possa influenciar de alguma forma no meio ambiente e quais os recursos você mais utiliza, para o qual obtivemos quarenta (40) respostas para o referido questionário as quais passamos a analisar na sequência.

No que se refere à idade dos acadêmicos, podemos observar no gráfico 01, que a faixa etária varia entre 16 a 18 e acima de 40 anos. Observamos uma maior intensidade entre os 16 e 18 anos de idade, como podemos verifica a seguir:

Gráfico 01- Faixa etária dos acadêmicos



Fonte: A Pesquisa

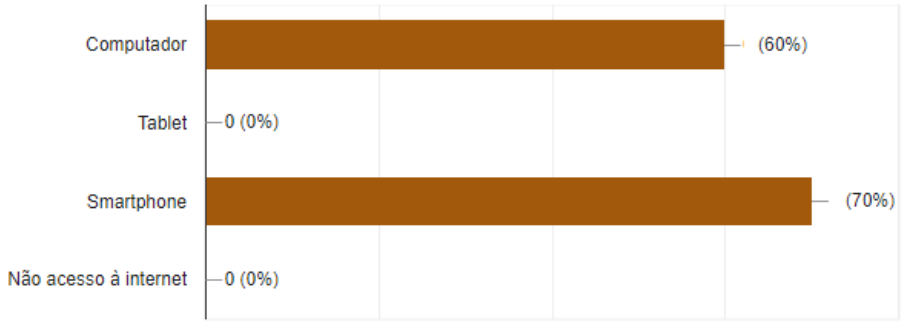
Analisando o gráfico 01, podemos constatar que a maioria dos acadêmicos participantes da pesquisa tem entre 16 e 18 anos.

Para identificarmos a percepção do grupo de acadêmicos em relação ao meio ambiente foi feita a pergunta: **Na sua opinião o que é meio ambiente?**

Podemos perceber que a maioria dos acadêmicos têm uma percepção naturalista do meio ambiente, na qual é vista como a "natureza intocada", que compreende a flora e a fauna convivendo em equilíbrio e harmonia (Carvalho 2004). Em sua grande maioria os acadêmicos não entendem o meio ambiente em uma concepção socioambiental, onde o meio ambiente é concebido pelas relações homem-natureza em constante interação, e, dessa forma, o ser humano passa a ser integrante do meio e torna-se um agente participativo e transformador de seu meio (Carvalho 2004).

A despeito de qual recurso tecnológico os acadêmicos mais utilizam para acessar a internet, setenta por cento (70%) dos acadêmicos usam seus Smartphones, como podemos verificar no gráfico 02.

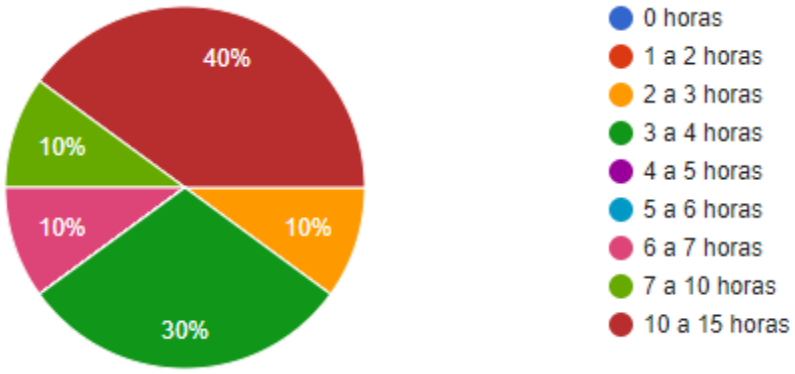
Gráfico 04 Recurso tecnológico usado para acessar a Internet



Fonte: A pesquisa

Quando questionados quanto tempo por dia os acadêmicos permaneciam conectados (*online*) quarenta por cento 40% afirmam ficar de 10 a 15 horas conectados, como podemos verificar no gráfico 03.

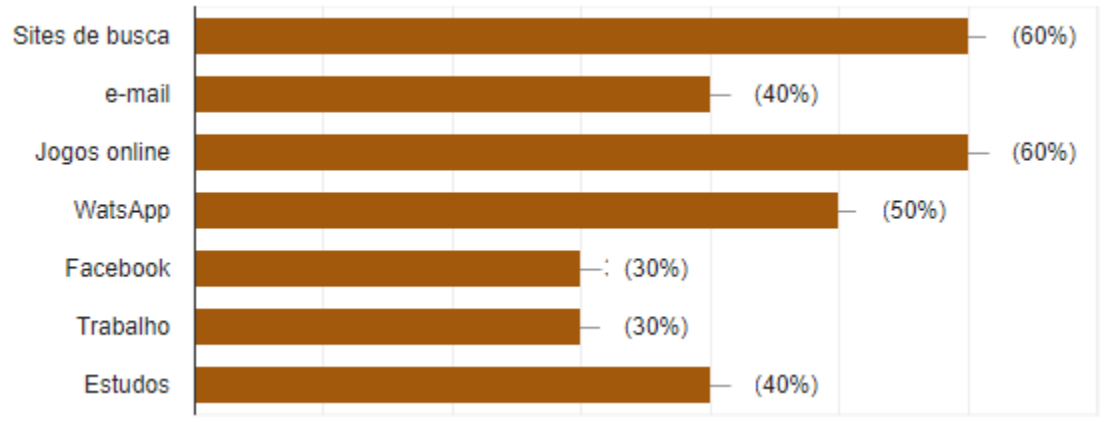
Gráfico 03 – Tempo conectado por dia



Fonte: A pesquisa

Quando questionados para qual finalidade eles mais utilizam a internet, em uma pergunta que permitia assinalar mais de uma alternativa, obtivemos as respostas representadas no gráfico 04.

Gráfico 04 – Finalidades mais utilizadas



Fonte: A pesquisa

A formação em educação ambiental

Após a análise dos dados, passamos a elaborar uma proposta metodológica de inserção da educação ambiental no curso superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de sistemas, usando os princípios educacionais propostos por Freire, empregando como tema gerador: “A nuvem que polui”.

Com a proposta elaborada, passamos então para a fase de aplicação da mesma. Sugerimos a elaboração de um trabalho de pesquisa por parte dos acadêmicos, os quais em um encontro posterior promoveram um debate sobre o tema poluição ambiental causada pela Nuvem que Polui, referindo-se à internet nas nuvens, debate esse mediado pelo professor.

Na sequência coletamos dados a fim de avaliar a eficácia da introdução da EA por meio do tema gerado: “A Nuvem que Polui”. Novamente fizemos uso dos questionários, além da percepção do pesquisador.

Com os dados coletados, estes foram analisados usando novamente Análise de Discurso de BRANDÃO (2004), e a Análise de Conteúdo de BARDIN (2002). Por fim fizemos a redação do relatório final da pesquisa. Os quais apontaram que 99% dos acadêmicos interiorizaram

valores e conhecimento ambiental, bem como aumentou a percepção dos problemas causados ao meio ambiente pela Internet.

Conclusão

Neste trabalho relatamos a experiência de abordar e introduzir a Educação Ambiental no Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do IFMS *Campus* de Naviraí, utilizando como referencial teórico-metodológico a educação problematizadora de Paulo Freire. A abordagem utilizada foi no sentido de propiciar aos acadêmicos a possibilidade de refletir os reflexos de seus atos cotidianos nos problemas ambientais

No levantamento inicial, os acadêmicos demonstraram um conhecimento naturalista acerca do que é mio ambiente e pouco conhecimento sobre os impactos causados a ele por parte da Internet. Na finalização dessa etapa, foi aplicado um questionário aos acadêmicos com o objetivo de avaliar a eficácia da metodologia aplicada.

Podemos constatar, em análise das respostas dadas pelos acadêmicos participantes da pesquisa, uma evolução na compreensão do tema e uma interiorização de valores e conhecimento ambiental, bem como dos problemas causados ao meio ambiente pela Internet.

Os resultados nos permitem concluir que obtivemos êxito no objetivo da pesquisa: Introduzir a educação Ambiental no curso Superior por meio do tema gerados " A Nuvem que polui", por meio da concepção educacional de Paulo Freire.

Esperamos que este trabalho possa servir como inspiração a outros educadores no auxílio da inserção da educação ambiental em disciplinas do Ensino Superior.

Referências Bibliográficas

ANJOS Ismael dos **A poluição da nuvem digital** - Publicado em 21 janeiro 2013, 22h00. Disponível em: <https://super.abril.com.br/tecnologia/a-poluicao-da-nuvem-digital/> Acesso em: 26/12/2017

ALVES, R.; SOUZA M. **Pinóquio às Avessas** I. ed. Campinas SP: Versus 2010.

BENNETT, S.; Maton, K.; Kervin, L. **The 'digital natives' debate**: A critical review of the evidence. British Journal of Educational Technology (2008).

BERL Andreas *et al*, **Energy-Efficient Cloud Computing** . Published by Oxford University Press on behalf of The British Computer Society, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. **Documento Base**. Brasília, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, I. C. de M. Educação ambiental: **A Formação do Sujeito Ecológico**. São Paulo: Editora Cortez, 258p. 2008.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. Educação, Natureza e cultura: ou sobre o destino das latas. I N: ARZKZEVSKI , S.; BARCELOS, V. (ORGS) EDUCAÇÃO AMBIENTAL E COMPROMISSO SOCIAL: PENSAMENTOS E AÇÕES. Erexim, ed. Fapes, 2004. Pp 163-174.

CECCON, **Sheila A educação ambiental em diálogo com os princípios de Paulo Freire**: **Ed.** Revista Jandiekua, 2014.

DICKMANN Ivo, Carneiro Sônia Maria Marchiorato **Paulo Freire e Educação ambiental**: contribuições a partir da obra Pedagogia da Autonomia R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 21, n. 45, p. 87-102, jan./abr. 2012 disponível em:<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/viewFile/334/302> Acesso em: 28/12/2017.

FREIRE Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MEKSENAS, PAULO. **Aspectos metodológicos da pesquisa empírica: a contribuição de Paulo Freire** Disponível em: <www.espacoacademico. com. br/078/78 meksenas. htm> Acesso 10/05/2015.

PRESNKY Marc, **Digital Natives, Digital Immigrants,** De On the Horizon (NCB University Press, Vol. 9 No. 5, Outubro 2001).

SOUZA Daniele Cristina, Silva Rosana Figueiredo, **A Pesquisa em educação ambiental: Um panorama sobre sua construção.** Revista Ensaio Belo Horizonte v.14 n. 03 p. 111-129 set-dez 2012.

THIOLLENT, M**. Pesquisa Ação** 7ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 108p. 1996.

TOZONI-Reis, Campos Maria Freitas, **A pesquisa-ação-participativa em educação ambiental: reflexões teóricas.** Organização de Maria Freitas de Campos Tozoni Reis, São Paulo: Annablume; Fupesp; Botucatu: Fundibio, 2007.

TOZONI-Reis, Campos Maria Freitas, **Pesquisa-ação em Educação Ambiental:** Pesquisa em Educação Ambiental, vol. 3, n. 1 – pp. 155-169, 2008

ST 9

Metodologia, Prática e Pesquisa no Ensino das Disciplinas de História e Geografia: da Educação Infantil ao Ensino Superior

PROPOSTAS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE MATO GROSSO DO SUL

Andréia Graziela Silva Garcete (UFMS) [1]
Daiane Medina Larroza (UFMS)[2]
Joice Gomes dos Santos (UFMS)[3]
Tatiane Medina Larroza (UFMS)[4]
Zulmária Izabel de Melo Souza Targas(UFMS)[5]

Resumo: O presente trabalho aborda o ensino da História e Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, trazendo propostas de aulas que os professores podem desenvolver no 2º ano do ensino fundamental de nove anos. Pautando-se na análise da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), relacionando-os com os PCNs e o Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul, trata-se de um estudo bibliográfico. Visando estratégias metodológicas de como podemos trabalhar tais disciplinas de uma maneira lúdica, partindo das vivências dos alunos, para que o ensino não se torne algo desconexo da realidade dos mesmos. Há ainda certa resistência dos docentes em trabalhar as disciplinas de História e Geografia nas salas de aula, devido ao despreparo e dificuldades em trazer aulas interativas que possam ser interdisciplinares, desenvolvendo assim diversas aptidões nos alunos e também relacionando com as outras disciplinas da turma.

Palavras-Chave: 1. Ensino de História. 2. Ensino de Geografia. 3. BNCC. 4. Referencial Curricular. 5. Interdisciplinaridade.

Introdução

Atualmente o ensino da História e Geografia nas escolas públicas do estado de Mato Grosso do Sul está sendo alvo de debates devido ao fato da implementação da nova Base Nacional Comum Curricular que deverá entrar em vigor, no máximo em 2020. Nesse sentido, o presente artigo busca apresentar algumas possibilidades de se trabalhar o ensino de História e Geografia no Ensino Fundamental 1, em especial no 2º ano. A importância de se discutir tais

[1]Acadêmica do curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Ponta Porã. E-mail: andreia.graziela98@gmail.com
[2]Acadêmica do curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Ponta Porã. E-mail: daianemedinalarroza@gmail.com
[3]Acadêmica do curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Ponta Porã. E-mail: joicegomes.eu@gmail.com
[4]Acadêmica do curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Ponta Porã. E-mail: tatymedina322@gmail.com
[5]Doutora em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Ponta Porã. E-mail: zultargas@gmail.com

estratégias pedagógicas se faz em virtude de alguns professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, ainda enfrentam dificuldades em trabalhar tais disciplinas, principalmente de forma lúdica. Sendo assim, este trabalho tem a pretensão de servir como um direcionamento para que os professores possam visualizar novas formas de trabalhar as disciplinas de história e geografia.

Devido ao fato de muitos professores terem uma grande dificuldade em ministrar as disciplinas de História e Geografia, acabam dando mais enfoque nas disciplinas de Português e Matemática; dessa forma, as disciplinas de História e Geografia acabam ficando relegadas. Nesse sentido, é necessário refletirmos sobre o papel do educador e do educando, pois:

> Dos anos de 1980 até os dias de hoje, é possível delimitarmos três grandes modelos de análise das práticas pedagógicas escolares no campo da Educação. Um primeiro no qual os pesquisadores assumem uma posição de denúncia do caráter reprodutor das práticas dentro da escola. Um segundo caracterizado pela crítica à visão reprodutivista com enfoque na dimensão político-ideológica. E, por fim, um terceiro que enfoca outras dimensões da prática docente na interlocução com áreas da Pedagogia. No primeiro grande modelo de análise, o professor é visto como alguém que não domina os processos de ensino e está totalmente alienado, assumindo apenas o papel de reprodutor de saberes produzidos em outro lugar. É lhe negado a possibilidade de ser visto como alguém que produz saberes (LIMA, 2009, p. 45).

Assim, temos que perceber a importância de dar maior enfoque na formação dos futuros pedagogos quanto ao preparo para as diversas áreas de conhecimento que irão atuar como aos diversos conteúdos escolares que pertencem ao currículo escolar, pois é através dos mesmos que deverão refletir sobre as práticas metodológicas para despertar as diferentes habilidades nos alunos. Como afirma Monteiro (2008), em sua pesquisa:

> A discussão a respeito das representações e dificuldades presentes no trabalho docente contribuiu para a própria reflexão das professoras e para suas mudanças relacionadas ao ato de ensinar e à repercussão das práticas. As informações obtidas identificaram aspectos que precisariam ser garantidos nos cursos de formação de professores, como a apropriação de conteúdos e conceitos básicos das áreas de conhecimento, o re(conhecimento) das contribuições dos conteúdos escolares, o desenvolvimento de habilidades mentais específicas das áreas, a condição criativa de atuar com autonomia intelectual e a capacidade de trabalhar com o coletivo (MONTEIRO, 2008, p. 203).

Dessa maneira, faz-se necessário repensar as práticas pedagógicas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, principalmente, ao que tange às disciplinas de História e Geografia, pois

são relegadas a um segundo plano, visto que as instituições visam principalmente a alfabetização e ensino da matemática, não permitindo assim que os estudantes desenvolvam outras aptidões. Porém, o contraponto é que se as disciplinas de História e Geografia forem trabalhadas de forma interdisciplinar podem sim proporcionar a alfabetização e cálculo, tudo depende da forma como as aulas são desenvolvidas em sala. Visto que, o método tradicional de ensinar História e Geografia ainda é predominante nas instituições, dessa forma, as disciplinas acabam sendo vistas como "bicho de sete cabeças"; tal fato, se dá em vistas ao despreparo dos docentes, conforme afirma Monteiro:

> Os eixos de análise da temática 'dificuldades nos conteúdos' elucidam situações formativas ligadas, direta ou indiretamente, aos cursos de formação inicial e continuada. No eixo Especificidades dos materiais didáticos, 17 professores manifestaram-se sobre o uso de materiais didáticos, apresentando críticas fundamentadas sobre o livro didático e os projetos organizados pelas Secretarias da Educação do Estado e municípios. Nos dados apareceram respostas diferentes, permitindo a percepção de que a dificuldade pedagógica surge quando o livro didático, por exemplo, aborda apenas um modelo de bairro e família e assuntos pertencentes a outros tipos de contextos, não contribuindo para a identidade da criança nem para o reconhecimento de sua cidadania. A delimitação do conteúdo para o primeiro segundo ano, a partir do livro didático, apresenta-se de modo frágil, pois alguns conceitos não são abordados nos livros e precisariam ser desenvolvidos para que os alunos pudessem compreender situações específicas de História e Geografia, acontecimentos e relações mais complexas (MONTEIRO, 2017, p. 1382).

Assim sendo, é necessário repensar por meio do novo currículo que está sendo implantado e de suas propostasque no contexto atual, o ensino tradicional já não se encaixa, uma vez que, o ensino que apenas descreve o espaço geográfico não desperta o interesse dos alunos. Portanto, os professores devem possuir um olhar reflexivo sobre a construção do planejamento e as suas práticas pedagógicas,pois a partir dessas reflexões surgem ideias que podem ser discutidas, em relação ao ensino de história e geografia partindo da realidade da criança para que o conteúdo se torne mais significativo, o que é a oposição de um conteúdo trabalhado de forma mecânica. Nesta perspectiva:

> Um olhar pedagógico crítico-reflexivo veiculado pela História/ Geografia escolares poderia contemplar o reconhecimento do mundo em suas mais variadas manifestações fazendo com que os indivíduos as reconhecessem e as interpretasse a partir de suas próprias experiências vividas, afinal, é essa sociedade que favorece o estímulo sensorial para as ações efetivadas no mundo (SILVA e OLIVEIRA, 2006, p. 21-22)

Sendo assim, pretende-se apontar que é preciso respaldar a interdisciplinaridade a fim de proporcionar o ensino e aprendizagem de História e Geografia, em vista disso, não podemos deixar de lado a vivência dos alunos, pois é possível pensar um ensino que não esteja desvinculado da realidade, não apenas ficando nas falas do professor e nos livros didáticos.

Metodologia

Este estudo originou-se das discussõesrealizadas na disciplina de Fundamentos e Práticas do ensino de História e Geografia, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), ministrada pela Professora Zulmária Targas. Durante as aulas percebemos que as disciplinas de História e Geografia, ministrada nas séries iniciais deixam a desejar, muitas vezes por falta de despreparo dos pedagogos deixa de lado essas disciplinas trabalhando elas de forma contributiva e significativa para o aluno. Logo,

> Em nome dessa concepção, é preciso considerar que ao ensinar História e Geografia o professor estará ampliando o vocabulário de nossos alunos com as palavras correspondentes aos conceitos componentes do campo de conhecimento das Ciências Humanas, trabalhados em cada uma das séries. Por essa razão, ao final de cada série destacaremos o acréscimo vocabular, registrando as palavras cujos significados começaram a ser desenvolvidos, e cuja correção gráfica deve ser cuidada pelo professor. Podemos dizer então que esta é uma proposta de "Alfabetização" em História e Geografia para as séries iniciais do Ensino Fundamental I (1ª a 5ª séries) (PENTEADO, 2011, p. 11).

Pretende-se discutir como as disciplinas de História e Geografia podem ser trabalhadas de maneira lúdica e interdisciplinar nas escolas, através da análise do novo Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul, utilizando os conteúdos previstos no mesmo, lembrando que este referencial já leva em consideração as novas alterações da BNCC. Assim, aqui buscamos apresentar algumas propostas didático-metodológicas, dando enfoque no município de Ponta Porã-MS, todavia as ideias aqui apresentadas servem de uma base para reflexão das práticas pedagógicas em outros municípios, atendendo às suas especificidades locais.

Conteúdos e propostas pedagógicas para o ensino de Geografia e História

Este estudo pretende trazer algumas propostas metodológicas para o desenvolvimento de alguns conteúdos das disciplinas de História e Geografia.

Seguindo os conteúdos propostos no novo Referencial Curricular do estado de Mato Grosso do Sul, formulamos breves proposições para serem utilizadas no 1º e 2º bimestres do 2º ano do Ensino Fundamental 1. As propostas temáticas são as seguintes:

Tabela 1 [6]: Disciplina de Geografia

Unidades Temáticas	**Objetos do conhecimento**	**Habilidades**
O sujeito e seu lugar no mundo	Convivência e interações entre pessoas na comunidade	Descrever a história das migrações no bairro ou comunidade em que vive.
O sujeito e seu lugar no mundo	Convivência e interações entre pessoas na comunidade	Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças.

Fonte: (DO SUL, Mato Grosso, Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino-MS, 2018, p. 348, Versão Preliminar).

[6]Tabela retirada do Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul. Contém os conteúdos a serem desenvolvidos no 2º ano do ensino fundamental, no 1º e 2º bimestres na disciplina de Geografia.

O conteúdo acima traz concepções de como trabalhar o sujeito, o espaço ao seu redor e o lugar que ocupa no mundo, sendo estas disponíveis na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Podemos trabalhar tais conteúdos mencionados de forma interdisciplinar, nesse caso, desenvolvendo a escrita, a percepção visual, a identidade, a leitura, o cálculo, assim como outras aptidões; mas dessa forma, tornando os conteúdos mais atraente para as crianças do 2° ano do Ensino Fundamental, sem deixar maçante e desprazeroso. Como as crianças não possuem muita proximidade com a disciplina de Geografia, ou ela não é bem apresentada para os alunos, abaixo podemos ver algumas sugestões de como desenvolver aulas de Geografia de forma didática:

- Desenvolver com cada aluno sua identidade e através dela conhecer a si mesmo;
- Verificar na sala quantos alunos são da região, assim podemos abordar o tema das migrações nacional e internacional, tendo em vista, a condição de fronteira entre Ponta Porã-MS (Brasil) e Pedro Juan Caballero - Departamento de Amambay (Paraguai);
- Em sequência, pode ser abordado as culturas existentes nessas cidades gêmeas, os pontos de interculturalidade que estão envolvidas, assim como, as distinções entre elas.
- Pode ser observada ainda, quais as mudanças que ocorreram na cidade por meio de fotos antigas e fotos recentes, podem ser utilizadas fotografias de alguns bairros da cidade que foram tiradas há muito tempo e uma fotografia atual de cada bairro. Assim, o aluno pede para os seus colegas observarem as mudanças que ocorreram ao longo do tempo (este método faz a ligação das disciplinas de História e Geografia);
- Trabalhar com os alunos os costumes, as comidas típicas e danças;
- Através dessas atividades trabalhar as interações e costumes;
- Conhecer os bairros de seus colegas através do “Google Maps” e aprender a se localizar. Compreender a distância de sua casa até a escola, trabalhar orientação cartográfica e exercitar a esquerda e a direita (neste método o professor utiliza a tecnologia, podendo mostrar como funciona o aplicativo do “Google Maps”);
- Fazer o uso das tecnologias para proporcionar maior interação entre os alunos, tornando assim as aulas mais prazerosas;

- O professor pode utilizar um filme que também conta sobre a organização da cidade de Ponta Porã, sua localização, crescimento, principais atividades econômicas, entre outros aspectos.

Fotografia 1: Movimentação das carretas transportadoras de Erva-mate.

Fonte: Ponta Porã Informa (2017).

O professor pode realizar debates no início de cada aula, instigando os alunos a terem voz ativa a debaterem sobre a temática. Em seguida, iniciar a explicação do conteúdo, sempre dando oportunidade de fala para cada aluno, pode-se organizá-los em grupos ou duplas, de forma a promover a socialização do conhecimento, através da comparação das mudanças no espaço geográfico da cidade de Ponta Porã, os pontos históricos que conhecem ou que já ouviram falar sobre.

Tabela 2[7]: Disciplina História

Unidades Temáticas	**Objetos do conhecimento**	**Habilidades**
A comunidade e seus registros	A noção do "Eu" e do "Outro": comunidade, convivências e interações entre	Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e

[7] Tabela retirada do Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul. Contém os conteúdos a serem desenvolvidos no 2º ano do ensino fundamental, no 1º e 2º bimestres, na disciplina de História.

	pessoas	separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco.
A comunidade e seus registros	A noção do "Eu" e do "Outro": comunidade, convivências e interações entre pessoas	Identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades.
A comunidade e seus registros	A noção do "Eu" e do "Outro": comunidade, convivências e interações entre pessoas	Selecionar situações cotidianas que remetam à percepção de mudança, pertencimento e memória.

Fonte: (DO SUL, Mato Grosso, Referencial Curricular Da Educação Básica Da Rede Estadual De Ensino-MS, 2018, p. 348, Versão Preliminar)

Os conteúdos de História abordam o trabalho da realidade pessoal de cada comunidade e os seus registros. Assim, o professor pode aproveitar e trabalhar as disciplinas de História e Geografia em conjunto. Uma sugestão, se encontra na relação das migrações, dando destaque às cidades de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero com a história de vida das primeiras comunidades do estado e fazer comparações de fotografias antigas e atuais de bairros da cidade. Sendo assim, pode ser proporcionado uma melhor compreensão por partes dos alunos, usando os aspectos dos povos e suas antiguidades, o que mudou no decorrer do ano e trabalhar os séculos.

- Construir uma árvore fotográfica, dos acontecimentos da cidade ano a ano até os dias atuais;
- Elaborar com os alunos um livro para conhecer a sua própria história, contando que dia nasceu, quais esportes mas gosta. Posteriormente, cada aluno leva o seu livro para a casa e constrói a história de sua família;

- Através do seu livro, criar uma árvore genealógica, para poder conhecer seus antecedentes, assim, trabalhar a sua origem e seu contexto histórico;
- Visitar museus, comunidades quilombolas que estão presentes em áreas rurais próximas à cidade, lugares históricos e pesquisar imagens para analisar a evolução da organização da sociedade.

Fotografia 2: Avenida Brasil na cidade de Ponta Porã década de 60.

Fonte: Conesul News (2015)

Fotografia 3: Escola na cidade de Ponta Porã década de 50.

Fonte: Ponta Porã Informa (2015)

Em um contexto de fronteira, por exemplo Ponta Porã, há uma diversificação populacional considerável. Nesse sentido é imprescindível que se leve em consideração as

origens familiares de alunos provenientes de outros países, bem como o do país vizinho, Paraguai.

> A fronteira de Mato Grosso do Sul com dois países latino-americanos, Bolívia e Paraguai, na sua maior parte é seca e com presença de diversos núcleos urbanos de ambos os lados, algo que se repete em menor intensidade nos municípios que têm a linha divisória marcada pela presença de rios. A linha de fronteira brasileira com esses dois países tem uma extensão de 1.365,4 km, sendo 928,5 km de limites por rios e 436,9 km por limites secos. Totalizam no referido estado quarenta e quatro (44) municípios ao longo da faixa de fronteira. Para este trabalho, privilegia-se a fronteira com o lado paraguaio, em especial a cidade geminada de Ponta Porã – Pedro Juan Caballero (PEREIRA, 2009, p. 53).

Trabalhar a História e Geografia voltada a esses aspectos é um ponto positivo para o processo de ensino-aprendizagem significativa de todos os alunos, visto que, o enfoque será com a história e registro da própria família. Sendo assim, o aluno refletirá sua cultura, respeitará a cultura do "outro" e desenvolverá seu pensamento para além dos conhecimentos sistematizados, como defendem Silva e Oliveira:

> Pensar significa refletir sobre algo, ou algum objeto pleno de representações e significações. Pensar implica refletir os conhecimentos sistematizados pelos homens em sua estreita relação com a produção atual e perspectivas futuras. Destarte, implica refletir conjuntamente, a cultura, as obras, as ações, os valores, a formação humana, o sentido de suas territorialidades e vivências intrínsecas na relação que a sustenta e a mantém (SILVA e OLIVEIRA, 2006, p. 23)

Nessa perspectiva, além de se destacar ahistória da criança, também contribui para o reconhecimento e interpretação do "outro", tornando a experiência rica de conhecimentos que ultrapassam aspectos históricos, chegando a aspectos socioculturais, sendo estes, extremamente importantes para o desenvolvimento do respeito e reconhecimento do "eu" dentro da sociedade.

Considerações Finais

Apesar das inúmeras discussões acerca da didática em sala de aula, ainda há uma predominância de um ensino tradicional, em grande parte das escolas brasileiras, a cidade de

Ponta Porã não é exceção; todavia, se faz necessário rever tais práticas para que a escola possa atender as demandas dos alunos, que cobram aulas mais dinâmicas, mesmo que essa cobrança seja feita através da aparente "falta de interesse". Assim acreditamos que quando a aula é de qualidade, há automaticamente o interesse dos alunos e de fato eles aprendem.

> Conforme os depoimentos, o professor que usa apenas o livro didático para explicar um determinado contexto limita o desenvolvimento do aluno. Isso acontece porque o conteúdo de História e Geografia exige pesquisas constantes para tornar possível uma relação concreta com outras realidades trabalho com diversas formas e aprofundamento do tema, a partir do conhecimento que o aluno já sabe. Além disso, a dificuldade aparece, quando o conteúdo é imposto pelo livro didático, pois não contextualiza o tempo, espaço nem a vivência do aluno e da sociedade em que vive. É fechado, estático e desconsidera o cotidiano em que o estudante está inserido, prejudicando o interesse e envolvimento. Os livros restringem-se, muitas vezes, às datas comemorativas e aos fatos históricos, dificultando a apropriação do conteúdo específico da História e Geografia. Portanto, faz se necessário uma adequação desses conteúdos de modo que se tornem significativos para o aluno, principalmente, dos anos iniciais (MONTEIRO, 2017, p. 1382-1383).

Se faz importante, dentro do contexto de fronteira seca, na cidade de Ponta Porã, levar em consideração a realidade das crianças, pois muitas são paraguaias e estudam em escolas brasileiras. Promover um ensino de qualidade surte grandes efeitos no futuro dos alunos e o professor é o mediador deste processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, as disciplinas de História e Geografia não só podem como devem ser trabalhadas de maneira lúdica, levando em consideração o contexto em que o aluno está inserido, sair dos livros didáticos e ir para a prática. De acordo com Penteado (2011), a interdisciplinaridade nas disciplinas de História e Geografia também podem proporcionar a alfabetização e outros conhecimentos, portanto é de grande relevância para a aprendizagem, pois, desenvolve nos alunos várias aptidões, deixando assim, mais acessível e compreensível o conteúdo, desenvolve a leitura e interpretação. Sendo assim, cabe ao professor propor as aulas interativas e refletir sobre sua didática em sala de aula.

Referências

INFORMA, Ponta Porã. **Ponta Porã Linha do Tempo: Memória histórica cultural da região fronteiriça.** Ponta Porã/MS, 2015. Disponível em: <http://www.pontaporainforma.com.br/noticias/ponta-pora/ponta-pora-linha-do-tempo-memoria-historica-cultural-da-regiao-fronteirica>. Acesso em: 04 set. 2018.

INFORMA, Ponta Porã. **Ponta Porã Linha do Tempo: Narrativa histórica e cultural da formação da região fronteiriça, com foco na lei da criação do Município de Ponta Porã. 105 anos de emancipação política.** Ponta Porã/MS, 2017. Disponível em: <http://www.pontaporainforma.com.br/colunistas/yhuldes-giovani/ponta-pora-linha-do-tempo-narrativa-historica-e-cultural-da-formacao-da-regiao-fronteirica?fb_comment_id=1404762826277949_1409654749122090#f2d4e52e6830138>. Acesso em: 04 set. 2018.

LIMA, Maria. **As diferentes concepções de ensino e aprendizagem no ensino de história.** Fronteiras, Dourados, MS, v. 11, n. 20, p. 43-57, jul. /dez. 2009.

MONTEIRO, Maria Iolanda. **A formação docente e o ensino de História e Geografia no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1377-1397, jul. /set. 2017.

NEWS, Conesul. **Memória Fotográfica da cidade de Ponta Porã através do tempo.** Ponta Porã/MS. 2015. Disponível em: <http://www.conesulnews.com.br/entretenimento/memoria-fotografica-da-cidade-de-ponta-pora-atraves-do-tempo/149999/>. Acesso em: 03 set. 2018.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Metodologia do Ensino de História e Geografia.** 4-ed.- São Paulo: Cortes, 2011.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. **Diversidade cultural nas escolas de fronteiras internacionais: o caso de Mato Grosso do Sul.** Revista Múltiplas Leituras, v.2, n. 1, p. 51-63, jan. / jun. 2009.

SILVA, Geraldina Maria da; OLIVEIRA, Marlene Macário. **A prática didático-pedagógica da História e da Geografia escolares: uma mediação curricular possível para a construção da cidadania.** Revista de História [15]; João Pessoa, jul. / dez. 2006.

SUL, Mato Grosso do. **Currículo de Mato Grosso do Sul.** 2018. Versão Preliminar.

O ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA: UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR POSSÍVEL

Celia Ortegas de Oliveira (UFMS/CPPP)[1]
Lilian Raquel Miranda Guanes(UFMS/CPPP)[2]
Maria Elena Aquino Dutra(UFMS/CPPP)[3]
Sandra Ortegas de Oliveira(UFMS/CPPP)[4]
Zulmária Izabel de Melo Souza Targas(UFMS/CPPP)[5]

Resumo: Este trabalho originou-se das discussões da disciplina Fundamentos e Práticas no Ensino de História e Geografia, ministrada pela Profª Drª Zulmária Targas, no curso de Pedagogia do Campus de Ponta Porã, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (CPPP/UFMS). Considerando a necessidade de ampliação dos debates sobre o ensino de História e Geografia no Ensino Fundamental 1, temos por objetivo apresentar algumas propostas didático-metodológicas, pautando-se nas temáticas apresentadas no novo currículo no novo Referencial Comum Curricular do Ensino Fundamental do Mato Grosso do Sul. Para tal, utilizaremos uma abordagem interdisciplinar fundamentando-se em uma pesquisa bibliográfica tendo por base os conteúdos do 4º bimestre do 2º ano do Ensino Fundamental 1.

Palavras Chave: História; Geografia; Ensino; Estratégias; Referencial Comum Curricular MS.

Introdução

O presente trabalho busca trazer algumas contribuições para o ensino de História e Geografia, utilizando para isso o novo Referencial Curricular do Mato Grosso do Sul, que tem até 2020 para entrar em vigor. Este artigo foi elaborado durante a disciplina Fundamentos e Práticas do Ensino de Geografia e História do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, do Campus de Ponta Porã. Diante disso, vale ressaltar que, utilizamos uma pesquisa bibliográfica tendo como fonte de dados artigos, monografias, livros e próprio Referencial Comum Curricular do Ensino Fundamental do Mato Grosso do Sul (2018), versão

[1] Discente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus de Ponta Porã. E-mail: celia.oliveira1729@gmail.com
[2] Discente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus de Ponta Porã E-mail: mirandalilian084@gmail.com
[3] Discente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus de Ponta Porã. E-mail: mariaelena.aquino2@gmail.com
[4] Discente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus de Ponta Porã. E-mail: sandraortegasoliveira@gmail.com
[5] Professora Drª do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus de Ponta Porã. E-mail: zultargas@gmail.com

preliminar. Ainda assim convém sublinhar que o estudo realizou uma pesquisa querendo então identificar o que eram as disciplinas de história e geografia, dando ênfase em como ocorre esse processo de ensino/aprendizagem na escola com a mediação do professor, como também as metodologias e os conhecimentos adquiridos pelos alunos com as disciplinas citadas. E foi a partir dessas questões levantadas que pensou-se em como trabalhar estratégias interdisciplinares dentro da escola.

Por conseguinte, é necessário aqui relatar que a proposta de uma estratégia/metodológica de ensino foi pensada para ser trabalhada com o 2º ano dasséries iniciais do Ensino Fundamental ou até mesmo servir como modelo para pensar em várias outras possibilidades. O Referencial Curricular do Ensino Fundamental do Mato Grosso do Sul foi usado para identificar quais seriam os conteúdos que deveriam ser trabalhadas nessa série, serviu então para uma parte da fundamentação da estratégia/metodologia de ensino.

O que seria o ensino de Geografia e História?

Diante disso, Fonseca (*apud* Pabis, 2012), o ensino de história de maneira alguma deve se separar de dois fatores importantes, sendo eles a investigação/pesquisa e o debate do conjunto em que o contexto é produzido, além disso, para o ensino de Geografia ser eficaz deve-se apresentar aos alunos uma perspectiva histórica. Então compete a escola:

> O que se objetiva é que a escola oportunize condições para que os alunos formem uma imagem positiva a respeito do meio onde vivem e compreendam as inter-relações que acontecem entre os seres humanos e a natureza e a sua evolução no decorrer dos tempos; que compreendam que o que somos hoje constitui-se no resultado de um processo histórico (PABIS, 2012, p. 31).

Callai (2005), por sua vez, destaca que o ensino de geografia é leitura de mundo, onde a criança possa compreender as paisagens e perceber que o espaço em que ela está inserida é resultado das transformações do homem ao longo do tempo. Mas para que ela consiga aprender e refletir sobre o espaço é essencial que o aluno tenha uma alfabetização cartográfica, ou seja, ela deve aprender a olhar e observar, além de descrever, analisar e registrar, então para que isso ocorra, ela necessita ter o reconhecimento e a identificação das paisagens e também o reconhecimento dos lugares.

Assim, "tratando-se especialmente do ensino de História e Geografia, o objetivo é que o aluno se aproprie dos conhecimentos históricos, situando-os no tempo e espaço das questões geográficas e de suas transformações"(PABIS, 2012, p. 25). Isto é, as disciplinas aqui mencionadas, têm como intuito formar cidadãos/alunos que possam realizar análise a partir do estudo do meio em que vivem, partindo então, da realidade em que vivem, e que possam dessa forma refletir e realizar relações e comparações com as épocas antigas vividas por seus antepassados.

O ensino de Geografia apresenta uma vasta gama de possibilidades de relações e compreensão, pensando sempre em aulas agradáveis, participativas e estimulantes para os alunos, objetivando em trabalhos coletivos, debates, representações e compartilhamentos de conhecimento. Sendo que devem ser articulados com as vivências dos alunos, em seu contexto histórico e cultural (LOPES, 2017).

Santos & Chiapetti (2011) apresenta a fotografia como recurso didático para auxiliar tanto nas aulas de História como de Geografia, pois é de fácil manuseio e obtenção e servem para trabalhar temas e conceitos como paisagem, território e o espaço geográfico. Diante dessa consideração ressaltam ainda que a fotografia é usada como "materialização" de lugares nunca vistos por alguém, podendo ser utilizado para comprar as transformações ocorridas nos espaços urbanos da cidade, identificando as modificações que atuaram/atua no espaço.

> Mas, se por um lado é muito importante aprender Geografia para compreender o mundo em que vive, por outro, o aluno necessita de uma grande dose de motivação para que essa aprendizagem realmente aconteça. Outro fator interessante é o desenvolvimento despertar do senso crítico nos alunos, aspecto de extrema importância na análise do espaço geográfico (SANTOS; CHIAPETTI, 2011, p. 177).

Surmacz & Andrade (2015), ao analisar as estratégias de ensino em Geografia e História, destaca o uso dos jornais impresso e de revistas, pois esses servem como mediadores entre a escola e a sociedade. Assim, quando estes recursos são utilizados o professor pode deixar claro aos alunos, a diversidade de textos que podem ser encontradas nas matérias como título, legenda, artigos de opiniões, box, cabeçalho, coluna, etc.

> Essa estratégia de ensino possibilita o envolvimento do aluno com os temas geográficos abordados, promove ainda o seu amadurecimento na hora do coletar dados, de selecionar informações, podendo ainda desenvolver um posicionamento crítico frente às matérias selecionadas, além da possibilidade

> de percepção da realidade próxima em relação aos fatos cotidianos. (SURMACZ; ANDRADE, 2015, p. 41).

Diante desta consideração podemos perceber a importância de ensinar a história e geografia de forma diferenciada, como citada acima, utilizando livros revistas e jornais, promovendo assim o conhecimento de diferentes gêneros textuais, não ficando presos apenas em livros didáticos e aulas de memorização.

A Importância das Disciplinas de História e Geografia na Escola

Segundo Pontuschka (2007) a Geografia como disciplina escolar, oferece sua contribuição para que alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas dimensões da realidade social, natural e histórica, entendendo melhor o mundo em seu processo ininterrupto de transformação, o momento atual da chamada mundialização da economia. Percebe-se que pelos estudos geográficos é possível conhecer e analisar as transformações que ocorreram com o passar dos anos na sociedade, e as modificações do seu aspecto social, histórico e cultural, assim como a ampliação e expansão dos territórios. Mas é de extrema importância que dentro da sala de aula os docentes trabalhem a Geografia de maneira interdisciplinar, ou seja, que durante as aulas de História, Matemática, Ciências e até mesmo Língua Portuguesa os conceitos geográficos também podem ser discutidos.

> A interdisciplinaridade didática tem como objetivo básico articular o que prescreve o currículo e sua inserção nas situações de aprendizagem. É o espaço de reflexão do fazer pedagógico e sobre ele, planejando e revisando estratégias de ação e de intervenção, o que ainda não é o suficiente. (FAZENDA, 2008, p.86).

Para que se possa executar ações que envolvam a interdisciplinaridade é necessário um planejamento adequado das metodologias e práticas pedagógicas a serem adotadas nas aulas, a fim de que o ensino e a aprendizagem sejam significativos para os estudantes, assim como devem envolver situações relacionadas a realidade de vida dos alunos, relacionando os conhecimentos teóricos com atividades práticas que promovam a reflexão e a junção dos dois conceitos.

As atividades relacionadas à fotografia, análise de dados numéricos, localização e mapeamento da cidade, observação de mudanças no meio ambiente necessitam de conhecimentos relacionados às disciplinas citadas anteriormente, assim como também permitem utilizar métodos e práticas relacionados a elas.

Fazenda (2008) afirma que "eliminar as barreiras entre as disciplinas é um gesto de ousadia, uma tentativa de romper com um ensino transmissivo e morto, distante dos olhos das crianças e dos adolescentes que correm pelos corredores das escolas"(FAZENDA, 2008, p.87). Portanto, os contatos dos alunos com situações e fatos reais fazem com que a aprendizagem seja significativa e interessante, deixando de ser algo monótono, cansativo e desestimulante.

Ao estudar a influência da pecuária e da agricultura e sua relação com o surgimento de Ponta Porã é possível conhecer a história por trás do desenvolvimento e a influência das outras culturas durante estes acontecimentos, portanto, ao propormos práticas que trabalhem a Geografia e a História dentro da sala de aula relacionada às questões de solo e recursos hídricos é possível conhecer como foi e como continua sendo o crescimento territorial do município e quais as consequências de sua urbanização.

Quando possibilitamos aos alunos pesquisar e conhecer os rios que cortam a cidade, é possível fazê-los refletir e construir junto com os professores meios que possam diminuir os problemas ambientais e até mesmo solucionar problemas como o excesso de erosão e a falta de drenagem.

> Trabalhar com temáticas atuais permite o desenvolvimento de comparações entre realidades diferentes. Possibilita ao aluno questionar, pôr em dúvida determinadas verdades e, a partir delas, elaborar explicações. É nesse exercício de pergunta e pesquisa, de possibilidades de respostas (que podem ser diferentes, não precisam ser iguais às esperadas pelo professor) que o aluno constrói a capacidade de argumentar, refletir e inferir sobre determinada realidade. É no repensar constante da prática, no diálogo entre os professores e com os teóricos, que as concepções vão se formando e, com elas, a própria formação do aluno. (FAZENDA, 2008, p. 89).

Todas as disciplinas presentes na escola são de grande relevância para a aprendizagem do aluno. Assim, juntamente com as outras disciplinas, a História e Geografia permitem o conhecimento de mundo, de acontecimentos sociais e políticos que permeiam a sociedade, bem como fazem refletir sobre os acontecimentos históricos a fim de sanar futuros problemas. O contato com a história leva o estudante a conhecer a sua própria origem e a origem da sociedade em que vive, sendo assim, ele passa a conhecer sobre a gênese de sua própria identidade.

Todas as atividades propostas procuram levar em consideração o ambiente cotidiano dos alunos, pois busca usar a cidade como objeto de estudo e pesquisa, sendo assim, Cano (2012) ressalta que as cidades são objetos de estudos palpáveis, pois além de permitir que recuperemos a dimensão histórica do espaço, possibilita que os alunos, como indivíduos, reflitam sobre as transformações ocorridas nesses espaços, por meio de suas próprias impressões e experiências, pois são nas cidades que realizamos nossas experiências, interações pessoais e onde desenvolvemos nossas relações sociais.

A Importância do Professor no Processo de Ensino/Aprendizagem no Ensino da História e Geografia.

É necessário enfatizar a importância do professor/educador em ensinar as disciplinas de História e Geografia; contudo, segundo Silva & Santos (2012) os ensinos de tais disciplinas nas escolas são vistos como disciplinas decorativas, em que os alunos apenas reproduzem mecanicamente, assim como, existem professores que atuem sempre com os mesmos métodos, ficando acomodados ao ministrar as aulas.

Dessa forma, a escola não tem a função de preparar o cidadão para o mercado competitivo, mas se deve educar para formar pessoas que visa a cidadania, a igualdade e a justiça social. Logo, "a escola deve contribuir para uma educação capaz de valorizar o contexto social do indivíduo levando em consideração a sua experiência de vida, pois cada pessoa possui seu próprio currículo", diante de tal situação, o professor neste processo deve trabalhar como mediador, precisando ter compromisso com a profissão, trabalhando em conjunto com os demais educadores, promovendo a educação de qualidade que avalie o aluno como ser pensante, não desprezar os conhecimentos prévios que eles possuem (SANTOS; SILVA, 2012, p. 5).

Santos & Silva (2012) afirmam ainda que o professor deve trabalhar de acordo com as realidades sociais dos alunos, considerando as suas culturas, seus costumes, o tempo vivido e construído, pois é preciso enfatizar os tipos de moradias, cultura e economia atuais e antigas relacionando suas semelhanças e diferenças.

> Valorizando esse aspecto, reforçamos a importância da mediação do professor como agente transformador do saber, que em conjunto com o aluno possa ampliar o conhecimento, seja ele informal ou formal no meio interno e externo do ambiente escolar. Quando a escola tem a capacidade de estabelecer uma

> relação entre o tempo vivido e historicamente construído, desse modo é bem provável que o aluno compreenda o valor cultural, social e étnico, como valores essenciais à vida humana (SANTOS; SILVA, 2012, p. 9).

Nessa perspectiva Machado (2010) argumenta que o professor não deve se preocupar com o conteúdo científico ou como uma obtenção de respostas corretas, pois é preciso que os alunos descubram para que sirva o conteúdo explorado, observando a utilização em contexto social, por isso é necessárias tarefas que permitam desenvolver o espírito crítico e criativo, a autonomia e capacidade de sintetizar.

> Sendo competente, ativo e interveniente deve ser capaz de se orientar através de um mapa, explicar e relacionar os diferentes fatores explicativos do meio que o rodeia e /ou de qualquer paisagem, recolher informação sobre um lugar ou um país que pretenda visitar, deve ser capaz de refletir e intervir na comunidade onde se insere, participar ativamente, ser crítico e cidadão responsável para promover um ambiente com melhor qualidade (MACHADO, 2010, p. 18).

Nesse sentido Rodrigues (2017) refere-se que o professor tem um papel importante na valorização e reconhecimento de esquemas de conhecimento dos alunos, sendo importante desenvolver métodos de exploração dos mesmos, havendo um diálogo entre professor e aluno, entretanto o aluno nessa mediação o aluno tem voz ativa podendo se expressar suas ideias, estando motivados e interessando para aprender algo diferente. Como mostra Rodrigues “exige do professor de História que garanta a centralidade do aluno nas atividades que se desenvolvem na sala de aula, mobilizando os conhecimentos prévios de que são portadores, fomentando a reflexão, o diálogo e o debate” (RODRIGUES, 2017, p.31) Isto permite que o professor saia de seu comodismo e promova a reflexão e o diálogo entre os colegas e o professor.

O Desenvolvimento da Aprendizagem e a Interação entre Aluno/Professor

As concepções entre as relações do processo de desenvolvimento e da aprendizagem, ao que se refere ao pensamento de Vygotsky, procura-se entender o pensamento do processo psicológico e a interação social na constituição do ser humano, que leva o homem a ser inserida no contexto histórico e cultural, e as concepções da aprendizagem é um processo, pois inclui as relações entre os indivíduos e o meio, por mediação feita entre professor e aluno, a

aprendizagem nunca acontece de forma isolada, um ensina e outro aprende, ou seja, são as relações entre as pessoas (OLIVEIRA, 2012).

Podemos dizer que, a partir do nascimento, o ser humano já é considerado um sujeito social em desenvolvimento, pois interage com o seu meio social e se familiariza com o outro; isso acontece através da inserção no meio onde cada indivíduo troca às informações. É pertinente ressaltar que o sujeito é um sujeito ativo na construção de conhecimento, pois estabelece relações através da interação com o outro (OLIVEIRA, 2012).

Para que o aluno venha ter sucesso no desenvolvimento da aprendizagem é de extrema importância que haja afetividade entre professor e aluno, através das relações de confiança entre ambos, e em consequência, temos o respeito que é fundamental durante o processo de ensino-aprendizagem. Assim,

> O professor deve usar do diálogo, pois o diálogo pode ser uma fonte de riqueza e alegrias, é uma arte a ser cultivada e ensinada. O professor deve ensinar que o diálogo soa conte quando o interlocutor tem voz ativa, e que os interlocutores se limitarem a impor visões do mundo sem considerar o que o outro tem a dizer, não estarão praticando um diálogo (MÜLLER, 2002, p.278).

Como coloca a autora citada, quando o professor interage com o aluno, o processo de ensino-aprendizagem acontece, pois enquanto o professor ensina, ele também está aprendendo com seu aluno através de diálogo. O professor não pode privar o aluno de dialogar com os demais colegas, pois é através da interação que o aluno aprende, mas pode ser um facilitador ao entendimento, ajudar os alunos a conhecer as normas e regras que são impostas pela conduta cultural, social e política. Assim, o professor precisa realizar aulas expositivas dialogadas e demonstrar diferentes explicações para um mesmo elemento, ser flexível e habituar-se a instrução para cada situação que se proporcione, e fazer relações como conteúdo a ser ensinado com a experiência do aluno, pois assim, o ajuda o a descobrir a interdisciplinaridade, ou seja, que estabelece relações entre duas ou mais disciplinas ou ramos de conhecimento, criar situações que o aluno possa estar expressando seus sentimentos, respeitar as diferenças de opiniões, tornar o ensinamento significativo para que os alunos possam se sentir motivados (MÜLLER, 2002).

Possibilidades de uma prática pedagógica voltada para a realidade da criança.

Buscamos explanar sobre práticas pedagógicas voltadas para o 2º ano do Ensino Fundamental, sobre as temáticas: "Natureza, ambientes e qualidade de vida" da disciplina de Geografia e "O trabalho e a sustentabilidade na comunidade" da disciplina de História, ambas se encontram no novo Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul, o qual se encontra em fase de estruturação final atribuindo também a disciplinas interdisciplinares como Língua Portuguesa, Ciências e Matemática, partindo da realidade de seu bairro e da sua cidade.

Tais conteúdos desenvolvem, as seguintes habilidades que poderíamos alcançar durante as aulas: percepção dos alunos na importância de cuidar do solo e economia da água; criar hipóteses e reformular a história; refletir sobre a importância da preservação e cuidados com o solo e a água; conhecer um pouco da história do município de Ponta Porã e a expansão de seu território. Os recursos que serão utilizados são: jornais, aplicativo *GoogleMaps*, fotografia, livros, visitas ao rio São João e a Pousada do Bosque. Esse conteúdo se refere ao 2° bimestre de ambas as disciplinas do 2º ano do Ensino Fundamental 1.

Com esse intuito, a seguir apresentamos seguinte metodologia que poderá ser utilizada:

A) Explicar por meio de aulas expositivas ao ar livre sobre a importância do solo e da água e sobre os cuidados que devemos tomar com a vegetação no cotidiano da cidade e do campo;

B) Comparar as modificações do espaço geográfico e da qualidade de vida das populações no decorrer dos contextos históricos da cidade de Ponta Porã-MS;

C) Pesquisar em jornais antigos e atuais da cidade, instigando a percepção das mudanças e os impactos no solo e na utilização da água durante a expansão da população e do território, bem como a extração e plantações de matérias para as construções das casas;

D) Realizar leituras com os alunos dos artigos encontrados nos jornais e textos históricos que relatam o surgimento da cidade;

E) Utilizar o *Google Maps* para localizar a cidade e perceber as modificações das áreas de desmatamento e expansão territorial;

F) Pedir para os alunos fotografias de seus bairros para observarem o crescimento da população no decorrer dos anos;

G) Articular os números geográficos e históricos com conceitos matemáticos, relacionando ao número de habitantes da cidade, sua extensão discutindo a relação da expansão da cidade e os impactos gerados pela ação da população, como poluição na rua, lixos nos rios próximos, desmatamento, etc.

H) Visitar o rio São João Mirim para os alunos observarem se há poluição, degradação do solo perto do rio, assim como verificar a existência de flora nativa ao seu redor;

I) Conhecer a área verde do Hotel Pousada do Bosque para observar as condições da mata existente e se houve degradação da mata, assim como a presença de poluição e erosão do solo;

J) Realizar uma pesquisa fazendo um mapeamento sobre os rios existentes dentro do município de Ponta Porã, a fim de averiguar os danos causados com o aumento da urbanização da cidade.

As atividades acima colocadas serão realizadas por meio de aulas expositivas dialogadas, onde as pesquisas serão feitas com os alunos divididos em grupos e com a supervisão e auxílio dos professores, sendo que a visita ao rio São João Mirim e a Pousada do Bosque terão um dia específico para serem realizadas, sempre acompanhados pelos professores responsáveis. Antes de ser feita a pesquisa, o professor deverá realizar uma avaliação diagnóstica a fim de conhecer quais os entendimentos dos alunos sobre os assuntos que serão abordados além de seus conhecimentos prévios.

Para a realização das pesquisas deverá ser feito um levantamento sobre os rios existentes no município, assim como os problemas já encontrados relacionados à poluição, desmatamento, erosão do solo, quantidade populacional e mapeamento serão levantados com o auxílio do laboratório de informática, sendo realizado em grupos de três crianças cada. Para tais atividades os recursos utilizados são: jornal, internet, fotos, computador, celular, lápis, caneta, caderno, projetor multimídia e artigos.

Por meio das atividades que podem ser desenvolvidas, os estudantes poderão conhecer um pouco mais sobre à origem e expansão da sua cidade, as mudanças ocorridas no decorrer dos anos, assim como os efeitos causados pela expansão territorial tanto para os moradores do campo quanto para os da cidade. O conhecimento dos problemas gerados pela expansão territorial através dos métodos utilizados pode levar os estudantes a reflexão sobre a importância dos cuidados com o meio ambiente, como a proteção às nascentes dos rios, os cuidados com a água, assim como levá-los a pensar em métodos e práticas que levem à solução de problemas habitacionais, de desflorestamento, de manutenção dos recursos hídricos e naturais.

Após a realização das atividades propostas é necessário que seja realizada uma avaliação para que se possa verificar a aprendizagem dos alunos; portanto, os mesmos serão avaliados

pela participação nas atividades e interação com os colegas nos trabalhos em grupos. Para Luckesi (2000) avaliar um educando implica, antes de qualquer coisa, acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está para, a partir daí, decidir o que fazer. Portanto, pode-se dizer que é necessário a realização de uma forma de avaliação, em que o professor possa verificar se a metodologia utilizada está facilitando a aprendizagem dos alunos e também para que o educador possa refletir sobre as suas práticas pedagógicas pautadas sempre na ação-reflexão-ação.

Considerações Finais

Pode se concluir que as disciplinas de História e Geografia auxiliam no processo do aluno conhecer a sua realidade e no ambiente em que vive, podendo assim criar hipóteses e ter consciência na questão de poluição, desmatamento e o mais importante, preservar o ambiente que o cerca, neste presente trabalho pudemos destacar as estratégias de ensinar as disciplinas de forma diferenciada, inovadora e agradável, não separando as disciplinas e sim trabalhar em conjunto.

Diante dessa consideração o papel do professor se torna fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, pois é ele que torna o processo de aprender interessante e criativo para os alunos, demonstrando a importância do aluno em expressar suas ideias, despertando a criticidade e o pensamento livre nas aulas, assim sendo o professor surge como mediador de conhecimento, favorecendo a troca de informação e a compressão da realidade do meio cultural e social do aluno.

Além destes conhecimentos o fato dos estudantes utilizarem a cidade em que vivem como objeto de estudo eles acabam por conhecer um pouco mais sobre a história do meio em que vivem e a importância dos cuidados com sua preservação além de conhecer como é o seu espaço geográfico.

Referências:

BRASIL. Secretaria de Educação**. Referencial Curricular do Ensino Fundamental do Mato Grosso do Sul** – versão preliminar, 2018.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

CANO, Márcio Rogério de Oliveira; OLIVEIRA, Regina Soares de; ALMEIDA, Vanusia Lopes de; FONSECA, Vitória Azevedo. **Coleção a reflexão e a prática no ensino: História.** Ed. Blucher, São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl d. pensar a educação de Vygotsky. In: Piaget-Vygotsky Novas contribuições para o debate. Editora Ática, São Paulo, 6º edição, 2012, p. 51-83.

FAZENDA, Ivani. **O que é Interdisciplinaridade?** Editora Cortez, São Paulo, 2008.

LOPES, Giovana Tavares;MELO, Josandra Araújo Barreto de. **Estratégias didáticas para a compreensão dos conteúdos nas aulas de geografia.** Geosaberes, Fortaleza, v. 8, n. 16, p. 2-11, set./dez. 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? Revista Pátio. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.

MACHADO, Roberto Miguel de Oliveira. **O construtivismo no ensino da história e da geografia – o professor como mediador no processo de ensino/aprendizagem.** Relatório da Prática de Ensino Supervisionada Mestrado em Ensino da História e da Geografia. Setembro de 2010.

MÜLLER, Luzia de Souza. **A Interação Professor-Aluno no Processo Educativo**. INTEGRAÇÃO ensino pesquisa extensão, novembro/2002. P. 276 a 280.

RODRIGUES, Ana Rita Couteiro. **Motivação, ensino e aprendizagem da história e da geografia de portugal no 2.º ceb.** Relatório de Investigação apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do EB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do EB. 2017.

SILVA, Andréia de Sousa; SANTOS, Sueli Lima. **A contribuição do ensino de história na aprendizagem e na formação social do aluno.** Campina Grande, REALIZE Editora, 2012

SANTOS, Rita de Cássia Evangelista dos; CHIAPETTI, Rita Jaqueline Nogueira. **Uma investigação o sobre o uso das diversas linguagens no ensino de Geografia: uma interface teoria e prática.** Geografia Ensino & Pesquisa, v.15, n.3, set./dez.2011.

SURMACZ, Elaine Cristina Soares; ANDRADE, Leia de**. Estratégias de ensino em geografia.** Guarapuava: Unicentro, 2016 (Material Didático

PABIS, Nelsi Antonia. **O Ensino de História e Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Azul Editora e Assistência Gráfica 450 exemplares Catalogação na Publicação Fabiano de Queiroz Jucá – CRB 9/1249 Biblioteca Central – UNICENTRO Copyright: © 2012

PONTUSCHKA, Nidia Nacib. **Para ensinar e aprender Geografia.** 1° Edição, Ed. Cortez, São Paulo, 2007.

HISTÓRIA E ENSINO: MEMÓRIA, TEORIA E PRÁTICA

Dennis Rodrigo Damasceno Fernandes[1]

Resumo
O objetivo deste texto é apresentar debates sobre a História e ensino desenvolvidos a partir da disciplina Tópicos especiais em História, pesquisa em educação histórica e aprendizagem: teoria, pesquisa e prática, vinculada ao Mestrado em História Social da Universidade Estadual de Londrina - UEL. O texto organiza-se em três momentos: memórias, teorias e práticas, no qual a proposta é a problematização e teorização da História e ensino. Assim parte-se das memórias enquanto discente e docente da educação básica e superior. Em relação as teorias destacam-se as propostas de Bittencourt (2009); Forquin (1993); Schmidt, Barca, Rezende (2011); Julia (2001); Lee (2006); Oakeshott (2003). A reflexão da História e Ensino organizou-se de um diálogo entre as teorias e dois curta-metragem intitulados La luna e Vida Maria.
Palavras-chaves: História, Ensino, Memória, Curta-metragem

Introdução

A proposta deste texto é apresentação de debates a partir da disciplina: Tópicos especiais em História, a pesquisa em Educação Histórica - Aprendizagem: Teoria, Pesquisa e Prática e vinculado ao programa de Pós-graduação em História Social (PPGHS), da Universidade Estadual de Londrina – UEL. Ministrada pela professores Dra. Marlene Rosa Cainelli e pelo professor Dr. Eder Cristiano de Sousa.

Assim organizei o texto em três momentos memórias, teorias e práticas, assim na primeira parte apresento algumas memórias enquanto estudante e docente da educação básica. As teorias sobre o ensino de história compõem um segundo momento, no qual apresento algumas propostas teóricas discutidas e problematizadas na disciplina, como também as referências lidas durante o período de preparo para o ingresso com discente no mestrado em História Social, da mencionada instituição. No terceiro e último tópico, em que nomeie de práticas, faço um diálogo com dois curtas metragens e as teorias para a reflexão da História e ensino.

1- Memórias

[1] Mestrando do programa de Pós-graduação em História Social (PPGHS), da Universidade Estadual de Londrina – UEL.

> *[...] mas quero destacar [...] o compromisso que os pesquisadores, em particular os que se dedicam à educação, devem ter em relação ao objeto de suas investigações e, sobretudo, a coragem de ultrapassar as discriminações e os preconceitos impostos externamente sobre a escola, sobre os professores e alunos e suas práticas cotidianas.* ***Circe Fernandes Bittencourt.***

A disciplina Tópicos especiais em História: Pesquisa em Educação Histórica - Aprendizagem: Teoria, Pesquisa e Prática possibilitou-me reflexões sobre minha prática docente e também a recordação de passados "encapsulados". Isto porque, as discussões conduzidas pelos professores me propiciaram o recordar de múltiplas experiências vivenciadas enquanto aluno da Educação Básica, tais como: cópia do livro didático, responder questões do livro, leitura do livro, cópia da lousa, entre outras.

Mediante a esses passados revisitados pensei sobre os percursos e as influências que me conduziram ao caminho da docência, no qual considero que o maior aspecto foi pelo o fato de ter sido criado por uma família de educadores, ambiente repleto de debates, reflexões e queixas com temas de âmbitos educacionais.

Sobre a "História e ensino" o interesse pela temática iniciou-se com meu ingresso, em 2004, no curso de Licenciatura em História, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), na cidade de Três Lagoas – MS (CPTL), período em que tive contato com várias correntes teóricas das Ciências Humanas, particularmente da Ciência Histórica, onde desenvolvei o interesse em tornar-me um Professor-Pesquisador.

Interesse que seintensificou a partir de 2005, quando cursei a disciplina "Pesquisa Histórica", no segundo ano do curso, e participei do projeto de extensão, intitulado "Organização e realização de projeto de pesquisa", que foram coordenadaspela Prof. Dra. Maria Celma Borges. No decurso deste período comecei a problematizar o ensino de História em minha prática docente[2], pensando sobre o uso do livro didático na sala de aula e sua recepção pelos estudantes da Educação Básica, criticando-o a partir das novas perspectivas do ensino de História, dos clássicos da historiografia, dotratamento das fontes históricas e de todas as informações que recebia naquele momento de minha formação.

Embora movido por essas indagações decorrentes de minha atuação profissional e dos estudos na universidade, no curso de graduação não havia professores que estudassem a

[2] Atuo como professor de História da rede Estadual de Mato Grosso do Sul, desde 2004.

temática da História e seu ensino. Por isso, ao longo dos anos da graduação, o contato maior foi com pesquisas voltadas que se debruçavam sobre outras temáticas.

Assim, durante os anos de 2006 e 2007, desenvolvi uma pesquisa de iniciação científica sobre História Indígena e Religião no Mato Grosso do Sul. Dela surgiram orelatório final intitulado *Missões pentecostais entre os índios Terena na cidade de Brasilândia-MS* (FERNANDES, 2007)[3] e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), de nome*Missões pentecostais entre os índios Terena na cidade de Brasilândia – MS: entre práticas e representações sociais* (FERNANDES, 2007)[4].

Após finalizar a graduação, em 2008, ingressei na especialização na mesma Universidade (UFMS/CPTL) e continuei o projeto de pesquisa na área de concentração História Social, na linha de Estudos Indígenas, que resultou na Monografia intitulada *O doce e o amargo no fio do facão:* etnicidade, religião e história na Debrasa-MS (FERNANDES, 2007)[5].

No decorrer de meu desenvolvimento acadêmico, iniciei o trabalho como professor em instituições da rede pública e privada da cidade de Três Lagoas-MS, no ano de 2004, em turmas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Esse período contribuiu muito para a formação da minha identidade de profissional na área da Educação, pois, ao longo do trajeto profissional, participei e coordenei alguns projetos pedagógicos, taiscomo "Feira do Conhecimento", "Jogos de História", "Olimpíada de História do Brasil", organizada pela Universidade de Campinas-SP (UNICAMP), "Olimpíada de História do Município de Três Lagoas", dentre outros.

Todavia, os "ecos" da sala de aula sempre me incomodavam, principalmente quando ouvia a seguinte pergunta. "Professor, é para copiar até que página?" Assim, entendi que precisava voltar a estudar para estar preparado e conseguir responder e/ou ajudar os estudantes a problematizarem o conhecimento histórico e suas carências de orientações temporais.

Foi neste ambiente de preocupação que, em 2010, fui convidado pela Profa. Dra. Maria Lima coordenadora do PIBID em História da UFMS, campus de Três Lagoas-MS, para participar do projeto na Escola Estadual Dom Aquino Corrêa. Com base nas intervenções desse

[3] Trata-se do relatório final de iniciação cientifica PIBIC-CNPq, cujo período de vigênciada bolsa foi entre os anos de 2006 e 2007. Na ocasião, tive como orientador o Prof. Dr. Vitor Wagner Neto de Oliveira, docente do curso de História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Campus de Três Lagoas-MS.

[4] Para a elaboração do Trabalho de conclusão do Curso (TCC) também tive como orientador o Prof. Dr. Vitor Wagner Neto de Oliveira.

[5] Para a elaboração da Monografia da Especialização tive como orientador o Prof. Dr Giovane José da Silva, docente do curso de História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Campus de Três Lagoas-MS.

projeto organizamos uma revista de história e sociologia, com o título ***Três Lagoas****: a partir de sua juventude*, que envolveu os estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, do período vespertino.

Os artigos desenvolvidos pelos alunos para a revista versavam sobre o mundo do trabalho, drogas, roubo e gravidez na adolescência. Esse trabalho pedagógico, juntamente com as reuniões de estudo, indicoualguns caminhos para repensar minha prática docente e, principalmente, perceberque era possível produzir conhecimento histórico na Educação Básica.

Participar desse projeto possibilitou-me, também, a oportunidade de retomar algumas leituras da graduação e ter contato com teóricos que estudam a História e seu ensino, História do ensino de leitura e escrita, História do livro didático, História do currículo escolar, cultura escolar e História do ensino de História. Com essas leituras aprendi sobre os conceitos de sequência didática, consciência histórica, avaliação, projeto de pesquisa e cultura escolar.

O que me motivou a continuar pesquisando *sobre* a História e seu Ensino, tendo como horizonte o compromisso profissional destacado por Bittencourt (2014), na epígrafe deste texto, quando trata da contribuição de Alan Choppin para a história da escola e do livro didático na França:

> [...] o compromisso que os pesquisadores, em particular os que se dedicam à educação, devem ter em relação ao objeto de suas investigações e, sobretudo, a coragem de ultrapassar as discriminações e os preconceitos impostos externamente sobre a escola, sobre os professores e alunos e práticas escolares (BITTENCOURT, 2014, p. 58-59).

A partir das experiências que obtive em sala de aula na Educação Básica, no Ensino Superior e partir também de minha participação no PIBID - UFMS/CPTL, o meu interesse sobre a História e seu ensino ampliou significativamente, assim passei a ler textos fundadores dessa temática, dentre os quais destaco: Bittencourt (2009); Mortatti e Frade (2014); Rüsen (2007); Julia (2001); Laville (2005); Lee (2006), entre outros.

Uma das primeiras produções bibliográficas que tive contato foi de Circe Bittencourt (2009), intitulada *Ensino de história:* fundamentos e métodos. Esse livro foi uma janela para a minha formação docente, pois por meio delaconsegui visualizar os múltiplos campos, repletos de complexidades, possibilidades e teorias, em que a educação escolar e suas metodologias de ensino estão inseridos.

2. Teorias

O texto de Bittencourt (2009) me propiciou o contato com vários autores que versam sobre a História da Educação e suas várias vertentes, e também a forma com que a pesquisadora problematiza os conceitos de educação escolar e disciplinas escolares. No que se refere as disciplinas escolares, Bittencourt (2009) faz uso dos apontamentos de Chervel indicando que:

> [...] o estudo das disciplinas escolares tem-se mostrado necessário para a compreensão do papel da escola na divisão de classes e na manutenção de privilégios de determinados setores da sociedade. André Chervel, o crítico mais contundente da concepção de "transposição didática", sustenta que a disciplina escolar deve ser estudada historicamente contextualizando o papelexercido pela escola em cada momento histórico. Ao defender a disciplina escolar como entidade epistemológica relativamente autônoma, esse pesquisador considera as relações de poder intrínsecas à escola, inserindo o conhecimento por ela produzido no interior de uma *cultura escolar*". (BITTENCOURT, 2009, p. 38).

A partir destes esclarecimentos compreendi a necessidade de situar a escola historicamente e o seu papel na sociedade, isto porque o seu ensino e seus agentes estão envolvidos diretamente em um contexto, e consequentemente imbricados nesta cultura escolar, o que acaba refletindo nos currículos a serem ensinados e nas práticas docentes.

Para Forquim (1993, p.22), "um currículo escolar é primeiramente, [...] um percurso educacional, um conjunto contínuo de situações de aprendizagem às quais um indivíduo vê-se exposto ao longo de um período, no contexto de uma instituição de educação formal". Corroborando nesta discussão sobre currículo e cultura escolar, Julia (2001) especifica que são:

> [...] como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares. (JULIA, 2001, p.10-11)

Tendo como referência essa direção conceitual, epistemológica e reflexiva acerca da cultura escolar, entendo que as pesquisas em História e *seu* ensino precisam problematizar as estruturas culturais, pois estas estruturas direcionam os currículos a serem ensinados e como também condicionam os caminhos das práticas pedagógicas.

O entendimento dos aspectos acima, conduzem para a necessidade de entendimento destas práticas e normas que gestam o cotidiano da educação escolar, e que consequentemente interferem nas práticas pedagógicas dos docentes com um forte reflexo nas percepções dos estudantes sobre a disciplina de História. Com relação aos estudos em torno da História, seu ensino e as assimilações dos jovens da Educação Básica, Lee (2006) indica alguns caminhos.

> A pesquisa é necessária para que nos permita entender as ideias que estruturam as relações dos alunos com o passado e os tipos de passado que eles têm acesso. Simultaneamente devemos tentar desenvolver abordagens práticas que construam nosso conhecimento das ideias dos alunos e os tipos de passado aos quais têm acesso. Pesquisa e prática devem andar juntas com o desenvolvimento do currículo e com a contribuição dirigida por professores em estudos pilotos em pequena escala. (LEE, 2006, p.147).

Ainda segundo Lee (2006), para que essas abordagens práticas e pesquisas sejam exitosas é preciso que elas estejam calcadas em um conceito de literacia história, a qual Lee (2006) defini da seguinte forma:

> [...] um conceito válido de literacia histórica poderia esboçar os diferentes elementos na educação histórica e executar as funções que esses substitutos parciais usurpam, mas – precisamente porque são parciais – não conseguem obter. Um conceito de literacia histórica oferece uma agenda de pesquisas que une o trabalho passado com novas indagações. É quase um truísmo que a dicotomia entre a educação histórica como compreensão disciplinar e como história substantiva seja falso. Um conceito de literacia histórica demanda ir além disso ao começar a pensar seriamente sobre o *tipo* de substância que a orientação necessita e o que as compreensões disciplinares devem sustentar naquela orientação (LEE, 2006, p. 148).

Munido da compreensão dos conceitos de cultura escolar, currículo e literacia histórica, outros aspectos conceituais e práticas passam a ser imprescindíveis para a reflexão sobre a História e ensino, tais como: como as concepções de tempo e pesquisas empíricas sobre a temática.

3. Práticas

O fazer-se da ciência História exige o domínio de vários conceitos e metodologias, como as concepções de tempo e temporalidade que são fundamentais para exercício do historiador. Isto porque, a problematização da História e do tempo conduzem para múltiplos caminhos hermenêuticos. Um desses caminhos são as concepções de tempo de Oakeshott (2003, p. 51-52) que pontua que a:

> [...] consciência que temos do passado e, dentro dela, como o caráter de uma consciência "histórica" distinguível do passado. Mas mesmo para mim, um espectador relativamente despreocupado, esse presente pode ser (e geralmente é) qualificado por uma consciência do futuro, do passado, ou tanto do futuro quanto do passado. [...] então o presente é qualificado por uma consciência do futuro, então o presente foi qualificado pelo passado [...] Passado, então, é um entendimento do presente em termos de uma mudança que, conforme se pode perceber, ele registra ou conversa. Então, tanto o futuro quanto o passado emergem apenas em uma leitura do presente; e um futuro ou um passado em particular estão qualificados a serem evocados a partir de um presente em particular, e são casualmente relacionados ao presente em particular a partir do qual podem ser evocados: o homem fazendo o que ele espera fazer, e o episódio do passado no qual o perneta perdeu sua perna. "passado histórico" denota um modo de passado discernível.

Continuando na perspectiva de conceitual sobre o presente, futuro e passado Oakeshott (2003, p. 59), aponta que:

> [...] esse presente de compromissos práticos não é algo meramente relacionado ao futuro de forma intermitente; ele é, por si próprio, um presente-futuro. Neste universo de discurso vivemos sempre em um futuro, próximo ou mais distante. O presente-futuro de entendimento prático é também relacionado ao passado. E passado, aqui, é, naturalmente, um passado relacionado é nosso interesse pelos objetos presentes em relação a nós mesmos, em determinar seu valor para nós e em usá-los para a satisfação de nossas necessidades.

A problematização destacada acima, demonstra as formas com as quais os seres humanos operam e concebem o tempo e as temporalidades, aspectos que refletem na condução da vida e que geram horizontes de expectativas. Segundo Oakeshott (2003), organiza-se o tempo tendo em vista questões práticas da vida, no qual a partir do presente futuro e passado estão em constante relação. Corroborando nesta discussão Peter Lee (2011), destaca aspectos relevantes sobre o passado indicando que:

> [n]ão se escapa do passado. Ele é construído a partir de conceitos que nós empregamos para lidar com o dia a dia do mundo físico e social. Algumas vezes os conceitos encapsulam o passado sob a forma de processos causais (ex. "árvore", "mãe", "bombas"). [...] O passado dá concreticidade aos nossos conceitos. Em muitas áreas do conhecimento, o passado é a referência para o nosso conhecimento de regras e para a nossa capacidade de selecionar acontecimentos. Os conceitos carregam uma bagagem temporal. Mas nosso mundo não consiste somente em exemplos de conceitos. Ele é povoado também por coisas individuais e particulares, com passados particulares. (LEE, 2011, p. 20)

No excerto acima Lee (2011) indica com maestria a condição humana, ao pontuar que "não se escapa do passado", pois o contato do ser humano com o passado é diário. Na animação

"La Luna"[6] as discussões sobre o presente, futuro e passado são elucidativas, pois o protagonista é um menino que cresce de forma peculiar. Quando pela primeira vez que o seu pai (presente/passado) e avô (presente/passado) o levam para a realização de uma atividade (presente/futuro) em um barco de madeira velha que parte mar adentro. Nesse momento o garoto tem contato com vários passados, o avô e do pai, o que reforça as palavras de Lee (2011) "não se escapa do passado".

Mediante aos horizontes de expectativas, o garoto tem contato com a consciência exemplar de seu pai e seu avô. Ao ter contato com vários pontos de vista o garoto compreende o passado e articula uma perspectiva mais ampla e se organiza com uma consciência genética[7] como alternativa para resolver o problema que estava a sua frente.

Essas discussões da animação La Luna são conceitos em relação ao presente, futuro e passado e fundamentais para a reflexão da aprendizagem histórica, pois essas abordagens demonstram alguns caminhos pertinentes para as pesquisas em história e ensino. Mediante a essa temática pode-se aferir as concepções dos discentes sobre tempo e temporalidade e também indicar possibilidades de estratégias didáticas que visam criar sentido para o ensino de história. Isto porque, a história como componente curricular, em muitos momentos sofre de um descrédito por parte dos discentes da Educação Básica, fato que pode ser verificado a partir de recorrentes perguntas feitas pelos alunos, tais como: Para que preciso estudar o passado? Para que serve o estudo da história?

A partir dos estudos teóricos e das discussões promovidas pelos professores na disciplina Tópicos Especiais "A Pesquisa em Educação Histórica – Aprendizagem: Teoria, pesquisa e prática" compreendo que as produções acadêmicas sobre a História e Ensino se avolumaram, tanto em quantidade como em qualidade, todavia é necessário que esse conhecimento problematizado e constituído chegue até professores e alunos das escolas, para que os docentes possam refletir à respeito do conhecimento produzido e para que possam repensar as estratégias didáticas do ensino de história.

4. Algumas considerações

Modernizar o passado. É uma evolução musical.
Cadê as notas que estavam aqui.

[6] A animação La Luna foi reproduzida no dia 13/04 na aula da Professora Dra. Marlene Rosa Cainelli para propiciar o debate sobre as concepções de presente, futuro e passado.
[7] O conceito de consciência história é desenvolvido pelo historiador alemão Jörn Rüsen (2007), no qual as consciências são divididas em quatro categorias: tradicional, exemplar, crítica e genética.

Não preciso delas!
Basta deixar tudo soando bem aos ouvidos.
O medo dá origem ao mal.
O homem coletivo sente a necessidade de lutar.
O orgulho, a arrogância, a glória.
Enche a imaginação de domínio
São demônios, os que destroem
o poder bravio da humanidade
Viva Zapata! Viva Sandino! Viva Zumbi!
Antônio Conselheiro! Todos os panteras negras.
Lampião, sua imagem e semelhança.
Eu tenho certeza, eles também cantaram um dia.
Monólogo ao pé do Ouvido
Chico Science Nação Zumbi

A disciplina mencionada proporcionou-me muitos momentos de reflexão, análise e de reorganização de conhecimentos, principalmente em relação a História e seu ensino. Um desses momentos ocorreu na reprodução da animação "Vida Maria"[8], no qual foi-nos mostrado os ciclos de vida de muitos brasileiros e brasileiras.

O filme discorre sobre a história e a rotina da personagem "Maria José", uma criança que está aprendendo a escrever o nome, só que é interrompida pela mãe para cuidar dos afazeres domésticos e trabalhar na roça. "- Maria José, não perca tempo desenhando nome! Vê se me ajuda, Maria José!" Diz a mãe. Ela vai trabalhando e crescendo, constitui uma família, filhos e filha. Quando se depara com Maria de Lourdes, sua filha mais nova, na mesma janela brincando de desenhar o nome. As falas são as mesmas: "- Maria de Lourdes, não perca tempo desenhando nome! Vê se me ajuda, Maria de Lourdes!". E a história de vida prossegue sendo reproduzida junto com as consciências históricas tradicional e exemplar[9] nas outras Marias: filhas, netas e bisnetas. A animação retratou como o indivíduo em formação internaliza os eventos e as experiências vividas na infância e como estes são determinantes para formação do sujeito para a vida adulta.

Ao problematizar a temática do filme, entendo que essa representação da realidade do sertão nordestino, também se estende para as periferias urbanas, em que são locais aglomerados de pessoas pobres, em que vivem nas mesmas condições das "Marias" reproduzindo situações

[8] A animação Vida Maria foi reproduzida no dia 04/05 na aula da Professora Dra. Marlene Rosa Cainelli para propiciar o debate sobre as concepções de presente, futuro e passado.
[9] Segundo Rüsen, in Schmidt, Barca e Rezende (2011), as tradições são elementos indispensáveis de orientação dentro da vida prática, assim quando a consciência histórica nos provê de tradições, no faz recordar as origens e a repetição de obrigações, fazendo-o em forma de acontecimentos passados de concretização fática que demonstram o atributo de validade e obrigatoriedade dos valores e dos sistemas de valores. Na consciência exemplar não são as tradições que utilizamos aqui como argumento, mas as regras [...] refere à experiência do passado (p. 65)

diárias que limitam as possibilidades de se desenvolver uma consciência histórica crítica ou genética[10].

Pensar sobre o ensino de história é também refletir sobre suas funções, assim as contribuições do pesquisador Peter Lee são relevantes, pois apontam os caminhos que a aprendizagem histórica pode proporcionar para os discentes: uma "experiência vicária, [...] que estimula a imaginação e expande a concepção do educando do que é ser humano e, assim, do que ele ou ela é ou pode vir a ser. (LEE, 2011, p. 40).

Da mesma forma, que o professor Peter Lee sugere funções para a aprendizagem histórica, a epígrafe acima do poeta e músico brasileiro Chico Science, também sugere algumas possibilidades de reflexão para o ensino de história, no momento em que propõe a necessidade de *modernizar o passado*.

A sugestão do poeta pode ser comparada com os tipos de consciência histórica propostas por Rüsen, pois o ato de *modernizar o passado* enquadra-se na perspectiva da consciência histórica genética, que é definida como: "[...] aceitação de distintos pontos de vista em uma perspectiva abrangente do desenvolvimento comum" (RÜSEN, 2011, p. 63). A necessidade de *modernização o passado*, pode ser entendida como a aceitação das múltiplas opiniões alheias, e o ensino de história tem que conduzir para o fortalecimento do respeito dessas opiniões, das experiências vicárias e do bem comunitário. Isto porque, o *homem coletivo sente à vontade de lutar*.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história fundamentos e métodos.**São Paulo: Cortez, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Alain Choppin e seu legado como historiador e educador. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático.** São Paulo: Editoria Unesp; Marilia: Oficina Universitária, 2014.

FERNANDES, Dennis Rodrigo Damasceno. **Missões pentecostais entre os índios Terena na cidade de Brasilândia-MS.**2007. 20 f. Relatório de pesquisa – CNPq. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Três Lagoas, 2007. (Não publicado)

[10] Rüsen, in Schmidt, Barca e Rezende (2011), defini que a consciência crítica injeta elementos de argumentação crítica ao raciocínio moral. Põe em questão a moral apontando a relatividade cultural nos valores, que constata com uma universalidade suposta e aparente, descobrindo os fatores da condição temporal que contrasta com uma validade atemporal e falsa. Já a consciência genética aceita-se a história, mas a localizamos em uma estrutura de interpretação dentro do qual o tipo de obrigação em relação a acontecimento passados mudou, de uma forma pré-moderna para uma forma moderna de moral (p. 68)

FERNANDES, Dennis Rodrigo Damasceno. **Missões pentecostais entre os índios Terena na cidade de Brasilândia – MS: Entre práticas e representações sociais.** 2007. Trabalho de conclusão de curso (Monografia) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Três Lagoas, 2007. (Não publicado)

FERNANDES, Dennis Rodrigo Damasceno. **O doce e o amargo no fio do facão: Etnicidade, Religião e História na Debrasa-MS.** Trabalho de conclusão de curso (Especialização) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Três Lagoas, 2009. (Não publicado).

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico.** Revista Brasileira de História da Educação, nº 1, pp. 9-43, jan/jun, 2001.

LEE, Peter. "Em direção a um conceito de Literacia histórica". In: **Educar em Revista**. Curitiba: Ed. UFPR, 2006 (Dossiê Educação Histórica).

LEE, Peter. "Por que aprender História?". In: **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n°42, p.19-42, out./dez. 2011. Ed. UFPR, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. BARCA, Isabel. REZENDE, Estevão Martins. **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

OAKESHOTT, Michael. **Sobre a história e outros Ensaios.** Rio de Janeiro: Topbooks editora, 2003.

Filme e Música

Chico Science e Nação Zumbi. **Da lama ao caos**. Recife, 1994.

La luna. Direção: Enrico Casarosa, Estado Unidos da América, 2012, 7 min.

Vida Maria. Direção: Joelma Ramos e Marcio Ramos. Recife, Brasil, 2006, 9 min.

IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NA REGIÃO DE FRONTEIRABRASIL E PARAGUAI: Necessidade de programas de formação continuada

Maria Elena Aquino Dutra[1] *(UFMS – CPPP)*
Maria Luzia da Silva Santana[2] *(UFMS – CPPP)*
Rozana Vanessa Fagundes Valentim de Godoi[3] *(UFMS – CPPP)*

Resumo: O presente estudo busca destacar quais os programas de formação continuada implementados no município de Ponta Porã (MS), aborda a questão da interculturalidade, seus objetivos e como são desenvolvidos pelo governo. Além disso, procura destacar os programas destinados a formação de professores nas localidades fronteiriças. Essa temática, está presente nas discussões acerca da educação na região de fronteira, e a escrita desse texto em específico, surge a partir de um questionamento realizado em sala de aula, na disciplina de Escola, Cultura e Curriculo do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, campus de Ponta Porã. A questão que levou a pesquisa foi: Como os professores podem ensinar uma criança em sala de aula dentro do território brasileiro se esta criança se comunica, apenas, em guarani, que é sua língua materna? Como saber se a criança está aprendendo e se o professor consegue se comunicar com ela? Dessa indagação, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em artigos e livros, e no decorrer desse estudo percebeu-se que há poucos programas de formação continuada voltados para atender as particularidades desta região, sendo que o único a destacar a questão da interculturalidade e voltado ao ensino nas regiões de fronteira foi o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), que visa aprimorar os conhecimentos dos professores que atuam nestas localidades, assim como incentivar o respeito a cultura e a diversidade.

Palavras-chave: educação intercultural; formação docente; região de fronteira.

1. Introdução

Na região de fronteira Brasil e Paraguai, mais precisamente, nas cidades geminadas de Ponta Porã, Mato Grosso do Sul, (BR) e Pedro Juan Caballero, (PY), observa-se que as escolas brasileiras localizadas nessa fronteira são frequentadas por muitas crianças paraguaias, que falam e compreendem o espanhol e outras, apenas compreendem e falam o guarani, línguas oficiais do Paraguai.

[1] Graduanda do 6° Semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, campus de Ponta Porã: mariaelena.aquino2@gmail.com
[2] Professora Dra. no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, campus de Ponta Porã: santanapsi@gmail.com
[3] Mestre em Educação. Professora assistente no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, campus de Ponta Porã: rozana.valentim@gmail.com

Ao se deparar com a presença de um grande número de paraguaios nas escolas brasileiras, surgiu a inquietação em relação a formação que os professores possuem para trabalhar com crianças que utilizam a língua materna, o espanhol e/ ou guarani no município de Ponta Porã. Portanto, notou-se a importância de compreender essa questão que perpassa muitas escolas do município e suscita estudos em distintas disciplinas do curso de Pedagogia, pois poderá trazer dificuldades quando os futuros pedagogos se depararem com estas diferenças em sala de aula, assim, a necessidade de discutir e propor práticas pedagógicas que considerem as especificidades dessa localidade.

O presente estudo busca destacar quais os programas de formação continuada existentes hoje, seus objetivos e como são desenvolvidos pelo governo. Além disso, procura destacar os programas destinados a formação de professores nas localidades fronteiriças.

2. Metodologia

A metodologia adotada é a revisão de literatura sobre a educação na região de fronteira, situando alguns estudos que trataram do multiculturalismo em escolas de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero. Buscou-se respostas para as questões levantadas, considerando a importância da existência de um curso de formação de professores voltado para o multilinguismo presente na região, sobretudo a aprendizagem da língua guarani para que os professores possam interagir com os estudantes, respeitando a língua materna, a sua cultura, suas raízes e o meio em que estes vivem.

Para a presente pesquisa foram utilizados artigos relacionados às discussões de educação na região de fronteira, assim como aqueles que tratam sobre a existência e importância dos programas de formação continuada para o aprimoramento dos professores que atuam nestas localidades. Foram utilizados como aporte teórico Tardif (2015), Berger (2015), Dalinghaus (2013), Lorenzetti e Torquato (2016), Pereira e Lopes (2011), Torchi (2016), Fleuri (2002) e Fávero (2013) que discutem sobre a educação intercultural e o ensino nas regiões de fronteira.

3. Formação de professores na região de fronteira

As perguntas norteadoras da presente discussão são: como trabalhar em sala de aula com crianças que falam o guarani em casa e fora dela o espanhol? Como ajudar uma criança a construir seu conhecimento em uma escola brasileira, se o professor não consegue se comunicar com ela em seu idioma, pois não sabe falar sua língua? Como trabalhar com elas sem excluí-las? O currículo das escolas e o Projeto Político Pedagógico levam em consideração a diversidade cultural que há dentro da escola?

Na cidade de Ponta Porã (BR), por estar na linha de fronteira seca com Pedro Juan Caballero (PY), tem apresentado muitas crianças paraguaias dentro das escolas brasileiras, consequentemente, há uma mistura das culturas e das tradições da região. No contexto escolar, algumas vezes há uma discriminação e desvalorização da língua materna dos paraguaios, tanto por parte dos brasileiros quanto dos próprios paraguaios e incluem até mesmo atitudes dos professores. Por isso, a importância dos projetos que são feitos com intuito de formar o professores a fim de gerar o respeito à diferença e educar na e para diversidade.

A pesquisa de Dalinghaus (2013) discute a respeito desta situação, a mesma traz entrevistas com alunos que relataram que no momento da aula ao conversarem com os colegas eles se comunicam em guarani, mas são repreendidos pela professora e se continuarem falando são colocados para fora da sala. Portanto, percebe-se a imposição de uma língua que é vista muitas vezes como superior a outra. Um outro problema citado nessa pesquisa é a dificuldade que segundo relatos de alguns colegas de sala que realizam estagio nas escolas próximas a fronteira sobre os estudantes oriundos do Paraguai tem para escrever de acordo com as regras da norma culta portuguesa, sem misturar o espanhol com o guarani, pois ao escrever as crianças misturam o português com o espanhol, e de certa forma os professores muitas vezes não foram preparados para lidar com tal situação.

> Dessas representações decorrem diferentes práticas de gestão do multi/plurilinguismo nas escolas que consideravam a coexistência de línguas, como também a presença de determinadas línguas (precisamente do guarani) como um problema para a escola. Um problema porque a escola brasileira não foi pensada para lidar com a diversidade linguística é um problema porque, dadas as desigualdades de diferentes ordens existentes entre os dois países (Brasil e Paraguai), existem atitudes e representações negativas por parte de muitos agentes da escola em torno dos paraguaios e de vários elementos que os representam – como é o caso da língua guarani. Disso resultam práticas de gestão de línguas – da gestão da presença e dos usos das línguas nos espaços da escola – como a interdição e vigilância das "línguas dos outros (BERGER, 2015, pág.150-151).

Portanto, pode-se dizer que é relevante e há uma necessidade de reflexão por parte dos professores no viés da educação intercultural. Conforme pontua Fleuri (2002) a perspectiva de educação intercultural, considera a relação entre pessoas de culturas diferentes "e busca desenvolver concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos, na direção da superação das estruturas sócio-culturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais" (FLEURI, 20012, p.407).

A educação intercultural poderá contribuir para sanar os problemas relacionados à diversidade cultural presentes nas escolas de fronteira, especificamente, os relacionados aos estudantes paraguaios,

para que não haja uma desvalorização e uma perda de identidade por parte deles, que mesmo estudando em território brasileiro, não podem perder suas raízes, seus valores, crenças e costumes, ou seja, não podem deixar de serem eles mesmos.

As demandas presentes nas escolas brasileiras, localizadas em Ponta Porã sinalizam a importância da formação continuada do professor dessa região. Assim como também, a relevância de chamar a atenção para o processo de formação inicial na licenciatura, principalmente no curso de Pedagogia, numa perspectiva da educação intercultural, não só das regiões de fronteira, mas de todo o Brasil.

Discutindo sobre a formação inicial no ensino superior, Costa (1988 *apud* Pereira 2011, p. 56) pontua que

> Na Universidade grande parte dos cursos está mais voltada para o desenvolvimento das investigações no campo teórico do que nas suas áreas de aplicação, e, sendo assim, como a formação do professor não é uma preocupação central, a exigência de que no ensino a teoria e a prática devem caminhar juntas não fica contemplada.

Após a leitura de alguns artigos sobre a fronteira observa-se que a teoria é distanciada da prática pedagógica, em alguns momentos eles sinalizam que os conhecimentos teóricos adquiridos nos cursos de formação superior não ajudam muitona gestão em sala de aula. A formação inicial e continuada para o exercício do magistério precisa desenvolver capacidade de ação pedagógica reflexiva, pois,

> [...] neste modelo de formação de professores reflexivos, adquire o papel central de todo o currículo, pois se torna, ao mesmo tempo, o lugar da aprendizagem e o espaço de construção do pensamento prático do professor. É neste cenário que a própria docência se torna objeto de investigação e a perturbadora dicotomia entre teoria e prática, que frequentemente perpassa os discursos educacionais, poderá ser superada, pois pensar a formação dos educadores a partir do paradigma do professor reflexivo implica assumir o desafio de refletir na e sobre a ação (FÁVERO; TONIETO; ROMAN, 2013, p. 284).

Partido das ideias sobre a formação do professor reflexivo discutido por Fávero, Tonieto e Roman (2013) e quando atentamos para as discussões da educação intercultural, mediante as pesquisas de estudiosos que pontuam a importância de se respeitar a identidade e a cultura de cada um, verifica-se que a teoria nos dá embasamento para refletir sobre como ensinar respeitando as diferentes identidades e culturas existentes no contexto escolar. Para isso, entende-se que os cursos de formação continuada são necessários, pois poderão ajudar a pensar,

aprimorar e desenvolver cada vez mais os conceitos teóricos na articulação com as ações práticas.

Entretanto, tem docentes que após a sua formação acadêmica acreditam que não há necessidade de continuar aprimorando seus conhecimentos e deixam de lado essa formação, não por falta de oportunidades, mas também por falta de motivação. Por outro lado, não se pode negar que são poucas as ofertas de cursos de formação continuada que discutemm a educação intercultural. Outro elemento que, talvez dificulte a formação continuada dos professores tem relação com a falta de uma maior valorização da carreira do magistério, a exemplo da remuneração inadequada, por isso tem-se o acúmulo da jornada de trabalho, não tendo assim o tempo disponível para poder realizar cursos de aprimoramento.

Pereira (2011, p. 49) vem a complementar este pensamento quando menciona sobre a formação do professor de Matemática.

> Sabemos que a formação das concepções de um professor vai sendo estruturada ao longo de sua experiência, adquirida durante a fase de estudante e depois profissionalmente, ou seja, a concepção que cada um tem sobre o que é Matemática afeta a sua concepção de como ela deve ser ensinada. Portanto, é fundamental compreendermos que a formação do professor começa antes mesmo de sua formação acadêmica e prossegue durante toda a sua vida profissional. Diante disso, o futuro docente já traz consigo conceitos e concepções sobre o papel que o professor deve desempenhar. Cabe a instituição formadora aliar à sua formação sua experiência pessoal.

As questões da formação continuada e sua importância não estão, apenas, relacionadas aos professores de Matemática, mas aos que atuam nas demais áreas da educação, pois os problemas encontrados nas escolas são preocupantes, principalmente nas regiões fronteiriças. Propor estratégias de ensino ou projetos, formação continuada para os professores de escolas de fronteira pode ser uma das formas de promover e incentivar a adoção de metodologias de ensino que considerem as especificidades do multilinguismo, fazendo também com que o professor reflita sobre a sua prática promovendo a ação-reflexão-ação

4. Programas de formação continuada

Entre os programas de formação continuada existentes no Brasil estão: Formação no PactoNacional pela Alfabetização na Idade Certa, ProInfantil, Plano Nacional de Formação deProfessores da Educação Básica – Parfor, Proinfo Integrado, e-Proinfo, Pró-letramento, Gestar II e

Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (BRASIL, 2017). As características dos cursos destinados a aperfeiçoamento e formação de professores (BRASIL, 2017) foram sumarizados a seguir.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um curso presencial de 2 anos. Tem por objetivo debater sobre os direitos de aprendizagem das crianças dos ciclos de alfabetização, visando avaliação, planejamento e conhecimento de materiais distribuídos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), é mediado por universidades federais. No estado do Mato Grosso do Sul é promovido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil) é um curso a distância, destinado aos educadores da educação infantil e afins, destinados aos professores vinculados às instituições tanto públicas quanto privada. É um dos incentivos de valorização do magistério por oferecer condições de crescimento e aprimoramento profissional.

Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor) que oferta turmas de licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica. Tem o intuito de fomentar a oferta de educação superior gratuita e de qualidade para professores da educação básica, sendo de cunho presencial.

Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo Integrado) é um curso destinado ao uso didático pedagógico das tecnologias da Informação e Comunicação (Tics). Podem participar professores e gestores das escolas públicas contempladas ou não com laboratórios de informática do Proinfo, do qual os que tiverem interesse devem procurar a secretaria de educação do estado ou município;

e-Proinfo é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem. É um programa federal que tem o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. Esse programa disponibiliza às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Cabe aos estados, Distrito Federal e municípios dar a sua contrapartida mediante a garantia da estrutura adequada para receber os laboratórios e oferecer a capacitação aos educadores para utilizarem as máquinas e tecnologias.

Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino (Pró Letramento) é um curso de formação continuada disponibilizado pelas universidades da rede nacional de formação continuada, o Mec e sistemas de ensino. É um curso presencial que tem a intenção de melhorar a qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental.

Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II) é um curso de formação continuada em língua portuguesa e matemática para os professores dos anos finais do ensino fundamental das escolas públicas. Esse programa tem a finalidade de contribuir com o aperfeiçoamento e autonomia do docente em sala, sendo uma parte do curso presencial e outra à distância.

Rede Nacional de Formação Continuada de Professores que contribui para a formação de professores e estudantes, mas prioriza as redes de professores de educação básica, sendo integrado por instituições de ensino superior públicas federais e estaduais. A formação abrange as áreas de alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física.

Além disso, cabe pontuar que existe o Programa Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF), criado em 2005 que, inicialmente, atendia cidades da Argentina, Uruguai e Brasil, do qual se estendeu depois para as outras regiões de fronteira. Segundo Lorenzetti (2016) o programa chamado de PEIF, foi desenvolvido em cidade de faixa de fronteira, preferindo cidades gêmeas, e possibilitava que os professores cruzassem a região de fronteira e interajissem com estudantes do país vizinho tendo por objetivo promover a intercompreensão e o diálogo intercultural.

A existência do programa nos faz refletir sobre a necessidades de seu aprimoramento e expansão, pois são poucas as escolas que aderiram a ele, assim como qualquer método pedagógico este não é algo fácil de ser trabalhado dentro da escola, e isso faz com que professores e instituições não queiram participar do mesmo. Quando se discute a fronteira, surgem muitos dilemas, pois não são apenas situações relacionadas às questões educacionais, mas há também questões políticas, econômicas e culturais, assim como fatores históricos vividos pelas populações fronteiriças e que precisam ser considerados e discutidos durante a formação inicial e nos cursos de formação continuada.

Antes de finalizar sobre os cursos de formação continuada à necessidade de destacar sobre o projeto multi-institucional realizado pelo Observatório da Educação na Fronteira (OBEDF), entre 2011 e 2013, que realizou uma pesquisa-ação com o intuito de esclarecer sobre problemas enfrentados por professores e alunos em escolas na região fronteiriça de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero. Foram aplicados questionários diagnósticos para averiguar as diferenças linguísticas encontradas nas salas de aula de Ponta Porã, que trouxeram à tona, que professores sabem pouco o idioma espanhol e quase nada do guarani.

> No caso do espanhol, por exemplo, verifica-se, mesmo sendo língua materna de muitas crianças e sendo constituinte de repertório linguístico de alguns dos educadores envolvidos, ela é tratada como língua estrangeira tanto em termos curriculares - consoante encaminhamentos da Secretaria de Educação do Município de Ponta Porã - quanto no âmbito das práticas pedagógicas (BERGER, 2015, p. 148).

Percebe-se, através do projeto do Observatório, que as variedades linguísticas existentes muitas vezes são pouco valorizadas, mas estão em constante uso por parte dos discentes, principalmente nos horários de interação com os colegas, assim como o projeto também mostrou que muitas vezes o PPP das escolas não fazem menção ao contexto social linguístico presente nas escolas do município. Por meio deste projeto foi possível averiguar que em alguns momentos as imposições de uma língua sobre outra vem sendo manifestada pelos professores dentro das salas de aula.

Mas, segundo Berger (2015) às propostas de trabalho e as práticas pedagógicas adotadas pelos participantes do projeto possibilitou aos professores das escolas participantes refletirem sobre suas práticas, assim como conheceram novas formas de ensinar sem deixar de lado a língua materna de seus alunos, valorizando sua cultura e respeitando suas diferenças. Se nota esta reflexão por parte de alguns professores, quando Berger (2015, p. 156) destaca em seu artigo o relato de uma das professoras participante do projeto:

> [...] serviu assim para eu ter uma nova visão. A ver meu aluno bilíngue de uma forma diferenciada, porque, até então, eu tinha uma postura... eu vim de uma escola... eu acredito que os professores, na maioria, têm aquela postura assim: "O aluno veio para cá, ele tem que aprender português. Ele está na escola do Brasil. Ele tem que aprender português e acabou, ponto. A dificuldade é dele. Ele que supere". Então essa é a visão da maioria dos professores. Então, com o OBEDF eu tive uma outra visão, eu pude me colocar no lugar do aluno e imaginar como seria difícil eu estudar num lugar onde a língua materna não fosse a minha, fosse diferente, e que eu tivesse que conviver com aquela língua, tivesse que esquecer tudo o que eu sei para começar a aprender uma nova língua. (Relato de professora da Escola A).

Portanto, podemos perceber o quanto é importante e necessária a formação continuada de professores, assim como o programas que visem as relações linguísticas e culturais de fronteira, principalmente os relacionados à aprendizagem e formação dos docentes e que os façam refletir sobre sua prática. Através dos programas desenvolvidos os professores passam a se sentir mais motivados e valorizados, principalmente os que atuam nas regiões fronteiriças, que são lugares muitas vezes abandonados e marginalizados pelas políticas públicas, por estarem localizadas em lugares marcados por disputas e lutas de poder.

5. Considerações finais

Existem cursos de formação inicial e continuada disponibilizadas pela esfera pública para melhoria da qualidade da educação, mas dúvidas e questões abertas relacionadas à formação continuada, como: porque há uma escassez de professores que não tem acesso a estes programas? Qual é a dificuldade encontrada por eles? Quais são as possibilidades de acesso e incentivo aos programas de formação que as secretarias de educação do estado ou do município dão aos docentes?

Essas perguntas nos inquietam, mas as que mais instigam a buscar respostas são: o que as políticas públicas podem fazer para resolver este problema que se encontra nos ambientes educacionais de fronteira, onde os docentes muitas vezes não conseguem agir ou mudar seus métodos pelo fato de se encontrarem em um local de disputas de poder e tentativas de controle do qual nem mesmo as autoridades públicas conseguem conter? Diante desses impasses os docentes desistem de lutar por mudanças e até mesmo por seus direitos?

Essas indagações reitera a importância de programas de formação continuada, sendo necessários em todos os âmbitos educacionais, principalmente, nas áreas de fronteira que marcada pela diversidade cultural e linguística que fazem desses lugares, ambientes ricos e singulares no que tange ao aspecto artístico, econômico, cultural, histórica e social. E os programas de formação continuada podem dar suporte para que os professores utilizam metodologias para ensinar na e para a diferença e a diversidade. Em síntese, é importante o respeito à identidade cultural, cabendo a escola incentivar os estudantes a conhecer, refletir e respeitar as peculiaridades culturais da região de fronteira.

6. Bibliografia

BERGER, Isis Ribeiro. **Experiências e ações de Política Linguística no âmbito do Observatório da Educação na Fronteira**. Revista do GEL, v. 12, p. 138-166, 2015. Disponível em:https://revistadogel.gel.org.br/rg/article/view/465 Acesso em Out. 2017

BRASIL. **Programas do MEC voltados à formação de professores**. Ministério da Educação (MEC). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/formacao Acesso em Out. 2017.

DALINGHAUS, I. V. **Cultura, Hibridismo e Ensino-aprendizagem em Contexto Fronteiriço**. Cadernos de Pós Graduação em Letras (Online), v. 13, p. 01-14, 2013. Disponível em:http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/viewFile/9481/5792 Acesso em: Out. 2017

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; RAMON, Marisa Fátima. **A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação**. Educação, Santa Maria, v. 38, n. 2, p. 277-288, 2013. Disponível em:- https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/5483 Acesso em: Out. 2017.

FLEURI, R. Matias. **Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais.**Perspectiva. Revista do CED. Florianópolis: EdUfsc, jul./dez. v. 20, n. 2,p. 405-423, 2002. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10410/10007 Acesso em: out. 2017.

LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira, TREVISOL, Maria Teresa Ceron; PEREIRA, Patrícia Sandalo**. Formação de Professores em Diferentes Espaços e Contextos**. – Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2011.

LORENZETTI, Alejandro; TORQUATO, Cloris Porto. **O Programa escolas interculturais de fronteira (Peif) como Política linguística.** Matraga, Rio de Janeiro, v.23, n.38, jan/jun. 2016. Disponível em:http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/20785 Acesso em: Out. 2017

SILVA, Crislaine Patrícia; TORCHI, Gicelma da Fonseca Chacarosqui. **Escolas Interculturais de Fronteira: um espaço intercultural e mestiço**. Revista GeoPantanal, UFMS/AGB, Corumbá – MS, n° 21, p. 161-170, Jul/Dez 2016. Disponível em: http://seer.ufms.br/index.php/revgeo/article/view/2520 Acesso em: Out. 2017

ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA FRONTEIRA BRASIL E PARAGUAI E SEUS ASPECTOS CULTURAIS.

Raiane Paim Pinto[1]
Vanessa Franco Jara[2]
Diana Maruê Arguello dos Santos[3]
Julia Melgarejo de Araujo[4]
Zulmária Izabel de Melo Souza Targas[5]

RESUMO: O presente trabalho é uma proposta pedagógica para as disciplinas de Geografia e História que apresentam atividades ligadas aos temas patrimônios e cultura, mas também busca explorar a fronteira existente na cidade brasileira Ponta Porã e a cidade paraguaia de Pedro Juan Caballero, destacando aspectos como a localização, histórias e demais aspectos que as tornam conhecidas como cidades gêmeas.Tendo como objetivo propor atividades que englobam os conceitos de município histórico e geográfico, mas que também ressaltam os patrimônios culturais. Para isso foi apresentado um diálogo sobre a importância do ensino de História e Geografia, a fim de ressaltar o quanto essas duas disciplinas são fundamentais para a formação do indivíduo, sempre levando em consideração os conhecimentos prévios das crianças.

Palavras-chave: 1. Proposta pedagógica. 2. Geografia. 3.História. 4. Património e Cultura.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo busca apresentar algumas propostas pedagógicas para algumas temáticas do ensino de História e Geografia, ressaltando a importância delas dentro do currículo escolar. As práticas aqui descritas foram pensadas para crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental, as quais serão desenvolvidas durante dois bimestres, começando uma fase introdutória sobre município no sentido geográfico e histórico, após essa primeira fase que duraria em torno de um bimestre e a segunda fase, seria a exploração do município e seus pontos turísticos. Nessa perspectiva, os estudantes são protagonistas do processo de ensino e aprendizagem e não mero receptores, pois a escola desempenha um papel muito além da alfabetização, mas também tem

[1] Acadêmico do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do sul, Campus de Ponta Porã.Campus de Ponta Porã.
[2] Acadêmico do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Ponta Porã.
[3] Acadêmico do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Ponta Porã.
[4] Acadêmico do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Ponta Porã.
[5] Doutora em História pela Universidade Federal da Grande Dourados e Professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Ponta Porã.

a função de preparar para a cidadania; assim, o indivíduo é um ser criativo e sobretudo humano, e todas essas dimensões devem ser levadas em consideração dentro do contexto de educação.

O estudo da História e da Geografia são também de total importância para o aprendizado do aluno; nesse sentido, as práticas aqui propostas pretendem explorar a criatividade e os aspectos críticos das crianças, levando em considerações não só os aspectos básicos, mas todo o meio social, ressaltando que todo indivíduo é um ser histórico. Sendo o professor o mediador, possibilitando que as crianças construam novos conhecimentos e socializem-se uns com os outros. Aproveitando o tema município e patrimônios para trabalhar as questões de respeito à diversidade, a história de outros povos e como estes estão intimamente ligados.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 História e Geografia como componente curricular:

A História e a Geografia durante muito tempo foi relegada a um segundo plano dentro do ensino da séries iniciais do Ensino Fundamental, e contavam apenas com o auxílio do livro didático. Nesse sentido, é importante destacar tais disciplinas como indispensáveis, assim como as demais que compõem o currículo escolar. Logo, podemos articular uma nas outras, em uma perspectiva interdisciplinar, no sentido de possibilitar ao aluno uma formação integral do estudante. O autor Cruz destacam:

> Estudar História e Geografia na Educação Infantil e no Ensino Fundamental resulta em uma grande contribuição social. O ensino da História e da Geografia pode dar ao aluno subsídios para que ele compreenda, de forma mais ampla, a realidade na qual está inserido e nela interfira de maneira consciente e propositiva (CRUZ, 2013, p. 14).

Não somente Matemática e a Língua Portuguesa são de suma importância para o aprendizado do aluno. Assim como tais disciplinas citadas, o ensino de História é de fundamental importância, pois o aluno passa a conhecer não somente a sua origem, mas também a de importantes figuras do cenário em que vivemos. Com o ensino da Geografia passa a conhecer onde vive e conhecer para além de onde está, começando com sua localização e ir

expandindo seu conhecimento sobre o mundo; aprendendo assim, a se localizar e identificar as regiões no globo terrestre.

É importante que os alunos entendam o por que de tais elementos históricos e culturais estarem presentes em cada cidade e principalmente, na cidade em que mora, e isso ele só vai descobrir através da História; quanto onde estão situados cada uma delas, irá descobrir através do estudo da Geografia. Ressaltando a importância dessas duas disciplinas por meio de um estudo interdisciplinar percebe-se que a criança ao estudar a sua própria história e conhecendo a si mesmo constrói a sua identidade e vai construindo a sua própria história. Nesse contexto é importante lembrar que ao ouvir histórias contadas mesmo por seus familiares é possível que a criança perceba e relacione os lugares descobrindo assim conteúdos a serem estudados também em geografia, portanto uma acaba sempre auxiliando a outra.

Por meio de ambas as disciplinas é possível fazer com que os estudantes valorizem seu próprio "eu" sua história, na construção de sua identidade sabendo reconhecer o valor que a cultura expressa no contexto da formação do indivíduo, nesse sentido :

> É de grande importância que os estudos de História estejam constantemente pautados na construção da noção de identidade, através do estabelecimento de relações entre identidades individuais, sociais. O ensino de História deve permitir que os alunos se compreendam a partir de suas próprias representações, da época em que vivem, inseridos num grupo, e, ao mesmo tempo resgatem a diversidade e pratiquem uma análise crítica de uma memória que é transmitida (PEREIRA, 2011, p. 2).

E não só a história contribui, nesse sentido diante as grandes transformações, a geografia se destaca pois permite a criança compreender as mudanças que ocorrem em seu meio, estimulando a entender a vida em sociedade, levando em consideração fatores socioeconômicos e espaciais contribuindo assim para a sua formação como cidadão e na construção do seu próprio conhecimento (BASTISTA, 2015).

Nesse aspecto a interação entre professor e estudante se torna indispensável para a obtenção de um ensino significativo, observando a necessidade da reflexão do docente diante de suas práticas.Menezes & Silva (2007) apontam a importância da abordagem do ensino dessas disciplinas no local ao qual a criança se insere, e que representam algo marcante nesse meio, uma memória como, por exemplo, uma igreja antiga, um parque ou uma foto. E que

estimulem a reflexão das crianças também diante dessas mudanças que ocorreram, a fim de construírem suas próprias memórias e crenças, sem indução.

Lembrando que as atividades propostas para as crianças primeiramente devem ser coisas que estão ao alcance delas, como documentos pessoais e de familiares, ou então começando pelo lugar onde vivem, descobrindo assim conteúdos de sua própria história e que fazem parte de seu cotidiano para que a partir de então elas possam expandir os olhares descobrindo que existe muito mais do que a própria cidade e somente a sua própria história. Mas sempre começando a falar e explicar de forma que elas entendam como começam os processos históricos e geográficos e que saibam e tomem consciência do quão importante é aprender essas disciplinas indispensáveis para o conhecimento de todos, levando em conta que se uma disciplina for suporte para a outra o aprendizado do aluno irá ser de forma completa, já que começa abordando a realidade de cada uma dessa crianças, construindo a sua identidade dia após dia. Dessa forma tomando consciência de se tornarem sujeitos críticos e históricos.

Nesse aspecto, as atividades aqui propostas pretendem levar em consideração a realidade fronteiriça, trabalhando o município e os patrimônios culturais de Ponta Porã; ressaltando seus aspectos culturais num todo, respeitando a diversidade presente, a fim de entrelaçar História e Geografia, pensando no sentido territorial e também nos aspectos culturais. O próximo tópico vai apresentar um pouco da caracterização do município, lembrando que essa proposta pode ser adaptada, conforme o contexto na qual a escola está inserida, pensando em um ensino significativo e que condiz ao meio na qual a criança vive, podendo ampliar seus conhecimentos, levando em consideração seus conhecimentos prévios.

2.2 Contexto fronteiriço e patrimônios culturais.

O município brasileiro chamado Ponta Porã, pertencente ao estado do Mato Grosso do Sul, região Centro-Oeste do país, faz fronteira com a cidade de Pedro Juan Caballero que integra o Departamento de Amambay do país vizinho, o Paraguai. Estar na fronteira requer uma forte união entre as várias manifestações de uma vida em sociedade, originando uma identidade própria que aproxima os vínculos de uma comunidade, partilhando experiências, necessidades, espaços e deficiências. Essa identidade auxilia a motivação na contribuição local no plano de integração e ações de colaboração internacional, por exemplo.

Desta maneira, além das iniciativas nacionais, também as entidades subnacionais fronteiriças buscam criar e efetivar sua própria agenda de relacionamento, política, integração e articulação. Assim, também amenizando as assimetrias de infraestrutura e possibilitando o combate à pobreza, sem citar o efetivo poder de articulação determinando sua agenda de política pública local, fundamental para qualquer plano de integração regional, como o Mercosul.

Neste caso em particular, as cidades-gêmeas tem papel central: elas estão geograficamente posicionadas na linha que demarca a divisão territorial. Estão localizadas dentro da zona fronteiriça, mas a interação é muito maior com o outro país devido à proximidade. A definição legal de cidade-gêmea é dada pela portaria nº 125, de 21 de março de 2014 do Ministério da Integração:

> Art. 1º Serão considerados cidades-gêmeas os municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semi-conurbação com uma localidade do país vizinho, assim como manifestações "condensadas" dos problemas característicos da fronteira, que aí adquirem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania (BRASIL, 2014).

.

Nas cidades-gêmeas, os problemas que surgem seja de um lado ou do outro da fronteira, acaba tornando-se um problema em comum de ambas as partes, atingindo diretamente, como apresentado na portaria, o desenvolvimento do local e da cidadania. Em um lugar que, conforme foi visto, já originou-se dependentes, e que hoje as condições existentes são favoráveis a integração, pode-se afirmar que há uma crescente cooperação entre as duas, conforme destacado por Prado:

> Os exemplos de projetos e programas desenvolvidos nos últimos anos indicam que a proposta de parceria entre as duas cidades no ambiente da cooperação é crescente. O envolvimento das autoridades locais e da sociedade nas propostas de ações conjuntas, desperta, um sentimento de pertença e ao mesmo tempo, de possibilidade de ganhos com a cooperação para as cidades-gêmeas (PRADO, 2016, p. 227)
>
> .

Se vê a necessidade das escolas conhecerem a realidade da fronteira de modo que trabalhem com alunos reais, de maneira que o ensino incluam as diferentes nacionalidades.

Quando falamos em incluí-los, estamos nos referindo na definição mais abrangente desta palavra, que inclui o viver, relacionar-se, e aceitar o diferente sem querer dizer que uma cultura é melhor que a outra. Os alunos que se deparam com essa realidade sócio-históricos e culturais necessitam do direito de viver na sua diferença, independente de qual nacionalidade.

E quando nos referimos ao ensino de História e Geografia também não poderia ser diferente, então nada mais certo que partirmos de uma realidade que os alunos conheçam, assim despertando o interesse dos estudantes. Na metodologia que será apresentada iremos realizar atividades voltadas aos patrimônios culturais da fronteira, dentre elas a cuia, o castelinho, a estação ferroviária, entre outras. Pretendemos fazer o planejamento das aulas de forma que consigamos despertar a curiosidade das crianças saindo do método tradicional onde apenas se é utilizado o livro didático, apresentar a história da realidade que os alunos vivem todos os dias através dos patrimônios culturais atrelados com as tecnologias que estão ao nosso alcance.

2.3. Proposta pedagógica

A proposta pedagógica tem por objetivo pensar nas disciplinas de História e Geografia, na realidade fronteiriça, pensando no sentido de que as crianças compreendam todo o meio ao qual estão inseridos, segunda a autora destaca:

> As aulas, fundamentadas no contato com as fontes históricas, facilitam a familiarização dos alunos com formas de representação das realidades do passado e do presente, permitindo que a relação entre professor, aluno e conhecimento seja interativa. Ao fazer comparações entre o passado e o cotidiano do aluno, constrói-se uma ponte que liga ambos e torna mais estimulante a compreensão de fatos históricos por meio de documentos, cuja denominação já produz no aluno grande expectativa (BURKOT, 2005, p.5).

Pensando assim, em atividades que utilizem de outros documentos sejam esses receitas, talões e bulas entre outros, onde os estudantes possam pesquisar e buscar essas fontes em outros meios, além de livros didáticos, utilizando assim fotos e outros recursos, despertando a curiosidade. Para Libâneo:

> O ensino exclusivamente verbalista, a mera transmissão de informação, a aprendizagem entendida como acumulação de conhecimentos não subsistem mais. É preciso que o professor medeia a relação ativa do aluno com a matéria, levando em conta as experiências e os significados que os alunos trazem para sala de aula, o potencial cognitivo, capacidades, interesses, modo de pensar e de trabalhar (LIBÂNEO, 2008, p.30) .

Ou seja, onde somente o professor tem voz ativa e os estudantes são apenas ouvintes, sem trocas de experiências, sem a curiosidade que é algo natural das crianças, tornando improvável um ensino significativo, já que o educando passa a fazer algo mecânico e repetitivo, passando a decorar. Por esse motivo pensar em atividades que englobam a parte teórica, mas também algo visível para que as crianças façam associações aos conhecimentos que já tinham aos obtidos. Nessa perspectiva:

> As novas exigências educacionais pedem a universidade um novo professor capaz de ajustar a sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria no mínimo, adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidades de articular as aulas com as mídias e multimídias (LIBÂNEO, 2008, p.29).

E nesse aspecto, observa-se o quanto o papel do professor é determinante, Freire (1996) afirma que as atividades propostas na escola são artificiais, e não despertam interesse por parte dos alunos, uma vez que não tem ligação com a realidade do aluno, já que não enxergam uma função delas em suas vidas e acabam por não fazer.

Burkot (2005) ressalta que, muitas vezes, professores e alunos tem muitos materiais enriquecedores e nem se dão conta disso, seja uma história que trazem de casa, a fim de estimular a pesquisa e a investigação, ao invés de optar por algo pronto no livro didático, sendo assim, uma construção coletiva de estudantes e docentes.

Nesse sentido, as propostas pedagógicas foram pensadas para levar em consideração todos esses aspectos, estimulando a criança a investigar e construir novos conhecimentos, podendo expor seus pontos de vistas e auxiliar na escolha de instrumentos para essa construção.

As atividades aqui descritas podem ser realizadas durante dois bimestres, pretendendo trabalhar com a realidade, na qual os estudantes estão inseridos, começando pelo município e o

seu entorno, nesse primeiro momento trabalhar por meio de histórias e lendas, a localização da cidade por meio de Gps Online, pesquisar na internet histórias sobre a cidade. Nesse início seriam aulas expositivas e exploratórias sobre o município. Os recursos utilizados vão ser computador, internet e livros. Para avaliação será proposto aos alunos que expressem livremente o que entenderam por município, podendo ser um desenho, um poema, uma música ou outro recurso que eles se interessarem em fazer.

Outra atividade será trabalhar a localização por meio de talões de água e luz, reconhecendo o nome da rua, número da casa e de que forma é escrito e o mapeamento do caminho de casa até a escola podendo ser esse, em desenho livre, fazendo com que o aluno reconheça seu espaço geográfico. Os recursos utilizados serão os talões, lápis de escrever, folhas sulfites, cartolina e lápis de cor.

Promover rodas de conversas entre crianças e professores a fim de fazer com que interajam uns com os outros, para saber os conhecimentos prévios que as crianças advém sobre o município que vivem, os lugares que conhecem, os que eles querem conhecer. Nesse sentido, as atividades serão realizadas nas duas disciplinas, portanto serão destacados os aspectos geográficos e também históricos. Ressaltando assim, as habilidades nos estudantes que, segundo o novo Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul, é conhecer a história do município, o conceito de endereço, e a localização do espaço no município em que vivem. Utilizar o mapa do município este podendo ser online ou material concreto para que os estudantes possam localizar seu bairro e sua escola.

Essa primeira etapa será desenvolvida ao longo de um bimestre, sendo ela introdutória sobre os conceitos de município, história e localização, no próximo será focalizado aos aspectos de patrimônio e cultura, que ao final resultarão em um Portfólio contendo todas as atividades que serão realizadas.

Na próxima etapa, deve ser desenvolvidas as atividades que ressaltam os aspectos culturais da cidade. Como Ponta Porã faz fronteira seca com a cidade paraguaia de Pedro Juan Caballero, as atividades propostas focalizam, o sentido patrimonial da cidade, mas também o seu aspecto fronteiriço.

Para a temática patrimônios e cultura, no primeiro momento, os alunos irão fazer pesquisas, explorando os pontos turísticos existentes apenas no lado pontaporanense, com o auxílio da professora, ao qual contará histórias sobre os monumentos como a cuia, o quartel da

cidade, as escolas antigas, as festas regionais no sentido de reconhecer paisagens, manifestações culturais, localizar os pontos turísticos importantes da cidade.

Após o levantamento dos pontos turísticos serão realizadas visitas, a qual a professora irá fotografar, assim como os alunos, para poder observar a percepção dos mesmos. A última visita será ao museu "Erva Doce" que conta a história de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero e a última atividade será a construção coletiva do Portfólio e um painel de memória construído em conjunto que será exposto a toda escola e comunidade, ressaltando os aspectos do multiculturalismo e respeito à diversidade, além do reconhecimento a cultura local.

As atividades aqui propostas estão ligadas a realidade da cidade em questão, no sentido de ressaltar a importância de possibilitar que o estudante enxerguem realidade no ensino adquirido, e que saiba buscar novos conhecimentos, fazer pesquisas, explorar possibilidades. As séries iniciais são primordiais nesse aspecto de contato com a escola e simboliza todo o desempenho ao longo dos outros anos escolares.

Outro ponto importante é a inserção da tecnologia, as pesquisas aqui propostas podem ser realizadas com recursos virtuais, pensando no sentido da utilização dessa ferramentas a favor da educação. A avaliação será processual e contínua , analisando aspectos como:

1- Envolvimento dos alunos nas atividades, debates e conversas diante das anotações feitas pelos professores durante a realização das atividades;

2- Conforme as produções das crianças, não analisando apenas o lado estético (bonito e feio) mas todo o processo observando a autonomia e criatividade do aluno na realização do mesmo;

3- Análise do Portfólio e Mural de Memórias.

Considerações Finais:

É importante procurar meios e práticas que despertem o interesse do estudante, tentando ressaltar a importância de todas as disciplinas que compõem o currículo escolar, e como as práticas propostas em sala de aula, podem ou não possibilitar um ensino de qualidade. E não

seria diferente no caso das disciplinas de Geografia e História, despertando desde as séries iniciais, através de atividades estimulantes.

A escola deve ser um local onde possibilite a criança aprimorar aspectos cognitivos, afetivos, criativos e principalmente, críticos. Capazes de fazer escolhas e associar o que se aprende na escola é a sua realidade e assim solucionar os mais diversos problemas do cotidiano. E nesse sentido, viabilizar a formação total do aluno, optar ao invés de um ensino fragmentado, por um ensino total que tenha como objetivo relacionar um conhecimento ao outro, não deixando apenas palavras soltas fora do contexto, mas que as atividades realizadas dentro da escola tenham reflexos no cotidiano fora dela e assim, apresentem sentidos e possibilitem o desenvolvimento integral e pleno do indivíduo.

Por esse motivo as propostas aqui apresentadas foram pensada na escola de contexto fronteiriço, reforçando o respeito e na construção da identidade de cada indivíduo. Se atentar a aspectos geográficos e históricos, mas ao mesmo tempo reforçar aspectos necessários para a formação cidadã. Fazendo com que os alunos participem ativamente de todas atividades, onde se construa gradativamente o conhecimento sabendo respeitar a etapa de cada estudantes. Contudo, tais práticas pedagógicas podem ser adaptadas para qualquer contexto social e geográfico, observando a realidade de cada município.

Por fim, conclui-se que a História e Geografia são componentes curriculares que contribuem na formação integral do indivíduo, mostrando a necessidade de se trabalhar a realidade dentro da escola, pois aspectos longe da realidade, se tornam insignificantes, e a educação deve ser utilizada para facilitar a vida cotidiana do indivíduo e na sua formação cidadã.

Referências Bibliográficas

BATISTA, Albertino Lourenço. "O **ensino da geografia nas séries iniciais**." 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão revista**. Brasília:MEC, 2016.

BRASIL. Portaria nº 125, de 21 de março de 2014. Estabelece o conceito de cidades-gêmeas nacionais, os critérios adotados para essa definição e lista todas as cidades brasileiras por estado que se

enquadram nesta condição. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília/DF, 26 mar. 2014. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=65&data=26/03/2014>. Acesso em: 1 set. 2018.

BURKOT, Ana. **O uso do documento histórico na prática pedagógica**. Londrina, 2005.

Cruz, Afonso Pires da. **A exploração de webrecursos e os debates no ensino da História e da Geografia:** reflexão sobre a aplicação destas metodologias em sala de aula. Diss. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 2013.

DE MENEZES, Leila Medeiros; DE SOUZA SILVA, Maria Fatima. **Ensinando História nas séries iniciais**: alfabetizando o olhar. *Ensino de História*, 2007

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. 25ª Ed. Paz e Terra (1996).

LIBÂNEO, João Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissionais docentes- São Paulo: Cortez, 2008.

PEREIRA, Jean Carlos Cerqueira, and Miranda Bastos Pacheco. "**O ensino de história nas séries iniciais."** *Jornada HISTEDBR. Campinas, SP* 2.2 (2011).

PRADO, Henrique S. de A. **A cooperação descentralizada e a política para a fronteira no Brasil**: o caso das cidades-gêmeas de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero. Tese (Doutorado) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.