

**ANAIS DA XIV
JORNADA NACIONAL
DE EDUCAÇÃO DE
NAVIRAÍ: A PANDEMIA
E AS PERSPECTIVAS
PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA NO BRASIL**

2022



ISBN 2178-2431 APRESENTAÇÃO

A **XIV Jornada Nacional de Educação de Naviraí**: a pandemia e as perspectivas para a Educação Básica no Brasil, teve a finalidade de promover reflexões e debates acerca da Educação Básica no país, bem como discutir pesquisas que apontassem os desafios da educação brasileira, no período de retomada das atividades escolares/educativas, após a pandemia de Covid-19.

Os objetivos específicos do evento foram: i) possibilitar o estudo e a reflexão, por especialistas da área de educação, sobre os reflexos da pandemia de Covid-19 na educação; ii) refletir sobre o papel das novas tecnologias digitais no período pandêmico; iii) discutir as políticas e ações necessárias para o enfrentamento dos problemas educacionais decorrentes do período de pandemia; iv) promover a formação de professores em relação aos diversos temas educacionais.

O evento foi gratuito, no período de 23/5/2022 a 25/5/2022, nas dependências do Campus de Naviraí da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Teve como público alvo os acadêmicos e egressos do curso de Pedagogia da UFMS/CPNV e demais universidades, instituições educacionais do município de Naviraí e região, profissionais da educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e médio, da educação de jovens e adultos, bem como pesquisadores da UFMS e demais estados brasileiros, como São Paulo, Minas Gerais, Paraná, etc.

A **XVI Jornada** foi realizada no formato híbrido, com mesas-redondas e interação com debatedores e mediadores. Contamos ainda, com atividades como a **11ª Feira de Jogos, brinquedos e brincadeiras do CPNV**, produzida pelos acadêmicos do curso de Pedagogia e uma exposição dos acadêmicos do Curso de Arquitetura e Urbanismo.

Os Anais nesta edição foram compostos de textos dos palestrantes e de pesquisas de docentes e acadêmicos da UFMS, dos últimos três anos. Os trabalhos buscam apontar as dificuldades e perspectivas da educação brasileira, considerando o período pandêmico e pós-pandêmico. As reflexões são marcadas pela discussão da educação brasileira ao longo de sua trajetória, os aspectos históricos, do financiamento, organizacionais, etc. e apontam os desafios da educação brasileira no período de pandemia e após o retorno às atividades presenciais.

Equipe organizadora dos Anais
Dezembro de 2022



ISBN 2178-2431
PROGRAMAÇÃO

23/5/2022 (SEGUNDA-FEIRA)

Local: UFMS/Câmpus de Naviraí (Auditório e salas do curso de Pedagogia)

Exposição da Feira de Jogos, brinquedos e brincadeiras do CPNV (Visitação)

1. Mesa-redonda “As dívidas que assumimos com a alfabetização na volta ao ensino presencial”

– Prof^a Dr^a Magda B. Soares– Universidade Federal de Minas Gerais/(UFMG)

–Prof^a Dr^a Maria do Rosário Longo Mortatti -Universidade Estadual Paulista- UNESP/Marília.

Mediação: Prof^a Dr^a Vivianny Bessão de Assis

24/5/2022 (TERÇA-FEIRA)

Local: Câmpus de Naviraí (Auditório e salas do curso de Pedagogia)

Exposição da Feira de Jogos, brinquedos e brincadeiras do CPNV (Visitação)

1-Mesa-redonda: O Financiamento da Educação Básica na atualidade

Prof^a Dr^a Maria Dilnéia Espíndola Fernandes (UFMS- FAED)

Prof^o Dr^o José Silvio Graboski de Oliveira. Pós-Graduado em Direito Educacional. Associado da ABRADE – Associação Brasileira de Direito Educacional. Empresa PÚBLICA de Gestão Educacional.

Mediação: Prof^a Dr^a Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis

2.Mesa-redonda: A pandemia e o uso de tecnologias digitais na educação básica: avanços e percalços

Prof. Dr^o Claudio Zarate Sanavria- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS) /Campus Nova Andradina.

Prof^a Dr^a Miriam Brum Arguelho (UFMS) /Campus de Ponta Porã.

Mediação: Prof^a Dr^a Célia Regina de Carvalho

25/5/2022 (QUARTA-FEIRA)

Local: Câmpus de Naviraí (Auditório e salas do curso de Pedagogia)

Exposição da Feira de Jogos, brinquedos e brincadeiras do CPNV (Visitação)

Horário: 19:20h. às 20:30h.

1.Mesa-redonda: *Formación de Educadores Infantiles ... avances y desafios*

Prof^a Dr^a Nora Liliana Vásquez Pérez- *Universidad de San Buenaventura*- Colômbia

Mediação: Prof^a Dr^a Larissa Wayhs Trein Montiel



ISBN 2178-2431
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CÂMPUS DE NAVIRAÍ

EQUIPE DE ORGANIZAÇÃO DOS ANAIS DA
XIV JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE NAVIRAÍ

Prof^a Dr^a Roseli Maria Rosa de Almeida

Prof^a Dr^a Célia Regina de Carvalho

Prof^a Dr^a Josiane Peres Gonçalves

O conteúdo dos textos que compõe os Anais da **XIV Jornada Nacional de Educação de Naviraí** é de inteira responsabilidade de seus autores, bem como a revisão gramatical.

Naviraí

2022



ISBN 2178-2431
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CÂMPUS DE NAVIRAÍ
CURSO DE PEDAGOGIA

Diretor do CPNV: Prof. Dr. Marco Antonio Costa da Silva
Coordenadora do Curso de Pedagogia: Prof^a Dr^a Larissa Wayhs Trein Montiel

Agradecimentos a todos/as os/as colaboradores da **XIV Jornada Nacional de Educação de Naviraí: a pandemia e as perspectivas para a educação básica no Brasil**

EQUIPE DE ORGANIZAÇÃO DO EVENTO

Acadêmicos do Curso de Pedagogia UFMS/CPNV

Técnicos Administrativos da UFMS/CPNV

Prof^a Dr^a Ana Carolina Faustino

Prof^a Dr^a Célia Regina de Carvalho

Prof^a Dr^a Cléia Renata Teixeira de Souza

Profa. A Dra. Erika Natacha Fernandes de Andrade

Prof^a Dr^a Josiane Peres Gonçalves

Prof^a Dr^a Larissa Wayhs Trein Montiel

Prof^a Me. Marcia Aparecida Rodrigues Mateus

Profa Dra Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis

Prof^a Dr^a Roseli Maria Rosa de Almeida



ISBN 2178-2431
SUMÁRIO

	Título do trabalho	Autores	
01	A inclusão de alunos surdos na educação infantil e os desafios na formação de professores	Karina de Souza Avila Marcia Aparecida Rodrigues Mateus	p. 7
02	A música e o trabalho educacional com crianças da educação infantil	Jonas David Neves de Araújo Roseli Maria Rosa de Almeida	p. 26
03	A Trajetória do Centro de Documentação Regional- CDR/UFMGD: uma contribuição para nossa História	Leonardo Mateus Santos Rodrigues Larissa Wayhs Trein Montiel	p. 48
04	Breve levantamento sobre a participação de mulheres/mães na educação escolar de seus filhos	Érica Fernanda Moreira Dias Josiane Peres Gonçalves	p. 64
05	Centros de Documentação para a História da Educação: uma contribuição para nossa história	Elton Osmar Evangelista Machado Larissa Wayhs Trein Montiel	p. 80
06	Contribuições dos cadastros municipais de artistas, artesãos e grupos culturais para a educação	Gabrielly dos Santos Julião Thyago Richard Pereira de Souza Oliveira Erika Natacha Fernandes de Andrade	p. 97
07	Educação de bebês na pandemia: os desafios para a Educação	Camila dos Santos Vivianny Bessão de Assis	p. 112
08	Imagens dos livros didáticos e (des)construção das relações de gênero	Luana de Oliveira Rocha Josiane Peres Gonçalves	p. 129
09	Letramento na Educação Infantil: ainda um tema em discussão...	Renata dos Santos Rodrigues Roseli Maria Rosa de Almeida	p. 147
10	O desfinanciamento da Educação Básica frente às ações do Governo Federal brasileiro	Maria Dilnéia Espíndola Fernandes	p. 168
11	O trabalho do professor Pedagogo com a música na Educação Infantil	Jennyffer Halinne Garcia Venancio da Silva Erika Natacha Fernandes de Andrade	p. 182
12	O trabalho educativo, o ensino remoto e a terceira jornada das professoras mulheres no contexto da pandemia de Covid-19	Leandro Piccini Barbosa Josiane Peres Gonçalves	p. 206
13	Os obstáculos enfrentados por professores de ensino médio durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE)	Mariana de Lima Garcia Lopes Célia Regina de Carvalho	p. 219



ISBN 2178-2431
**A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DESAFIOS
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Karina de Souza Avila¹
Marcia Aparecida Rodrigues Mateus²

RESUMO: O presente trabalho tem como temática a inclusão do aluno surdo na Educação Infantil e a formação dos profissionais que atendem nesta área. O objetivo geral foi analisar como ocorre a inclusão de crianças surdas nas instituições de educação infantil do Município de Naviraí, bem como a formação de professores e estagiários itinerantes. Os objetivos específicos foram: a) compreender como ocorre o processo de aquisição da Libras nas creches e pré-escola; b) conhecer o processo de formação dos profissionais atuantes na área; c) conhecer as práticas de professores e estagiários itinerantes que trabalham com crianças surdas no ensino regular. O levantamento de dados para o desenvolvimento da pesquisa foi feito nas instituições públicas de ensino infantil, localizadas no município de Naviraí – Mato Grosso de Sul, com professores e estagiários que ocupam a função de professores itinerantes com crianças surdas, na faixa etária de 0 a 3 anos. Esta temática abrange também as conquistas, direitos e desafios enfrentados, tanto pelas crianças surdas, quanto por professores e demais profissionais que atuam na área da educação infantil. Diante dos resultados obtidos, percebeu-se a evolução no que diz respeito à inclusão da criança surda no âmbito escolar, mas apontam para a urgência de práticas pedagógicas cada vez mais adequadas às necessidades de alunos surdos.

Palavras-chave: Libras. Educação Infantil. Inclusão. Práticas Pedagógicas.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar no Brasil ainda é um marco que se encontra em construção, que vem ganhando espaço e é objeto de estudos de muitos pesquisadores. Leis e decretos foram criados para garantir um Atendimento Educacional Especializado fazendo com que professores pesquisadores, alunos e as famílias lutem para garantir a educação de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais³ - NEE, se torne real.

O objetivo geral da pesquisa é analisar como ocorre a inclusão de crianças surdas nas instituições de educação infantil do Município de Naviraí, e como acontece a formação de

¹ Acadêmica do 8º semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- Campus de Naviraí.

² Mestre em Letras, na linha de pesquisa Linguística e Transculturalidade pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS/CPNV). E-mail: marcia.mateus@ufms.br

³ O termo Necessidades Educacionais Especiais – NEE é aplicado à todas aquelas crianças, jovens ou adultos cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem, segundo Sá (2020).



ISBN 2178-2431

professores e estagiários itinerantes⁴. Nesta perspectiva temos ainda os objetivos específicos: compreender como ocorre o processo de aquisição da Libras nas creches e pré-escola; conhecer o processo de formação dos profissionais atuantes na área; conhecer as práticas de professores e estagiários itinerantes que trabalham com crianças surdas no ensino regular.

Portanto, a pesquisa propõe-se a analisar o processo de inclusão na educação infantil e os desafios na formação de profissionais especializados na educação de pessoas com NEE, partindo das seguintes questões de pesquisa: a) Quais os meios utilizados por professores e estagiários que ocupam a função de professores itinerantes para a inclusão das crianças surdas na educação infantil no Município de Naviraí-MS?; b) Como acontece o contato da criança surda com a Libras na educação infantil?; c) Qual formação os professores e estagiários itinerantes possuem para atender crianças surdas na educação infantil? d) É ofertada aos professores e estagiários itinerantes uma formação ou acompanhamento para trabalhar com crianças surdas?

Nesse sentido, pretende-se adotar a abordagem qualitativa, aplicando questionário com professores que trabalham ou já trabalharam com crianças surdas, com o intuito de conhecer as práticas desenvolvidas por eles, quais aspectos consideram relevantes para a inclusão de um aluno surdo e se sentem a necessidade de buscar por outras formações para ajudar no Atendimento Educacional Especializado ou se é ofertado a elas de maneira gratuita, formações neste âmbito.

As questões que foram abordadas e resultados desta pesquisa beneficiarão principalmente aqueles que se interessam pela temática e por pessoas que possuem interesse em desenvolver estudos na área, a fim de evidenciar a importância de uma inclusão e a formação voltada para a área educacional, além de contribuir para futuros professores.

2. O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO SURDO NO BRASIL

A luta pela inclusão escolar passou por vários momentos históricos para se chegar até os dias atuais. Segundo Mazzota (2003), durante o século XVIII, os conhecimentos sobre deficiência estavam associados a três ideias de exclusão: o misticismo, que é a falta de conhecimento sobre a deficiência, fazendo com que pessoas deficientes ficassem à margem da sociedade; a religião, que não via o deficiente como imagem e semelhança de Deus; e a

⁴ Estagiário itinerante é o termo usado no município de Naviraí – MS, referindo-se aos estagiários estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.



ISBN 2178-2431

exclusão social, na qual eram vistos como inábeis pela sociedade e por isso eram excluídos. Com isso, pessoas com deficiência não tinham os mesmos direitos que os demais, como por exemplo, direito à educação. Posto isso, os primeiros movimentos a surgirem foram na Europa, constituíam-se em ações educacionais, acolhimento, auxílio e tratamento, entre outras ações.

No ano de 1770 foi criada em Paris a primeira instituição de ensino destinada à surdos-mudos, fundada por Charles M. L'Épée, que criou também alguns métodos de sinais (MAZZOTA, 2003). Ele enfatizava as dificuldades e resultados de uma educação oralista pura, como sendo mecânica e sem espontaneidade e assim propunha uma leitura diferente da situação dos surdos, argumentando que o uso de uma linguagem baseada em sinais e gestos iria facilitar a aprendizagem da língua francesa.

Em 1817, os Estados Unidos adentraram no atendimento a surdos e cegos, que teve como efeito a compreensão da sociedade de que a responsabilidade de educação dos deficientes seria destinada ao Estado, o que contribuiu para a criação da primeira instituição de ensino para doentes mentais (MAZZOTA, 2003).

Depois dos acontecimentos na Europa e nos Estados Unidos, o Brasil inspirou-se e iniciou também o atendimento à pessoas deficientes. Mazzota (2003) divide a história da Educação Especial no Brasil em dois períodos, sendo eles: O primeiro período, foi a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que no Decreto nº 408, de 17 de maio de 1890, passou a ser chamado de Instituto Nacional dos Cegos, um ano depois, passou a ser chamado de Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem ao militar, político e professor brasileiro Benjamin Constant, que lecionou a disciplina de matemática no referido instituto, que fora criado por D. Pedro II, influenciado por um brasileiro cego que estudou na Instituição de Paris. Três anos depois, D. Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Surdos-mudos, que em 1957 passou a ser chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), pela Lei nº 3.198, de 6 de julho de 1957.

Neste instituto funcionava o regime de internato, a educação era voltada somente para crianças do sexo masculino. Nas disciplinas constavam: Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, leitura sobre os lábios e doutrina cristã. Por anos esse Instituto priorizou o ensino da fala como sendo a única forma de integrar esses alunos na sociedade. Em 1983, foi criado o Instituto Santa Teresinha localizado em São Paulo, ligado à igreja católica, para atender a demanda feminina de crianças surdas (MAZZOTA, 2003).



ISBN 2178-2431

Com a criação desses institutos, ocorreu em 1880, o Congresso de Milão, que foi uma conferência, onde se reuniu mais de 160 educadores e especialistas para discutir os rumos da educação das pessoas surdas, envolvendo currículo e formação de professores para atender cegos e surdos. Esses especialistas em sua maioria eram ouvintes e alegavam que a língua gestual seria um retrocesso na evolução da linguagem (CRISTIANO, 2017).

Durante o congresso, 12 especialistas foram ouvidos, grande parte via a superioridade da língua falada. Segundo Cristiano (2017), apenas três se manifestaram a favor do uso das línguas gestuais como a melhor forma de educar e inserir as pessoas surdas na sociedade: Edward Gallaudet (fundador da Gallaudet University), Thomas Gallaudet e Richard Elliot (um professor inglês). De acordo com o referido autor, os impactos deixados pelo Congresso em Milão podem ser vistos até os dias de hoje, impactando negativamente a comunidade surda, pois a organização do Congresso e a escolha dos participantes já havia acontecido de forma cuidadosa, selecionando pessoas e questões que fossem a favor da oralidade e contra o uso das Línguas de Sinais.

Um ponto negativo que podemos destacar é que em quase uma década depois do Congresso, o ensino das Línguas de Sinais já estava quase ausente nas escolas e desta maneira, muitas crianças surdas saíam da escola com qualificações e comunicação inferiores. Após quase 100 anos foi que iniciou uma rejeição sobre as resoluções pautadas no Congresso de 1880, reestruturando a partir daí a educação dos surdos (CRISTIANO, 2017).

A partir disso, o final do século do XIX e começo do século XX é considerado um dos períodos mais importantes para a história da Educação Especial no Brasil, porém as ações ainda se encontravam limitadas aos grandes centros da época (MAZZOTA, 2003).

Mazzota (2003) relata que no século XX, aconteceu no Brasil a expansão desses institutos, que deixam de ser caracterizados apenas como internatos e passam a ser de fato Escolas Especiais. Porém, no início da década de 1980, a Educação Especial sofreu mudanças, iniciando assim, uma proposta de inclusão escolar que defendia ser responsabilidade do ensino regular a educação de alunos deficientes, pois a separação desses alunos resultava no que chamamos de segregação⁵. Essas novas mudanças contribuíram de fato para a inclusão escolar no ensino regular.

O segundo período da história da Educação Especial no Brasil durou entre 1957 e 1993. De acordo com Mazzota (2003), esse período é marcado por iniciativas oficiais e

⁵ De acordo com o dicionário é a ação de segregar de separar, de isolar, de se afastar; afastamento, separação. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/segregacao/>. Acesso em: 18 de out. 2021.



ISBN 2178-2431

campanhas para o atendimento de pessoas com deficiências e para o atendimento educacional, que foram apoiados pelos governos e movimentos das Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAEs.

Em 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), por meio do Decreto nº 72.425 de 3 de julho de 1973, que tinha o objetivo de atingir outras regiões do Brasil, deixando de ficar apenas nos grandes centros urbanos, garantindo o desenvolvimento da Educação Especial na pré-escola e nos 1º e 2º anos, ensino superior e supletivo (MAZZOTA, 2003).

A partir da década de 1990, a concepção de educação inclusiva ganha força, a diversidade passa a ser respeitada e os movimentos retratam resistência à exclusão que aconteceu em todos os outros séculos, além da preocupação de um olhar pedagógico-educacional escolar na Educação Especial. Segundo Mazzota (2003), a mudança desse tipo de visão iniciou em 1994, com a Conferência Mundial sobre Educação Especial em Salamanca, na Espanha, originando-se desta conferência a Declaração de Salamanca, na qual proclama que todas as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam ter acesso à escola regular, sendo acomodado em uma pedagogia centrada na criança. O documento reforça o direito a uma educação de qualidade e que atenda as especificidades dos indivíduos.

Já no Brasil, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina o Atendimento Educacional Especializado as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, e define que a oferta de Educação Especial deva ser dever constitucional do estado, tendo início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (MAZZOTA, 2003).

Um aspecto marcante foi a resolução Conselho Nacional de Educação\Câmara de Educação Básica - CNE\CEB nº 2/2001, pois a educação escolar traz a Educação Especial como modalidade, a escola deverá adaptar-se nos aspectos de estruturas físicas, materiais didáticos, profissionais, entre outros aspectos para que atendam as especificidades de cada aluno, garantindo uma educação de qualidade para todos. A Política Nacional de Educação Especial (PNEE), criada em 2008, contribuiu no esclarecimento das diretrizes orientadoras na área de Educação Especial salientando que a Educação Especial tem como objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino ponto,



ISBN 2178-2431

transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior ponto (BRASIL, 2008, p.14).

A Política Nacional de Educação Especial, de 2008, destaca que a inclusão escolar deve acontecer em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil, pois é nesta etapa da Educação Básica que:

[...] desenvolve as bases necessárias para construção do conhecimento e seu desenvolvimento global nesta etapa, o lúdico, o acesso as formas diferenciadas de comunicação regular a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitiva, ciclomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais o respeito e a valorização da criança do nascimento aos 3 anos o Atendimento Educacional Especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que visa otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com serviço da saúde e assistência social (BRASIL, 2008, p. 16).

No entanto, atualmente algumas escolas de Educação Básica possuem dúvidas sobre o que é de fato inclusão escolar de alunos com deficiência, dúvidas como essas podem levar a uma integração destes alunos. Segundo Beyer (2006), a concepção de integração escolar cria a falsa sensação de inclusão dos alunos na escola, quando na verdade o que acontece é separação. A escola precisa estar preparada para receber seus alunos, seja por meio de criação de estratégias, uso de equipamentos, salas adequadas e formação de profissionais, sendo que este atendimento, possa alcançar as especificidades de cada aluno.

2.1 A educação infantil e a criança surda

Considerando que a pesquisa destaca a educação de crianças surdas na educação infantil, precisamos compreender que por muito tempo essa etapa da educação era de caráter assistencialista, pois em 1988, foi reconhecida através da Constituição Federal como a primeira etapa da Educação Básica, sendo um direito a todas as crianças pequenas entre 0 à 6 anos, independente de cor, sexo, raça, situação econômica ou física, direito esse que é dever do Estado garantir (BRASIL, 1988). Esse direito foi reiterado na Lei de Diretrizes e Base (LDB) em seu artigo 29, que estabelece

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).



ISBN 2178-2431

Neste sentido, as novas conquistas legais têm como finalidade o desenvolvimento integral da criança, fortalecendo a concepção de cuidar e educar como inseparáveis na educação infantil, ressaltando que para isso, seriam necessários profissionais com formação mínima para atuar em salas de aulas. Na Idade Média a infância era sinal de fragilidade e por isso a criança era considerada como aquele que não possui voz, assim que a criança começasse a dar os primeiros passos, ela já era inserida no mundo adulto, sendo considerado um adulto em miniatura (ÀRIES, 2006).

A construção histórica da infância é resultado das diferentes representações sobre a criança em cada período da história, através de transformações sociais a criança passou a ocupar também diferentes posições sociais, com isso o modo de ver a infância passa por novos rumos, o que resulta no surgimento de instituições voltados para a infância. O surgimento da escola, oportunizou a oficialização da infância, proporcionou às crianças que se encontravam sob cuidados dos adultos, de ter acesso a um espaço educacional em que à sua volta havia outros sujeitos da mesma idade (SARMENTO, 2007). De acordo com este ponto de vista, podemos comprovar que no século XIX, a escola passou a ser constituída como um espaço destinado às crianças.

Neste contexto brasileiro surgiram as primeiras iniciativas voltadas para a criança, que tiveram como início os médicos higienistas, a fim de assegurar a vida e a saúde dos recém-nascidos, o cuidado com os menores infratores e trabalhadores, o atendimento a crianças pobres que necessitavam de assistência. Com isso, é possível observar que neste período, o Brasil começa “a pensar na infância como caráter social no momento que emerge no seio da classe burguesa” (REIS, 2011 p.101), pois a educação era pensada diferente para a criança da classe trabalhadora e da criança da elite.

No decorrer do século XX, apesar de alguns avanços no cenário internacional, tivemos muitos momentos de luta pelo direito das crianças e sua escolarização. Surge nas escolas os parques infantis, contribuindo para uma nova visão de infância, os parques tornaram esses espaços como gerador de direito de ser criança e brincar, para os filhos da classe trabalhadora. Segundo Nunes (2005), no atendimento em creches e pré-escolar os educadores devem assegurar os direitos da criança e em caso de maus tratos encaminhar aos conselhos tutelares, caso se omita as práticas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lançado no ano de 1990, o educador deverá ficar sob pena de lei.

É notável que a educação destinada às crianças pequenas e crianças surdas passou por momentos e mudanças de acordo com a sociedade da época. Considerar as condições sociais e



ISBN 2178-2431

históricas da criança surda é considerar a sua condição linguística, oferecer uma educação que lhe permita ser criança e a ter infância. Como definem as Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil (2010):

Criança é sujeito histórico e de direito que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 13).

Quando falamos de crianças que necessitam de Atendimento Educacional Especializado, no caso das crianças surdas, esse atendimento surgiu a partir do Decreto nº 5.626/2005 que no Capítulo IV, aponta que para garantir o Atendimento Educacional Especializado e o acesso à educação para pessoas surdas, deve-se:

[...] ofertar, obrigatoriamente, desde educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos; professor regente de classe com conhecimentos acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos; garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização; atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. (BRASIL, 2005, p.5).

Posto isso, a escola deve proporcionar o aprendizado de Libras, seja no ensino regular, como no Atendimento Educacional Especializado. Drago (2005) e Tenor (2008), apresentam em suas pesquisas as possibilidades de atendimento ao direito da criança no ensino regular desde a educação infantil. O estudo de Drago (2005), investigou como se dá a inclusão das crianças surdas no ensino regular da educação infantil no Município de Vitória/ES, levando em consideração três pressupostos básicos da análise: as concepções de educação, infância e inclusão. Drago (2005) realizou o estudo numa turma de pré-escola, com uma criança surda e seu processo de inclusão. O autor nos conta que a pesquisa mostrou uma distância entre o que se fala de inclusão e o cotidiano da sala de aula, ele ainda nos diz que é possível perceber que existem controvérsias, ao invés de incluir parecem estar causando a exclusão, isso a partir da educação infantil. Esse trabalho foi pioneiro no Município de Vitória/ES ao abordar a inclusão de crianças surdas na educação infantil.

Tenor (2008) teve como objetivo investigar como a política de educação inclusiva junto do aluno surdo, vem sendo percebidos e colocados em prática por professores da educação infantil e do ensino fundamental no Município de Botucatu/SP. A pesquisa foi realizada com



ISBN 2178-2431

professores de quatro escolas diferentes, que tiveram experiência com alunos surdos, sendo três da educação infantil e uma do ensino fundamental. Para a realização da pesquisa a autora utilizou dinâmicas de grupo estimulando a discussão acerca da temática. Ao analisar, a mesma nos conta sua visão, pois notou que os profissionais não possuem clareza das necessidades de ouvintes e surdos compartilharem uma língua comum, com ou sem intérprete de Libras, alguns profissionais ainda optaram por usar diversos recursos comunicativos de forma improvisada, apontou ainda, a falta do envolvimento das famílias e o despreparo dos docentes e da escola no processo de inclusão dos alunos surdos.

Diante disso, revelamos as barreiras encontradas no processo de escolarização da criança surda numa escola de ensino regular, o principal obstáculo é a ausência de uma língua comum entre surdos e ouvintes. A falta de clareza dos professores também é um problema, esse distanciamento linguístico dificulta o aprendizado dos alunos surdos. De acordo com Dizeu e Caporali (2005), a língua tem um papel fundamental para o desenvolvimento integral, por isso precisa-se de um atendimento que reconheça a diferença linguística, fornecendo condições de apropriação da língua. Vale ressaltar que há uma escassez de estudos quando falamos sobre a inclusão na educação infantil, ainda mais, quando falamos das crianças surdas.

2.3 Formação de professores no atendimento à criança surda

A partir do Decreto nº 5.626/2005, passou a ser obrigatório a disciplina de Libras como parte do currículo nas graduações de Educação Especial, Fonoaudiologia e nas áreas de Licenciatura. Ao inserir a Libras em alguns cursos, defende-se a ideia de sensibilização por parte dos profissionais, neste caso os professores. Espera-se que ao cursar essa disciplina o professor possa oferecer uma comunicação, mesmo que mínima, aponta Lacerda (2013), é esperado também a consciência de que alunos surdos possuem uma língua distinta e a maneira de expressão diferente, exigindo uma metodologia adequada para que aconteça a inclusão em sala de aula.

A disciplina de Libras no âmbito da Universidade promove diversas reflexões para o professor em processo de formação, no entanto, esse documento entrou em vigor no ano de 2005, com isso, oportunizou-se que os mesmos se aprofundassem no conhecimento de quão importante é a educação inclusiva, o papel e a responsabilidade do Intérprete Educacional (IE) ou para as Estagiárias Itinerantes.



ISBN 2178-2431

Para Lacerda e Caetano (2013, p. 220), “não cabe ao intérprete a função de ensinar, mas sim reproduzir de modo claro ao aluno, o que o professor está explicando”, ou seja, a aprendizagem do aluno parte do professor e não do intérprete, porém, o trabalho em conjunto pode construir um planejamento que inclua a todos os alunos e que atenda a especificidade de cada criança surda. Além do intérprete em sala de aula, é preciso que outras medidas sejam tomadas, pois, o processo de inclusão vai muito além da presença de um intérprete.

O que acontece muitas vezes durante a disciplina de Libras na universidade é que as aulas possuem uma carga horária restrita para o conhecimento da teoria e da prática, sendo assim, o aprendizado da prática acaba sendo superficial, isolando os professores do contexto social e escolar, isso desfavorece a mudança de paradigma em sala de aula, é preciso levar os professores a campo para que se aproxime e saibam lecionar para o aluno surdo.

De acordo com Silva, Kelman e Sales (2011, p. 62), “são necessários conhecimentos específicos e aplicação de metodologias especialmente orientadas para alunos surdos, além de uma formação dirigida para os requisitos da educação bilíngue”.

Muitos professores ainda não se sentem preparados para atender alunos com necessidades educacionais especiais, por isso a formação implica em um processo contínuo. Leão (2004, p.49), acredita que “isso seja em decorrência de uma formação pedagógica inadequada, na qual os docentes não apresentam conteúdo suficiente para lidar com seus alunos”. Compreendemos que esse despreparo compromete o aprendizado dos alunos, ocasionando diversas quebras no seu desenvolvimento. Isso promove também no professor certa rejeição com a perspectiva que temos de educação inclusiva, temos que lembrar também que a formação de professores voltadas para Educação Especial é um marco muito recente, havendo poucos trabalhos que discutem sobre a temática. Castro (2018), faz uma consideração importante sobre o processo de inclusão, segundo ele

[...] a inclusão exige uma ruptura com o modelo tradicional de ensino necessitando-se de uma transformação que coloca em destaque o aluno como sujeito do processo, percebendo-se que mesmo não possuem deficiência aparente cada um tem seus limites (CASTRO, 2018, p. 6).

Graças às novas leis, como a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua de Sinais como meio de comunicação da comunidade surda, o decreto 5.626/2005 que regulamentou a citada lei, a Lei nº 12.319/2010 que reconhece a profissão do Intérprete de Libras, entre outras, este cenário vem sendo modificado, o currículo para professor vem sendo pensado e discutido



ISBN 2178-2431

para esta realidade, com isso esperamos que aos poucos a inclusão esteja mais consolidada no âmbito educacional.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a elaboração desse projeto foi adotada a metodologia de pesquisa qualitativa, de natureza descritiva. A relevância da pesquisa se faz importante, de acordo com Gil (2008), o objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos, [...] utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social. A pesquisa foi realizada no município de Naviraí, em instituições de educação infantil, por meio de uma entrevista com duas professoras da educação infantil que já trabalharam com aluno surdo, se realizou em etapas, estas são:

Primeira etapa: Levantamento bibliográfico de documentos e dos principais autores que discutem sobre o movimento inclusivo no Brasil, a educação infantil, formação de professores, inclusão de crianças surdas, como por exemplo, Mazzota (2003), Beyer (2006), Cristiano (2017), Àries (2006), Sarmiento (2006), Drago (2005), Tenor (2008), Lacerda (2013), Caetano (2013), Constituição Federal de 1988, Decreto nº 56.26/2005 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 10.436/2002, Lei nº 12.319/2010.

A segunda etapa do trabalho foi desenvolvida pelo contato com as professoras, na tentativa de coletar os dados para elaboração da pesquisa. Primeiramente foi enviado o termo de aceite para a participação do trabalho, num segundo momento as entrevistadas receberam as questões em documento word, via *WhatsApp*, na qual retornaram o documento com as respostas das questões já digitadas. A princípio o trabalho tinha como objetivo a participação de duas professoras da educação infantil e uma estagiária itinerante, que já tivesse acompanhado algum aluno surdo, porém, o contato com a estagiária não teve êxito e optamos por ficar com as entrevistas das duas docentes da educação infantil.

Na etapa final foram analisadas as respostas das professoras, com fundamentos nos autores estudados resultando neste artigo científico. Cabe salientar que a coleta de dados ocorreu no ano de 2021, contexto histórico em que as aulas presenciais se tornaram remotas,



ISBN 2178-2431

devido à pandemia provocada pelo Covid-19⁶. Por conta disso as entrevistas foram realizadas per meio eletrônico, ou seja, *smartphones*, via *WhatsApp*.

Cabe destacar que as professoras que participaram da pesquisa foram identificadas no estudo como: professoras da creche (**P1**) e (**P2**). A escolha do termo **P1 e P2** foram para preservar a identidade das professoras.

As perguntas que nortearam as entrevistas estiveram pautadas nos seguintes questionamentos: 1) qual sua formação ou escolaridade e há quanto tempo atua na área da educação? 2) já teve em sala de aula algum aluno surdo e como eram criadas as atividades para que todos os alunos pudessem participar? 3) você acha importante o aluno surdo ter acompanhamento de um intérprete de Libras desde a educação infantil? Por quê? 4) foi oferecido algum curso ou preparação que ajudasse a compreender melhor como trabalhar com um aluno surdo em sala de aula? 5) como ocorreu o processo de inclusão na escola na qual você trabalha? Dê exemplos.

A entrevista é considerada por muitos pesquisadores como fundamental, devido a sua flexibilidade. Na entrevista, diferentes níveis de estruturação podem ser definidos. Ela chega a ser considerada por muitos autores como uma técnica por excelência, chegando a ter valor semelhante à química e ao microscópio na microbiologia (GIL, 2008). O instrumento utilizado será uma entrevista semiestruturada em que todos os entrevistados vão responder as mesmas perguntas, permitindo uma maior interação entre pesquisador e colaborador (GIL, 2008). Vejamos o quadro abaixo:

⁶ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Acesso em: O que é a Covid-19? — Português (Brasil) (www.gov.br).



ISBN 2178-2431

Questões norteadoras para a pesquisa e respostas para análise

Questões	P1	P2
1) Qual sua formação ou escolaridade? E a quanto tempo atua na área da educação?	Magistério com habilitação na educação infantil e graduação em Pedagogia. Estou na área da educação há 27 anos.	Formada em Pedagogia, Artes visuais. Pós-graduação em educação infantil, Educação Especial, Gestão escolar, Artes. cursando Educação física.
2) Já teve em sala de aula algum aluno surdo? E como acontecia a adequação das atividades para que todos os alunos pudessem participar?	Sim. Era normal, mas sempre com parceria de uma itinerante que tem o conhecimento de Libras para nos auxiliar.	Sim, criança com três anos no maternal I. Como a criança está em fase de desenvolvimento e a introdução de aceitação da família, houve um pouco de dificuldade no início e depois pode-se ter uma auxiliar para realizar auxílio neste processo de acompanhamento dentro das vivências e experiências nas atividades que estavam sendo realizada na sala e fora.
3) Você acha importante o aluno surdo ter acompanhamento de um intérprete de Libras desde a educação infantil? Por quê?	Sim. Pois, mesmo que hoje em dia muitos professores possuem formação em Libras, mas uma intérprete que irá nós auxiliar melhor no desenvolvimento das atividades para com essa criança, até porque hoje na creche temos em torno de 25 crianças por sala, então é necessário ter um acompanhamento.	Com certeza, é extremamente importante e rico ter um intérprete para que a criança se familiarize dentro dos espaços escolares este apoio que irá auxiliar muitíssimo em seu processo de ensino aprendizagem.
4) Foi oferecido algum curso ou preparação (formação) que ajudasse a compreender melhor as formas de se trabalhar com um aluno surdo no ensino regular?	Sim, curso de capacitação, formação continuada e outros.	Não teve nenhum curso.
5) Como ocorre o processo de inclusão na escola na qual você trabalha? De exemplos	De forma natural, porque seja qual for a necessidade da criança, nós professores precisamos nos adaptar para que possamos desenvolver um bom trabalho, como: recebê-los com carinho, ensinar as crianças a conviverem com as diferenças, trabalhar de forma diversificada conforme a realidade de cada um, etc.	Na atual, onde trabalho, são contratados um professor de apoio, já formado, para a criança com o seu laudo a qual irá atender a necessidade específica de cada criança e assim conseguir desenvolver o mesmo trabalho que as demais tem com os professores da sala. e de extrema necessidade ter a consciência de ser professores desde a educação infantil já habilitados e formados para realizar um ótimo trabalho e ter realmente a inclusão destas crianças.

Fonte: Criado pela autora de acordo com as perguntas e respostas das professoras P1 e P2 (2021).



ISBN 2178-2431

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

De acordo com Domingos (2014), os indivíduos, para se sentirem inseridos na sociedade como um integrante participativo, valem-se muito da linguagem. Consequentemente, o não desenvolvimento dessas habilidades acaba por caracterizar a falta de comunicação, colocando assim um obstáculo nas relações humanas. Desta forma, pode-se afirmar que, no que se compete a criança surda, o contato o mais cedo possível com a Libras, é o que propicia o desenvolvimento linguístico e cognitivo.

Assim, por meio da primeira questão realizada na entrevista com as professoras (**P1 e P3**), sobre sua formação ou escolaridade e a quanto tempo atua na área da educação, pode-se destacar que, de acordo com a LDBEN (BRASIL, 1996), a profissionalização docente passou a ser obrigatória, pois a lei reconheceu a necessidade de um profissional habilitado para a educação básica, em especial para a educação infantil. Desse modo, conforme os dados coletados nas entrevistas, podemos perceber que ambas as entrevistadas tiveram acesso a uma formação voltada para a área da educação infantil, porém, apenas uma delas possui Pós-graduação, ou seja, deu continuidade aos cursos de formação, mesmo que não aconteceu na área específica da surdez.

Ao prosseguir com o questionário, na questão dois, foi perguntado se já tiveram em sala de aula algum aluno surdo, e como acontecia a adequação das atividades para que todos os alunos pudessem participar, percebeu-se que há concordância das entrevistadas ao responderem que já tiveram em sala um aluno surdo, porém cada uma fez um apontamento diferente, na qual podemos julgar importantes para a vida educacional de uma criança surda, que se encontra em processo de desenvolvimento e formação, como por exemplo: a P1 ao falar da adequação das atividades, pontuou a importância da presença de uma itinerante, que tenha conhecimento sobre Libras. O olhar da P1 mostra um alinhamento de sua percepção com aquilo que está previsto na legislação, na medida em que, conforme já pautado no decorrer do trabalho, se faz obrigatório a presença de um tradutor/intérprete de Libras onde houver um aluno surdo, seja instituições públicas ou privadas como previsto no Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005).

Já a P2, fez uma ressalva importante, que é falar sobre a aceitação por parte da família, pois essa, quase nunca é tranquila, e sabe-se que a família é a primeira referência de socialização da criança. Stelling (1999) relata que a forma como a pessoa surda é tratada em casa irá determinar a imagem que ela terá de si mesma. Ou seja, a família e a escola são duas instituições que fazem parte do processo do desenvolvimento da criança.



ISBN 2178-2431

Diante da questão três, sobre a importância do acompanhamento de um intérprete ao aluno surdo, de acordo com as entrevistadas, o acompanhamento de um profissional intérprete de Libras se faz necessário para o processo de ensino e aprendizagem da criança. No relato da P1, pôde-se perceber que ela compreende que o acompanhamento de uma intérprete com a criança surda tem sua importância, mesmo que o professor regente saiba a Libras, pois as salas de aula possuem um número excessivo de alunos, e o intérprete seria um elemento importante que garante a plena comunicação entre aluno e professor, no que diz respeito ao aluno surdo. Já a P2 traz a responsabilidade para o intérprete de fazer com que o aluno surdo se familiarize dentro da escola, visto que, somente ele sabe se comunicar com o aluno surdo. Sobre isso, Lacerda confirma que

[...] existe um conflito no espaço na sala de aula, o intérprete ora é visto como aquele que interpreta simplesmente, ora como aquele que também é responsável por aspectos educacionais, ocorre em geral em situações que o professor se sente incapaz de fazê-lo.” (LACERDA, 2000, p. 10).

Sabe-se que a presença do intérprete de Libras em sala de aula, além de importante é algo regido por lei. De acordo com a Lei nº 12.319 de 1º de setembro de 2010, a profissão de tradutor e intérprete da Língua de Sinais Brasileira passa a ser reconhecida, tornando o acesso do aluno surdo às escolas mais viável, sendo assim, é responsabilidade do governo disponibilizar pessoas capacitadas para atender as necessidades desses alunos, de maneira que aconteça o processo de inclusão.

Quando, na questão quatro, foram questionadas sobre uma formação voltada para o atendimento as crianças surdas no ensino regular, é notável que apenas a P2 relatou ter feito um curso de Pós-graduação, no qual, não especificou se essa formação integraria um conhecimento mais específico sobre o aluno surdo. Já a P1, se encontra apenas com o curso de graduação. Sabemos que os cursos superiores que formam professores, possuem uma carga horária obrigatória destinada à disciplina de Libras muito limitada. Para Lacerda (2013, p.224), é questionável a eficácia dos cursos de Licenciatura como base para um conhecimento adequado sobre o surdo e sua forma de comunicação, visto que tal formação não tem como prioridade a formação de professores fluentes na Língua de Sinais. Mediante isso, podemos destacar que este desafio pode muitas vezes desmotivar o professor, porém, para uma educação de qualidade o que resta muitas vezes ao docente é buscar meios que possibilitem, pelo menos uma formação básica para trabalhar e gerar interação com alunos surdos.

A quinta e última pergunta sobre como ocorre o processo de inclusão na escola que trabalha, as duas professoras responderam a inclusão de todo tipo de deficiência, de forma geral,



ISBN 2178-2431

e não somente com a criança surda. A P1 falou sobre desenvolver um bom trabalho de forma a receber as crianças com carinho e fazê-las se sentirem inseridas no convívio com as outras crianças e trabalhar de forma diversificada, de acordo com cada especificidade. A P2 relatou a importância de um professor de apoio, no qual atenda às necessidades do aluno, e falou da conscientização por parte dos professores, de estar buscando formações para estarem habilitados e realizar um bom trabalho, em que realmente possam fazer a inclusão acontecer.

Todas as respostas nos fizeram refletir, que quando falamos de inclusão de alunos, independente da deficiência, as entrevistadas reportam a importância de se preparar para atender esse público. Alguns exemplos trazidos pelas mesmas, comprovam o esforço que as instituições e profissionais da educação têm feito para se fazer valer a inclusão, bem como o acompanhamento de intérpretes. Conforme Rosa (2017):

[...] o primeiro passo para a integração do indivíduo surdo se dá na escola, não apenas com o ouvinte, mas no sentido de se fixar nos padrões de convivência social. O papel da escola ou a classe inclusiva vai muito além de ensinar a Língua Portuguesa, a Libras ou a matemática, por exemplo, mas é o lugar onde o surdo tem a oportunidade de estar se reconhecendo como sujeito. (ROSA, 2017, p. 5).

Ao incluir os estudantes surdos em uma sala de aula com estudantes ouvintes, inúmeros fatos devem ser levados em consideração, como por exemplo, a adequação das atividades, a presença do intérprete dentro da sala de aula, pensando em como essa junção de estudantes pode ser positiva para ambos, propiciando momentos na qual possam trabalhar juntos e não estarem apenas ocupando o mesmo espaço.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da temática proposta, é válido destacar a importância das discussões acerca dos conflitos dentro do contexto escolar, no que se diz respeito à inclusão da criança surda, bem como as ações pedagógicas, cuja responsabilidade é da gestão escolar e do grupo de educadores.

Levando em consideração os aspectos que envolve a inclusão do aluno surdo no ensino regular, entende-se que muitas escolas não estão preparadas, e que os professores não estão capacitados com formações para atender esse público em específico, principalmente as de educação infantil.

Quanto ao processo de aquisição da Libras nas creches e pré-escolas, é notável a necessidade da presença do intérprete educacional devidamente preparado, o que contribuiria



ISBN 2178-2431

significativamente para o desenvolvimento do aluno surdo, tanto no que diz respeito a interação com o professor regente, como com os colegas da sala. Ficou claro que, mesmo diante das dificuldades, os educadores buscam formas de aprender e ensinar, pois a inclusão do aluno surdo carece de criação de estratégias para as práticas pedagógicas.

Sendo assim, é imprescindível pensar que a inclusão é um ato de humanização, porém devemos considerar a necessidade de um maior número de pesquisas sobre a criança surda na educação infantil, da formação e da importância do papel do professor neste processo de inclusão. Isso justifica a importância de oportunizar ao profissional da educação um estudo mais aprofundado sobre o que é a Libras, e como se dá a vivência e desenvolvimento do surdo com sua primeira língua.

REFERÊNCIAS

ÀRIES, Philippe. **História Social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 2006.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escola à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Meditação, 2006, p. 73-81.

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

BRASIL. **Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. 2005. Disponível em: <<http://www.in.gov.br>>. Acesso em: 17 nov. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica, Brasília: MEC, SEB, 2010b.

BRASIL. **O que é a Covid-19?** Brasília, DF, 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2/2001**. Diário Oficial da União. Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE.



ISBN 2178-2431

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional: nº 9394/96.** Brasília: 1996.

CASTRO, Raimundo Márcio Mota de. **O professor e sua formação diante da educação inclusiva.** UNIUBE/EST, 2008.

CRISTIANO, Almir. **O Congresso de Milão.** Libras.com.br, 2017. Disponível em: <<https://www.libras.com.br/congresso-de-milao>>. Acesso em: 25 ago. 2021

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. **A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito.** Educação & Sociedade. São Paulo, vol. 26, n. 91, p. 583-597, 2005.

DOMINGOS, Maria Cristina da Silva. **A Inclusão do aluno surdo da educação infantil no ensino regular.** Edição Nº, v. 14.

DRAGO, Rogério. **Infância, educação infantil e inclusão:** Um estudo de caso em Vitória. 2005. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** In. Métodos e técnicas de pesquisa social. Atlas, 2008.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **Surdez: Processo Educativos e Subjetividade.** São Paulo. Editora: Lovise, 2000.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos Surdos. In: LACERDA, Cristina Broglis Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira (Org.). **Tenho um aluno surdo: e agora? Introdução a Libras e educação de Surdos.** São Carlos: EdUFSCar, 2013.

LEÃO, Andreza Marques de Castro. **O processo de inclusão:** a formação do professor e sua expectativa quanto ao desenvolvimento acadêmico do aluno Surdo. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2004.

MARCHESIN, Glaucia Ester Pereira. Jogos com crianças com deficiência auditiva e surdez na educação infantil. **Revista Ensaios & Diálogos**, nº8, janeiro/dezembro, 2015.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil:** História e políticas públicas. 4.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

NUNES, Deise Gonçalves. Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Educação da infância:** história e política. Rio de Janeiro: DP & A, 2005, p. 73-97.

REIS, Andrea Cardoso. A institucionalização da infância do Brasil Republicano. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Educação da infância:** história e política. Rio de Janeiro: DP & A, 2011, p. 85-106.



ISBN 2178-2431

ROSA, Patrícia da et al. Sobre interações entre estudantes surdos e ouvintes em classes inclusivas: o que dizem os professores? **Jornada de Pesquisa em Psicologia**, 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Org.). **Infância (in) visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

SÁ, Ruth Nely Alves de. SALAZAR, Leopoldo Briones. Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: um estudo descritivo a partir dos relatos dos estudantes. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 5, Ed. 11, Vol. 01, 2020, p. 153-167.

SILVA, Rosana Cipriano Jacinto da Silva; KELMAM, Celeste Azulay; SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima de Almeida. Formação de professores na educação de Surdos. In: SALLES, Paulo Sergio Bretas de Almeida; GAUCHER, Ricardo. (Org) **Educação científica, inclusão social e acessibilidade**. 1 ed. Goiânia: Cãnone Editorial, 2011.

STELLING, E. P. **A relação da pessoa surda com sua família**. Revista Espaço, Rio de Janeiro, n. 11, p. 45-47, 1999.

TENOR, Sonia Ferreira. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Botucatu**. 2008. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.



ISBN 2178-2431
**A MÚSICA E O TRABALHO EDUCACIONAL COM
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Jonas David Neves de Araújo⁷
Roseli Maria Rosa de Almeida⁸

RESUMO: A partir do reconhecimento da música como elemento de fundamental importância para as crianças da educação infantil, o presente trabalho teve como objetivo investigar a relevância e influência da música no desenvolvimento das crianças, por meio da compreensão do como se era utilizada a música em tempos antigos no Brasil e como foi sua trajetória até ela se tornar conteúdo de trabalho obrigatório na educação básica. O estudo apresentou relatos que comprovam a eficácia do ensino formal e informal de música, com as crianças da educação infantil. Para se chegar aos resultados obtidos, além da pesquisa bibliográfica, foi realizada uma entrevista com duas professoras que atuam em creches no município de Naviraí/MS e um professor de música do mesmo município. A coleta de dados foi realizada no segundo semestre do ano de 2020, período em que as aulas da universidade eram remotas, devido ao contexto de isolamento social, determinado pela pandemia do Covid-19. Os dados foram coletados mediante a gravação de entrevistas individualizadas, norteadas por um roteiro previamente elaborado. Os resultados apontaram que ainda é necessário debater sobre a formação do professor e o trabalho com a música na educação infantil. Identificamos que os conhecimentos da área de música agregam importantes saberes na formação do professor da educação infantil. Consideramos que existem muitas possibilidades para a realização de um trabalho com a música na educação infantil, que quando planejada e contextualizada, pode vir a ser uma importante ferramenta pedagógica para auxiliar as crianças em seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Música. Educação infantil. Práticas Pedagógicas. Artes.

1. INTRODUÇÃO

O Brasil desde a sua colonização utilizou a música na educação, como uma forma de controlar as crianças em sala de aula, admitindo que a música fosse somente mais uma parte da rotina que deveria ser feita para que as crianças não se dispersassem e fizessem “baderna”. Mas, na medida em que a música se popularizava no país, mais os olhares da educação se atentavam a essa prática, estudando maneiras de utilizá-la na construção de um ambiente de aprendizagem. Com isso, a música começou a ganhar mais destaque na educação, deixando de ser algo que servia apenas para “controlar” a sala de aula e começando a ser algo prazeroso e contributivo para as crianças (GODOI, 2011).

⁷ Acadêmico do 8º semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- Câmpus de Naviraí.

⁸ Docente do curso de Pedagogia UFMS/CPNV.



ISBN 2178-2431

Quando temos um ambiente de aprendizagem significativo, com a presença da música em sala de aula, percebemos o quão importante ela se faz na vida do sujeito aprendiz, pois as crianças, por meio da música, desenvolvem uma construção de conhecimentos mais rápida e eficaz. Além disso, podem desenvolver suas capacidades auditivas, fonéticas e também críticas, frente à sociedade, dependendo do modo como o professor trabalhe essa arte. (ILARI, 2014).

Porém, alguns professores, por não terem uma formação adequada, sobre como utilizar esse meio de aprendizagem, acabam fazendo um retrocesso a períodos anteriores, quando a música era somente um “passatempo e parte de uma rotina maçante”.

Foi pensando nisso que este trabalho procurou responder algumas questões problemáticas: A música realmente influencia no desenvolvimento da criança? A música é trabalhada nas instituições de educação infantil? Existem documentos que colocam a música como relevante para a educação infantil? Quais as formas que o professor pode recorrer para proporcionar às crianças uma aprendizagem significativa com a música?

A relevância do tema está no fato de que a música pode vir a se tornar um dos fatores relevantes e influenciadores da educação da infância, desde que a mesma seja inserida de forma apropriada. Um professor em sala de aula é o precursor de formas de ensino, por isso é importante que este profissional esteja ciente de modos inovadores de uma condução de aula, e o trabalho com música é um desses modos, pois essa arte, mais do que um entretenimento, é um grande instrumento de desenvolvimento do comportamento e aprendizado humano.

Eugenia, Escalda e Lemos (2012) discutem em seu trabalho, quais as áreas do corpo humano que a música pode ajudar a desenvolver, bem como comprovaram a partir de suas pesquisas, que a música realmente influencia no desenvolvimento cognitivo, linguístico e auditivo da criança. Observou-se que esta arte exerce influência positiva sobre as habilidades auditivas, a partir de teste de memória sequencial verbal e não verbal.

Godoi (2011) também confirma em seu trabalho a relevância da música para a educação de crianças na educação infantil, afirmando a partir de documentos como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI (BRASIL, 1998) e outras pesquisas, de diversos autores, que a música deve ser mais trabalhada nas instituições educativas, não de forma mecânica, como muitas vezes é, mas de forma significativa para o desenvolvimento da criança.

Ao iniciarmos um estudo sobre infância e sociedade, no Curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- Câmpus de Naviraí (UFMS/CPNV)



ISBN 2178-2431

percebemos que as crianças, em outros períodos históricos conseguiam evoluir rapidamente em seu aprendizado, quando a música se fazia presente em sua vida.

Começamos a partir das observações no estágio obrigatório a analisar se isso ocorre atualmente e percebemos que de fato a música atrai as crianças para uma aprendizagem mais agradável, atraente e célere. Percebemos que ao trabalhar esse tema, podemos a partir das reflexões, incentivar também outros colegas universitários a optar por metodologias que utilizam a música no trabalho pedagógico, após se formarem e atuarem na área.

O tema pesquisado também pode servir como incentivo à formação dos futuros professores, apresentando a música como parte na grade curricular dos cursos de licenciaturas e das escolas do município, capacitando assim os futuros professores e os que já atuam em salas de aulas para trabalhar de forma apropriada, olhando para a criança e para a potencialidade que a música pode trazer para as rotinas das instituições.

O estudo tem como objetivo geral investigar e analisar a importância e influência da música no desenvolvimento das crianças. Os objetivos específicos da pesquisa foram: a) analisar pesquisas sobre os benefícios da música para o desenvolvimento infantil; b) identificar alguns conhecimentos dos professores sobre a música na educação; c) identificar como (e se) ocorre um trabalho musical com a educação infantil; d) conhecer sobre o trabalho com música e as crianças, por meio de uma pessoa do meio musical.

Espera-se com essa pesquisa responder aos questionamentos apresentados, procurando promover a ponderação a respeito do uso da música na educação, propondo reflexões sobre o trabalho nas instituições de ensino, sem deixar que a mesma se torne somente por meio de atividades rotineiras e repetitivas, transformando-a em algo prazeroso e significativo para a educação.

2. MÚSICA E DIVERSIDADE CULTURAL NO BRASIL

A diversidade cultural no Brasil é possível de ser identificada mesmo antes de seu processo de colonização. Os povos indígenas que já habitavam o território brasileiro, possuem uma tradição de ritos e ritmos que até hoje são lembrados. Identificamos que:

[...] a colonização transferiu para o Brasil uma categoria europeia de música que era produzida por músicos profissionais, principalmente para cortes, teatros e instituições religiosas e que, a partir de início do século XX, começou a ser chamada de “erudita” ou “artística”. Essa categoria musical, mais sujeita às regras, mais dependente de relações econômicas e



ISBN 2178-2431

normalmente criada pelo auxílio da escrita musical, teve, no Brasil, um desenvolvimento esteticamente dependente de sua evolução na Europa, mas, funcionalmente, capaz de se adaptar às circunstâncias sociais e econômicas observadas no período colonial. (CASTAGNA, 2010, p. 3).

Ainda no período do Brasil Colônia, vemos uma expansão dos ritmos musicais, pois com a chegada dos portugueses e dos navios negreiros, e com o encontro das diferentes culturas, a música ganhou novas formas. A diversidade cultural presente no território brasileiro, trouxe novos ares aos ritmos musicais, pois, assim como a palavra é um “organismo vivo”, a música também é. Conforme passa o tempo, ela vai se modificando de acordo com o que cada época pede. Dito isso, Godoi (2011) identifica que no Brasil, a música recebeu grande influência das tradições culturais cultivadas pelos povos escravizados, com o fim da escravidão, a “porta musical” abriu-se ainda mais.

Com a chegada dos imigrantes europeus, estilos musicais como a mazurca⁹, que se transformou em maxixe, surgiram, ocasionando a formação de um estilo musical próprio Brasil, que surge tempos depois com o carnaval carioca e o gramofone. Partindo desta premissa, Castagna (2010, p. 3) menciona:

A miscigenação racial no país fez com que, da mistura de elementos musicais praticados por vários povos, surgissem novos tipos de música, sempre em transformação até os tempos atuais, porém mantendo suas características espontâneas até hoje. É esse o tipo de música que, a partir do final do século XIX, começou a ser definido como folclórica ou popular (CASTAGNA, 2010, p. 3).

Além disso, Castagna (2010) ainda observa, que movimentos econômicos no Brasil deram vida a movimentos musicais, como foi no caso do Nordeste, no período do Ciclo do açúcar e Minas Gerais com o Ciclo da mineração. Fazendo um apanhado histórico da “onda musical popular brasileira” que teve ascensão no cenário internacional, temos primeiro a fofa¹⁰, um estilo musical nascido no meio século de XVIII; em segundo lugar, a modinha¹¹ e o

⁹ Mazurca é um gênero musical que surgiu na Polônia e veio ao Brasil pelos imigrantes europeus. Influenciado pelos ritmos existentes no Brasil a mazurca e outros ritmos musicais se uniram em um só originado o maxixe em 1880. Considerado um gênero vulgar e imoral pelas elites o maxixe utilizava flauta transversal, violão e cavaquinho em sua repercussão. (BASTOS, 2007).

¹⁰ A Fofa surgiu em 1759, e é considerado, um dos possíveis primeiros gêneros musicais brasileiros, no entanto ainda se é discutido realmente onde se deu seu surgimento, pois outros estudiosos indagam que surgiu em Portugal. Considerado um gênero de música de dança, as elites a consideravam lasciva e vulgar, e a inquisição considerava “diabólica”. (BASTOS, 2007).

¹¹ Modinha é um gênero musical que surgiu em torno de 1770 e era tocada nos centros brasileiros e em Portugal. Mas até hoje sua nacionalidade é discutida, para os portugueses ele é de Portugal, para os brasileiros é do Brasil. Considerada uma das raízes da música popular brasileira, a modinha teve suas primeiras aparições nas peças documentais do poeta, compositor, cantor e violeiro mulato, Domingos Caldas Barbosa. (BASTOS, 2007).



ISBN 2178-2431

lundu¹² no último quarto de XVIII. O maxixe, já mencionado, vem em terceiro lugar, na metade do século XIX. Carmen Miranda e seu conjunto Bando da Lua fez a quarta onda, de 1940 a 1954. Em 1950 veio o baião¹³, e por fim, em 1960 temos a Bossa-Nova e o denominado *jazz* brasileiro (BASTOS, 2007).

Isso demonstra que no Brasil existiu, e ainda existem, diversos estilos musicais popularmente brasileiros, dos quais de certa forma, nem todos foram tão bem vistos pelo povo, mas foram apreciados internacionalmente. Isso demonstra, assim como dito por Bastos (2007) em seu trabalho, que nossas músicas sofreram várias mudanças, devido a gama de diversificações existentes em nosso país e as influências internacionais.

3. A MÚSICA NA EDUCAÇÃO

Para entendermos um pouco do que é música na educação precisamos apreender o que é educação musical e os seus tipos de manifestações. Para isso, Arroyo (2003) explica que a educação musical pode se dar como um processo acadêmico, que inclui graduação e pós-graduação, um estudo formal da música, ensino e aprendizagem de um instrumento, canto ou dança e também por uma aprendizagem informal da música.

Arroyo (2003. p.18-19) afirma que “desse modo, o termo abrange todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de música, seja no âmbito dos sistemas escolares e acadêmicos, seja fora deles”. Por isso, esse tipo de educação serve para qualquer pessoa e sua aprendizagem pode se dar tanto dentro, quanto fora da escola. Campus (2006) em sua pesquisa cita uma aula, em que a professora indaga aos alunos sobre o “que é música”. A partir de cada resposta dada, Campus (2006) entende que cada criança tem um tipo de conhecimento sobre música, isso por que, adquirem esse conhecimento de modo informal, ou seja, em suas casas, com os familiares, vizinhos ou colegas.

¹² Lundu é um gênero musical que surgiu juntamente com a modinha, em torno de 1770. Ela também foi trazida, em forma de canção, por Domingos Caldas Barbosa e é considerada uma das raízes da música popular brasileira. Assim como a modinha, o lundu, como cita Béhague (1968), são típicas canções de amor, a diferença é que a modinha já tem um caráter mais sério, enquanto o lundu tem caráter mais cômico. (BASTOS, 2007).

¹³ Baião é um gênero musical nordestino que ganhou destaque em 1940, por meio do principal cantor e compositor desse gênero, Luiz Gonzaga do Nascimento. Nas letras do baião o assunto mais tratado é sobre a fome, seca e dificuldades enfrentadas pelos nordestinos, no sertão. Um dos principais instrumentos utilizados é o acordeão/sanfona, porém, com acompanhamentos de triângulo, flauta doce. A viola caipira e a zabumba também são utilizadas. (PARENTE, 2018).



ISBN 2178-2431

Godoi (2011) nos apresenta outro meio de propagação informal da educação musical, que está na vida rotineira das crianças, dentro das escolas, lá elas aprendem e entoam canções, sem a necessidade de aprender a cantar num tom certo e coordenado, sem distinções de timbres corretos e de tempo, sem precisar de um maestro dirigindo quando devem ou não devem cantar, o que é apropriado, pois não precisam ficar pressionadas ao cantar, e assim elas têm mais liberdade.

Porém, ao mesmo tempo, determinados procedimentos se tornam cansativos e/ou maçantes, pois quando é oferecido à criança, todos os dias as mesmas músicas, quatro horas por dia, sem uma aprendizagem mais significativa, há uma estagnação que não permite uma evolução no conhecimento sobre música.

Outra questão é saber o que podemos oferecer às crianças em relação ao conhecimento musical e o que elas podem aprender com isso. Pensando assim, Godoi (2011, p.19) menciona:

A música tem como propósito favorecer e colaborar no desenvolvimento dos alunos, sem privilegiar apenas alguns alunos, entendendo esta, não como uma atividade mecânica e pouco produtiva que se satisfaz com o recitar de algumas cantigas e em momentos específicos da rotina escolar, mas envolve uma atividade planejada e contextualizada, como prevê o RCNEI, além de explorar as múltiplas possibilidades que a música tem em seu ensino.

Mesmo a educação musical ganhando espaço na educação, sua forma de ser trabalhada nem sempre conduz a uma aprendizagem significativa, o que nos leva a pensar no modo como música era tratada nas instituições de ensino em outros períodos históricos. Godoi (2011) afirma que permaneceu por muito tempo, um tipo de educação assistencialista, que utilizava mais a música como forma de controle dentro da sala, sem que se refletisse na aprendizagem da criança.

Com a publicação da Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN (BRASIL, 1996), em seu art. 26, §2º que menciona: “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”, foi possível estabelecer, que a música é uma forma de arte e linguagem a ser trabalhada na educação básica.

A LDBEN (BRASIL, 1996) regulamenta o sistema educacional brasileiro e reafirma o que está previsto na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o direito à educação. A lei também divide o ensino em dois níveis: a educação básica e o ensino superior. Na educação básica temos a educação infantil, que atende crianças de 0 a 5 anos; o ensino fundamental, que



ISBN 2178-2431

atende os anos iniciais e finais; o ensino médio, que atende alunos de 1º ao 3º ano. O ensino é obrigatório desde os 4 anos de idade até os 17.

Foi a partir da LDBEN (BRASIL, 1996) que a educação infantil pode ser vista e entendida como a primeira etapa da educação básica. Após a publicação da LDBEN (BRASIL, 1996) tivemos outro documento que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), documento que apontou a necessidade do trabalho com a música nesta etapa da educação.

A LDBEN (BRASIL, 1996) em seu artigo 26 prevê 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. A referida lei teve várias alterações, uma delas foi por meio da lei nº 13.278 de 2016, que propôs em relação ao currículo: “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o §2º deste artigo”.

Desta forma, contrariando uma educação assistencialista, que tratava a música como um objeto de controle em sala de aula, a educação vista de forma mais ampla, pode dar mais ênfase às especificidades da infância e aos componentes curriculares necessários à formação integral das crianças.

Outro documento curricular que precisa ser mencionado neste artigo é o Referencial Curricular Nacional- RCNEI (BRASIL, 1996) que também foi de suma importância para o ensino da música nas escolas. O RCNEI, promulgado em 1998, integra a série de Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação, atendendo o que determinava a LDBEN. Elaborado após uma grande discussão, com a participação de professores e diversos profissionais que atuavam diretamente com as crianças, o documento trouxe como objetivo servir como um guia de reflexão sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuavam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando os modos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.

O RCNEI, ainda que com várias críticas sobre sua forma de organizar o currículo, surgiu como um auxílio aos professores, apontando objetivos, conteúdos e orientações didáticas aos profissionais da educação. A música também é tratada no documento, no entanto, somente como um fazer musical. Godoi (2011) ao analisar o RCNEI, menciona que o documento, apresenta orientações referentes aos conteúdos musicais, organizados em dois



ISBN 2178-2431

blocos: “O fazer musical” - compreendido como improvisação, e a “Apreciação musical”, ambos referentes às questões da reflexão musical. É relevante considerar ainda que o documento surgiu em um momento importante para a educação infantil, pois a aprendizagem e os cuidados com as crianças deram espaço para o desenvolvimento infantil enquanto cidadãos de direitos.

No entanto, Godoi (2011) critica alguns pontos do RCNEI, pois a música só é discutida como uma prática pedagógica e não se define o modo como trabalhar essa prática, o que faz com que a educação ainda seja falha em alguns requisitos. Não podemos utilizar a música como “tapa buracos”, invalidando assim as possibilidades de desenvolvimento que a criança poderia ter com a educação musical.

O documento mais atual, até o presente momento deste estudo, que visa orientar as professoras em seu trabalho educacional é a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2017), que é um documento divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) e já está em sua terceira versão, a de 2017. Este documento determina as competências e habilidades que a criança deverá desenvolver em cada etapa da educação básica e isso no âmbito geral, ou seja, são as mesmas competências e habilidades para todos, independentemente de onde mora ou estuda. Ao todo são 10 competências gerais a serem exercidas na educação básica:

A BNCC tem o intuito de ser referência na formulação dos currículos, nas propostas pedagógicas das instituições escolares, além de procurar integrar as políticas educacionais e fortalecer do regime de colaboração entre as três esferas de governo. Em sua estrutura, no que se refere à educação infantil, a BNCC, em suas competências, procura tratar dos direitos de aprendizagem que as crianças de 0 a 6 anos devem ter assegurados que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se (BRASIL, 2017).

A BNCC trouxe também a arte como sendo uma linguagem possível a ser trabalhada na educação básica. É nessa linguagem que a música pode ser pensada e desenvolvida nas salas de aulas, adentrando o campo de experiência dos traços, sons, cores e formas que apresentam, assim como RCNEI, práticas em que o professor pode se fundamentar. Mas, o fato de a arte ter se tornado uma linguagem não agradou a muitos pesquisadores, pois indagam que ela perde sua dimensão de Área de conhecimento específico, estando presente como linguagem. Assim:

No texto da BNCC, verifica-se o foco em práticas expressivas individualizadas, com ênfase no fazer e no fruir, desconsiderando a dimensão crítica e conceitual da Arte. A Arte possui conteúdo próprio que vai além da dimensão sensível. Para Pedrosa (2011), a Arte como conhecimento importa dados sobre a cultura em que as obras de artes foram realizadas, a história da



ISBN 2178-2431

arte, os elementos e princípios formais que constituem a produção artística, pois somente as sensações, os sentimentos e as paixões não são suficientes para a promoção de um conhecimento amplo (PERES, 2017, p. 30).

Peres ainda alega que a arte pode se tornar apenas uma disciplina para dar assistência na compreensão de determinados conteúdos de Língua Portuguesa ou de Literatura, desprezando assim, seus conteúdos próprios:

No texto da BNCC, as Linguagens Artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) são consideradas como subcomponentes do componente Arte, dando margem para interpretações equivocadas e para o retorno da famigerada polivalência, tendo como justificativa a necessidade da valorização do trabalho interdisciplinar (PERES, 2017, p. 31).

Como mencionado anteriormente, na crítica de Godoi (2011), o RCNEI não conseguia dar suporte para um bom trabalho com música, que compõe a área das artes, nas salas de aula, pois apenas demonstrava práticas e serem trabalhadas nas escolas e não mostrava o como trabalhá-las. Agora com um documento mais atual a ideia de um trabalho que visa o desenvolvimento da criança por meio da arte em sua especificidade acabou passando longe de vez, pois a arte deixou de ter seu lugar próprio e se tornou apenas um “acessório” às demais linguagens.

Assim, pensar nos modos como o professor poderia desenvolver a música em sala de aula se faz necessário, pois Godoi (2011, p. 16) afirma que “é necessário refletir a respeito de novas possibilidades da música na educação infantil”, uma vez que a escolarização de algumas práticas, de algumas áreas, como é o caso da música, nem sempre se faz de forma adequada.

4. AS PRÁTICAS MUSICAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A criança já começa a ter contato com a música desde quando nasce. Dificilmente vemos uma família em que a música não esteja presente, pois os meios pelos quais ela se propaga são muitos: TV, rádio, propaganda, *Youtube*, *Facebook*, *WhatsApp*. Pode-se considerar que estes meios irão rodear as crianças, propiciando os primeiros contatos com o mundo sonoro.

O RCNEI (BRASIL, 1998) ressalta que:



ISBN 2178-2431

O ambiente sonoro, assim como a presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas, parlendas etc., reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem. Encantados com o que ouvem, os bebês tentam imitar e responder, criando momentos significativos no desenvolvimento afetivo e cognitivo, responsáveis pela criação de vínculos tanto com os adultos quanto com a música. Nas interações que se estabelecem, eles constroem um repertório que lhes permite iniciar uma forma de comunicação por meio dos sons (BRASIL, 1998, p. 51).

Ao pensar nos primeiros contatos das crianças com os sons e o início da comunicação, é importante que a criança tenha acesso a um trabalho pedagógico envolvendo sons e musicalização, quando adentrar as instituições de educação infantil. O professor, por sua vez precisa se atentar às especificidades de cada criança, e também ao que Godoi (2011) menciona, ou seja, ao contexto social, econômico, cultural, étnico e religioso, entendendo a criança como um ser com características próprias, que interage no meio, com outras crianças e também explora diversas peculiaridades.

Eugenia et al. (2011) ao analisar artigos que apontaram as áreas de nosso corpo que a música ajuda a desenvolver, constatou que no Brasil, as crianças com mais de 3 anos, que possuíam alguma experiência musical, apresentaram nos testes, resultados significativos para o desenvolvimento da audição, o que conseqüentemente, auxilia no desenvolvimento cognitivo da criança, demonstrando assim, que a música faz diferença positiva na aprendizagem da criança. A partir de leituras, como de Eugênio et al. (2012) e Godoi (2011) é possível comprovar que a música de fato influencia no desenvolvimento da criança e pode ser utilizada constantemente na educação das crianças.

O trabalho com a música nas escolas, em seu sentido mais amplo, ainda é deficiente, pois para que as crianças entendam e se desenvolvam é necessário também investir na formação dos profissionais da educação, uma vez que há uma precarização quanto a este aspecto, com muitos cursos de Graduação que não oferecem em suas grades curriculares, um ensino voltado à música. Alguns profissionais têm acesso a estes conhecimentos por meio de algum professor, que entende sobre musicalização e percebe a importância deste trabalho na educação das crianças.

Godoi (2011) nos mostra diversas formas de se trabalhar a música nas instituições de ensino. Uma delas está na construção de instrumentos; brinquedos com materiais recicláveis; exploração dos sons de cada parte de nosso corpo, cantarolar as letras do alfabeto, apresentando os sons agudos e graves, abertos e fechados. Outra maneira é levar instrumentos



ISBN 2178-2431

para a sala de aula e cantar com as crianças, explicando a letra da música e seu significado no cotidiano.

O autor também nos aponta a importância de promover o desenvolvimento social e cultural da criança, como no exemplo da música: *Atirei o pau no gato-to, mas o gato-to não morreu*, quando o autor sugere sua adaptação para não reafirmar a violência contra os animais, e sim, promover o respeito pelos animais e natureza, transformando essa canção para: *Não atire o pau no gato-to porque isso-so não se faz* (FELINTO, 2000, APUD GODOI, 2011).

Pode-se trabalhar também os animais, com canções como, por exemplo, do Sr. Lobato¹⁴, com a exploração numérica por meio da música: “um, dois, três, quatro indiozinhos”, conhecimentos de esquemas corporais e noção de ritmo, como no jogo musical “atenção-concentração” (GODOI, 2011).

Outra questão importante é que desde cedo na creche, sejam explorados objetos que propiciem que as crianças ouçam os sons. Além disso, os sons que seus corpos emitem também são importantes, como é o caso de utilizar uma mangueira e colocar uma extremidade na boca e outra no ouvido, para ouvir os sons e depois elaborar uma roda de conversa, perguntando sobre a experiência de cada um (ROSA, 1990 apud GODOI, 2011).

Outras possibilidades colocadas pelos autores é promover também o exercício motor que ajuda no desenvolvimento da escrita e faz com que a criança faça desenhos em forma de círculos, de acordo com a pulsação da canção entoada. Além disso, para dificultar um pouco, podemos pedir a elas que cantem uma canção com a melodia de outra, como por exemplo, cantar “Bate, bate relóginho” com a melodia de Ciranda Cirandinha (ROSA, 1990 apud GODOI, 2011).

São diversas as possibilidades de trabalho com a música na educação infantil, mas cabe ao professor envolver-se em um ambiente criativo, necessário para o trabalho com as crianças, nas instituições de educação infantil. Com relação aos materiais, eles:

¹⁴ Seu Lobato tinha um sítio, ia, ia ô
E nesse sítio tinha um pato, ia, ia, ô
Era quá, quá, quá pra cá, era quá, quá, quá pra lá
Era quá, quá, quá pra todo lado, ia, ia ô
Seu Lobato tinha um sítio, ia, ia, ô
E nesse sítio tinha uma vaca, ia, ia ô
Era mu, mu, mu pra cá, era mu, mu, mu pra lá
Era mu, mu, mu pra todo lado, ia, ia ô



ISBN 2178-2431

Podem ser diversos, não necessariamente é preciso dispor de materiais caros. Isso evidencia que um trabalho criativo e competente colaborará com a criança para desenvolver sua criatividade, socialização, expressão e também serve como estímulo para o aluno da educação infantil aprender mais e de forma contextualizada. (GODOI, 2011. p. 31).

Assim, não basta simplesmente entoar a música em sala, é preciso também a contextualização e a exploração de diversificadas estratégias de trabalho, como as que foram explicitadas anteriormente.

É possível oferecer brincadeiras que promovam a interdisciplinaridade, em que a música e os diversos conteúdos trabalhados na escola interajam. Além disso, é possível desenvolver aulas sobre como tocar um instrumento, enriquecendo também o trabalho das disciplinas e/ou áreas como a Arte. Dessa forma, aulas mecânicas e sem significado passariam a ser repensadas e não seriam mais reproduzidas nos ambientes escolares, fazendo assim da música uma das estratégias para o desenvolvimento do aluno.

O professor pode fazer com que os espaços educativos tenham sentido para a criança, mas é necessário criatividade e pesquisa de diversas formas de trabalho com a música, oportunidade de quebrar o paradigma de que a música é só um “passatempo” na rotina das crianças.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Utilizamos como base a pesquisa qualitativa descritiva, em que são analisados os fatos, identificados e observados no decorrer do trabalho. A pesquisa é qualitativa, pois, pretende descrever um fato, fenômeno, processo que outrora fora explorado e que agora se relacionará com cada variável identificada (GIL, 2008).

A pesquisa foi realizada no município de Naviraí/MS, tendo como sujeitos, três professores, sendo duas professoras da educação infantil – uma de cada creche e um professor de música.

As etapas foram as seguintes: i) na primeira parte foi realizado o levantamento bibliográfico em artigos, livros e documentos oficiais; ii) na segunda parte foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com dois professores que atuam na instituição de educação infantil; iii) na terceira etapa foi realizada uma entrevista com o professor de música, de Naviraí, com o foco em educação musical na vida das crianças.



ISBN 2178-2431

Na etapa final foram analisadas as entrevistas, com fundamento nos autores estudados resultando neste artigo científico. Cabe salientar que a coleta de dados ocorreu no primeiro semestre do ano de 2020, contexto histórico em que as aulas presenciais se tornaram remotas, devido à pandemia provocada pelo Covid-19. Por conta disso, as entrevistas foram realizadas por meio de *smartphones*, gravadas em áudios e depois transcritas.

Primeiramente foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com as duas professoras da educação infantil que atuavam no Jardim III. Cabe destacar que as professoras que participaram da pesquisa foram identificadas no estudo como: professora da creche 1 (**P1**) e professora da creche 2 (**P2**). A escolha do termo creche 1 e creche 2 foi definida para se referir à instituição em que elas trabalhavam. Além disso, teve como intuito o de preservar o verdadeiro nome da instituição investigada e a identidade das professoras.

As perguntas que nortearam as entrevistas com as professoras estiveram pautadas nos seguintes questionamentos: como foi sua formação de professora? Nessa sua formação houve alguma matéria que ensinasse a como trabalhar a música na educação infantil? O que te ensinaram sobre a música na educação? Você conhece algum documento que fala sobre o ensino da música na educação? O que acha sobre o modo como o documento apresenta o trabalho com música na educação? Você realiza algum trabalho com música na instituição? A instituição apoia o trabalho de música com as crianças? Acredita que a música influencia no desenvolvimento da criança? Você trabalha ou já trabalhou com alguma criança que tocava algum instrumento musical? Se sim, de acordo com sua opinião, essa se desenvolveu melhor do que as outras nas atividades?

Na segunda parte da coleta de dados foi realizada a entrevista com um professor de música no município de Naviraí-MS que atua com crianças de 4 anos acima. O professor de música será identificado aqui como **PM**. As perguntas que nortearam a entrevista desse professor foram: como foi sua vida antes de se tornar professor de música? O que te motivou a trabalhar com essa área? Qual seu conhecimento sobre a história da música brasileira? Você acredita que a aprendizagem informal da música é importante para a criança? Ou não? A criança tem que aprender desde cedo, o modo formal da música, aprendendo as notas musicais, escalas, tempo, ritmo, etc.? Acredita que a música realmente ajuda no desenvolvimento das crianças (auditivo, cognitivo, motor)? Se uma criança desde seus 4 anos já toca algum instrumento, isso faria com que ela tivesse uma “vantagem” no seu desenvolvimento (cognitivo, auditivo, motor, linguístico) em relação as crianças que não tocam instrumento?



ISBN 2178-2431

Segundo sua visão como músico, a música deveria ser trabalhada nas escolas? Como deveria ser esse trabalho? Qual idade que já se poderia trabalhar a música com as crianças?

A entrevista é considerada por muitos cientistas como fundamental nas pesquisas devido a sua flexibilidade, na entrevista diferentes níveis de estruturação podem ser definidos. Ela chega a ser considerada por muitos autores como uma técnica por excelência, chegando a ter valor semelhante à química e ao microscópio na microbiologia (GIL, 2008). Essa técnica nos permitiu captar as informações para relacioná-las e desta forma, analisá-las de forma a esclarecer e compreender as práticas pedagógicas com a música, em turmas de educação infantil.

6. REFLEXÕES DOCENTES SOBRE O TRABALHO COM A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Existem diversas possibilidades de se trabalhar com a música na educação infantil, visto que essa é uma linguagem em que os meios de expressão, comunicação, sensações, sentimentos e pensamentos são traduzidos por meio dos sons e do silêncio (BRASIL, 1998). A música, desta maneira, se torna um instrumento eficiente na produção de novos conhecimentos, na educação infantil.

Desta forma, podemos afirmar que um trabalho pedagógico envolvendo a música, quando realizado pelos professores, não só desenvolve a criança em seus vários aspectos, como também a prepara para viver no mundo e se comunicar.

Ao iniciarmos as entrevistas, a primeira questão com as professoras **(P1)** e **(P2)** foi **sobre sua formação acadêmica e se na formação houve alguma matéria que ensinasse como trabalhar com música na educação infantil** e a P1 afirmou:

Sou formada no magistério e após o término fiz o Normal Superior na UEMS¹⁵ e nesse Normal Superior não tive nenhuma aula específica ensinando sobre como trabalhar com música. Já no Magistério eu tive a matéria de literatura infantil, e nessa, quando íamos falar sobre contos, alguma música sempre era inserida para tratar as histórias. O estudar a música em específico não tivemos, só tínhamos uma aula assim, quando um professor que entendia sobre o conteúdo trazia alguma coisa, do mais só aprendemos que trabalhar com música era importante, mas nunca nos aprofundávamos (P1, 2020).

Já a P2 enfatizou que:

¹⁵ Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – Campus de Naviraí.



ISBN 2178-2431

Fiz Magistério em 1991 e nós fomos a última turma de magistério do colégio Juracy¹⁶, sou graduada em Português com especialização em Literatura brasileira e Inglês. Sou da primeira turma do Brasil a fazer o Normal Superior, e fomos a primeira turma a fazer o projeto político pedagógico da escola. Nas disciplinas que tivemos tinha um pouco de aula sobre música, sempre os professores traziam alguma coisa com música, tínhamos aulas de cantigas, teatro musical, brincadeiras que envolviam música, historinhas cantadas, então, sempre que dava o professor trazia algo (P2, 2020).

Com a LDBEN (BRASIL, 1996), a formação específica para atuação docente passou a ser obrigatória, pois a lei reconheceu a necessidade de um profissional habilitado para a educação básica, em especial para a educação infantil. Mas, para que a música leve a criança a uma aprendizagem significativa, é necessário que o professor tenha uma boa formação, para que o ensino com a música não passe de “mero passatempo” (GODOI, 2011).

Desse modo, conforme os dados coletados nas entrevistas, podemos perceber que as duas professoras tiveram acesso a uma formação voltada para a área da educação infantil, mas, no que se refere à música na educação, percebemos que na formação da P1 e da P2 o contato com o ensinar música na educação só veio por meio de algum professor das disciplinas que teve entendimento e/ou contato com a área da música. As duas professoras, em sua formação, ouviram falar que é importante se trabalhar a música na educação das crianças.

A seguir foi perguntado a elas **o que foi ensinado sobre a música a elas durante a formação**. A P1 respondeu: “é uma ferramenta importante para se trabalhar as diversas áreas do conhecimento, você pode vincular a música em qualquer atividade, em tudo que se for fazer você pode colocar a música, pois ela engloba diversas áreas do conhecimento” (P1, 2020). A P2, por sua destacou:

Quando eu estava fazendo o Magistério, eu também estava dando aula ao mesmo tempo, então sempre quando algo me era ensinado, eu já passava para as crianças. Eu aprendi as cantigas, os teatros, algumas brincadeiras com música e sempre procurei já aplicar nas aulas. Foi muito prazeroso isso e aprendi muito (P2, 2020).

Mais do que apenas um trabalho pedagógico nas salas de aula, a música também é uma linguagem, que necessita ser desenvolvida com as crianças. É por meio dessa linguagem que as crianças se comunicam socialmente e se integram, é nessa linguagem que elas percebem aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos (BRASIL, 1998).

¹⁶ Escola Estadual Juracy Alves Cardoso – instituição de ensino da rede estadual de Naviraí-MS



ISBN 2178-2431

Dito isso, podemos perceber que o que foi ensinado às professoras sobre a música se diferencia de acordo com suas formações, enquanto a **P1** compreende que a música é uma ferramenta que pode ser usada a qualquer momento, a **P2** coloca em prática o que aprendeu e vê o quão isso foi prazeroso, o que nos dá a entender que as crianças aproveitaram o máximo das aulas, bem como a professora. Mas, não aparece nas falas das professoras que a música é uma das linguagens que podem ser exploradas com as crianças e que contribui significativamente para o seu desenvolvimento.

Em relação aos documentos que mencionam sobre o ensino da música na educação, as duas professoras disseram que tiveram acesso ao RCNEI (BRASIL, 1998) e BNCC (BRASIL, 2017) e declaram que são documentos que auxiliam muito os professores em suas aulas, trazendo uma grande bagagem de conhecimento que se refere à música. No que se refere à BNCC (BRASIL, 2017) a **P2** mencionou que não teve tanto contato com esse documento, devido ao seu modo de apresentação, por isso prefere usar o RCNEI para fazer seus planejamentos.

Os documentos para orientação dos professores representam um grande avanço para a educação e por mais que se tenha críticas sobre sua forma de organização, eles podem ser aproveitados pelos professores no momento de seus planejamentos, pois por meio deles é possível que as aulas sejam organizadas de forma mais dinâmica e não se torne algo repetitivo e sem um objetivo específico. Sobre o RCNEI, Godoi (2011) menciona que:

O RCNEI dá ênfase à presença da música na educação infantil, o documento traz orientações, objetivos e conteúdo a serem trabalhados pelos professores. A concepção adotada pelo documento compreende a música como linguagem e área de conhecimento, considerando que esta tem estruturas e características próprias, devendo ser considerada como: produção, apreciação e reflexão (GODOI, 2011, p.16).

Na entrevista com as professoras foi indagado **sobre como era o trabalho com músicas que elas realizavam com as crianças na instituição**. A P1 enfatizou:

A música está presente em todo trabalho infantil, desde a hora que a criança chega na escola até a hora que ela vai embora. Nós começamos com música e terminamos com música, e isso, todo professor de pré-escola precisa trabalhar. A criança chega e recebemos ela com música, a rotina é feita com música, na hora do lanche tem música e na hora de ir embora cantamos (P1, 2020).

A professora 2 também relatou:



ISBN 2178-2431

A música faz parte do cotidiano da criança, então já na acolhida da criança na escola, já é utilizada a música, a rotina é a música. Quando vou trabalhar movimento com elas, colocamos músicas referentes ao corpo e dançamos, fazemos gestos. A música faz parte do dia a dia das crianças (P2, 2020).

As professoras foram questionadas **sobre como é o apoio da escola quanto à utilização da música**, ambas relataram que a escola dá apoio a este trabalho, tanto que, quando tem evento na escola, músicas são colocadas para as crianças brincarem, se movimentarem, principalmente em dias de datas comemorativas. A escola também proporciona a bandinha¹⁷ para os professores. Em determinadas datas convidam até pessoas de fora para ir tocar algum instrumento para as crianças.

Mais do que atividades rotineiras, diversas brincadeiras podem ser realizadas com as crianças, como mencionado anteriormente, em cada brincadeira é necessário que se tenha um propósito na música, cantada ou dançada, em cada gesto que se faça, a criança precisa saber o porquê de ela estar fazendo aquilo, pois a música pode ser uma importante ferramenta pedagógica para auxiliar as crianças em seu desenvolvimento, se planejada e contextualizada (GODOI, 2011). O apoio, por parte da escola é de suma importância para que um trabalho pedagógico que conduz a uma aprendizagem significativa se faça presente na instituição de ensino.

O RCNEI (1998) menciona que alguns procedimentos escolares precisam ser repensados, pois muitas atividades que são realizadas nas instituições reforçam o aspecto mecânico e a imitação, deixando pouco ou nenhum espaço às atividades de criação ou às questões ligadas a percepção e conhecimento das possibilidades e qualidades expressivas dos sons, entre as quais cita:

[...] lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol, etc.; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães, etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores, etc., traduzidos em canções (BRASIL, 1998, p. 48).

Desta forma, vemos que as professoras **P1** e **P2** trazem a música para suas aulas, o que é muito bom, no entanto, a trazem mais focadas em atividades que se referem à rotina, o que, como dito, faz da aprendizagem da criança algo mecânico e pouco produtivo, que às vezes impede a criança de usar sua criatividade.

¹⁷ A bandinha é um material que inclui tambor, pandeiro, viola e entre outros instrumentos feitos para crianças.



ISBN 2178-2431

As duas últimas questões feitas às professoras das creches, realizamos também com o professor de música para analisarmos as vertentes. Foi questionado **se consideravam que a música influenciava no desenvolvimento das crianças**. A P1 respondeu:

Sim, a música influencia totalmente no desenvolvimento da criança, ao mesmo tempo ela pode servir de exercício físico, brincadeira, ajuda a desenvolver a fala, consciência corporal, a música permite também à criança, explorar universos, temas variados, fazer a interpretação do mundo, por meio de fantasias (P1, 2020).

Já a P2 afirmou:

Sim, em todas as áreas, a música é a parte principal do desenvolvimento, para aflorar as áreas do desenvolvimento da criança e isso desde o ventre da sua mãe. [...] em crianças especiais, principalmente. Eu tive um aluno autista que só conseguiu desenvolver seu cognitivo por causa da música, ele fazia parte da banda municipal e isso colaborou muito para as atividades (P2, 2020).

O professor de música fez a seguinte reflexão:

Eu tenho a plena convicção de que ajuda demais. Eu trabalho muito com meus alunos a coordenação motora, que realmente precisa, e nisso a percepção, a audição acaba sendo desenvolvida. Eu sou professor de violão e cavaco, e vejo em todos os meus alunos, enquanto criança, um desenvolvimento muito rápido e uma percepção musical incrível (PM, 2020).

O RCNEI (BRASIL, 1998) menciona que a música, enquanto uma linguagem, é um meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social.

A música também demonstra ser útil nos tratamentos médicos para crianças que tenham dificuldades fonológicas. Eugenio, Escaldas e Lemos (2012) mencionam em sua pesquisa, que a fonoaudiologia se ocupa do desenvolvimento auditivo, bem como do desenvolvimento da linguagem. Portanto, a música pode se tornar uma aliada no tratamento e prevenção de alguns distúrbios, o que demonstra que ela traz diversos benefícios às crianças.

Na última pergunta realizada às professoras e que também foi realizada ao professor de música, perguntamos **sobre a opinião deles a respeito das crianças que já tocam algum instrumento, que participam da música em seu modo mais formal, em relação às crianças que não tocam nenhum instrumento**, pois queríamos saber se eles viam alguma diferença no desenvolvimento destas para as demais.



ISBN 2178-2431

De acordo com as respostas dos três professores **P1**, **P2** e **PM**, há sim, crianças que já sabem a música formalmente, que tocam algum instrumento, que tenham em seu espaço de convivência a presença da musicalização formal, estes se desenvolvem melhor que os demais. Na concepção dos professores, crianças que apresentam essas condições, ao menos nas turmas deles, eram mais calmas, mais atenciosas, não perdiam tanto o foco, e eram até mais ágeis para realizar as atividades, além da sociabilidade mais aguçada.

Eugênio, Escalda e Lemos (2012) deixam evidente que quando um indivíduo cresce em um ambiente musical, suas percepções sonoras se desenvolvem de forma mais aguçada, isso porque o seu sistema auditivo também é aprimorado. Quando o indivíduo tem sua percepção de elementos sonoros mais apurados, consequentemente as habilidades auditivas são apuradas, com isso, o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, bem como os mecanismos cognitivos, se aprimoram.

Mais duas questões foram especificamente destinadas ao professor de música. Perguntamos **se ele acredita que somente o ensino informal da música é importante para a criança ou não, se a criança precisa ter acesso ao ensino formal da música**. A resposta foi que:

O acesso informal à música é o primeiro contato que a criança tem com essa arte. Mas é necessário a criança entender também as notas, os ritmos, etc. Claro, vai muito da idade também, por que não se pode ser rigoroso com crianças menores, mas devagarzinho ir mostrando para eles cada coisa, “ela pega”, por que criança aprende rápido (PM, 2020).

Godoi (2011) evidencia que quando o ensino da música foi regulamentado no Brasil pelo Decreto Real de 1854, quando pode finalmente ser exercida no ensino, no entanto, não havia formação compatível por parte dos professores e a música ficou somente sendo utilizada para o controle dos alunos. Podemos dizer que até atualmente a música ainda é muito usada como “forma de controle” nas salas de aulas.

Eugenia, Escalda e Lemos (2012) enfatizam que se a musicalização fosse implementada nas aulas, o desenvolvimento dos alunos apresentaria melhores resultados. No artigo das autoras, elas mostram que o ensino formal da música exerceu total mudança no comportamento das crianças, pois suas percepções auditivas foram aguçadas e consequentemente melhorou o aspecto cognitivo e a linguagem das crianças.

Acreditamos que os conhecimentos de um professor de música na Educação Infantil melhorariam muito a educação de nossas crianças, no entanto, este ensino não deve se reter somente ao ensinar profissional da música, isso faria com que voltássemos às metodologias



ISBN 2178-2431

pedagógicas que reforçam a ideia de disciplinas e áreas isoladas em si mesmas. Ainda que tivéssemos um professor de música na educação, este deveria também precisa ter conhecimentos pedagógicos sobre a área.

A última pergunta realizada ao professor de música foi **sobre se ele considerava que deveria ter professor de música especializado nas escolas**. Como ainda não temos, questionamos como deveria ser esse trabalho, que é realizado atualmente pelas pedagogas. O **PM** nos relatou que:

Um professor de música especializado seria o ideal, pois este já é formado especificamente para isso, porém este precisaria ter entendimento de como trabalhar pedagogicamente com as crianças. As professoras podem ir trabalhando as músicas que normalmente trabalham, as músicas infantis, e nisso, já ir apresentando os ritmos, tipo de coordenação, os instrumentos presentes na canção, trazendo o modelo real dos mesmos para elas conhecerem. Nos maternais, músicas mais calmas poderiam ser apresentadas (PM, 2020).

Pelo que se pode perceber em relação à música na Educação Infantil, na visão de um músico, deve ser haver a presença de um profissional especializado na área, pois este teria melhor qualificação para ministrar o ensino formal da música nas escolas. O que torna a fala do professor mais interessante é que ele não descarta a ideia, de que para ministrar música em seu modo formal nas escolas, se é necessário conhecer os aspectos pedagógicos, o que demonstra que só ser formal não é sinal de desenvolvimento significativo, mas sim, “o modo como se ensina o formal” é o que vai garantir o desenvolvimento significativo.

Podemos entender essa questão no momento em que o **PM** diz que no ensino de música, ministrado pelas professoras, se pode trabalhar as músicas infantis, que normalmente já trabalham, só que trazendo ideias que já são utilizadas nas aulas de música, como ritmos, instrumentos, etc.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos e análises realizadas por meio da coleta de dados, ficou evidente que a música, quando bem trabalhada com as crianças, potencializa o seu desenvolvimento motor, afetivo, cognitivo, linguístico, ético, estético e sociocultural, o que torna a música um conhecimento primordial na vida das crianças.



ISBN 2178-2431

No entanto, é necessário que o professor da instituição de educação infantil seja capacitado, para exercer tal trabalho nas instituições, pois, como demonstrado na pesquisa, a falta de uma especialização na área faz com que as conquistas em prol da educação retrocedam no ensino, na utilização de procedimentos em que as aulas se tornam monótonas e contrariam o desenvolvimento significativo das crianças.

O intuito do estudo não foi dizer, que para a criança se desenvolver, precisa necessariamente aprender a tocar um instrumento ou cantar. Para que a música seja relevante no seu desenvolvimento, há a possibilidade de trabalhos pedagógicos, sem que a educação formal esteja presente.

Um trabalho educacional que leve a criança a aprender a cantar ou tocar um instrumento, pode ser um grande auxiliar no desenvolvimento, visto que, vários professores não têm formação voltada para essa área e têm dificuldades ao trabalhar essa linguagem com as crianças, o que faz do professor de música uma possível contribuição a esta questão. Isso é relevante, desde que se tenha como objetivo o desenvolvimento da criança, aliando a música a elementos pertinentes do currículo da educação infantil.

Precisamos debater a formação do professor, em relação ao uso da música na educação infantil, e o primeiro passo, deve ser no período da graduação. Acreditamos que uma formação mais aprofundada na área seria relevante, desde que essa não seja separada da pedagogia.

Concluimos que esta pesquisa pode vir a ser útil para que o papel da música seja repensado na educação infantil, pois as pesquisas apresentadas demonstraram que é possível uma prática, na qual esta área se torne fator primordial da educação infantil. Contudo, é necessário também, que os docentes que atuam na Educação Infantil, busquem novos conhecimentos, para que possamos contribuir de maneira satisfatória no desenvolvimento do processo de aprendizagem infantil.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Margaret. Educação musical na contemporaneidade. **Anais...II** Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG, v. 2, p. 18-29, 2002. Disponível em: <http://www.musicaeducacao.ufc.br/Para%20o%20site/Revistas%20e%20peri%C3%B3dicos/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Musical/Ed%20Mus%20contemporaneidade%20Arroyo.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BASTOS, Rafael José Menezes. **As contribuições da música popular brasileira às músicas populares do mundo: diálogos transatlânticos Brasil-Europa-África** (primeira parte).



ISBN 2178-2431

Antropologia em primeira mão, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF, v. 3, Conhecimento de Mundo, MEC, SEF, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 15 jan. 2020.

CAMPOS, Nilceia Protásio. O ensino de música e a teoria da aprendizagem significativa: uma análise em contraponto. **Série-Estudos**, Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, MS, 2013.

CASTAGNA, Paulo. Música na América Portuguesa. In: MORAES, José Geraldo Vinci; SALIBA, Elias Thomé. **História e Música no Brasil**. São Paulo: Alameda, 2010, p. 35-76.

EUGENIO, Mayra Lopes; ESCALDA, Júlia; LEMOS, Stela Maris Aguiar. Desenvolvimento cognitivo, auditivo e linguístico em crianças expostas à música: produção de conhecimento nacional e internacional. **Rev. CEFAC** [online], vol. 14, n.5, pp. 992-1003, mai. 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, SP: Editora Atlas S.A, 2008.

GODOI, Luiz Rodrigo. **A Importância da Música na Educação Infantil**. 2011. 36 f. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR, 2011.

ILARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da ABEM**, v. 11, n. 9, 2014.

PARENTE, Harlan Teixeira. A origem mítica do rei do baião na literatura de cordel. **CLIO Online-Revista de Pesquisa Histórica**, Recife, PE, v. 36, n. 1, p. 116-136, 2018.

PERES, José Roberto Pereira Peres. Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. **Revista do Departamento de Desenho e Artes Visuais**, v. 1, n. 1, p. 24, 2017.



ISBN 2178-2431
**A TRAJETÓRIA DO CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO REGIONAL-
CDR/UFMGD: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA NOSSA HISTÓRIA**

Leonardo Mateus Santos Rodrigues(UFMS/CPNV)¹⁸

Larissa Wayhs Trein Montiel (UFMS/CPNV)¹⁹

RESUMO: Este texto é um trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí, que objetivou compreender a trajetória do Centro de Documentação Regional (CDR), baseando-se no regulamento da instituição e nos relatos orais transcritos, disponibilizados pelo CDR. A proposta serve como referência para a criação e implantação do Centro de Memória da Educação do Conesul (YMA), na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Naviraí, a fim de possibilitar a preservação da história e memória da educação regional. Os objetivos específicos estão voltados para a investigação da formação do centro, por meio de relatos orais. A metodologia consiste na análise de documentos fornecidos pela instituição para a investigação do tema. Consideramos que essa pesquisa pode proporcionar o reconhecimento das funções dos centros de documentações, a relevância da história e da memória para a humanidade. O CDR figura como guardião da memória regional e instituição documental que está aprendendo a renovar-se na Era Digital, e por meio do trabalho desenvolvido por seus colaboradores, tem a capacidade de obter relevância, tanto regional, como nacional, com intuito de proporcionar a todos o conhecimento e a pesquisa.

Palavras-chave: Centro de Documentação. Documentos. Educação. História. Memória.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca abordar os aspectos relevantes da formação do Centro de Documentação Regional (CDR), localizado no município de Dourados, em um laboratório da Faculdade de Ciências Humanas (FCH), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), que por meio de seus docentes que atuavam na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no Câmpus de Dourados, criaram em 1983, o Centro de Documentação Regional (CDR), auxiliando o ensino, a pesquisa e extensão, no recolhimento e tratamento de fontes documentais. Por meio destes buscaram apoiar os discentes da universidade e de outras

¹⁸ Acadêmico graduado do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no campus de Naviraí (UFMS/CPNV).

¹⁹ Doutora em Educação na linha de História Memória e Sociedade na Universidade Federal da Grande Dourados no ano de 2019. Mestrado em Educação na linha de História da Educação, Memória e Sociedade, na Universidade Federal da Grande Dourados no ano de 2010. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Grande Dourados no ano de 2007. Atualmente é professora do quadro efetivo da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em Naviraí, pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Prática Educativa e Tecnologia Educacional - GEPPETE- sendo a Líder da Linha de Pesquisa Práticas Educativas e Formação Docente. Atua principalmente nos seguintes temas: História da Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Orientadora do Programa Residência Pedagógica Alfabetização - Pedagogia.



ISBN 2178-2431

instituições, colaborando na realização de trabalhos acadêmicos, artísticos e científicos.

O CDR busca recolher toda a documentação, que possa de alguma forma, contar um pouco da história de Dourados, Mato Grosso do Sul e região (Mato Grosso, São Paulo, Paraná, Minas Gerais, Goiás, Paraguai e Bolívia). O centro vem constituindo seu acervo desde a década de 1980, segundo o Portal UFGD (2021), “o fato de o CDR situar-se em uma região de ocupação não indígena recente levou à formação de um acervo voltado, sobretudo ao século XX”, tornando o centro de documentação regional, um arquivo histórico.

O CDR também reuniu um grande acervo de documentos, registros, cartazes, imagens, arquivos audiovisuais e etc., sobre toda a trajetória da UFGD desde o início de sua formação, quando ainda era um *campus* da UFMS. Coletou informações sobre seu corpo docente, auxiliares e técnicos administrativos, e principalmente, sobre seu corpo discente, envolvendo a criação das primeiras atléticas, os Centros Acadêmicos (CA) e os Diretórios Acadêmicos (DCE).

O Centro de Documentação Regional buscou desde seu início trabalhar a interdisciplinaridade, abrangendo todas as áreas das ciências humanas, fazendo com que o projeto se tornasse, além de histórico, principalmente regional. Segundo Queiroz (2019, p. 3), “um centro voltado a estudos não especificamente históricos, mas sim regionais, abrangendo aspectos históricos, econômicos, geográficos, literários, culturais, sociológicos, antropológicos, arqueológicos, etc.”

O interesse pelo tema de pesquisa surgiu a partir das aulas de História da Educação, de modo concomitante, de acordo com interesses acerca da História da humanidade, seus conflitos, disputas, sua evolução tecnológica e científica. Após apresentar à professora orientadora o interesse por história da educação e os registros deixados ao longo do tempo pela humanidade, surgiu o convite para realizar um trabalho que pudesse de alguma forma contribuir para a criação do Centro de Memória da Educação do Cone Sul (YMA)²⁰ em Naviraí, voltado para a história da educação da região do ConeSul²¹, de Mato Grosso do Sul, em aspectos sociais, políticos e sobretudo educacionais. Deste modo, esta pesquisa buscou compreender o processo de formação do Centro de Documentação Regional e a influência de seu corpo docente e discente para sua construção e estrutura.

²⁰ A palavra YMA é derivada da palavra *Ymaguare* que tem sua origem no Guarani (língua indígena) a palavra obtém o significado, segundo *Gran Dicionario Avanee* (2005) para o espanhol de antigo/a. Lo de antes, traduzindo para o português “desde os tempos antigos”.

²¹ O território reconhecido como ConeSul - MS está localizado na região Centro-Oeste do Brasil, no estado de Mato Grosso do Sul, sendo composto por 8 municípios: Eldorado, Iguatemi, Itaquiraí, Japorã, Mundo Novo, Naviraí, Sete Quedas e Tacuru.



ISBN 2178-2431

A pesquisa tem como objetivo geral analisar a trajetória e formação do Centro de Documentação Regional- CDR, da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, e sua relevância, com intuito de contribuir para a formação e criação do YMA na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí. Os objetivos específicos consistem em investigar o processo de formação do CDR, analisar as entrevistas concedidas pela UFGD com os criadores e formadores do CDR, buscando detalhes, por meio de seus relatos da formação do CDR, compreender como ocorre o processo de seleção de documentos, livros, jornais, revistas e etc. que constituem o CDR.

Para o desenvolvimento desse trabalho foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo documental, em que analisamos o texto exposto pela UFGD por meio de seu portal UFGD, que seu coordenador geral, professor Doutor Paulo Roberto Cimó Queiroz²², expõe um seminário sobre a formação e constituição do CDR. Também analisamos o projeto de história documental desenvolvido pela autora Flávia Pelegrinelli²³, em que ela entrevistou os criadores e formadores do CDR, transcrevendo todas as entrevistas realizadas.

Nossa pesquisa está embasada no conceito de análise documental da história do CDR, de seu regulamento, e com base em relatos orais, posteriormente transcritos pela autora Flávia Pelegrinelli. Segundo Gil (2008, p. 51), “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

Conforme afirma Gil (2008), nossa pesquisa salientará os conceitos de pesquisas documentais de segunda mão, que receberam um tratamento analítico anteriormente e estão sendo de alguma forma, analisados a partir de outro ponto de vista, por outros pesquisadores, buscando sua reelaboração. A relevância dessa pesquisa consiste em contribuir para a criação

²² Graduado em História (Licenciatura Plena) pelas Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (1982), mestre em História pela Unesp/Assis (1992) e doutor em História Econômica pela USP (1999). Realizou estágio de pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense, UFF (2008-2009). É Professor Titular aposentado da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), onde atua como Pesquisador Sênior e como docente e orientador no Programa de Pós-Graduação em História (Mestrado e Doutorado). Além disso, coordenou durante muitos anos o Centro de Documentação Regional, laboratório pertencente à Faculdade de Ciências Humanas da UFGD. Sua experiência situa-se especialmente em História do Brasil República e História da Região Platina, destacando-se os seguintes temas: bacia platina: relações internacionais; bacia platina: transportes; fronteiras: economia e política; erva-mate; estradas de ferro; Mato Grosso do Sul: economia; Mato Grosso do Sul: transportes.

²³ Bacharel em Biblioteconomia - FUNLEC. Especialista em Acervos e Memória. Técnica de laboratório com ênfase em acervos documentais da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Experiência na área da Ciência da Informação, atuando principalmente nos seguintes temas: Arquivos, Centro de Documentação, Biblioteca Virtual, Escolar e Universitária.



ISBN 2178-2431

do “YMA- Centro de Memória da Educação do Cone Sul” em Naviraí, pois analisamos a trajetória do CDR para que sirva de base de referência e modelo à formação de nosso projeto.

O texto a seguir apresenta quatro sessões, na primeira parte será abordada a importância da memória e da história para a educação; na sequência será abordado o que são os centros de documentações e sua importância. Posteriormente será apresentado o CDR e sua história. Em seguida, serão analisadas as entrevistas com os referidos formadores do Centro de Documentação Regional, o texto se encerra com a apresentação das considerações finais e referências.

2. A IMPORTÂNCIA DA MEMÓRIA E DA HISTÓRIA PARA A EDUCAÇÃO

A memória é um mecanismo utilizado pela sociedade para proteger fatos históricos e nos fazem refletir acerca do passado, sobre o futuro, com intuito de armazenar experiências produzidas ao longo do tempo pela sociedade. Possibilita aos humanos registrarem na história, episódios que fazem parte de nossa evolução e permite guardar os acontecimentos históricos produzidos pela humanidade, por meio da oralidade e da escrita, até chegarmos à tecnologia, que nos possibilita por meio de banco de dados, armazenar documentos e registros históricos digitalizados, para que assim, gerações futuras possam conhecer e reconhecer sua própria história. Os centros de documentações possibilitam a guarda da memória e da história, pois por meio deles que podemos organizar, preservar e conservar conteúdos materiais e registros históricos, com o intuito de servir como base para pesquisas históricas que contribuem para a valorização cultural e histórica da sociedade.

Para Le Goff (1990) a linguagem e a memória andam de mãos dadas, visto que uma depende da outra para que se registre e comprove os fatos, o uso do registro para ele é fundamental, pois na antiguidade a oralidade era a única forma de preservar a memória, fato que gerou uma deturpação histórica, causando uma espécie de afasia ou amnesia coletiva.

Ao acessar uma mesma memória diversas vezes, os seres humanos têm a tendência de alterar os fatos, recordando de acontecimentos que não ocorreram na mesma data ou colocando elementos que não aconteceram, fantasiando situações. A oralidade, de acordo com Le Goff (1990) foi o meio principal encontrado pelos humanos para guardar a memória, pois havia dúvidas sobre o início dos registros, com isso as informações eram repassadas de geração em geração, gerando a criação de muitas mitologias.

Já naquele tempo, até os dias de hoje, para Le Goff (1990) há o interesse por dominar



ISBN 2178-2431

a memória, porém naquela época, com pouca tecnologia, essa dominação ocorria com muita facilidade, o desejo da classe dominante era ter o poder de comandar a memória, pois poderiam manipular a história e exercer na memória coletiva, tanto o esquecimento quanto a criação de mitos. Havia também a existência dos Homens-Memórias que eram líderes de suas famílias e por viverem muitas experiências e ter influência sob os mais novos, devido ao respeito adquirido durante sua vida, repassavam histórias, tanto objetivas, quanto mitológicas e ideológicas.

[...] a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva (LE GOFF, 1990, p. 368).

A rejeição pela escrita, na antiguidade, segundo Le Goff (1990) ocorria porque os grandes líderes da memória acreditavam que com a escrita expusessem seus dogmas e suas doutrinas com medo de que fosse negligenciada pelos jovens que estavam sendo ensinados sobre a memória local, com intuito de cultivar uma memória criadora e mitológica que era contada e repassada para os jovens da sociedade.

Le Goff (1990) destaca que os *mnemones* eram pessoas selecionadas pelo seu líder para acompanhá-lo em suas jornadas, com base na sua capacidade de armazenar informações, responsáveis por guardar a memória da família de seu líder, ou em alguns casos responsáveis por testemunhar a favor de alguém em troca de regalias. Para a mitologia, em outros casos, essa função seria para a vida inteira, pois eles tinham uma ligação religiosa com a função, eram verdadeiros arquivos de memória humana.

Os primeiros vestígios da linguagem verbal na memória, de acordo com Le Goff (1990) apareceram com o uso de estelas, monumentos comemorativos, idealizados por reis e sacerdotes para eternizar seus atos e exaltá-los. Com o desenvolvimento dos seres humanos ao redor do mundo e com a escrita foram identificados documentos escritos em pedras, ossos, papiros, até chegar ao papel.

O desenvolvimento da escrita para a memória coletiva está totalmente ligado ao processo de urbanização da humanidade, pois com a evolução e ascensão econômica, social e religiosa criou-se o sentimento de guardar a memória da história e geografia, ao longo do tempo, para que gerações futuras pudessem conhecer e analisar todo o processo de transição do campo para a cidade. Os reis então criaram instituições de memória como arquivos, museus,



ISBN 2178-2431

bibliotecas e centros arquivistas, foram encontrados tabulas com documentos, gravuras em pedras com narrações sobre seus feitos, eternizando o que era memória para se tornar história (LE GOFF, 1990).

Para Le Goff (1990, p. 375), “com a passagem da oralidade à escrita, a memória coletiva e mais particularmente a "memória artificial" é profundamente transformada”, um dos principais movimentos acontecem na Grécia antiga, com a laicização da memória e o surgimento da mnemotécnica, que serve desde a antiguidade como processo de estruturação para o ensino e aprendizagem da memória. Enquanto isso, no Ocidente, na Idade Média surge o cristianismo, numa mesma época em que a memória escapava do folclórico e ideológico, o que causou mudanças profundas na história, relatando fortemente a relação entre o homem e Deus, com pinturas sobre momentos especiais, que passaram e testemunharam contra atos de barbárie que os soldados cometiam em nome de seus líderes, e narrações com base em relatos de discípulos, escritos no papel e a construção de igrejas para celebrar e cultuar a Deus.

No período da Renascença, de acordo com Le Goff (1990), mesmo que lentamente, a prensa é a principal responsável pela revolução da memória coletiva escrita no ocidente, embora na China esse processo tenha ocorrido com mais lentidão, lá o processo de escrita para com a memória ocorria por meio da xilografia, colaborando também com a impressão de acordos técnicos e científicos. A revolução francesa rompeu com toda a memória acumulada e se perdeu o sentimento de festejar a memória. O fim da revolução e o início de um movimento romancista pelo mundo, contribui para a volta da celebração da memória.

Entre as manifestações importantes ou significativas da memória coletiva, encontra-se o aparecimento, no século XIX e no início do século XX, de dois fenômenos. O primeiro, em seguida a Primeira Guerra Mundial, é a construção de monumentos aos mortos. [...] O segundo é a fotografia, que revoluciona a memória: multiplica-a e democratiza, dá-lhe uma precisão e uma verdade visuais nunca antes atingidas, permitindo assim guardar a memória do tempo e da evolução cronológica (LE GOFF, 1990, p. 401).

Segundo Le Goff (1990), durante o século XIX a memória teve um longo avanço e até os dias atuais ela não parou de evoluir, com a utilização principalmente de técnicas científicas e da tecnologia pelos seres humanos, para armazenar e conservar informações, criando a memória eletrônica. Uma das principais contribuições ocorreu durante a Segunda Guerra Mundial, com a utilização de computadores e grandes máquinas de calcular.

Le Goff (1990) destaca que a história, com a utilização da tecnologia, sofre uma verdadeira revolução documental, com o uso dos computadores essas informações passaram a



ISBN 2178-2431

ser armazenadas e arquivadas em bancos de dados, criando uma nova forma de memória, fazendo com que a memória eletrônica exerça influência sobre as outras tipologias de memória.

A memória coletiva sofreu grandes alterações ao longo dos anos passando da memória oral para a escrita e chega finalmente na memória eletrônica, para Le Goff (1990, p. 411). “A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens”. A democratização da memória é um instrumento de poder para a humanidade, é por meio dela que nos é permitido recordar e identificar nossas tradições.

Segundo Le Goff (1990), a memória é um conceito abordado pelas ciências humanas e sociais e abarca estudos realizados por meio de relatos coletivos e individuais, embora se baseie fundamentalmente nos coletivos.

3. O QUE SÃO OS CENTROS DE DOCUMENTAÇÕES E SUA IMPORTÂNCIA

Para Brião e Gastaud (2017), os documentos que estão nas instituições são resultados de uma seleção extensa, de acordo com as características da instituição de destino, formando coleções, com base nas diretrizes de aquisição de acervos.

As instituições documentais realizam parâmetros e trâmites, com intuito de observar a estruturação destas entidades e as finalidades específicas que cada uma delas têm, apresentando a importância da manutenção de documentos e os cuidados técnicos para com eles, destacando os processos de conservação e preservação do material e da identidade cultural de cada local onde as instituições estão alocadas (TESSITORE, 2003).

Segundo Tessitore (2003) o centro de documentação é uma instituição que reúne uma quantidade de materiais relacionados a uma determinada temática. Essas documentações são consequências de buscas em jornais, revistas, documentos oficiais, fotografias, arquivos audiovisuais e etc. Sua arrecadação surge por meio de compras, permutas, e em sua grande maioria, por meio de doações.

Brião e Gastaud (2017, p. 272) enfatizam que os:



ISBN 2178-2431

centros de documentação possuem funções de guarda e preservação dos acervos que estão sob sua responsabilidade. Esses espaços, independentemente da temática a que se dedicam, são guardiões de determinada memória e as configuram como instituições de pesquisa.

É importante que cada instituição tenha em sua estruturação definidas com quais temas ou tipologias querem trabalhar e qual o papel cultural exercido por cada uma delas. O Centro de documentação reúne muitas características das outras instituições documentais, porém não deixa de ser único e ter características próprias, desde sua forma de armazenamento até a preservação desse conteúdo (BRIÃO; GASTAUD, 2017).

Brião e Gastaud (2017) destacam que de acordo com a temática a ser trabalhada na instituição, será a partir dela que os documentos serão selecionados, ela tem o intuito de guardar a memória referente à temática a ser abordada. A interdisciplinaridade também é uma das características marcantes nos centros de documentação, segundo Brião e Gastaud (2017) por reunir profissionais de diversas áreas de conhecimento para participar da formação e contribuir para buscas de materiais que possam constituir o acervo, porém não é uma qualidade presente somente nos centros, mas também em outras instituições, uma das características preponderantes para a organização do acervo.

Os centros de documentação têm como objetivo trabalhar com uma temática e se especializar nela, geralmente trabalhando temáticas voltadas para a história da educação utilizando profissionais capacitados para exercer tal função e colaborar na organicidade da instituição, exercendo aspectos como sua administração, tratamento documental, a conservação e a reprografia, todos esses aspectos abordados, com o intuito de atender ao público em geral e promover as pesquisas históricas e científicas, os trabalhos artísticos e cultural.

Na próxima seção abordaremos a história da criação do Centro de Documentação Regional, a formação de seu acervo e as fontes que o constituem, focando em toda sua trajetória.

4. O CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO REGIONAL (CDR)

O CDR está situado no município de Dourados, localizado no sul do Estado de Mato Grosso do Sul, na região Centro-Oeste do Brasil, conta com aproximadamente 222. 949 mil habitantes, está localizado a cerca de 220 km da capital Sul Mato-grossense, Campo Grande. O CDR está instalado como um laboratório de ciências humanas, na cidade universitária, no Campus da UFGD. É voltado para a coleta de dados da história da UFGD, da cidade de



ISBN 2178-2431

Dourados e região e para objetos pertencentes ao século XX.

O CDR, segundo Queiroz (2019), começou por meio da idealização de um projeto de pesquisa do Professor Doutor Wilson Valentim Biasotto²⁴, iniciando seu funcionamento no ano de 1983, localizado no Centro Universitário de Dourados (CEUD) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus regional da cidade de Dourados. A partir de 1991 o CDR passou a ser considerado uma atividade estável presente no campus do CEUD, como Departamento de Ciências Humanas (DCH). No ano de 2006, com a mudança do CEUD para UFGD, as atividades presentes no DCH também alteraram, substituindo para laboratório da Faculdade de Ciências Humanas (FCH).

O intuito durante a criação do CDR era coletar, organizar, preservar e salvaguardar documentos para o benefício dos douradenses e sul mato-grossenses, como instrumento para pesquisas universitárias, para professores e alunos e também para visitas de estudantes do ensino fundamental ao superior e para a comunidade em geral. Devido aos grandes centros de pesquisas estarem localizados em outros estados, tornando o acesso a esse conteúdo muito restrito, o CDR nasce também a partir disso, para suprir uma lacuna deixada em nosso estado, com o objetivo de ter um espaço físico voltado para este conteúdo em nosso território e que relatasse nossa história, utilizando-se de fontes orais e principalmente escritas.

Desde sua criação, o CDR tem como um de seus principais objetivos trabalhar a interdisciplinaridade, focando em especial na área de ciências humanas, abrangendo os conteúdos de Geografia, História, Letras e Pedagogia, trabalhando em sua coleta de materiais principalmente os aspectos históricos, políticos e econômicos. Guardar os aspectos históricos era importante, porém aos poucos seus idealizadores e colaboradores foram compreendendo sua importância regional, abrangendo seu trabalho não somente para o Mato Grosso do Sul, mas também para outros estados, como São Paulo e o Paraná, até mesmo para outros países como o Paraguai e a Bolívia, entendendo que todas essas áreas contribuíram para a história regional.

Por conta desta concepção, o acervo documental do CDR, em sua maioria é formado por doações, por meio da iniciativa de doadores, do trabalho realizado dos próprios colaboradores, utilizando-se de técnicas de pesquisas para localizar esses documentos, eventualmente o centro recebe apoio financeiro para a aquisição deste material, aplicando

²⁴ Possui graduação em História pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Catanduva (1972), mestrado em História Social pela Universidade de São Paulo (1983) e doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (1995). Atualmente é funcionário da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Antiga e Medieval. O Professor Biasotto faleceu no dia 14 de julho de 2021.



ISBN 2178-2431

como recursos, programas de incentivo à pesquisa e projetos de pesquisas, realizados na própria universidade.

Um dos importantes serviços prestados pelo CDR está em realizar a digitalização de documentos para seus acervos, com projeto iniciado em 2013, até o ano de 2019. Atualmente o CDR tem em seu acervo documental cerca de 9 mil itens, incluindo livros, folhetos, teses e dissertações, 900 títulos de periódicos científicos, voltados para jornais, revistas e boletins e também “Coleções documentais, num total de cerca de 140, contendo textos impressos, documentação manuscrita, material iconográfico, mapas, documentação audiovisual, microfilmes, etc.” (QUEIROZ, 2019, p. 4).

Para os próximos anos o CDR tem como objetivo aumentar seu espaço físico, que atualmente tem cerca de 280 m² para constituição de seu acervo e toda a disposição de outras funções, como a higienização, reprodução, administração e consulta, também ao aumento das digitalizações de documentos, para assim preservá-los e ter em seu acervo documentos históricos para o Mato Grosso do Sul e região.

5. ENTREVISTAS COM OS PRINCIPAIS ATUANTES DO CDR

Para análise e relato das entrevistas, referentes à criação e manutenção, por meio do CDR, da história regional de Mato Grosso do Sul, como mencionado anteriormente, utilizamos o Patrimônio Documental UFGD: criação de banco de memória (PROEX), projeto elaborado por sua coordenadora e extensionista Flávia Pelegrinelli, realizado no ano de 2019, com os principais colaboradores para a criação e conservação do CDR como órgão permanente da FCH da UFGD, porém para a execução deste trabalho efetuaremos o aproveitamento de apenas duas entrevistas realizadas durante todo o projeto de Patrimônio Documental UFGD, pois são os principais personagens da história, devido à sua dedicação, prestígio e contribuição para a constituição e manutenção do acervo documental e espaço físico do Centro de Documentação Regional.

As entrevistas para análise são dos principais influentes na história do CDR, o primeiro deles é o professor Doutor Wilson Valentim Biasotto, nascido no dia 28 de novembro de 1947 no município de Borborema, estado de São Paulo (SP), onde viveu até seus sete anos de idade, logo após passou o final de sua infância e adolescência na cidade de Itápolis-SP, para realizar o sonho de seus pais, a fim de proporcionar uma vida melhor e estudos de qualidade. O início de sua vida adulta passou na cidade de Catanduva-SP, onde realizou a formação de



ISBN 2178-2431

professores do magistério, realizando um concurso, depois foi designado para dar aula na área rural, após finalizar sua formação, iniciou uma especialização no município de Ribeirão Preto-SP, carinhosamente reconhecida como “Califórnia Brasileira”.

A convite do então professor Mario Geraldini foi chamado para trabalhar na UFGD, então Centro Pedagógico de Dourados (CPD), prontamente aceitou e comunicou seus familiares de sua vinda, ele relata em sua fala, que antes dele um de seus amigos havia vindo a cidade de Dourados-MS e logo saiu da cidade, porém Biasotto ao chegar à cidade se encantou “[...] eles acharam que Dourados era o fim do mundo e eu cheguei, falei: nossa! Se Ribeirão é a Califórnia brasileira, Dourados é a Ribeirão do Centro Oeste e aí que começou a nascer essa história da UFGD” (DOURADOS, 2019, p. 02).

O segundo deles é o professor Doutor Paulo Roberto Cimó Queiroz, que iniciou suas atividades como professor universitário no ano de 1985, após passar por um processo seletivo, na época ainda não era considerado como um funcionário público, trabalhando de acordo com as diretrizes da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), no curso de História, na cidade de Aquidauana. Após lecionar por três anos no curso de História, surgiu a possibilidade de mudar para Dourados para lecionar no CEUD no ano de 1989, prontamente aceitou, iniciando sua carreira na UFGD no ano letivo de 1990.

Segundo Biasotto (2019a), a idealização da criação do CDR surgiu a partir de um projeto proposto por uma professora que lecionava na cidade de Aquidauana, que propunha a criação de um Centro de Obras Raras, junto à biblioteca, vinculado ao Centro Pedagógico, porém ele achou melhor a criação de um Centro de Documentação para preservação de obras produzidas no Mato Grosso do Sul. Assim, fazendo uso de suas atribuições como chefe do departamento de Ciências Humanas, propôs em uma reunião, com intuito de colaborar com as propostas de pesquisas e extensão, a criação de um Centro de Documentação Regional “não foi uma ideia coletiva, mas foi uma proposta que imediatamente foi encampada por todos os presentes, da história e da geografia”.

O CDR foi uma autocriação para Biasotto (2019a), que nasceu por meio de uma necessidade de preservar e conservar documentos, onde uma ideia individual foi abarcada por todo um grupo, colocando em prática um projeto, e o transformando com muito trabalho em uma referência nacional neste âmbito. Houve uma evolução desse Centro que iniciou em apenas uma sala de aula, desenvolvendo até a construção de um prédio para sua subsistência.

De acordo com Queiroz (2019b) o objetivo inicial do CDR era reunir e tornar acessíveis documentos regionais para pesquisadores, professores e estudantes da universidade,



ISBN 2178-2431

pois para realizar alguma pesquisa sobre o Mato Grosso do Sul, os pesquisadores tinham que viajar para outros estados como o Mato Grosso, Rio de Janeiro e ou São Paulo. Para Queiroz os rumos do CDR mudaram no momento em que deixou de ser um projeto de pesquisa para se tornar uma atividade permanente do departamento de Ciências Humanas. Ao longo dos relatos dos entrevistados, percebeu-se que a criação do CDR, atingiu alguns aspectos abordados ao longo do texto, partindo da ideia de tornar-se um espaço público para o estudo e acesso à pesquisas e documentos históricos, produzidos na região em que está inserido.

Para a formação do acervo, os critérios para a seleção das tipologias de documentos utilizados, inicialmente, segundo Biasotto (2019a, p. 14) ocorreu de forma aleatória, eles apenas recolhiam as documentações e recebiam as doações, tudo ocorrendo de forma experimental, pois não tinham regulamento e regras quanto à aquisição de materiais “Conforme iam surgindo as questões, nós aprendíamos como resolvê-las”. Basicamente não tinham processos e conhecimentos técnicos para a seleção do acervo, aceitando todo e qualquer tipo de documentação.

Queiroz (2019b) relata que a maioria do acervo é constituído por doações, as pessoas levavam até o CDR a documentação ou eram recolhidos pelos próprios membros do CDR. As verbas governamentais para a compra de livros e documentações ocorreram poucas vezes, após a criação de um projeto de pesquisa para o Mestrado, reuniram o dinheiro conquistado e foram até as livrarias localizadas na cidade de São Paulo realizar a compra de livros, fotocópias e materiais digitalizados para a composição do acervo bibliográfico.

Em outra ocasião, após um projeto realizado para a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT), foi conseguido um orçamento para a compra de materiais no Arquivo Nacional, relacionados ao Instituto Nacional do Mate, Comissão da Faixa de Fronteiras e a I Intenção Federal de Ponta Porã, pois eram documentos relacionados a Dourados e região. Outra parte do acervo foi conquistada, por meio de salvamento e descarte de documentação, foi realizada a coleta de documentos ligado à Superintendência de Desenvolvimento do Centro- Oeste (SUDECO) e também a digitalização do material recolhido do jornal “O Progresso” e “O Diário MS”, devido as assinaturas que a universidade obtinha perante aos jornais, pois muitos alunos passavam por lá para fazer a leitura do diário de notícias, esses materiais eram deixados na biblioteca e armazenados, como não tinha lugar para preservar, doaram para o CDR.

Em relação à comunicação e os mecanismos utilizados pelo CDR, segundo Queiroz (2019b), é algo que até os dias de hoje ainda há falhas, pois durante muito tempo o campus da



ISBN 2178-2431

universidade era muito pequeno, facilitando a comunicação dentro do próprio campus, repassando as notícias e informações um para o outro, ele acredita que o principal meio de divulgação do CDR passa pela listagem do acervo, sendo datado desde 1992, comunicando ao público em geral e também para os municípios da região, sobre a existência da documentação e do acervo bibliográfico.

Sobre a relevância e o papel do CDR no âmbito da historiografia de Mato Grosso do Sul, conforme destacam Biasotto (2019a) e Queiroz (2019b), uma forma para avaliar a relevância do CDR é através das produções da universidade, que tem cerca de 200 livros disponíveis para download, teses e dissertações, vários pesquisadores utilizam a ferramenta, fazendo com que o CDR seja uma referência para os historiadores e geógrafos.

Em relação ao exponencial crescimento do mundo virtual e a constituição de acervos físicos para a historiografia, para Queiroz (2019b) essa é uma questão muito relevante para o cenário historiográfico, ele acredita que inicialmente fará com que o CDR deixe de armazenar grandes excessos de documentações físicas, podendo disponibilizá-las virtualmente, principalmente em relação a documentos que não fazem sentido permanecer armazenados.

Queiroz (2019b, p. 21) relata que a verdadeira função do CDR na era digital passa a ser prospectar materiais que não estão sendo preservados e esquecidos “então acho que nós podemos continuar nessa tarefa de coletar esse material que está se perdendo porque ninguém está guardando, esse tipo de coleta que a gente faz, acho que continua válido”. Ele concorda que os impactos causados pela “Era digital” sob os objetivos iniciais do CDR são enormes, porém essa evolução é importante e necessária, podendo expor a maioria do acervo virtualmente para todos.

A função do CDR na atualidade é tornar-se o guardião da memória regional, pois por meio do Centro e da Universidade tem propiciado pesquisas, outro aspecto levantado passa pela digitalização do acervo, demonstrando a preocupação em disponibilizar e promover a pesquisa, preocupando-se com documentações que poderiam ser perdidas ou deterioradas “ser o guardião da nossa memória e da nossa história é fantástico, ser aberto para que as pessoas pesquisem é sensacional” (BIASOTTO, 2019a, p. 25).

Os relatos dos professores indicam que a tarefa de criação e implementação de um centro de documentação não é fácil e nem rápida, carecendo de que toda comunidade acadêmica apoie e colabore com a proposta, para que assim, realmente o processo saia do plano das intenções para o plano da realização.



ISBN 2178-2431

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa constatamos que a história, por meio da memória teve muitos avanços, passando pela guarda da memória oral, por meio de contos, repassados em conversas e trocas de ideias, ou pelos homens-memória, responsáveis por salvaguardar a memória, função designada para os homens de família, também exercida pelos *mnemones*, trabalho este ligado a algo espiritual e religioso.

Então chegamos à escrita, inicialmente por meio de desenhos em rochas e pedras, a humanidade relatou o passado, transitando pelo papiro, até chegar ao papel que revolucionou a história, pois passaram a guardar a memória, com intuito de mostrar para as gerações futuras. Por fim chegamos a Era Digital, em que podemos armazenar a história e a memória através de banco de dados ou em “nuvens digitais”, facilitando o acesso, tornando acessível para todos.

Os centros de documentações são instituições que contribuem para a preservação da memória, armazenando em seu acervo toda tipologia de documentos que contribuam para a história de instituições, municípios, estados ou regiões.

Podemos identificar durante a pesquisa que o CDR se torna uma instituição que se propõe a conservação viabilizando ações que proponham a acessibilidade aos documentos, tornando eles mais próximos aos pesquisadores, tipologias definidas, documentos arrecadados com a proposta de facilitar o acesso e conhecimento sobre a história regional, nacional e internacional, realizando justamente a função de um centro, utilizar seu acervo bibliográfico para incentivar as pesquisas acadêmicas.

A pesquisa realizada é fundamental para o conhecimento e reconhecimento das fontes documentais, como fontes históricas e de pesquisas e que sua preservação e exposição, de forma física ou digital é fundamental para relatarmos e conhecermos o passado para que possamos resgatar o presente e o futuro, também é importante destacar que passamos por uma transição e que os centros de documentação ganham outras funções como resgatar e guardar documentos que possam ser descartados ou tratados, porém não perde sua essência como um local guardião da memória.

Sendo assim, essa pesquisa proporcionou reconhecer as funções dos centros de documentações, a relevância da história e da memória para a humanidade, o CDR como guardião da memória regional e instituição documental que está aprendendo a renovar-se na Era Digital e por meio do trabalho desenvolvido por seus colaboradores a capacidade de obter relevância, tanto regional como nacional, com intuito de proporcionar a todos o conhecimento e a pesquisa.



ISBN 2178-2431

REFERÊNCIAS

BIOGRAFIA. Roteiro para uma biografia. **Biasotto**, 2021. Disponível em: <http://www.biasotto.com.br/texto/920/biografia>. Acesso em: 06 out. 2021

CASTRO, Renata Brião de; GASTAUD, Carla Rodrigues; O que são centros de documentação? O caso do centro de documentação do centro de estudos e investigações em história da educação. **Revista Linhas**. Florianópolis, 2017, v.18, p.263-282, ISSN 1984-7238. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818372017263>. Acesso em: 05 abr. 2020.

DOURADOS. **Minuta de Regulamento do Centro de Documentação Regional**. 2016. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/CDR/Regulamento%20CDR.pdf>. Acesso em: 07 maio. 2021.

DOURADOS. **Cidade de Dourados**. 2021. Disponível em: <https://www.dourados.ms.gov.br/index.php/cidade-de-dourados/>. Acesso em: 15 nov. 2021

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999. 6. ed. 2008.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 1990. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021.

MONTIEL, Larissa Wayhs Trein. **História e Memória: Acervo e Ordenação de Fontes em Naviraí e Região**. Sigproj, 2019. Acesso em: 12 nov. 2021.

PELEGRINELLI, Flávia; BIASOTTO, Wilson Valentim. **Patrimônio Documental UFGD: Criação de banco de memória**. 2019a. Acesso em: 18 maio. 2021.

PELEGRINELLI, Flávia; QUEIROZ, Paulo Roberto Cimó. **Patrimônio Documental UFGD: Criação de banco de memória**. 2019b. Acesso em: 18 maio. 2021.

PLATAFORMA LATTES. **Currículo lattes. Flávia Pelegrinelli**. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8888273124737251>. Acesso em: 04 nov. 2011.

PLATAFORMA LATTES. **Currículo lattes. Larissa Wayhs Trein Montiel**. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2252802434558691>. Acesso em: 04 nov. 2011.

PLATAFORMA LATTES. **Currículo lattes. Paulo Roberto Cimó Queiroz**. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6080448745138820>. Acesso em: 04 nov. 2011.

PLATAFORMA LATTES. **Currículo lattes. Wilson Valentim Biasotto**. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4286111726439732>. Acesso em: 04 nov. 2011.

SANABRIA, Lino Trindad. **Gran Diccionario Avañee Ilustrado**. Villa Luro: Ruy Diaz, 2005. Acesso em: 12 de nov. 2021.



ISBN 2178-2431

TESSITORE, Viviane. **Como implantar centros de documentação**. Vol.9. Disponível em: http://www.arqsp.org.br/arquivos/oficinas_colecao_como_fazer/cf9.pdf. Acesso em: 06 abr. 2020.

QUEIROZ, Paulo Roberto Cimó. **O Centro de Documentação Regional da FCH/UFMG**. 2019. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/CDR/5%20BA%20Semin%C3%A1rio%20Froneira%20Oeste%20-%20CDR.pdf>. Acesso em: 07 maio. 2021.



ISBN 2178-2431

BREVE LEVANTAMENTO SOBRE A PARTICIPAÇÃO DE MULHERES/ MÃES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DE SEUS FILHOS

Érica Fernanda Moreira Dias²⁵

Josiane Peres Gonçalves²⁶

RESUMO: Este estudo tem por objetivo realizar um levantamento acerca do que se tinha em pesquisa entre os anos 2010 e 2020, sobre a participação das mulheres/ mães na vida educacional de seus filhos, observando a função que as mesmas executam nesse contexto, percebendo as questões relacionadas à categoria gênero. Inicialmente foi utilizado um referencial teórico voltado aos estudos de gênero, com autores como Ávila; Portes (2012), Carvalho; Rabay (2015), Louro (1997), Machado (1998), Rubin (1993) e Scott (1995). A metodologia foi inspirada em métodos que contemplam a construção de um levantamento sobre os trabalhos existentes a respeito do tema em questão, no caso há uma breve explanação sobre técnicas de pesquisas referentes ao estado da questão, estado do conhecimento e estado da arte. De modo geral, percebemos por meio do levantamento realizado, que haviam poucas pesquisas desenvolvidas, com o enfoque próximo ao que nos empenhamos em abordar. Apesar de podermos afirmar ser a mulher mãe incumbida de realizar o acompanhamento educacional de seus filhos, há pouco conhecimento construído a este respeito.

Palavras-chave: Educação escolar. Gênero. Tripla jornada feminina.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo bibliográfico, realizado no ano de 2021, encontra-se vinculado à Linha de Pesquisa 03, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Faculdade de Educação (FAED), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), intitulada “Processos Formativos, Práticas Educativas, Diferenças. Assim, foi realizado um levantamento sobre pesquisas que vislumbram a participação das mulheres/ mães na educação escolar de seus filhos.

²⁵ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (FAED/UFMS). Graduada em Ciências Sociais e Pedagogia pelo campus de Naviraí (CPNV) da UFMS.

²⁶ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com Pós-Doutorado pela mesma instituição. Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus do Pantanal (CPAN/UFMS) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FAED/UFMS). Docente dos cursos de Pedagogia e Ciências Sociais do Campus de Naviraí (CPNV/UFMS). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE), vinculado à Rede Internacional América Latina, África, Europa, Caribe (ALEC).



ISBN 2178-2431

Para tanto, inicialmente foi realizada uma discussão teórica a respeito de aspectos relacionados ao gênero, discorrendo sobre qual o papel foi relegado a mulher durante a história, “o da invisibilidade”, como destacado por Louro (1997), lembrando que enquanto a mulher era apagada na sociedade, em casa ela tinha suas funções bem estabelecidas, e seu tempo ocupado por questões como cuidar da casa e dos filhos.

Nesse sentido, o presente ensaio vislumbra se inspirar em técnicas e métodos que induzem a construção de um levantamento sobre o que se tem discutido e pesquisado sobre a participação de mulheres/ mães na vida escolar de seus filhos. Assim, o norte para a investigação tem sido orientado pelas pesquisas de estado da questão, de estado da arte e estado do conhecimento.

Destarte, foram selecionadas algumas dissertações da Plataforma Oasis Brasil, depois de realizar algumas tentativas com diversas palavras, sentenças de busca. De acordo com os critérios a busca foi se afinando e de cerca de 22 dissertações chegamos ao número de cinco pesquisas que contemplavam, mesmo que discretamente, nosso assunto.

Por fim, foram realizadas algumas explicações sobre as pesquisas encontradas e observada a contribuição destas para o levantamento em questão, versando sobre os objetos de pesquisa destes trabalhos. Assim, o trabalho a seguir busca realizar uma reflexão sobre os estudos em educação escolar e a participação das mulheres/ mães nesse contexto.

2. CONCEITUAÇÃO DE GÊNERO E CONSTRUÇÃO DE PAPEL SOCIAL DA MULHER

Tendo em vista que o presente estudo busca observar, por meio de levantamento realizado em dissertações e teses encontradas na Plataforma Oasis Brasil, sobre como as mulheres/mães lidam com a educação escolar de seus filhos, primeiro temos que vislumbrar alguns aspectos ligados às questões referentes às relações de gênero em nossa sociedade. Dessa forma, apresentaremos algumas discussões sobre a temática gênero, observando qual o papel social que ficou destinado à mulher durante anos e porque é importante pensar sobre este fato em nossa sociedade, pois o mesmo influencia a forma como as mulheres participam da educação escolar de seus filhos.



ISBN 2178-2431

Autores diversos que trabalham com a temática gênero, como Scott (1995) e Louro (1997), salientam que todos somos perpassados por estas questões, desde que nascemos, como por exemplo, com a descoberta do sexo biológico do bebê existe uma escolha de cor para compor o enxoval da criança, cor esta que deve ser condizente com o esperado pela sociedade, que seria o “rosa para menina” e “azul para menino”.

Há também o surgimento de imaginários sobre como será a vida deste indivíduo, com quem se casará e qual curso superior realizará, e estes imaginários vão no sentido de que, em caso deste indivíduo ser considerado menina, se casará com um esposo trabalhador, e que se for menino, se casará com uma esposa boa dona de casa e mãe.

De acordo com o objetivo de nossa pesquisa, observamos que esses estereótipos se devem ao fato de que historicamente a mulher ocupa um espaço que foi destinado a ela por convenções sociais machistas e não por escolha. Nesta perspectiva, há diversos estudos sobre o conceito de gênero para que seja possível entender o local que as mulheres ocupam em nossa sociedade.

Para compreendermos o local que a mulher ocupa na educação escolar de seus filhos atualmente, necessitamos mergulhar em algumas questões conceituais sobre gênero, e nesse sentido Louro (1997) ressalta que as discussões sobre mulheres dentro do movimento feminista se iniciaram sem uma preocupação conceitual.

Será no desdobramento da assim denominada "segunda onda" — aquela que se inicia no final da década de 1960 — que o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas. No âmbito do debate que a partir de então se trava, entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero (LOURO, 1997, p. 17).

De acordo com a citação descrita, podemos observar que a preocupação conceitual veio apenas em um segundo momento dentro do movimento feminista e ainda assim, sem um consenso estabelecido. Ademais, Scott (1995) aponta para algumas discussões conceituais de gênero, por não haver ainda consenso, foram sendo alteradas com o tempo e conforme a necessidade de seu uso enquanto categoria nas diversas discussões.



ISBN 2178-2431

Nesse contexto, Scott (1995, p. 72) salienta que “Na sua utilização mais recente, o termo ‘gênero’ parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo [...]”, evidenciando que há nesta visão um caráter relacional, pois, para que exista a compreensão de um dos sexos, é necessário que se estude os dois concomitantemente.

Para Carvalho e Rabay (2015, p. 121), “antes do surgimento do termo ‘gênero’, o termo ‘sexo’ incluía as categorias biológica e social. Até a década de 1980, utilizava-se, no Brasil, o termo ‘relações sociais de sexo’, por influência da literatura feminista francesa, em vez de “relações de gênero”.

Destarte, é possível perceber que na intencionalidade deste momento, o termo era utilizado baseado nas distinções de homens e mulheres, ligadas ao sexo, e posteriormente este termo foi utilizado como sinônimo da palavra mulheres, pois em determinado momento a palavra mulheres tinha uma carga política muito impactante e se estabeleceu o uso da palavra gênero (SCOTT, 1995,).

No que tange ao gênero feminino, Louro (1997) salienta que para a mulher, por muito tempo, foi destinada a um local de invisibilidade e que até os tempos atuais, isto afeta o lugar que a mulher tem ocupado em nossa sociedade, ainda relegada ao lar e ao cuidar da casa e dos filhos, assim contracenando sempre como coadjuvante, presa no tempo, sem notoriedade, excluída da história e das ciências. Segundo ela, retirar a mulher da “invisibilidade” é trazê-la para a discussão, colocá-la de “volta ao jogo”, mostrando sua participação concreta na vida social, não a deixando apenas de pano de fundo para o “heroísmo” dos homens. A referida autora ainda esclarece quais são as bases da relação entre sexo e gênero:

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade, importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental (LOURO, 1997, p. 21).



ISBN 2178-2431

Para Louro (1997), não apenas o sexo define o que é masculino e o que é feminino, mas também papéis sociais construídos sobre esses sexos, assim as relações criadas a partir dessas construções são o foco principal dos estudos de gênero, papel este que podemos ver representado ainda hoje pelos indivíduos de nossa sociedade. Segundo a autora, a diferenciação entre a palavra sexo e gênero foi realizada primeiramente pelas feministas anglo-saxões com o objetivo de “rejeitar um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual” (LOURO, 1997, p. 21).

Abandonar esse determinismo é mais do que necessário para que possamos entender o papel dos gêneros em nossa sociedade. Sendo assim, devemos alargar a nossa visão de alcance para vermos que a diferenciação entre homens e mulheres, no que tange à construção de papéis sociais de gênero, são arbitrários e fundada em relações de poder (Louro, 1997).

[...] não deve, no entanto, levar a pensá-lo como se referindo à construção de papéis masculinos e femininos. Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar. Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas. Ainda que utilizada por muitos/as, essa concepção pode se mostrar redutora ou simplista. Discutir a aprendizagem de papéis masculinos e femininos parece remeter a análise para os indivíduos e para as relações interpessoais. As desigualdades entre os sujeitos tenderiam a ser consideradas no âmbito das interações face a face. Ficariam sem exame não apenas as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros (LOURO, 1997, p.23-24).

Além disso, para Louro (1997), pensar em gênero apenas com o foco na construção de papéis pode nos fazer cair no erro de não levar em conta diversos aspectos de suma importância para a análise desta categoria, tendo em vista, a diversidade dos modos de viver a masculinidade e a feminilidade, sabendo que não há uma única forma de demonstração das mesmas, na sociedade plural na qual vivemos.



ISBN 2178-2431

Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o. O sujeito é brasileiro, negro, homem, etc. Nessa perspectiva admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições "fabricam" os sujeitos. Busca-se compreender que a justiça, a igreja, as práticas educativas ou de governo, a política, etc. são atravessadas pelos gêneros: essas instâncias, práticas ou espaços sociais são "generificados" — produzem-se, ou "engendram-se", a partir das relações de gênero (mas não apenas a partir dessas relações, e sim, também, das relações de classe, étnicas, etc.) (LOURO, 1997, p. 25).

Ressalta-se novamente, como pensar em gênero apenas como construção de papéis parece um pensamento problemático, por que assim como sociedade e suas instituições são perpassadas pelos gêneros, este produz de igual forma interferências diretas nela, logo concluímos que o gênero se apresenta em todas as instâncias e não apenas na construção de papéis sexuais. Assim, tanto os espaços, quanto as instituições são “generificados”.

Cabe salientar que os diferentes momentos pelos quais passou o feminismo, a noção de mulher, e posteriormente o conceito de gênero, foi passando por processos de transformação no modo como era compreendido e abordado. Contudo, apesar das diferentes abordagens e perspectivas, seria, segundo Machado (1998), possível estabelecer uma concepção comum de que a diferença entre homens e mulheres não é um dado natural, mas sim de cunho social.

Conseguimos construir paradigmas metodológicos, quando propusemos que a área de “estudos de mulheres” fosse substituída e suplantada pelos estudos de gênero. Os estudos de mulheres tratavam especificamente de retirar as mulheres da situação de relativa invisibilidade pelo encompassamento da ideia de “homens” como se neutros fossem em relação ao sexo, da relativa invisibilidade pela sua inserção privilegiada na história privada e pela sua quase enquanto exercendo funções complementares ao sexo masculino (MACHADO, 1998, p. 110).

Podemos perceber, a partir deste novo paradigma, que “o gênero” diz respeito tanto a homens quanto a mulheres, possibilitando assim uma nova resignificação da história das mulheres, que de coadjuvantes tornam-se protagonistas. Enquanto no “estudo de mulheres”, focava-se na ideia de dominação masculina, nos “estudos de gênero”, o foco



ISBN 2178-2431

foi direcionado para a dimensão relacional, essa foi uma das principais mudanças ocorridas com a emergência deste novo paradigma. Nessa perspectiva, os estudos de Rubin (1993) reforçam que:

A divisão do trabalho por sexo pode, deste modo, ser vista também como um “tabu” contra a mesmice entre homens e mulheres, um tabu dividindo os sexos em duas categorias reciprocamente exclusivas, e um tabu que exacerba as diferenças biológicas entre os sexos e que, em consequência, cria o gênero. A divisão do trabalho pode também ser vista como um tabu contra os arranjos sexuais diferentes daqueles que envolvem pelo menos um homem e uma mulher, impondo assim um casamento heterossexual (RUBIN, 1993, p. 11).

Em Rubin (1993), podemos perceber que a divisão do trabalho por sexo, utiliza principalmente o fator biológico para estabelecer a divisão de papéis. Em sua abordagem analítica, a autora usa o binômio sexo/gênero para ressaltar a dimensão cultural dessas diferenças. Conforme a autora, “gênero é uma divisão dos sexos socialmente imposta”, sendo um “produto das relações sociais de sexualidade” (p. 11).

Observando Machado (1998), percebemos que a partir do novo paradigma não seria mais possível pensar na dicotomização de masculino e feminino, natureza e cultura, não haveria mais sentido para isto, já que o estudo de gênero abrange os papéis sociais, as múltiplas facetas de tais papéis, incluindo a divisão do trabalho, etc. Com essa abrangência chegamos a ideia de que “o consenso foi o de que não há consenso sobre qualquer natureza do feminino e do masculino” (MACHADO, 1998, p. 112).

Após vislumbrar aspectos ligados a conceituação do termo gênero e refletir sobre como ocorrem a construção social do papel da mulher em nossa sociedade, em seguida, explicaremos como foi idealizada a construção deste estudo, que utiliza como inspiração, técnicas que irão observar o que se vem estudando sobre a participação das mulheres na educação escolar de seus filhos nos últimos dez anos.

3. METODOLOGIA

Inicialmente, ao pensar na realização de um levantamento sobre a participação das mulheres na vida escolar de seus filhos, buscamos refletir sobre qual a melhor maneira de realizar esta pesquisa e a metodologia escolhida teve como base, as pesquisas de estado da



ISBN 2178-2431

arte, estado do conhecimento e estado da questão. Tendo em vista o tipo de trabalho a ser realizado buscamos nos espelhar nestes métodos para realizar um breve levantamento teórico. Cabe salientar que:

A finalidade do “estado da questão” é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa (TERRIEN; NÓBREGA-TERRIEN, 2004, p. 2).

Podemos observar que o estado da questão vem ao encontro de positivar a delimitação do problema de pesquisa, tendo em vista o seu potencial para verificar quantos e quais estudos existem sobre meu objeto na atualidade, para então o pesquisador de posse destes dados delimitar sua investigação. Assim, nos parece promissor a utilização desta prática, pois quando se inicia uma pesquisa, há muito para ser descoberto, inclusive o que vem sendo pesquisado dentro da temática escolhida.

Pereira (2013), em seus escritos, cita duas outras técnicas de pesquisa: o “estado da arte” e o “estado do conhecimento”, salientando o que diferencia cada uma. Ele afirma que:

[...] o “estado do conhecimento” é uma pesquisa a serviço da pesquisa proposta, uma ferramenta, uma etapa dentro de um processo de investigação mais amplo. E o “estado da arte”, por sua vez, corresponderia a uma metapesquisa: uma pesquisa sobre a pesquisa, cujo objetivo fundamental consiste no mapeamento da produção de conhecimento em determinada área (PEREIRA, 2013, p. 223).

Observamos, segundo Pereira (2013), que essas metodologias, cada uma a seu modo e com suas especificidades, têm vieses diferentes, sendo uma parte de uma pesquisa, uma ferramenta relevante no processo de descoberta e a outra, a própria pesquisa, se tendo de modo geral, um viés de mapeamento dos conhecimentos produzidos na área da pesquisa em pauta.

Em suma, percebemos que as três técnicas citadas acima possuem semelhanças e diferenças entre si, de modo geral mais ligadas ao objetivo de cada pesquisa. Sendo assim, diante da escolha em realizar um levantamento sobre a participação de mulheres na



ISBN 2178-2431

educação escolar de seus filhos, é interessante retirar de cada técnica aquilo que mais se adequa ao presente estudo. A seguir serão expostos os resultados encontrados durante o levantamento bibliográfico realizado.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Inicialmente, ao realizarmos nossa pesquisa tivemos muita dificuldade para encontrar trabalhos, que de fato, se aproximam do tema em questão, foram realizadas várias tentativas de busca, porém com pouco sucesso, tendo em vista que o objetivo da pesquisa foi verificar o que se têm em pesquisas sobre a participação das mulheres/mães na educação escolar de seus filhos e observar as questões de gênero presentes nesse processo durante a pandemia.

Nesta perspectiva, foram realizadas algumas tentativas com diferentes palavras-chave para a busca, porém ao verificar a inexistência de trabalhos na área de interesse, pensamos ser relevante a abordagem de manuscritos que fossem o mais próximo possível da abordagem, logo os trabalhos apresentados abaixo são aqueles localizados perante a pesquisa proposta.

Nesse sentido, foram realizadas buscas na Plataforma Oasis, inicialmente colocando no primeiro campo de busca o tema “mãe e educação escolar dos filhos”, primeiramente procurando entre dissertações entre os anos de 2010 a 2020, foram encontradas 147 dissertações. Ao indicarmos no segundo campo de busca, a palavra gênero, foram indicadas 22 dissertações, das quais selecionamos 5 trabalhos, que mais se aproximaram da temática e iremos explicá-las a seguir.

A amostragem do presente estudo, encontra-se descrita no quadro a seguir:



ISBN 2178-2431

QUADRO 1

Autor	Dissertação	Palavras- Chave	Orientador	Local	Ano
Ana Raquel Pinheiro Teixeira Coimbra	Percepção das relações pais-filhos e a sua relação com o sucesso escolar. Estudo com crianças do 4º ano de escolaridade.	Percepção relações pais-filhos; percepção relações família-escola; sucesso escolar, práticas educativas e estilos parentais	Ana Cristina Ferreira de Almeida	Portugal	2015
Bruna Pozzi Rufato	Diferenças entre mães e pais em visita a museus de ciências.	Educação não formal; Museus de ciência e tecnologia, família; gêneros; Teoria Sociocultural.	Alessandra Fernandes Bizerra Suzana Ursi - (Coorientador)	Brasil	2015
Isabel Maria dos Santos Justo Fernandes	Será do género dos filhos ou dos pais? estudo sobre o efeito do género das crianças e dos pais na qualidade da interação, comunicação e atividade conjunta	Interação pais-filhos; afetividade; comunicação verbal; intersubjetividade partilhada; género.	Marina Fuertes	Portugal	2015
Maria Teresa de Assis Campos	Família, género e sexualidade: uma análise do discurso de pais de meninos e meninas	Sexualidade. Género. Maternidade. Paternidade. Análise do Discurso.	Rafael De Tilio	Brasil	2017
Rita Sofia da Costa Silva	Sentimento de Competência e Envolvimento Paterno. O papel das crenças Maternas e Paternas sobre a Paternidade	Parentalidade; Envolvimento Paterno; Educação e Cuidado Infantil; Casamento e Família	Lígia Maria Santos Monteiro	Portugal	2017

Fonte: Autora (2021).



ISBN 2178-2431

No levantamento de dados, foram localizados trabalhos que discutem de alguma forma, educação, parentalidade e gênero, tendo em vista o recorte de dez anos. Foi possível notar que há pouco de desenvolvimento acadêmico nesta área, porém foi necessário buscar trabalhos que se aproximam desses temas, pois como salientado por Therrien e Nóbrega-Therrien (2004):

Importa lembrar que no estado da questão os achados têm de estar necessariamente ou diretamente articulados com o tema: devem referenciar especificamente o que existe em publicações ou estudos com relação a este, na área de investigação do estudante/pesquisador, na sua profissão, seja em nível local, nacional ou internacional, não obedecendo necessariamente a esta ordem. (THERRIEN; NÓBREGA-THERRIEN, 2004, p. 4-5).

Por meio do levantamento realizado foi possível observar que dos cinco trabalhos observados, três eram de Portugal, enquanto dois eram do Brasil, sendo que três foram apresentados no ano de 2015 e dois no ano de 2017. Outro aspecto que chamou bastante a atenção foi o fato de os autores serem exclusivamente mulheres, podendo indicar uma inclinação, a presença majoritária feminina, em estudos na área da educação.

O primeiro trabalho a ser abordado intitula-se “Percepção das relações pais-filhos e a sua relação com o sucesso escolar”. Estudo com crianças do 4º ano de escolaridade”, de autoria de Ana Raquel Pinheiro Teixeira Coimbra, escrito no ano de 2015 e orientado por Ana Cristina Ferreira de Almeida. No estudo realizado a autora buscou observar a participação dos familiares no desenvolvimento educacional de seus filhos e constatou que, houve maior sucesso escolar quando a presença feminina está mais presente, ressaltando um aspecto muito interessante relacionado a questão de gênero ligada ao fracasso escolar.

O segundo trabalho, intitulado “Diferenças entre mães e pais em visita a museus de ciências”, foi escrito por Bruna Pozzi Rufato, também desenvolvido no ano de 2015, orientado por Alessandra Fernandes Bizerra e coorientado por Suzana Ursi, todas do Brasil. A perspectiva deste trabalho foi de observar como pai e mãe desempenham seus papéis, ao acompanharem seus filhos a museus, ou seja, quais as intervenções que os mesmos realizam, ao desempenharem uma função em um ambiente de educação não formal, ficando evidente que a mulher nestes ambientes, teve um papel mais significativo, com maiores orientações e mediação.



ISBN 2178-2431

O terceiro trabalho “Será do gênero dos filhos ou dos pais? Estudo sobre o efeito do gênero das crianças e dos pais na qualidade da interação, comunicação e atividade conjunta”, foi produzido em Portugal no ano de 2015, por Isabel Maria dos Santos Justo Fernandes com orientação de Marina Fuertes. Nesta pesquisa foi observada a realização das funções paternas e maternas, sinalizando que os pais são inclinados a participar de atividades físicas, enquanto que as mães ficam mais destinadas à prestação de cuidados e interação social, salientando uma diferença na execução dos papéis parentais, de acordo com o gênero do indivíduo.

No quarto trabalho, defendido em 2017, com o título “Família, gênero e sexualidade: uma análise do discurso de pais de meninos e meninas”, é de autoria de Maria Teresa de Assis Campos e coorientado por Rafael De Tilio e foi realizado no Brasil. Neste trabalho foram analisadas a construção dos papéis feminino (mãe) e masculino (pai), por meio do discurso, realizando entrevistas semiestruturadas para observar como essa construção se dá, sendo possível perceber a binariedade nesta perspectiva, deixando bem estabelecido aquilo que é feminino e aquilo que é masculino.

O último trabalho é de Rita Sofia da Costa Silva, intitulado “Sentimento de Competência e Envolvimento Paterno: O papel das crenças Maternas e Paternas sobre a Paternidade”, do ano de 2017, também realizado em Portugal e orientado por Lígia Maria Santos Monteiro. Esta última pesquisa teve o objetivo de explicar o “novo ideal de pai” a ser buscado na atualidade, por meio da saída da mulher para o mercado de trabalho, pois há uma necessidade maior do pai estar participando das atividades diárias de seus filhos, porém a pesquisa salienta que pai é o maior responsável por atividades de socialização de seus filhos e a mãe ainda fica incumbida de atividades relacionadas ao cuidar.

Por fim, foi possível constatar aspectos já apontados pelas enunciações realizadas no início de nossa pesquisa, que a mulher foi e até hoje é vista como a responsável é a mais adequada na realização de atividades ligadas aos cuidados com os filhos, observando que mesmo com a participação maior dos pais, no desenvolvimento de algumas atividades de seus filhos, a mulher/ mãe tem sempre destaque na realização de tarefas escolares.

Neste contexto, faz-se necessário pensar sobre o papel que a mulher ocupou e ocupa na sociedade, a fim de perceber que ao alcançar o espaço público e o mercado de trabalho, esta mulher continuou com todas as responsabilidades anteriores, referentes ao lar



ISBN 2178-2431

e família, levando-a a acumular uma tripla jornada para conseguir cuidar do trabalho fora de casa, atividades domésticas, enquanto dona de casa e mãe, com a função de auxiliar no desenvolvimento de atividades escolares. Como ressalta Ávila e Portes (2012):

Ter que desempenhar diariamente uma tríplice jornada de trabalho não é tarefa simples. Para as mulheres que vivenciam essa realidade, a rotina diária é um corre-corre frenético para tentar dar conta de todos os segmentos de trabalho. Para grande parte das mulheres, a habilidade de separar e definir limites para os diferentes tempos/espacos é um grande desafio. Conciliar os três segmentos de trabalho é uma fonte de estresse, ansiedade e pressão constantes. Isso as torna emocionalmente vulneráveis (ÁVILA; PORTES, 2012, p. 815).

Observamos que a carga de afazeres destinada às mulheres sempre foi árdua e acaba afetando seu bem-estar social e psicológico, inclusive seus raros momentos de lazer, sendo assim importantíssimo o uso de estratégia de tempo para dar conta de todas as funções, pois “na prática, o planejamento e o uso racional do tempo é uma das mais importantes estratégias de conciliação entre as diferentes jornadas de trabalhos levadas pelas mulheres” (ÁVILA; PORTES, 2012, p. 816).

Podemos refletir sobre a condição em que a mulher vive, a sobrecarga com sua jornada tripla e juntamente com a função de acompanhar desde sempre, os filhos em suas atividades escolares, e além disso, notar que mesmo este papel sendo desempenhado há tempos, não há pesquisas neste sentido, a fim de desvendar como esta mulher assume este papel muitas vezes sozinha, de apoio ao desenvolvimento de atividade escolares.

Notamos em Ávila e Portes (2012) que as mulheres percebem ser difícil a execução dessa jornada, uma vez que “todas as mulheres percebem que essa tríplice jornada lhes impõe limitações que as impedem de ter uma imersão total em todos os segmentos de trabalho. Elas têm consciência de que não darão conta de tudo” (ÁVILA; PORTES, 2012, p. 816).

Assim, percebemos que é necessário que toda a família ocupe o papel de mediadora na educação escolar, auxiliando os filhos a acessarem os conteúdos e as atividades requeridas pela escola. O que observamos é que, em sua maioria, são apenas as mães que estão assumindo estes papéis, ou são elas que assumem com mais afinco esta função, pois diante de tudo que explanamos, enquanto mulheres é “justificável”, devido a



ISBN 2178-2431

seu passado de ocupações domésticas e de “invisibilidade” social, que se dediquem a esta função. Dessa forma, entendemos que:

É preciso notar que essa invisibilidade, produzida a partir de múltiplos discursos que caracterizam a esfera do privado, o mundo doméstico, como o “verdadeiro” universo da mulher, já vinha sendo gradativamente rompida, por algumas mulheres. [...] suas atividades, no entanto, eram quase sempre (como são ainda hoje, em boa parte) rigidamente controladas e dirigidas por homens e geralmente representadas como secundárias, “de apoio”, de assessoria ou auxílio, muitas vezes ligadas à assistência, ao cuidado ou à educação [...] (LOURO, 1997, p. 17).

Não obstante, vale lembrar que em se tratando do mercado de trabalho, as funções que são ocupadas por estas mulheres, têm como características principais o cuidar e o educar, aptidões que a sociedade julga serem necessárias para cuidar bem de uma casa e de sua família, como por exemplo, as profissões de enfermeira, professora e doméstica, que transportam seus afazeres do lar para seu trabalho.

Diante do exposto, e pensando nesta mulher que realiza com maior peso a função de apoio ao desenvolvimento de atividades escolares de seus filhos, buscamos refletir durante este ensaio o que se tem em pesquisas a respeito desta participação das mulheres nesses afazeres, porém notamos que este campo ainda não foi muito explorado que há uma área de vastas possibilidades e reflexões.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa realizada, foi possível refletir a respeito de questões diversas sobre a participação de mulheres/ mães na educação escolar de seus filhos, utilizando para isso a realização de um breve levantamento sobre dissertações que estão sendo realizadas nesta área, nos provocando assim algumas inquietações.

Durante a realização do levantamento de dados, passamos por algumas dificuldades na realização das buscas, pois vários termos utilizados não obtiveram nenhuma correspondência, até chegarmos em dois termos de busca que nos levaram até os cinco trabalhos destacados durante este ensaio.

Nesta perspectiva, foi possível perceber como neste campo havia uma quase



ISBN 2178-2431

inexistência de pesquisas sobre a participação das mulheres na educação escolar de seus filhos, em meio a uma sobrecarga diária, o que nos leva a refletir acerca dos motivos desta invisibilidade: será que é tão “natural” que as mulheres auxiliem seus filhos em suas atividades que não se vê neste acontecimento relevância para estudo?

Com estas reflexões não queremos dizer que a Mulher/ mãe não deve se dedicar ao auxílio de atividades escolares de seus filhos, o que aqui refletimos é o fato de apenas a mãe executar este papel ou ficar responsável pelo maior número de atividades relacionadas aos filhos.

Por fim, este ensaio nos remete a perceber que mesmo as mulheres tendo superado muitos paradigmas depois de anos de segregação e invisibilidade, sendo destinadas a espaços privados e as funções do lar e do cuidar, ainda hoje elas são condicionadas a desenvolver papéis como se esta fosse sua função “natural”, sendo que ainda na atualidade há poucas pesquisas sobre este fato.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Rebeca Contrera. **Trajetórias e estratégias escolares de mulheres de camadas populares que vivenciam uma tríplice jornada diária:** trabalho remunerado, trabalho doméstico e estudos. 2010. 235 f. Dissertação (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares). Universidade Federal de São João Del-Rei, 2010.

CAMPOS, Maria Teresa de Assis. **Família, Gênero e Sexualidade: Uma Análise do Discurso de Pais de meninos e meninas.** Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, Brasil, 2017. Disponível em: <http://bdtd.uftm.edu.br/bitstream/tede/503/5/Dissert%20Maria%20T%20A%20Campos.pdf> . Acesso em: 20 de junho de 2021.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; RABAY, Glória. **Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil.** Florianópolis, 2015.
COIMBRA, Ana Raquel Pinheiro Teixeira. **Percepção das relações pais-filhos e a sua relação com o sucesso escolar. Estudo com crianças do 4º ano de escolaridade.** Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2015. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/31328/1/TESE%20MIP%20Ana%20Raquel%20Coimbra%202015.pdf>. Acesso em: 20 de junho de 2021.

FERNANDES, Isabel Maria dos Santos Justo. **Será do gênero dos filhos ou dos pais?** Estudo sobre o efeito do gênero das crianças e dos pais na qualidade da interação, comunicação e atividade conjunta. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação



ISBN 2178-2431

de Lisboa/Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, 2015. Disponível em: https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5388/1/Ser%20do%20g%20a%20do%20dos%20filhos%20ou%20dos%20pais_Isabel%20Fernandes%202013084.pdf. Acesso em: 20 de junho de 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MACHADO, Lia Zanotta. “Gênero: um novo paradigma? ”. In: **Trajetórias do Gênero, masculinidades...** Cadernos Pagu (11). Campinas: UNICAMP, 1998. Disponível em: www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=51204. Acesso em: 10 de junho de 2021.

PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa em educação: o ensino da música como objeto. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 221-233, jul. /dez. 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/327170159>. Acesso em: 23 de março de 2021.

RUBIN, Gayle. O tráfico de mulheres: notas sobre a “economia política” do sexo. Recife. **S.O.S. Corpo**. 1993. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/1919> Acesso em: 03 de junho de 2021.

RUFATO, Bruna Pozzi. **Diferenças entre mães e pais em visita a museus de ciências**. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2015. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81133/tde-10092015-155805/publico/Bruna_Pozzi_Rufato.pdf. Acesso em: 20 de junho de 2021.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre: v. 2, n. 20. Jun./ Dez, 1995.

SILVA, Rita Sofia da Costa. **Sentimento de Competência e Envolvimento Paterno. O papel das crenças Maternas e Paternas sobre a Paternidade**. Dissertação de mestrado. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/15231/1/rita_costa_silva_diss_mestrado.pdf. Acesso em: 20 de junho de 2021.

THERRIEN, Jacques. NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em avaliação educacional**. v.15, n.30, jul. /dez. 2004. Disponível em: <http://jacquestherrien.com.br/wp-content/uploads/2014/06/>. Acesso em: 23 de março de 2021.



ISBN 2178-2431

CENTROS DE DOCUMENTAÇÃO PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA NOSSA HISTÓRIA

Elton Osmar Evangelista Machado (UFMS/CPNV) ²⁷

Larissa Wayhs Trein Montiel (UFMS/CPNV) ²⁸

RESUMO: Este artigo apresenta o Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Naviraí-MS, e discute a importância da criação de Centros de Memórias de Educação no Brasil, especificamente por universidades públicas, procurando compreender os processos de constituição, organização e sua função. O foco do trabalho se fundamenta em Centros de Memórias de Educação em universidades públicas, pois a universidade em que o pesquisador se filia é um possível *locus* de criação do Centro de Documentação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no campus de Naviraí e têm o intuito de valorizar a história da educação local. Consideramos como fontes de investigação o Repositório Institucional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em Minas Gerais e o Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE) da Universidade Federal de Pelotas no Rio Grande do Sul, para tanto utilizamos os documentos disponíveis nas páginas de acesso à internet. Conclui-se que os Centros de Memórias têm a função de contribuir com a identidade educacional. Consideramos que este trabalho demonstrou a importância dos centros de documentação na preservação da memória e da história, contribuindo para a valorização da identidade educacional e a digitalização de espaços que possibilitem a produção e difusão de conteúdos tornando uma educação democrática e acessível.

Palavras-chave: História da Educação. Centro de Memória. Fontes documentais.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho buscou apresentar a importância da criação de Centros de Memórias de Educação no Brasil, especificamente por universidades públicas, procurando compreender os processos de constituição, organização e sua função. O foco do trabalho se

²⁷ Acadêmico graduando do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no campus de Naviraí (UFMS/CPNV)

²⁸ Doutora em Educação na linha de História Memória e Sociedade na Universidade Federal da Grande Dourados no ano de 2019. Mestrado em Educação na linha de História da Educação, Memória e Sociedade, na Universidade Federal da Grande Dourados no ano de 2010. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Grande Dourados no ano de 2007. Atualmente é professora do quadro efetivo da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus Naviraí, pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Prática Educativa e Tecnologia Educacional - GEPPE- sendo a Líder da Linha de Pesquisa Práticas Educativas e Formação Docente. Atua principalmente nos seguintes temas: História da Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Orientadora do Programa Residência Pedagógica Alfabetização - Pedagogia.



ISBN 2178-2431

fundamenta em Centros de Memórias de Educação²⁹ em universidades públicas, pois a universidade em que o pesquisador se filia é um possível lócus de criação do YMA³⁰ Centro de Memória da Educação do Cone Sul na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no campus de Naviraí e tem como intuito valorizar a história da educação local, assim consideramos como fontes de investigação para esse trabalho o Repositório Institucional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e o Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) no Rio Grande do Sul, para tanto utilizamos os documentos disponíveis nas páginas de acesso à internet sendo elas: <https://repositorio.ufmg.br/> e <https://wp.ufpel.edu.br/ceihe/>.

Segundo o Portal do Repositório da UFMG, as atividades tiveram início no ano de 2015, com os estudos para efetuação do Repositório em Minas Gerais e tinha como intuito promover a acessibilidade e divulgação de trabalhos científicos, “reunir, preservar, disseminar e promover o acesso aos recursos digitais criados pela comunidade da UFMG a fim de proporcionar o intercâmbio intelectual, de criatividade, de conhecimento e de inovação” (MINAS GERAIS, 2019). Assim por meio da Resolução nº 11 de 2019 da Universidade Federal de Minas Gerais, a proposta do repositório começa a tomar forma com a intenção da preservação das fontes bibliográficas geradas na instituição e fora dela.

Da mesma forma aconteceu com o Portal da Universidade Federal de Pelotas, no rio Grande do Sul (UFPEL), referente ao Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE), que foi criado em 2002, com o propósito de reunir grupos de pesquisadores com foco na área de História da Educação e pretendia desenvolver suas ações em dois setores, sendo um voltado para historiografia promovendo o desenvolvimento de pesquisas educacionais, produzindo e divulgando esses trabalhos em seminários, auxiliando os alunos na produção e pesquisa na elaboração de trabalhos voltados ao tema, o segundo setor é voltado a História da Educação com ênfase no local, com o objetivo de investigar materiais, possibilitando constituir novos acervos.

²⁹ Optamos nesse estudo pelo uso do termo Centro de Memórias, mas alguns autores indicam ser Centros de documentações.

³⁰ A palavra YMA da palavra *Ymaguare* que origem no Guarani (língua Indígena) a palavra obtém o significado segundo o *Gran Diccionario Avanee* (2005) para o espanhol de antiguo/a.LO de antes, traduzindo para o português “desde os tempos antigos”.



ISBN 2178-2431

Sendo assim, meu interesse pela pesquisa surgiu pelo fato de ter vindo de uma família humilde, sempre frequentei o ensino público, o ingresso ao ensino superior possibilitou enxergar que a educação constrói relações sociais igualitárias, possibilitando ao indivíduo se reconhecer como um ser de direitos e deveres. Este sentimento de que a educação é transformadora fez com que me despertasse o interesse sobre a História da Educação com o propósito de elencar sua historicidade, a partir das atividades desenvolvidas no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Naviraí.

Deste modo, este trabalho buscou valorizar a história e memória da educação a fim de que sirva de “norte” ou como “fonte” para a implantação de um Centro de Memória em História da Educação na cidade de Naviraí/MS em Mato Grosso do Sul. Pretendeu-se assim investigar por meio de plataformas digitais como estão funcionando dois centros de documentação já constituídos, buscando compreender suas sistematizações a fim de contribuir para a construção e implementação do YMA no município de Naviraí no estado de Mato Grosso do Sul.

A pesquisa foi embasada na metodologia de pesquisa documental em meios digitais que conforme Gil (2008, p.51) aponta “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebeu ainda um tratamento analítico, ou ainda podem reelaborados de acordo com os objetivos de pesquisa.”. Assim analisamos duas páginas oficiais³¹ (sítios eletrônicos) disponíveis na internet de dois Centros de Memórias da Educação, são eles: O Repositório Institucional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e o Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) no Rio Grande do Sul. A escolha por esses dois Centros de documentação ocorreu por serem ambos de universidades federais e por estarem em regiões distintas ao estado do Mato Grosso do Sul, e por suas páginas indicarem uma organização, simplicidade e fácil acesso aos conteúdos.

Indicamos que o texto está dividido em três sessões, onde na primeira parte será abordada a importância da memória e da história para a educação; na sequência será abordado o que são os centros de documentações e sua importância. Posteriormente será

³¹ Links utilizados na pesquisa: <https://repositorio.ufmg.br/community-list> e <https://wp.ufpel.edu.br/ceihe/apresentacao-do-ceihe/>



ISBN 2178-2431

apresentado e analisado o acesso digital dos Centros de Documentações, suas histórias e seus regulamentos. O texto se encerra com as considerações finais e as referências utilizadas.

2. A IMPORTÂNCIA DA MEMÓRIA PARA EDUCAÇÃO

De acordo com Le Goff (1990), a memória humana é estruturada e se auto-organiza armazenando informações. Podemos considerar que [...] a memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas (LE GOFF, 1990, p. 423).

Assim a história é constituída individualmente e coletivamente tendo uma função social. Entretanto antes da escrita a história era passada de geração para geração pela oratória, onde as histórias poderiam ser coletivas, em certas etnias os anciões eram os guardadores da memória, sua função era passar a tradição aos demais membros da tribo. Havia também às histórias como fins ideológicos utilizados nas criações de mitos, geralmente desfrutados por reis ou famílias abastadas que contratavam especialistas em narrar história possibilitando sua manipulação. Le Goff (1990) ressalta a importância da escrita para os registros das memórias, pois a história passada por meio da oralidade pode conter vícios dos narradores e até perdas de identidades.

Nas sociedades sem escrita a memória coletiva parece ordenar-se em torno de três grandes interesses: a idade coletiva do grupo que se funda em certos mitos, mais precisamente nos mitos de origem, o prestígio das famílias dominantes que se exprime pelas genealogias, e o saber técnico que se transmite por fórmulas práticas fortemente ligadas à magia religiosa (LE GOFF, 1990, p. 431).

Le Goff (1990) citou a importância dos registros documentais para a preservação da memória, entretanto a memória não trazia um pensamento da maioria da população e sim se destacava os assuntos sobre a política, o financeiro e as religiosidades. Por interesses de reis surgem às primeiras instituições de memórias passando a serem histórias. Na Grécia a forma escrita enriquece a memória oral reestruturando seu passado, assim a memória oral e escrita está entrelaçada por meio dos guardadores da memória chamados *mnemon*, a



ISBN 2178-2431

mnemotécnica que é definida como os profissionais em arquivos, ocorrendo também uma transição de guardiões da memória para arquivistas. Já com o surgimento do cristianismo a oralidade tem uma grande importância na preservação da memória, quando surgem às igrejas ocorre o interesse em preservar os textos litúrgicos e representações em pinturas e objetos.

Com o surgimento da prensa ocorre uma revolução na guarda da memória devido ao acesso, facilitando as informações possibilitando aos leitores conhecer novos textos e memórias individuais, esta fase é chamada acumulativa, é dotada de técnicas científicas. Ocorre um esquecimento da memória fúnebre de monumentos reais que será retomado somente depois da Primeira Guerra Mundial no início do século XX.

No decorrer da Segunda Guerra Mundial surgem as máquinas de cálculos contribuindo com um avanço da memória, surge assim a memória eletrônica onde são introduzidas as informações “[...] como todas as outras formas de memória automáticas aparecidas na história, à memória eletrônica não é senão um auxiliar, um servidor da memória e do espírito humano” (LE GOFF 1990, p. 469).

O autor nos alerta que a memória pode ser manipulada e controlada, como exemplo, por meios de comunicações privatizados ou controlados pelos governos ocorrendo interesses pretenciosos. E destaca a importância dos profissionais na preservação da memória como bem coletivo, “Cabe, com efeito, aos profissionais científicos da memória, antropólogos, historiadores, jornalistas, sociólogos, fazer da luta pela democratização da memória social um dos imperativos prioritários da sua objetividade científica” (LE GOFF, 1990, p. 477).

O ser humano busca compreender a história apanhando os fatores que influenciaram o presente, esta abarca conhecimentos que os ajudarão em ações futuras, o mesmo vem ocorrendo com a história da educação profissionais da área, estudantes, historiadores e arquivistas fazem esforços para garantir, não simplesmente a preservação, mas também fontes de conhecimentos.

Arriada, Tambara e Teixeira (2015) expõem que a importância dos Centros de Documentações em História da Educação pode ir além do preservar e guardar, contendo uma diversidade de fontes de memória materiais que até pouco tempo não eram valorizados, sendo assim é necessário formar profissionais capacitados em investigar a



ISBN 2178-2431

história da educação. As autoras ressaltam que em um país onde as condições de preservação de documentos são precárias, montar acervos que contenham o passado da nossa educação beira o fanatismo, mas sem esse trabalho a história da educação se perderá.

Sabemos que, por si só, os documentos não falam, nem podemos fetichizar o seu valor. Eles adquirem importância, ou até mesmo um grande valor, pelo ineditismo ou por novos dados que possibilitam um novo olhar. Tudo isso existe, mas acima disso estão as perguntas que iremos formular a esses documentos, que questionamentos, indagações. Devemos procurar aquilo que nem sempre vem explícito. Quem produziu o documento, com que objetivos? Como foi conservado ao longo do tempo? Encontra-se inteiro, fracionado, sofreu modificações, existem variantes? Outros documentos similares podem corroborar o que foi dito ou então negar? (ARRIADA; TAMBARA; TEIXEIRA, 2015, p. 313).

Enfatiza-se assim a importância dos Centros de Documentações Históricas Educacionais valorizando as histórias regionais, recuperando, preservando, reconstituindo materiais e estabelecendo a criação de acervos documentais. Destaca-se assim, a importância de professores e alunos universitários no desenvolvimento de práticas contribuindo com a construção de acervos:

São trabalhos que contribuem na elucidação e compreensão da História da Educação Brasileira, pois ao buscarem estabelecer o perfil de determinadas escolas, enfatizam aspectos da cultura escolar e urbana, exploram questões didático-pedagógicas, político-ideológicas, étnicas e de gênero em diferentes dimensões temporais e espaciais (AMARAL, 2013, p. 22496-22497).

Para tanto, é importante à valorização de tais espaços e que estes estejam vinculados a instituições públicas para que sejam amplos a divulgação e o acesso aos materiais preservados, contribuindo com construção de identidade educacional valorizando sua memória, para isso busca-se compreender como são os centros de documentações.

3. O QUE SÃO CENTROS DE DOCUMENTAÇÕES E PARA QUE SERVEM?

Os centros de documentação são locais de uma instituição que visam à preservação da memória, sua organização deve ser de acordo com sua função, segundo Tessitore (2003, p. 11), “[...] para que os documentos cumpram sua função social, administrativa, jurídica,



ISBN 2178-2431

técnica, científica, cultural, artística e/ou histórica é necessário que estejam preservados, organizados e acessíveis”.

Assim Tessitore (2003) mostra a importância dos arquivos e sua relevância na construção de identidade nos trazendo os tipos de entidades documentais sendo: Arquivos, Bibliotecas, Museu e Arquivos Documentais e também como são feitas suas organizações, expondo a importância dos registros na construção de conhecimentos bem como técnicas para desenvolver acervos. Assim consideramos que estes centros devem servir como polo de produção de novos conhecimentos, bem como a conservação da identidade cultural e educacional.

Segundo Castro e Gastaud (2017, p. 272), os “centros de documentação possuem funções de guarda e preservação dos acervos que estão sob sua responsabilidade. Esses espaços, independentemente da temática a que se dedicam, são guardiões de determinada memória e se configuram como instituições de pesquisa”. A preservação de patrimônio partindo de reflexões teóricas, tipos de instituições e conclusões de pesquisa, abordando semelhanças e diferenças, mostra a importância dos Centros de Documentações em preservar documentos organizados e a relevância de profissionais capacitados tecnicamente trocando experiências para a construção e manutenção destes espaços.

Ainda assim os autores Castro e Gastaud (2007, p. 270) enfatizam que “[...] os documentos que chegam às bibliotecas são resultantes de acumulação seletiva, ou seja, estes materiais não são reunidos de maneira espontânea, como é o caso dos arquivos, mas sim, selecionados para fazer parte do acervo de uma determinada biblioteca, formando, por esse motivo, o que chamamos de coleções”.

É necessário compreender a relevância de arquivos, museus, centros de documentações e bibliotecas, diferenciando os centros de documentações dos demais, embora com bastantes similaridades esses centros sejam formados por temáticas de determinado assunto ou área de conhecimento, expondo as três tipologias sendo: Museologia, Biblioteconomia e Arquivologia, estas trabalham juntas na formação de centros e preservação de materiais.



ISBN 2178-2431

[...] arquivos, bibliotecas, museus e centros de documentação têm em comum o fato de salvaguardarem documentos que são patrimônio e, conseqüentemente, uma memória relativa a eles. Além disso, essas instituições compartilham a possibilidade de desenvolver atividades semelhantes com o seu acervo. Esses quatro tipos de instituições de memória possuem em comum o fato de terem sob guarda acervos e documentos referentes à função de cada instituição (CASTRO; GASTAUD, 2017, p. 263).

Para tanto, os Centros de Documentações têm características próprias mesmo possuindo aspectos semelhantes com as demais instituições de memória, o seu acervo é adquirido por compras, doações e acordos de divulgações. Os objetos de sua coleção são de várias fontes de arquivos tais como: escolas, museus, instituições jurídicas ou administrativas, conteúdos coletados de várias fontes colaboradoras, entretanto alguns deles são únicos na instituição recolhidos de arquivos, museus e outras instituições como as escolares, administrativas e jurídicas.

4. CENTROS DE DOCUMENTAÇÕES, SUAS HISTÓRIAS E SUA ORGANIZAÇÃO

A importância dos Centros de Memórias segundo Arriada, Tambara e Teixeira (2015), não é somente de preservar documentos, mas que sejam fontes de informações possibilitando novos olhares, ressalta que juntamente com a criação destes espaços a uma preocupação em formar pesquisadores que tenham interesse em investigar a história da educação possibilitando o surgimento de novas correntes com abordagens e problematizam que incentivam novas práticas. A falta de espaço físico é um entre os muitos desafios na concepção dos Centros de Memórias sendo assim, a digitalização de documentos é uma alternativa cada vez mais frequente na busca desta solução.

A digitalização de documentos possui algumas vantagens já que uma vez inseridas o material não se deteriora pelos agentes causadores de danos como o tempo e manipulação, também ficará mais fácil o acesso a estudantes e pesquisadores. Compreender como é o funcionamento e praticidade destas páginas de acesso virtual se torna essencial para o desenvolvimento dessa pesquisa.



ISBN 2178-2431

Realizamos uma busca de informações pelas páginas virtuais de acesso do Repositório Institucional da Universidade Federal de Minas Gerais e do Portal do Centro de Estudos e Investigação de História da Educação da UFPEL. Em nossa busca pretendemos evidenciar as seguintes questões: Como é o acesso a página? Como é possível localizar o material de acesso as informações? Que tipo de fontes de pesquisa o centro de documentação se ocupa? Qual o propósito de Centro de Documentação manter seu acervo online? Na sequência apresentamos as informações coletadas pelo acesso online dos centros de documentação.

4.1 REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

De acordo com RI/UFMG (2019) no ano de 2015 iniciou os estudos para realizar o Repositório Institucional da Universidade Federal de Minas com a colaboração das seguintes instituições:

[...] diretoria de Governança Informacional (DGI), a Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino (GIZ), o Centro de Apoio à Educação a Distância (CAED), o AVAS 21 da Faculdade Medicina, a Diretoria de Tecnologia da Informação e o Centro de Computação da UFMG (DTI/CECOM) e a Biblioteca Universitária - Sistema de Bibliotecas da UFMG (BU-SB/UFMG) [...] (MINAS GERAIS, 2019).

No ano de 2019 é criado o RI/UFMG mediante Resolução nº 11/2019, DE 10 de outubro de 2019, e estabelece sua política informacional tendo como objetivo “[...] preservar, conservar e maximizar o intercâmbio, a criatividade, o conhecimento, a inovação, a visibilidade e o acesso da produção de objetos informacionais da Universidade por meio de plataforma digital [...]” (MINAS GERAIS, 2019).

Na imagem a seguir verificamos como é o acesso inicial a página do Repositório Institucional da UFMG (RI/UFMG):



ISBN 2178-2431

Figura 1: Página Inicial do Repositório Institucional da Universidade Federal de Minas Gerais



Fonte: <https://repositorio.ufmg.br>

Ao entrar na página foi possível analisar que aparece um ícone de busca representado por uma lupa e cinco barras de ferramentas sendo elas: **Apresentação, Comunidades e Coleções, Política, Instruções aos Autores e Ajuda.**

No ícone que aparece uma lupa podemos realizar buscas por meio de palavras ligadas a temas, o usuário terá também filtros para ajudar na sua pesquisa como: autor, título, data de publicação entre outros.

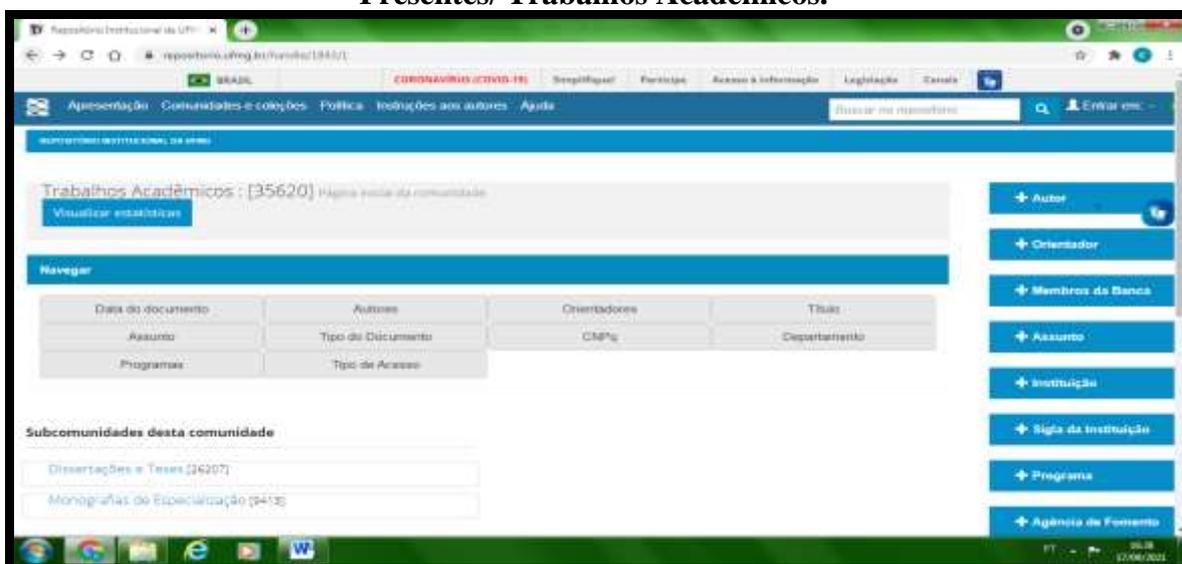
A aba **Apresentação** oferece um texto onde mostra o propósito da instituição bem como seu histórico e objetivos.

Na aba **Comunidades e Coleções** é possível acessar listas de comunidades, publicação científica, culturais e trabalhos acadêmicos. Ao selecionar uma destas comunidades terá a opção de escolher por assunto específico e assim abrirá outros ícones para vários temas e comunidades como exemplo: enfermagem, construção civil, idosos entre outros. Pelo Navegador também é possível realizar a seleção por data do documento, autores, orientadores, título, assunto, tipo de documento, departamento, programas e tipo de acesso. Como podemos verificar na imagem 2:



ISBN 2178-2431

Figura 2: Página Comunidades e Coleções/Comunidades, Subcomunidades e Coleções Presentes/ Trabalhos Acadêmicos.



Fonte: <https://repositorio.ufmg.br/community-list>

Na aba intitulada como **Política** constam as publicações de portaria, resoluções e políticas exclusivas do Repositório Institucional da UFMG e todos os arquivos estão disponíveis para visualização em PDF.

Nas **Instruções aos autores** é possível verificar detalhes por meio de tutorias e vídeos para que os trabalhos passem por submissões e publicações de acordo com as normas da instituição. É necessário o preenchimento do termo de autorização para disponibilização de trabalhos acadêmicos, esta aba tem várias opções de formulários para preencher.

A navegação pelo repositório é muito simples, facilitando as pesquisas possibilitando ao navegador localizar os materiais por diversos filtros como título, tipo de documento (Dissertação, dissertação e mestrado, monografia, tese, trabalhos acadêmicos), orientador e banca. Seu acervo constitui-se de livros, mais de 3000 trabalhos acadêmicos e 900 publicações científicas e culturais, estando disponível a todos os visitantes garantido pelo “Art. 3 o RI/UFMG será de livre acesso” (MINAS GERAIS, 2019) como já citado. Embora possuindo um leque enorme sobre as mais diversas fontes de pesquisa o Repositório poderia inserir uma aba História da Educação enriquecendo ainda mais a página.



ISBN 2178-2431

4.2 CENTRO DE ESTUDOS E INVESTIGAÇÃO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DA UFPEL (CEIHE)

De acordo Arriada, Tambara e Teixeira (2015), o CEIHE foi criado em 2002 estando localizado na Rua Gomes Carneiro, 01 Centro Pelotas/RS, onde há uma área voltada para o Centro de Documentação e Centro de Pesquisa, as autoras destacam que um dos primeiros desafios foi em relação ao espaço físico, ocorrendo um trabalho de classificação e catalogação de materiais para sua digitalização valorizando os espaços disponíveis. A constituição de Centros de Memórias não se dá somente em sua criação não sendo estático assim como a educação.

Na imagem 5 verificamos o acesso inicial a página virtual do Centro de Estudos e Investigação de História da Educação da UFPEL (CEIHE) e percebemos que a página inicial já apresenta uma boa organização e o nome do centro em destaque.

Figura 3: Página inicial do Portal do Centro de Estudos e Investigação de História da Educação da UFPEL



Fonte: <https://wp.ufpel.edu.br/ceihe/apresentacao-do-ceihe/>

O portal UFPEL (CEIHE) apresenta 9 barras de ferramentas possibilitando aos usuários um acesso rápido e prático em sua navegação. As ferramentas encontradas no *site* são: **Início, Centro de Documentação, Membros, Banco de Dissertação e Teses,**



ISBN 2178-2431

Publicação, Revistas, Eventos, Anais da Asphe (Associação Sul Rio Grandense de Pesquisadores em História da Educação) e Colóquio.

Na aba **Início** abre-se a apresentação do CEIHE com fotos e contatos. Na apresentação do CEIHE conta-se sua história e seus objetivos, também há disponibilizado o artigo intitulado CEDOC E CEIHE: Espaços de Preservação da Memória Escolar de ARRIADA, Eduardo; TAMBARA, Elomar Antonio Callegato; TEIXEIRA, Vanessa Barrozo; contribuíram na elaboração deste Centro. No entanto na aba Foto não há nada disponível como já citado a página está em construção; na aba Contato está disponível o *e-mail* do colóquio e endereços dos CEIHE, CEDOC (Centro de Documentação).

A aba **Centro de Documentação** dará acesso aos livros disponíveis por nome da obra, autor e editora, estes conteúdos não estão disponíveis para leitura. Já na aba **Relatórios**, contém imagens de capas de relatórios históricos de cidades, estados e instituições, no item Cidades do estado do Rio Grande do Sul, como exemplo, da cidade de Alfredo Gonçalves, datado em 15 de outubro de 1904, tratando sobre a Lei de Orçamento de 1903; já no item Estados relatórios referentes a alguns estados (Bahia, Pernambuco e Rio Grande do Sul) e também no item das Instituições encontramos relatórios referentes à Santa Casa da Misericórdia do Rio de Janeiro-RJ datada em 1866 e Banco do Brasil/RJ de 1869.

Na aba intitulada **Membros** é possível verificar os nomes dos profissionais que atuam no CEIHE, sua formação e experiências e endereço para *Curriculum Lattes* de cada membro. Aba de **Banco de Dissertações e Teses** abre possibilidade de acesso aos mais variados temas, mais referente a temática da história da educação local de Pelotas são mais frequentes.



ISBN 2178-2431

Figura 4: Página inicial do Portal do Centro de Estudos e Investigação de História da Educação da UFPEL/ Banco de Dissertações e Teses/ Dissertações



Fonte: <https://wp.ufpel.edu.br/ceihe/apresentacao-do-ceihe/>

Na aba **Publicações** estão disponíveis trabalhos com publicações de domínio público, constando o endereço e as revistas que foram publicadas com o tema e os autores. E na aba Revista há várias opções de revistas que são apresentadas as histórias destas, os visitantes poderão acessar clicando com o cursor na revista desejada e diversos exemplares podem ser baixados gratuitamente. Na aba intitulada Eventos é possível selecionar o ano e nome do evento que ocorreu em determinada data, assim como a data de submissão de trabalhos, data e local do evento, como também o endereço eletrônico onde terá acesso direto na página dos eventos divulgados pelo CEIHE.

Na aba intitulada **Anais da Asphe** não há nenhuma publicação. E na ferramenta **Colóquio** tem imagens de eventos já realizados. A aba superior da página inicial dará acesso diretamente aos portais da Universidade Federal de Pelotas- RS e também ao do Governo Federal.

O CEIHE apresenta em registros documentos que contam memórias do Brasil, Rio Grande do Sul e Pelotas. Estes registros resgatam e valorizam a história regional ajudando na difusão de trabalhos produzidos pela comunidade acadêmica.

Porém, o sítio possui ferramentas que não possuem informações, como por exemplo: a aba **Centro de Documentação** leva a aba livros que contém dois ícones: etnias e relatórios, o primeiro sobre etnia não contém nenhum material disponível e o segundo



ISBN 2178-2431

possui somente a imagem das capas de relatórios. O sítio poderia tornar mais atrativo sua navegação se tivesse mais conteúdos publicados, como uma página em que o navegador pudesse ter acesso a conteúdos completos.

Os documentos digitalizados auxiliam os centros de documentações na divulgação e preservação de documentos, também traz uma realidade em que os espaços físicos nem sempre são suficientes, sendo assim a digitalização torna-se uma opção para armazenar seus acervos:

Como Centro de Documentação, o primeiro desafio foi vencer a exiguidade do espaço físico. No entanto, desde 2001 o espaço físico tem sido ampliado e, atualmente, o acervo se constitui de alguns milhares de títulos, de modo especial, manuais e textos escolares. O acervo encontra-se em processo de catalogação e classificação no sistema Winisis, devendo estar disponibilizado em pouco tempo *online*. (ARRIADA; TAMBARA; TEIXEIRA, 2015, p. 316).

Diante da apresentação dos Centros de Documentação foi possível perceber que os portais expostos servem de referência para elaboração de novos Centros de Memória, pois refletem importantes ações quanto à preservação e a divulgação de trabalhos e eventos, servindo como fonte de conhecimento estes portais podem ser acessados por todos, facilitando o acesso de conteúdos e democratizando a educação tornando-a mais igualitária.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho teve como objetivo estudar Centros de Memórias de Universidades Públicas já em funcionamento, buscando compreender quais os processos de constituição, organização e suas funções. A função das instituições de educação é repassar todos os conhecimentos adquiridos da sociedade como *locus* transformador, por este motivo ele deve ser democrático e ao alcance de todos, criar espaços que estejam ligados as instituições públicas é essencial para a construção e valorização da identidade educacional.

Quando há uma preocupação em preservar objetos e organizá-los para preservação do passado, requer do pesquisador um trabalho minucioso sendo preciso muito estudo e técnica, pois os objetos de estudos muitas vezes estão fracionados ou modificados.



ISBN 2178-2431

Ao longo da história a memória foi passada de geração em geração, sendo muito importante na transmissão de tradições, entretanto também eram utilizados para fins ideológicos sendo muitas das vezes manipuladas. Os monumentos antigos contavam vários tipos de história, contribuindo com a memória e compreender a história permite ao ser humano entender o presente e estes conhecimentos ajudarão planejar o futuro.

Os centros de memória em história da educação vão além de preservar documentos, eles contêm a história dos pensamentos pedagógicos e sua constituição possibilita valorizar a história regional, assim consideramos que ao estarem vinculados a instituições públicas possibilita ampla a divulgação e o acesso aos materiais, servindo como fonte de pesquisa e contribuindo com a construção de identidade educacional regional. Com o surgimento do mundo digital possibilitou a sociedade conectar-se com o mundo, a notícia que antes demoravam dias ou até meses agora chegam quase que imediatamente, a educação acompanhou esta mudança fazendo uso desta ferramenta.

Foi possível constatar que os acervos digitais são uma opção, pois muitas vezes as intuições não possuem espaços físicos para construção ou organização dos espaços existentes para o centro de documentação, a digitalização de documentos possibilita um grande armazenamento de conteúdos facilitando o acesso aos documentos e sua preservação. Os sítios digitais auxiliam os centros de documentações na divulgação de materiais disponíveis como: simpósios, publicação de trabalhos acadêmicos e teses.

Podemos considerar que este trabalho demonstrou a importância dos Centros de Documentação na preservação da memória e da história, contribuindo para a valorização e a identidade educacional, a digitalização destes espaços possibilite a produção e difusão de conteúdos, tornando a educação mais democrática e acessível.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Giana Lange. O projeto acervos escolares: possibilidades de pesquisa, ensino e extensão no campo da história da educação. – Um relato de experiência. **Educere**. Curitiba, XI, p. 22496-22503. 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/cd2013/pdf/8344_5432.pdf. Acesso em: 06 mar. 2021.

ARRIADA, Eduardo; TAMBARA, Elomar Antonio Callegato; TEIXEIRA, Vanessa Barrozo. CEDOC e CEIHE: espaços de preservação da memória escolar. **SciELO**. Santa Maria, v. 19, n. 47, p. 313-317, dez. 2015. Disponível em:



ISBN 2178-2431

<https://www.scielo.br/j/heduc/a/kxZZBSfb4M3G3YnLmp5BbSF/?format=pdf>. Acesso em: 08 mar. 2021.

CASTRO, Renata Brião de; GASTAUD, Carla Rodrigues; O que são centros de documentação? O caso do Centro de Documentação do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 263 - 282, 2017. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818372017263>. Acesso em: 06 mar. 2021.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: **Editora Atlas**, 1999. 6 ed. 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 09 de mar. 2021

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 1990. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2021.

MINAS GERAIS. **Repositório da Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais**, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/>. Acesso em: 15 abr.2021.

PELOTAS. **Centro de Investigação de História da Educação da Universidade Federal de Pelotas no Rio Grande do Sul (UFPEL)**. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ceihe/>. Acesso em: 15 abr.2021.

SANABRIA, Lino Trindad. Gran Diccionario Avañee Ilustrado. Villa Luro: Ruy Diaz, 2005. Acesso em: 12 de nov. 2021.

TESSITORE, Viviane. **Como implantar centros de documentação**. Vol.9 Disponível em: http://www.arqsp.org.br/arquivos/oficinas_colecao_como_fazer/cf9.pdf. Acesso em: 12 abr. 2020.



ISBN 2178-2431

CONTRIBUIÇÕES DOS CADASTROS MUNICIPAIS DE ARTISTAS, ARTESÃOS E GRUPOS CULTURAIS PARA A EDUCAÇÃO

Gabrielly dos Santos Julião³²

Thyago Richard Pereira de Souza Oliveira³³

Erika Natacha Fernandes de Andrade³⁴

Eu vivi no campo, nadei com os peixes, cantei com os pássaros e voei com as borboletas. Já fui muito feliz. E nada me impede, com tudo o que eu passei, de eu ainda ter minha felicidade. De vez em quando eu me descubro voando, feliz da vida. Uma sensação tão boa, tão gostosa.... Quando eu consigo terminar uma escultura que eu gosto, eu fico numa felicidade que você não queira nem saber.

IZULINA XAVIER

1. INTRODUÇÃO

O reconhecimento dos laços profundos que unem as artes à formação humana, tanto na sua dimensão afetiva, quanto cognitiva, vem propiciando reflexões e debates no que tange ao seu acesso. Longe de intencionar a formação do artista, o objetivo da arte na educação básica remete à consolidação de uma educação integral do ser humano, envolvendo o conhecimento da cultura, das formas estéticas, dos modos de apreciar, expressar, imaginar e criar (ALMEIDA, 2001).

Muitas vezes se pensa na arte como uma produção consoladora, que traz equilíbrio, que pacifica. Todavia, a arte, historicamente, nasce da problematização da matéria, do mundo, da ação humana, etc., e vem sendo constituída como via (ou linguagem) que mais possibilita tanto a continuidade das indagações, quanto a criação de modos genuínos e subversivos, de narrar o mundo, a humanidade, as subjetividades. Por isso, o filósofo norte-americano John Dewey (2010) afirma que a arte é imprescindível para a educação, por nos ensinar a usar o pensamento imaginativamente, dramaticamente, com vistas à construção de hábitos novos, de modos de pensar e agir que transcendem as evidências, o que está posto, o que é usual e normativo.

³² Acadêmica da UFMS/CPAN.

³³ Acadêmico da UFMS/CPAN.

³⁴ Docente da UFMS/CPNV e orientadora da pesquisa.



ISBN 2178-2431

Pesquisas que analisam os discursos de artistas (ANDRADE; COFFACCI, 2022; PARE; ANDRADE, 2019; CARVALHO; ANDRADE, 2022) mostram que a arte na educação viabiliza a partilha dos bens humanos, inclusive visibilizando o fazer, a voz, o gestual, a estética, a política, as necessidades, as lutas e defesas, de grupos minoritários, especialmente quando há o cuidado de veicular artistas e produções culturais que insurgem às margens dos circuitos hegemônicos. Os referidos estudos também mostram que a arte na educação – especialmente quando professores têm acessos a formações continuadas que lhes possibilitam um desenvolvimento profissional que lhes ajuda a pensar, ver, sentir e criar como os artistas – contribui para a invenção de novos modos de narrar a escola, as crianças e os estudantes, de maneiras inusitadas de construir as relações, os espaços, as metodologias e os processos.

Conforme Rogoff (2011), podemos aprender com a arte e com os museus a fazer a educação; os museus nos ensinam sobre espaços que se abrem para que pessoas captem ideias de maneiras diferentes, e para que potencialidades não vistas, percebidas, comentadas ou historicizadas sejam acolhidas, investigadas, problematizadas e tratadas; as artes e os museus nos ensinam, enfim, a atuar em meio à tensão que envolve o que é importante saber/conhecer e o que as pessoas aspiram; à exemplo dos museus, e igualmente à exemplo dos fazeres dos artistas, as instituições escolares e de educação social podem ser contextos para a integração dos valores e necessidades sociais às energias e intuições individuais que vazam/escapam ao que é normatizado, impulsionando, assim, processos de aprendizagem que implicam construções autorais e genuínas.

Quando dizemos que nossas instituições podem ser muito mais do que são, não estamos insinuando que elas deveriam ser maiores, ou mais eficientes, ou mais progressivas, ou mais divertidas (embora certamente devam ser mais divertidas). Em vez disso, o que queremos é que elas cheguem mais longe, que forneçam lugares para fazer muito mais do que jamais pensaram que eram capazes (ROGOFF, 2011, p. 256).

Este artigo está ligado a um conjunto de investigações, desenvolvidas no Grupo de Pesquisa Discursos e Práticas Poéticas na Educação (CNPq/UFMS), que buscam a arte, bem como as narrativas e/ou teorizações dos artistas, como fontes profícuas e que nos ajudam a fundamentar a educação, a compor práticas pedagógicas significativas, e inclusive, a debater e a pensar os processos de formação continuada dos docentes. De



ISBN 2178-2431

modo específico, o presente texto decorre de uma pesquisa cujo objetivo foi investigar dados referentes à existência (ou não) de cadastro de artistas, artesã(os)s e coletivos artísticos nas Secretarias Municipais de Cultura dos municípios de Corumbá/MS, Ladário/MS e Naviraí/MS, com vistas a subsidiar pesquisas futuras no campo da educação social e/ou da educação escolar.

Especificamente, buscamos entender se havia (ou não) cadastro de artistas, artesã(os)s e grupos culturais nas Secretarias Municipais de Cultura de Corumbá/MS, Ladário/MS e Naviraí/MS; quais seriam os dados específicos dos municípios; e as argumentações dos gestores acerca do conhecimento que têm sobre as artes e sobre os produtos culturais de suas localidades. Defendemos que a identificação dos artistas, dos coletivos artísticos, dos artesãos, de uma localidade (de um município) pode nos levar à futuras conversas (entrevistas, grupos focais), de modo que os seus saberes possam ser ouvidos e acolhidos e, quiçá, envolvidos nos debates educacionais da contemporaneidade.

Na seção subsequente descrevemos a metodologia da pesquisa e, após, apresentamos os dados do estudo com as análises. As conclusões mostram que os cadastros municipais de artistas, artesãos e grupos culturais locais têm o papel não apenas de inventariar, mas, principalmente, de possibilitar a construção de contextos em que a partilha estética esteja mais presente – evitando os individualismos estéticos –, e de viabilizar trocas, intercâmbios, entre artistas e crianças, artistas e jovens/adultos, artistas e professores etc., com vistas à construção de escolas e de espaços de educação social mais poéticos, e, igualmente, à tessitura de cidades que ousam construir ações/produtos/relações impensados, diferentes, plurais e humanizados.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa realizada foi de natureza qualitativa, envolvendo ações analíticas e interpretativas. A finalidade da pesquisa foi exploratória, buscando desenvolver e esclarecer ideias, obter uma visão geral do tema, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos em estudos posteriores; a pesquisa também teve finalidade descritiva, almejando a descrição de um fenômeno, no caso a existência/ausência de cadastros de



ISBN 2178-2431

artistas, artesãos e grupos culturais em três municípios de Mato Grosso do Sul (MARTINS, 2004; GIL, 2019).

O instrumento idealizado para produção dos dados foi a criação de um questionário, sem identificação, com o objetivo de convidar servidores que trabalhassem com as secretarias de cultura dos três municípios para responderem; com o questionário buscávamos entender se as prefeituras possuíam cadastro dos artistas, artesã(o)s/ e coletivos artísticos locais. Junto ao questionário foi enviada uma carta de apresentação da pesquisa e dos pesquisadores, como meio para esclarecimento dos fins do estudo e como forma de convite, reforçando a ideia de que a participação seria voluntária.

O questionário contou com 13 questões. As 3 primeiras perguntas foram sobre a formação, local de trabalho e o cargo/função dos respondentes no momento da pesquisa. As perguntas subsequentes – especificamente as questões 4, 5, 6, 7 e 8 – almejavam entender: (a) se na cidade há alguma secretaria da prefeitura com cadastro dos artistas, artesãos e grupos (coletivos, associações) culturais atuantes no município; (b) como é feito o cadastro dos artistas, artesã(o)s e grupos (coletivos, associações) culturais do município; (c) qual é o procedimento utilizado para cadastrar artistas/artesã(o)s e grupos (coletivos, associações) culturais; (d) qual é a periodicidade de renovação do cadastro, e (e) quais são os dados coletados, em cadastro, dos artistas, artesã(o)s e grupos (associações, coletivos) culturais do município.

As questões 9 e 10 se voltaram para o interesse das prefeituras de ter um cadastro e/ou de renovar – e até ampliar – o cadastro existente com os dados dos artistas, artesã(o)s e grupos (coletivos, associações) culturais locais. A pergunta 11 foi sobre o desenvolvimento de programa ou ação de promoção do turismo cultural no município; as questões 12 e 13 buscaram entender se a gestão municipal desenvolve programa ou ação de divulgação do trabalho dos artistas, dos artesã(o)s e de grupos culturais nas escolas e espaços de educação social, e se a gestão municipal oferece cursos de formação para servidores(as) públicos da cultura e /ou da educação, com o objetivo de promover o acesso e o conhecimento acerca da arte, do artesanato e das produções culturais do município/região.

No contato com representantes dos três municípios informamos que, se preferissem, poderíamos realizar uma conversa com gestores e/ou servidores,



ISBN 2178-2431

presencialmente, em substituição ao questionário. Como veremos na próxima seção, ao convidarmos representantes para participação na pesquisa, obtivemos resposta via questionário da parte de um município; a conversa foi a escolha dos gestores/servidores de outra cidade; não obtivemos respostas de representantes de um dos municípios. Os dados coletados pelo questionário e pela entrevista são apresentados de modo descritivo, possibilitando-nos análises relacionadas ao campo da educação, com base nas teorizações de John Dewey, cujo ideário é estudado no Grupo de Pesquisa Discursos e Práticas Poéticas na Educação (UFMS/CNPq).

3. INFORMAÇÕES SOBRE O CADASTRO DOS ARTISTAS, ARTESÃOS E GRUPOS CULTURAIS EM TRÊS MUNICÍPIOS DE MATO GROSSO DO SUL: DADOS E ANÁLISES

Nesta seção apresentamos: (i) os municípios que fizeram parte do estudo; (ii) as informações produzidas na coleta de dados e suas análises.

A pesquisa foi realizada mediante a coleta de dados em três municípios do interior de Mato Grosso do Sul: Corumbá, Ladário e Naviraí. Corumbá fica a 403 Km da capital de Mato Grosso do Sul, Campo Grande; o município, que contava com 111.435 habitantes no último censo, localiza-se na região do Pantanal sul-mato-grossense; por abrigar 60% do território pantaneiro, a cidade é também conhecida como a Capital do Pantanal. Corumbá é o maior município em extensão territorial de Mato Grosso do Sul; estando às margens do Rio Paraguai, faz fronteira, no Oeste com a Bolívia, e no Sul com o Paraguai. Corumbá abarca o mais importante Porto do Estado; economicamente, é uma cidade com atividades voltadas para a pesca, o comércio, o turismo, a indústria (mineração, cimento, estalagem, frigorífico, laticínio, etc.). A região de Corumbá abarca oito assentamentos, além dos povos pantaneiros, ribeirinhos, que vivem em distâncias que variam de 80 a 140 km da área urbana. No que tange ao acesso à instituições públicas de educação profissionalizante e de ensino superior, Corumbá conta com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal (UFMS/CPAN) e com o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Corumbá (IFMS/Corumbá); há ainda, na cidade, dois Programas de Pós-



ISBN 2178-2431

Graduação em nível de Mestrado ofertados pela UFMS/CPAN (PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ, 2022).

Em termos culturais, considera-se que Corumbá é o principal polo de cultura do Estado. A cidade abarca construções arquitetônicas históricas e festas/festivais com alcance internacional, como o Carnaval, o Festival América do Sul Pantanal e o Banho de São João, que se tornou patrimônio imaterial; a cidade de Corumbá ainda conta com museu, com artistas da música, das artes visuais, do teatro, da literatura e da dança locais, com artesãos – inclusive assentados e ribeirinhos – que retiram da natureza o material para a feitura das suas obras, com grupos culturais que impulsionam, tanto a arte urbana, quanto a tradição popular (grupos de capoeira, de danças de rua, de batalhas de poesia, de trovadores, de tocadores de viola de coxo, de danças envolvendo o siriri, o cururu, as quadrilhas etc.) (PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ, 2022).

Imagem 1. (1) Cidade de Corumbá. (2) Banho de São João: Patrimônio Imaterial de Corumbá.



Fontes: (1) MS Hoje.com, <<https://www.mshoje.com/galeria/cidade/27-/>>, 2022. (2) Renê Márcio Carneiro. Site Prefeitura de Corumbá, https://www.corumba.ms.gov.br/?attachment_id=131240, 2022.

O município de Ladário também fica às margens do Rio Paraguai; situa-se a 6 Km de Corumbá, contando com 23. 331 habitantes no último censo. A economia do município é baseada na mineração, na pecuária, na pesca, no turismo e no transporte de navegação; Ladário ainda é sede do Comando do 6º Distrito Naval da Marinha do Brasil. Ladário e Corumbá são consideradas cidades irmãs, devido à proximidade de seus limites; o povo ladarense participa, promove e constrói a cultura, as festas e os festivais que ocorrem em



ISBN 2178-2431

Corumbá, juntamente com os corumbaenses. As instituições públicas de ensino profissionalizante e de ensino superior de Corumbá – UFMS, IFMS – atendem os moradores de Ladário, considerando a estreita proximidade territorial (CIDADE BRASIL, 2021).

Imagem 3. (1) Ladário. (2) Base Fluvial de Ladário.



Fonte: (1) Folha MS, <https://folhams.com.br/2021/09/02/uma-das-cidades-mais-antigas-de-ms-ladario-completa-243-anos/>, 2021. (2) Site ipatrimonio. <http://www.ipatrimonio.org/ladario-base-fluvial-de-ladario/>, 2022.

O município de Naviraí está localizado no sul do Estado de Mato Grosso do Sul, a 255 Km da capital, Campo Grande, com população estimada em 53.188 habitantes. Enquanto Corumbá conta com 230 anos de constituição e Ladário com 244 anos de existência, Naviraí tem fundação recente, que chega aos 54 anos. A cidade foi fundada pela Colonizadora Vera Cruz, administrada por um grupo de empresários paulistas; antes, habitavam a região o povo indígena Guarani Kaiowá (GARCIA, 2016). Atualmente, Naviraí é reconhecida como importante cidade do ConeSul de Mato Grosso do Sul, considerado polo do agronegócio. O município abarca três instituições públicas de ensino superior e profissionalizante: a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí (UFMS/CPNV), a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí (UEMS/Naviraí) e o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí (IFMS/Naviraí) (PREFEITURA MUNICIPAL DE NAVIRAÍ, 2022).

Em termos culturais, a cidade de Naviraí conta com uma festa reconhecida na região, a FEJUNAV – Festa Junina de Naviraí, que ocorre simultaneamente ao Festival de Música Popular e Sertaneja; a cidade também organiza *shows* em datas comemorativas (aniversário da cidade, Natal e *Réveillon*), geralmente contratando artistas e músicos de popularidade midiática. A cidade possui alguns monumentos (esculturas) que marcam as



ISBN 2178-2431

entradas da cidade – um monumento com araras e outro com tucanos. Destacam-se, em praças públicas da cidade, a artes urbanas fomentadas por jovens do município, em especial o grafite (acompanhando os campeonatos de *skate*) e as batalhas de poesia (PREFEITURA MUNICIPAL DE NAVIRAÍ, 2022).

Imagem 4. (1) Imagem aérea de Naviraí. (2) Praça do Skate de Naviraí.



Fonte: (1) Site da Prefeitura de Naviraí. <https://naviraí.ms.gov.br/imagem/fotos-da-cidade/>, 2022. (2) Caroline Cáceres, 2022.

Quanto à coleta dos dados da pesquisa, obtivemos a resposta do questionário de um gestor da secretaria da cultura do município de Corumbá; no que tange ao município de Ladário, não obtivemos resposta; gestoras e servidoras de Naviraí preferiram uma conversa, presencial, na Fundação Cultural do município.

Sobre o município de Corumbá, os dados do questionário indicam que há cadastro municipal dos artistas, artesãos e grupos (coletivos, associações) culturais locais; a Secretaria Municipal de Corumbá tem um método próprio para identificar e cadastrar os artistas, artesãos e grupos culturais, e geralmente, o cadastro é feito a partir de edital público que convoca e convida os agentes culturais a se registrarem junto ao órgão gestor da cultura. O recadastramento, ou um novo cadastro, é feito anualmente; os dados coletados dos artistas, artesãos e membros dos grupos culturais são: nome, data de nascimento, gênero, local de moradia, tempo em que a pessoa ou o grupo, desenvolve ações no município, descrição do tipo de trabalho (artesanal, ou artístico, ou cultural) que é realizado, formas de divulgação do trabalho realizado e apresentação do portfólio da trajetória artística/cultural pessoal ou do grupo/coletivo.



ISBN 2178-2431

A despeito de o município de Corumbá ter um cadastro de artistas, artesãos e grupos culturais, a gestão de cultura gostaria de ampliar os dados do cadastro e, até mesmo, ampliar o próprio inventário, alcançando pessoas ou grupos ainda desconhecidos da população mais geral e que não circulam nos eventos oficiais da cidade. O participante do questionário relatou que seria importante terem, em Corumbá, dados sobre as relações estabelecidas entre o trabalho artístico/artesanal/cultural local e as comunidades (inclusive as relações, os intercâmbios, com a educação); também seria necessário inventariar dados sobre os artistas, artesã(o)s e grupos culturais que atuam nas ruas, nas periferias, no campo, em regiões ribeirinhas etc., e que ainda não estão nos circuitos oficiais de divulgação artística.

Os dados do questionário mostram, igualmente, que a gestão municipal de Corumbá desenvolve programa ou ação de promoção do turismo cultural e que oferece cursos de formação para servidores (as) públicos que trabalham na cultura, com o objetivo de promover o acesso e o conhecimento acerca da arte, do artesanato e das produções culturais do município/região. Todavia, a gestão municipal ainda não desenvolve programa ou ação de divulgação/apreciação do trabalho dos artistas, dos artesã(o)s e dos grupos culturais nas escolas e nos espaços de educação social.

Quanto ao município de Naviraí, gestoras e servidoras, por meio de uma conversa presencial, informaram que não há cadastro municipal dos artistas, artesãos e grupos (coletivos, associações) culturais locais; entretanto, mencionaram que servidores e profissionais contratados da secretaria de cultura do município já estavam realizando um trabalho com vistas à construção de formulário digital, que seria divulgado no *site* da prefeitura, para que artistas, artesãos e grupos culturais pudessem inserir documentações e portfólios, facilitando, inclusive, suas participações em editais da Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul.

Na conversa, as profissionais de Naviraí/MS, também abordaram – de modo similar ao mencionado pelo gestor de Corumbá – a importância de a cidade conseguir identificar os artistas que desenvolvem artes urbanas, bem como pessoas e/ou grupos que desenvolvem trabalhos artístico-culturais nos espaços dos assentamentos e nas comunidades indígenas. Naviraí conta com grupos de batalhas de poesia, com uma associação que, quando consegue financiamento, promove a cultura da capoeira, inclusive



ISBN 2178-2431

com aulas, apresentações e campeonatos, envolvendo crianças e jovens de áreas periféricas, com artistas locais com reconhecimento regional/nacional no campo da música e do teatro; Naviraí ainda tem artesãs que trabalham com um material advindo do bagaço da cana (desenvolvendo produtos bastante específicos e genuínos). Outra observação feita pelas participantes da conversa, foi a percepção de que os trabalhos dos artistas e difusores da cultura naviraiense, não são ligados às ações e projetos com as escolas, ou mesmo com as instituições de educação social, da cidade, e que reconhecem a importância de mais integração entre os espaços de educação e a arte/cultura local. Um último dado refere-se ao fato de Naviraí não possuir registros oficiais, e contínuos, sobre a história de seus monumentos, de sua arquitetura (inclusive de suas casas de madeira), ou de suas produções artístico-culturais; algumas histórias foram registradas em momentos esparsos, mas não foram sistematizados e publicizados com vistas à difusão, à transmissão e ao avivamento das produções locais.

Para as análises dos dados mobilizaremos, primeiramente, o conceito de individualismo estético que apropriamos da obra *Arte como experiência* de John Dewey (2010). Conforme Dewey (2010), o interesse restrito de uma comunidade pelo crescimento industrial – derogando outros campos da ação humana, como a cultural – hierarquiza/prioriza as ações mecânicas e repetitivas, as produções em larga escala, o lucro imediato, o atendimento cego às demandas das forças econômicas, a preparação da população para o trabalho básico, braçal, de manutenção do *status quo*. Nesse contexto, a arte – que desde a assunção do capitalismo passa a ter um *locus* distante da vida comum, sendo objeto de colecionamento, sinal de cosmopolitismo econômico etc. – se torna ainda mais isolada da sua significação na vida de uma comunidade, e mais distante das pessoas; ocorre assim, uma separação abissal entre artistas, que são produtores culturais, e os demais indivíduos de uma localidade, compreendidos como apreciadores, fruidores, consumidores, e, quiçá, também criadores de ideias, sentidos, conceitos, fazeres, produtos, etc.

O resultado dessa antinomia extrema são os individualismos estéticos em que o artista, por um lado, é visto como excêntrico e como uma pessoa isolada das necessidades cotidianas; por outro lado temos as pessoas – crianças, jovens e adultos da comunidade – que têm negados os seus direitos de participar da vida esteticamente, e, muitas vezes, são



ISBN 2178-2431

impelidos a se entregarem às narrativas e aos fazeres habituais sem levar muito em conta suas capacidades de percepção estética no concreto. Por percepção estética, ou por experiência estética, compreendemos a atividade que é vivida pelo sujeito, que o faz sentir e perceber mais a realidade, que desperta emoções, desejos, interesses, intuições diferentes/imprecisas, e que mobilizam a vontade da pessoa pela problematização, pela investigação, pela avaliação, pela criação, até o alcance de uma resolução (um fazer, um produto, uma ideia, um entendimento) que provoca o sentimento de consumação, isto é, a identificação de que o processo vivido valeu a pena, de que o eu e/ou o meio foram transformados, produzindo saberes e potencialidades que poderão ser aproveitados em experiências futuras (DEWEY, 2010).

O individualismo estético se constitui na medida em que o artista se distancia da multiplicidade de pautas, lutas, necessidades que perpassam as vidas nos cotidianos, e, principalmente, quando as pessoas de uma comunidade não têm participação nas formas estéticas múltiplas, nas artes, nos artesanatos, nos fazeres culturais, nas criações que compõem as cidades, passando, assim, a buscar apenas aquilo é imediatamente (ou banalmente) prazeroso, mas que não incita o desequilíbrio, a problematização das crenças individuais e habituais, e, portanto, não faz a pessoa viver processos de apreciação, investigação, imaginação e criação.

O outro conceito que trazemos para a presente discussão é o de cultivo do gosto, conforme apresentado por Nathan Crick na obra *Dewey for a new age of Fascism-teaching democratic habits* (2019). O gosto – para além de uma preferência pessoal, como traz o senso comum – pode ser discutido, filosoficamente, enquanto meio psíquico que opera nas nossas valorações, nos nossos juízos; quando nos sentimos atraídos, ou percebemos repulsa, por algo (uma luta, uma pauta, uma paisagem, uma ideia, uma produção etc.), é sinal de que esse meio psíquico está em operação, impulsionando nossos desejos, nossas emoções, nossas vontades de querer (ou não) conhecer ou saber mais sobre o que se apresenta. Para Crick (2019) é imprescindível formar as pessoas para serem sensíveis e abertas à multiplicidade – desenvolvendo o gosto pela diferença, pelo que incita a problematização e pelo que força o pensamento –, assim como é indispensável a formação do gosto das crianças, dos estudantes, dos professores, enfim, das pessoas, pela justiça, pela democracia, pela multiplicidade, pelo diálogo (especialmente com os coletivos



ISBN 2178-2431

minoritários), pela mudança (em detrimento dos estados reacionários) etc. Crick (2019) acrescenta que a arte, viabilizando o compartilhamento (e não o individualismo) estético, pode ser considerada a principal via, e a principal linguagem, para que as pessoas possam se desenvolver em termos de sensibilidade, em termos de gosto ampliado, com qualidades éticas.

Utilizando esses dois conceitos para pensar os dados coletados neste estudo, analisamos a positividade de a cidade de Corumbá/MS já ter um cadastro dos artistas, artesãos e grupos culturais locais; destacamos, igualmente, a importância de agentes/servidores do município terem consciência de que a cidade ainda precisa perceber, acolher, reconhecer e registrar a arte produzida nos espaços urbanos, bem como nas áreas dos assentamentos e/ou ribeirinhas. Podemos dizer que Corumbá/MS, com os recadastramentos anuais e com os eventos que claramente possibilitam visibilidade à arte e à cultura locais, realiza ações em prol da partilha estética – mesmo que a continuidade das discussões, e o aprofundamentos dos estudos, indiquem que outras (ou novas) ações precisam ser engendradas a fim de potencializar o que já é feito.

No que tange à Naviraí/MS, percebe-se que o município conta com servidores e cidadãos que querem a partilha estética; pode-se dizer, inclusive, que os jovens poetas, grafiteiros ou desenhistas, as mulheres artesãs, os mestres da capoeira, o/as artistas da música ou do teatro etc. de Naviraí, com ações mesmo que pontuais e não institucionais (e até mesmo não narradas em livros, documentários, inventários etc.), atuam como raios que insurgem e que rasgam o meio habitual, industrial e de agronegócios, o qual é muitas vezes (e em várias cidades) permeado por individualismos estéticos, em que poucas pessoas usufruem dos bens culturais e artísticos, não havendo incentivos às produções estéticas das minorias, dos coletivos que poetizam realidades, lutas e necessidades opostas aos ideais e aos modelos hegemônicos, inclusive àqueles proclamados pelas mídias e indústrias culturais.

Os dados de Corumbá/MS e de Naviraí/MS evidenciam, por fim, que as escolas e os espaços de educação não escolar precisam ser mais integrados aos coletivos artísticos, às produções culturais e artísticas locais, seja no sentido de democratização dos bens imateriais, seja em prol da ampliação das sensibilidades e dos gostos dos educandos e dos professores, formando pessoas e meios educacionais abertos à problematização, ao debate



ISBN 2178-2431

ético, à multiplicidade, à necessidade de mudanças (em detrimento do conservadorismo que, justamente, impede o desenvolvimento social e a construção contínua das sociedades). As conversas com os artistas/artesão, as reflexões acerca dos processos de criação dos artistas/artesão/grupos culturais, das suas experiências de vida, das suas histórias, das suas sensibilidades, das suas problematizações, etc., podem ajudar os professores/educadores sociais a, coletivamente, criarem novas (e melhores) narrativas acerca dos estudantes, de suas famílias, das comunidades, a comporem práticas pedagógicas que não homogeneízam, e que, sim, acolhem as diferenças (os múltiplos modos de pensar, ser e estar no mundo), criando espaços físicos e relacionais acolhedores e poéticos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ano de 2022 vivemos, nas cidades, um período de contração da pandemia provocada pelo Covid-19, devido às possibilidades vacinais. Conforme Gatti (2020, p. 32), “a situação pandêmica obrigou crianças, adolescentes e jovens a mudarem seus hábitos relacionais e de movimento, a estudarem de modo remoto”.

Se algumas soluções foram encontradas para a manutenção do vínculo de estudantes com a instituição de ensino, seus professores e colegas, de outro lado verificaram-se dificuldades ponderáveis: o estudo e aprendizagem de conteúdos curriculares novos em modo de isolamento, com apoios delimitados pela situação remota, dificuldades de atenção e concentração, o estresse de alunos pela situação do isolamento, por excesso de conteúdos emitidos ou de tempo dedicado diante de tela de computador ou outro aparelho digital, trocas relativizadas pelo esforço comunicativo demandado, falta do calor dos laços presenciais, entre outras situações, o estresse dos professores pela exigência rápida de novas performances, de preparação de aulas virtuais demandando mudanças em perspectivas didáticas, esforço de manejo técnico de instrumentos não habituais em sua rotina de trabalho (GATTI, 2020, p. 32).

Gatti (2020, p. 37) antecipou que o retorno presencial às atividades educacionais – que é a situação vivida no momento – iria requerer acolhimento, valorização das relações interpessoais e dos processos dialógicos, cuidados em prol da manutenção de meios com biossegurança e de pessoas saudáveis, e, especialmente, a criação de “um novo modo de lidar nas escolas com o ensino e a educação das novas gerações que aí estarão inseridas”.



ISBN 2178-2431

Deixar velhos hábitos, buscar novos sentidos para a educação escolar e novos caminhos. Mudar horizontes e não reproduzir mais do mesmo e lamentar perdas em relação a um modelo escolar que pede por mudanças: um modelo com visões apenas imediatistas e competitivas. É a oportunidade que se espera possa ser utilizada para dar novos formatos e significado à educação na escola básica não só nessa transição da pandemia para a volta às escolas, mas para o futuro (GATTI, 2020, p. 37).

Estamos, atualmente, vivendo esse momento preconizado por Gatti (2020) de necessidade de criação do novo, do inusitado, do impensado... Olhares, narrativas, práticas, relações, currículos, projetos, contextos, etc. diferentes, múltiplos, seja nas escolas ou nos demais campos da educação social. Para esse momento, podemos aprofundar nossas relações com a arte, com a cultura, com os artistas, com os grupos culturais e com os artesãos, aprendendo com as suas estéticas, com os seus coletivos e com os seus processos criadores; podemos aprender a criar outras escolas, outros espaços de educação social, com as formas de investigar, de lutar e de inventar o inédito que compõe o campo da arte e das manifestações culturais. Abrimos este texto com uma citação de Izulina Xavier, escultora, artista plástica e escritora de Corumbá/MS; certamente, Izulina é um exemplo de artista com a qual podemos aprender. Podemos nos inspirar no modo subversivo de Izulina viver os idos do início do século XX, assumindo a sua força como mulher e como pessoa criadora, que transforma o meio, que rompe com o que hegemonicamente era esperado para si.

Os cadastros municipais de artistas, artesãos e grupos culturais locais têm o papel não apenas de inventariar, mas, principalmente, de possibilitar a construção de contextos, em que a partilha estética esteja mais presente – evitando os individualismos estéticos –, e de viabilizar trocas, intercâmbios, entre artistas e crianças, artistas e jovens/adultos, artistas e professores, etc., com vistas à construção de escolas/de espaços de educação social mais poéticos, e, igualmente, à tessitura de cidades que ousam construir ações/produtos/relações impensados, diferentes, plurais e humanizados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli. (Org.). **O ensino das artes**. Construindo caminhos. Campinas: Papirus, 2001, p. 11-38.



ISBN 2178-2431

ANDRADE, Erika Natacha F.; COFFACCI, Enmilly. C. O discurso de Joan Miró sobre a criação: contribuições para a formação de professores. **Atos de pesquisa em educação**, v. 17, n. 1, p. 1-22, mar., 2022.

CARVALHO, Marina M. P.; ANDRADE, Erika Natacha F. O *Poetry Slam* e a poetização do trabalho pedagógico na educação infantil. In: NONO, Maevi. A.; SOUZA, Tatiana. N. (Org.). **Pesquisas em educação infantil**. Porto Alegre: Fi, 2022, p. 61-87.

CIDADE BRASIL. **Município de Ladário**. 2021. Disponível em: <https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-ladario.html>. Acesso em: 20 de outubro de 2022.

CRICK, Nathan. **Dewey for a new age of fascism**. Teaching democratic habits. Pennsylvania: The Pennsylvania State University, 2019.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GARCIA, Divina C. **Um lugar chamado Naviraí**. Dourados, Siriema, 2016.

GATTI, Bernardete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados** [online]. 2020, v. 34, n. 100, pp. 29-41. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003> Acesso em 23 de outubro de 2022.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2019.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**. 30, 02, p. 289-300, maio/ago. 2004.

PARE, Selma G.; ANDRADE, Erika Natacha F. Experiências de Paul Klee: contribuições para a educação. In: Congresso de Educação do CPAN; Semana Integrada Graduação e Pós-Graduação do CPAN, 2019, Corumbá. **Anais** [...] Corumbá: UFMS, 2019. v. 1, p. 1-14. Disponível em: <https://bit.ly/2XIUrQs>.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ. **Minha Corumbá**. Corumbá, MS, 2022. Disponível em: <https://www.corumba.ms.gov.br/minha-corumba/dados-economicos>. Acesso em: 20 de outubro de 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NAVIRAÍ. **Conheça Naviraí**. Naviraí, MS, 2022. Disponível em: <https://navirai.ms.gov.br/> 2022. Acesso em: 20 de outubro de 2022.

ROGOFF, Irit. El giro. **Arte y políticas de identidad**, v. 4, p. 253-266, 2011.



ISBN 2178-2431
**EDUCAÇÃO DE BEBÊS NA PANDEMIA: OS DESAFIOS PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Camila dos Santos³⁵
Vivianny Bessão de Assis³⁶

RESUMO: Esta pesquisa teve como objetivos compreender como ocorreu o trabalho pedagógico com bebês do berçário no contexto da pandemia e entender como se deu a interação da professora com os pais e os bebês nesse novo cenário. Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva cujos dados foram gerados a partir de um questionário enviado a uma professora atuante no berçário no município de Três Lagoas, interior do estado de Mato Grosso do Sul. Percebe-se que os bebês em seu dia a dia precisam do acolhimento que não foi possível realizar de maneira virtual, considerando as particularidades da idade e as dificuldades de contato com a família. Os resultados indicam que a professora deixou de ser a mediadora das práticas e atividades necessárias para o desenvolvimento dos bebês e passou a ser a guia, a orientadora, através dos meios digitais, principalmente pelo *WhatsApp*, com isso, a interação ocorreu muito mais com os pais e familiares do que com o bebê em si. Além disso, demonstrou grande desgaste emocional e físico para organizar o trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Pandemia da Covid-19; Educação Infantil; Formação de professores; Bebês.

1. INTRODUÇÃO

Vemos que a cada ano as crianças pequenas entram mais cedo nos Centros de Educação Infantil (CEIs), passando mais tempo com professores, atendentes e estagiários com os quais criam vínculos afetivos. Ao pensar nas práticas e interações que o professor da Educação Infantil precisa desenvolver nos três primeiros anos da vida da criança, alguns estudos demonstram que não há o relacionamento e a interação necessários para o desenvolvimento intelectual, cognitivo e físico da criança (ZABALZA, 1998; MELO, 2017; PENA, 2017). Muitas vezes os professores estão arraigados a pressupostos e

³⁵ Graduada em Pedagogia pela Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Três Lagoas-MS e professora da rede privada de ensino na mesma cidade. E-mail: milla31pedagoga@gmail.com

³⁶ Docente do curso de Pedagogia da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Três Lagoas-MS e orientadora da pesquisa. E-mail: vivianny.assis@ufms.br



ISBN 2178-2431

abordagens que os impedem de vivenciar outras práticas, por não acreditarem que teorias se concretizam ou, simplesmente, por não as conhecerem.

Isso acontece por vários motivos, um deles seria o tempo de serviço do docente para o caso daqueles que estão atuando há mais tempo na área. Muitas vezes, o professor é resistente a novas teorias e métodos com o argumento de que: “Eu aprendi assim e hoje sou professor: o jeito que eu faço está certo”. No artigo “O cuidado e a educação de bebês e a formação de dirigentes”, Melo (2017) salienta a importância de o professor conhecer novos pressupostos teóricos para uma prática docente que articule educação e cuidado em uma abordagem humanizadora. Uma pedagogia com tal abordagem promove a interação com os bebês e todos os envolvidos no ambiente formativo. Nas palavras da autora:

Resta a todos nós, professoras e professores, pesquisadores e pesquisadoras, profissionais da educação infantil ampliar o pequeno espaço de reflexão que a educação e o cuidado dos bebês têm merecido na formação de professores [...] ao mesmo tempo que nos engajamos na criação e desenvolvimento de uma pedagogia que acolha, cuide e eduque nossos bebês por meio de uma atitude que envolve escuta, investigação e reflexão e que possa resultar na criação de uma nova cultura escolar em que sejamos todos protagonistas – incluindo os bebês e suas famílias. (MELO, 2017, p. 40).

A educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica e por isso é fundamentalmente importante para a vida da criança, visto que é nesse momento que ela realiza as primeiras interações fora do seu núcleo familiar, aprendendo diversas experiências com o mundo e com os outros. Por meio de uma abordagem humanizadora e protagonista o bebê consegue aprender, se desenvolver e criar em um ambiente pensado para ele. Por isso, o ambiente de sala de aula se torna um espaço relevante onde o educar e o cuidar se associam, de forma a criar uma realidade ampliada para esse bebê em suas novas conexões com o mundo.

As interações promovidas no ambiente da Educação Infantil foram interrompidas e tudo se modificou com a pandemia da Covid-19, visto que as medidas que foram impostas propuseram que as pessoas ficassem em casa, assim, as atividades do dia a dia passaram a acontecer de forma remota. Diante dessa nova realidade os professores precisaram se reinventar, aprender e desenvolver aspectos de sua docência que muitas



ISBN 2178-2431

vezes não conheciam para atender ao desenvolvimento das crianças sem ocasionar impactos muito profundos.

É certo que a atualidade demanda um novo perfil profissional docente e com todas as questões que envolvem a pandemia, isso ficou ainda mais evidente. Diante dos desafios impostos por essa nova realidade, esta pesquisa teve como objetivo apresentar por meio de entrevista aspectos dessa realidade modificada pela pandemia, buscando conhecer as novas práticas de professores de bebês durante a pandemia.

Isto posto, as perguntas que orientaram a investigação foram as seguintes: Como ocorreu o trabalho pedagógico no berçário no contexto da pandemia? Houve interação entre a professora, os pais e os bebês? Como a professora avaliou as práticas realizadas?

Este texto se estrutura a partir de quatro seções, além desta introdução, as quais visam: 1) apresentar o referencial teórico que guiou a leitura e as reflexões desta pesquisa; 2) indicar os pressupostos metodológicos, fundamentados na pesquisa qualitativa e exploratória, os quais evidenciam a abordagem e destacam os passos da investigação 3) a descrição e análise dos dados coletados pela entrevista e 4) considerações finais, seção dedicada à retomada das perguntas de pesquisa e agendas futuras de investigação.

Esperamos que esta proposta venha contribuir para a problematização de práticas ainda em uso no berçário e refletir sobre outras abordagens que surgiram no contexto da pandemia.

2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: ANTIGOS E NOVOS DILEMAS

No Brasil, nas primeiras décadas do século XX, mudanças econômicas e sociais provocaram importantes transformações nos sistemas de ensino, principalmente sobre o mercado de trabalho e o perfil que se exige dos professores. Campos (1999) explica acerca das mudanças sociais encadeadas pelo êxodo rural que acarretou uma demanda cada vez maior nas cidades. Outro aspecto foi a mudança na forma das famílias se organizarem, as mães ocuparam uma vaga no mercado de trabalho e muitas delas se tornaram chefes de família diante da separação no casamento.



ISBN 2178-2431

Fatores como o alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição e o número significativo de acidentes domésticos fizeram com que alguns setores da sociedade, dentre eles os religiosos, os empresários e educadores, começassem a pensar em um espaço de cuidados da criança fora do âmbito familiar. De maneira que foi com essa preocupação “[...] que a criança começou a ser vista pela sociedade, e com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial é que começou a ser atendida fora da família” (DIDONET, 2001, p. 13).

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que cuidasse deles. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche. (DIDONET, 2001, p. 13).

De acordo com Kuhlmann Jr. (1998), as tendências que acompanharam a implantação de creches e jardins de infância durante as primeiras décadas do século XX no Brasil, foram: a jurídico-policial, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa, ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância. Cada instituição “[...] apresentava as suas justificativas para a implantação de creches, asilos e jardim de infância onde seus agentes promoveram a constituição de associações assistenciais privadas” (KUHLMANN JR., 1998, p. 88).

Essas instituições ganharam enfoque diferentes, passando a ser reivindicadas como um direito de todas as mulheres trabalhadoras e era baseado no movimento da teoria da privação cultural. Essa teoria, defendida tanto nos Estados Unidos na década de 1960 como no Brasil já em meados de 1970, considerava que o atendimento à criança pequena fora do lar possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que ela estava sujeita. Era a defesa de uma educação compensatória.

Kramer (1995, p. 24), ao discutir esse assunto, ressalta que o discurso do poder público, em defesa do atendimento das crianças das classes menos favorecidas, parte de determinada concepção de infância, na qual as crianças oriundas das classes



ISBN 2178-2431

sociais populares são consideradas “[...] carentes, deficientes e inferiores na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido; faltariam a essas crianças, privadas culturalmente, determinados atributos ou conteúdos que deveriam ser nelas inculcidos”. Por esse motivo e a fim de superar as deficiências de saúde e nutrição, assim como as deficiências escolares, são oferecidas diferentes propostas no sentido de compensar tais carências. Nessa perspectiva, a pré-escola funcionaria, segundo a autora, como mola propulsora da mudança social, uma vez que possibilitaria a democratização das oportunidades educacionais. (KRAMER, 1995).

Verifica-se que, até meados do final dos anos 1970, pouco se fez em termos de legislação que garantisse a oferta desse nível de ensino. Já na década de 1980, diferentes setores da sociedade uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento. Do ponto de vista histórico, foi preciso quase um século para que a criança tivesse garantido seu direito à educação na legislação, foi somente com a Carta Constitucional de 1988 que esse direito foi efetivamente reconhecido.

Dois anos após a aprovação da Constituição Federal de 1988, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90, que, ao regulamentar o art. 227 da Constituição Federal, inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos. De acordo com seu artigo 3º, a criança e ao adolescente devem ter assegurados os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, para que seja possível, desse modo, ter acesso às oportunidades de “[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (BRASIL, 1994a).

Segundo Ferreira (2000, p. 184), essa Lei é “[...] mais do que um simples instrumento jurídico, porque inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos”. O ECA serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. “Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento”.

De acordo com Pascoal e Machado (2012), nos anos seguintes à aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, entre os anos de 1994 e 1996, foi publicado pelo Ministério da Educação uma série de documentos importantes intitulados: “Política



ISBN 2178-2431

Nacional de Educação Infantil”. Tais documentos estabeleceram as diretrizes pedagógicas e de recursos humanos com o objetivo de expandir a oferta de vagas e promover a melhoria da qualidade de atendimento nesse nível de ensino. São eles:

Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, que discute a organização e o funcionamento interno dessas instituições; **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**, que reafirma a necessidade e a importância de um profissional qualificado e um nível mínimo de escolaridade para atuar nas instituições de educação infantil; **Educação infantil**: bibliografia anotada ; e **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil**. (PASCOAL; MACHADO, 2012, p. 85-86, grifos nossos).

Esses documentos foram importantes para garantir melhores possibilidades de organização do trabalho dos professores no interior dessas instituições. Instaura-se assim a expectativa quanto à qualificação do professor de creches e pré-escolas, uma vez que este tem uma função diferenciada dos demais professores que trabalham no ensino fundamental e médio. Essa diferenciação diz respeito à dimensão educativa que integra o cuidado e a educação em compartilhamento com a família e, ainda, traz no bojo de suas prerrogativas a necessidade de garantir condições de trabalho, plano de carreira e remuneração adequada.

A preocupação com a formação dos professores de educação infantil tornou-se pauta de discussão da agenda política e da área acadêmica por volta do final dos anos 1990 em consequência do texto apresentado pela lei 9394/96 que propõe em seu artigo 87, inciso 4º: “Até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. (BRASIL, 1996).

A Década da Educação citada nesse artigo diz respeito ao período marcado entre 1997 e 2007, em que políticas de formação profissional para educação básica deveriam prever a formação dos professores em nível superior. (KISHIMOTO, 1999). Ao mesmo tempo em que a lei estabelece a formação em nível superior, ela engendra mecanismos que podem agilizar a realização dessa formação, tais como a criação de uma nova modalidade de curso, paralelo ao curso de Pedagogia, denominado curso Normal Superior, especificamente voltado à formação dos professores da educação infantil.

Mas é a partir da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 que as mudanças aconteceram de uma maneira mais ampla, abarcando todo o país. Campos



ISBN 2178-2431

(1999) analisa em seu texto que havia diversos perfis de professores atuando na educação antes da LDB 9.394/1996, alguns docentes da pré-escola que depois passaram a atuar nos primeiros anos do ensino fundamental, professores com o nível Magistério, muito criticados por uma formação generalistas, aqueles que lecionam matérias específicas a partir do 6º ano do ensino fundamental, e os professores leigos, muitas vezes mal pagos. De acordo com a autora, esses diferentes perfis de professores “sobreviveram” a todas as mudanças, se adaptando e incorporando as novas transformações sociais exigidas para a formação docente.

Campos (1994) chama a atenção sobre a concepção dos profissionais da Educação Infantil. Caso o que se espera seja uma pessoa que consiga cuidar de um aglomerado de crianças, possibilita-se contratar profissionais com baixos salários, e pouca instrução, o que acaba por gerar um perfil que apresenta alta rotatividade, baixa assiduidade e dificuldade para acompanhar o progresso na carreira. Campos (1994) demonstra, ainda, que quanto menor é a criança com que se trabalha, menos é o prestígio social da carreira e, conseqüentemente, os salários pagos.

Considera que a formação de professores precisa ser pensada sob alguns aspectos importantes como: o peso que deve se dar a uma formação que associe teoria e prática, a importância do conhecimento sobre os conteúdos que precisam ser ensinados, conhecimento acerca de como os alunos aprendem, uma perspectiva integral entre cuidar e educar. A qualidade do serviço oferecido por uma instituição de caráter assistencialista ou de caráter educacional são muito diferentes, assim como a qualidade das experiências pedagógicas e formativas oferecidas às crianças.

Com base nesses avanços legais e nas políticas para a Educação Infantil foram delineados em alguns documentos, tais como: “Política nacional de educação infantil” (1994a); “Por uma política de formação do profissional de educação infantil” (1994b); “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (1995); e “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (1998). É necessário assumir uma formação de caráter integral, com vistas a desenvolver aspectos que se tornam relevantes para a vida da criança. “Esta relação sugere que, desde o início de seu desenvolvimento, a criança requer uma gama ampla de



ISBN 2178-2431

condições, contatos e estímulos, por parte do ambiente que a cerca” (CAMPOS, 1994, p. 34).

Alguns critérios são necessários para buscar uma educação de qualidade, tais como: uma vida sadia, dignidade e autonomia, ambiente pedagógico e cuidado estáveis, diversidade cultural, dentre outros. Assim, o profissional da educação infantil precisa contemplar aspectos que envolvam o cuidar e o educar de forma integrada.

Diante da pandemia outras exigências foram impostas aos professores e, sobre isso, trataremos no tópico seguinte.

3. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO PANDÊMICO: A REALIDADE ESTUDADA

A educação infantil que acontecia de uma maneira tão próxima precisou de distância, e teve que contar com a tecnologia para que as crianças tivessem garantidos os direitos à educação escolar. Diante disso, é importante ressaltar que a pandemia e as restrições impostas às pessoas para que ficassem em casa evidenciaram ainda mais todas essas questões que deveriam ser vistas e revistas no processo de formação docente, considerando que os professores precisaram se adaptar a uma realidade muito distinta ao que aprenderam em sua formação, muitos desses desconheciam os recursos tecnológicos que tiveram que passar a utilizar de uma hora para outra.

No caso da Educação Infantil, apesar da necessidade da tecnologia dos *smartphones* e internet, ainda foi menos utilizada do que no Ensino Fundamental e Ensino Médio, já que ambos os segmentos utilizaram as plataformas do Google *Meet* e *Classroom* para manter a relação entre professores e alunos.

Para a Educação Infantil, foram criados grupos no *WhatsApp* para cada sala do CEI, administrados pelos professores regentes. Os educadores desse segmento tinham a função de enviar vídeos com atividades para serem feitas pelos pais com os bebês. Essas atividades tinham o intuito de promover a evolução motora e explorar os sentidos dos bebês. Todos os exercícios enviados aos grupos pelos professores possuíam um passo a passo de como ser feito e a explicação do porquê fazer aquilo, no que ajudaria o bebê a se



ISBN 2178-2431

desenvolver. A única exigência feita pelos educadores era que os pais enviassem fotos e vídeos fazendo as atividades, para que assim, pudesse ser feito um portfólio daquela turma.

Para isso, em comparação a outros segmentos, a Educação Infantil utilizou-se minimamente da tecnologia, entretanto, se não fosse esse mínimo, os pais ficariam de mãos atadas para a realização de atividades que promovessem o desenvolvimento de seus filhos. Portanto, o professor da sociedade atual precisou ser atento, pesquisador e se adaptar a uma realidade que mudou bruscamente de um momento para o outro, como aconteceu quando o mundo se deparou com a pandemia da Covid-19. Cada segmento de ensino adotou uma prática que precisou ser reavaliada e modificada novamente durante o caminho e, com isso, os professores precisaram se reinventar para que o processo de ensino tivesse continuidade.

4. METODOLOGIA

Esta pesquisa se deu de forma exploratória e descritiva, a fim de compreender como uma professora da Educação Infantil organizou seu trabalho pedagógico mesmo diante das questões impostas pela pandemia, visto que foi apresentada a todos a realidade do isolamento social.

Foi realizada uma pesquisa exploratória, utilizando um questionário que pudesse fornecer informações sobre a forma como a professora estava conduzindo o ensino com os bebês diante da pandemia, considerando a sua abordagem e concepção teórica acerca da Educação Infantil, e o que teve que ser modificado frente à situação vivida.

Enfrentamos muitas dificuldades para realizar esta pesquisa, considerando que a coleta de dados coincidiu com o retorno híbrido obrigatório das turmas que retornaram em forma de revezamento. Todo esse processo de adaptação e readaptação para os alunos e, também, para os profissionais trouxe muita insegurança a todos os envolvidos, pois os profissionais voltaram a trabalhar com diversas demandas que antes não eram inerentes a sua função, e assim muitos deles não abriram a porta da sala de aula e nem se disponibilizaram a responder as perguntas do questionário. Apenas uma professora nos recebeu de maneira acolhedora, com base no qual estruturamos a análise de dados.



ISBN 2178-2431

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A cidade de Três Lagoas-MS fica ao leste do estado de Mato Grosso do Sul, com uma população estimada em 125.137 pessoas (IBGE, 2021), com o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) registrado em 0,744 (IBGE, 2010). Possui 19 Centros de Educação Infantil, que atendem crianças de zero a 5 anos de idade.

Conforme mencionado, a pesquisa foi realizada com uma professora da Educação Infantil da rede pública municipal. Ela tem 48 anos de idade e possui o curso de Magistério e duas graduações, em Pedagogia e em Geografia.

O questionário foi organizado com 13 perguntas abertas, em cuja primeira questão buscamos entender **como ela organiza a rotina de trabalho com os bebês antes da pandemia e o que mudou em relação ao trabalho que fazia anteriormente**. A professora respondeu que “Antes da pandemia organizava a rotina mais com atividades em grupo, para trabalhar a socialização entre eles e com a pandemia as mesmas tiveram que ser reorganizadas em atividades mais individuais” (Professora, 2021).

Pela resposta da professora não ficou claro quais atividades individuais planejou para os bebês realizarem com suas famílias. Conforme menciona Gil (1999, p.129), um dos pontos negativos do questionário é que ele “[...] impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas”, com isso ficamos sem compreender como ela organizou o trabalho pedagógico durante o ensino remoto.

Perguntamos **se foi possível manter algo da rotina anterior à pandemia** em seu trabalho, ela disse que sim, que manteve “Os horários, o acompanhamento do desenvolvimento de cada bebê e as atividades fora da sala” (Professora, 2021).

Entendemos, por meio desse relato, que a professora continuou a orientar os pais sobre como elaborar a rotina dos bebês em casa: quais atividades fazer, como fazer, indicando o melhor horário de alimentação e sono. Entretanto, como a aplicação da rotina estava na responsabilidade dos pais, não conseguimos mensurar se os bebês seguiram a mesma rotina que havia na escola.

Segundo Sabala (1998, p. 195), a rotina é importante na Educação Infantil e na organização de todo trabalho pedagógico,



ISBN 2178-2431

[...] é principalmente uma estrutura organizacional pedagógica que permite que o educador promova atividades educativas diferenciadas e sistemáticas de acordo com as experiências que se quiser colocar em prática, além daquelas que surgem naturalmente, seja por sugestão de uma criança ou do grupo.

Perguntamos a **opinião da professora acerca dos possíveis impactos no desenvolvimento dos bebês por terem se mantido esse tempo longe da escola**. Para ela, o maior desafio de seus alunos foi “[...] ficar cada dia com uma pessoa diferente, em um lugar diferente e isso para mim é muito prejudicial ao psicológico deles, pois não se sentem em segurança e não criam vínculos com a pessoa que está cuidando deles” (Professora, 2021).

Através da resposta da educadora notamos as dificuldades que famílias trabalhadoras enfrentam para manter a educação e o cuidado de seus filhos pequenos durante o ensino remoto. A professora notou que seus alunos ficavam cada dia com uma pessoa diferente, como avós, tias, sobrinhos, irmãos mais velhos, entre outros. Essa falta de rotina pode ter sido um fator complicador no desenvolvimento das atividades sugeridas pela professora.

Buscamos entender como aconteciam **as conversas com a família no contexto da pandemia**, se a professora conseguiu auxiliá-los de alguma forma diante desse momento e qual era a reação dos pais diante das tentativas de contato da professora. De acordo com sua resposta, o contato ocorria pelo *WhatsApp*, por meio do qual a professora enviava mensagens de texto, vídeos e áudios para explicar a atividade proposta de cada dia. Com a maioria dos pais ela conseguiu uma comunicação positiva e “[...] em outros casos (a minoria) esse contato foi mais difícil, onde a direção e a coordenação tiveram que intervir”. (Professora, 2021).

Com isso, buscamos saber **como ficou organizado o trabalho docente na pandemia**. A professora explicou que encaminha as *Atividades Pedagógicas Complementares à Aprendizagem (Pacas)* para os pais realizarem com os bebês em casa, da seguinte forma: “As atividades (APCA’s) eram enviadas através do grupo do *WhatsApp* dos responsáveis e, também, era oferecida de forma impressa na unidade e diariamente, eu, professora, explicava a atividade do dia através de vídeos ou áudios”. (Professora, 2021).



ISBN 2178-2431

Como afirmou a professora, todos os dias, durante o horário em que os bebês ficavam no CEI, ela enviava vídeos ou áudios explicativos das atividades que os pais ou os responsáveis deveriam fazer com os bebês. Durante a realização dessas atividades, os pais deveriam registrar as ações das crianças e enviar para a professora, para que assim, ela pudesse organizar um registro futuro.

A professora propunha atividades que oportunizassem a interação e a socialização dos bebês com as famílias, conforme orienta o currículo da BNCC para o desenvolvimento dos conteúdos nessa faixa etária, orientando como esse processo poderia acontecer por meio da comunicação direcionada.

Em relação aos aspectos técnicos da atuação docente, perguntamos se o **CEI onde trabalhava ofereceu algum tipo de suporte destinado aos professores** para o momento da pandemia, como ocorreu e de que maneira isso contribuiu para o desenvolvimento do trabalho. A professora se sentiu amparada e acolhida emocionalmente pela escola, por outro lado, sentiu-se sobrecarregada em relação a produção de material didático e a falta de recursos para organizar o trabalho pedagógico com as crianças. Destacamos abaixo um trecho de seu relato.

Em alguns aspectos sim, e em outros não. No aspecto emocional sim, com palestras *on-line*, *lives* e apoio por parte da direção e coordenação no que fosse necessário, agora no aspecto de recursos tecnológicos não, cada professor teve que usar seu aparelho particular de celular, sua internet e seus recursos, arcando com toda despesa financeira que isso acarretou para os professores em geral. (Professora, 2021).

Os professores perderam sua individualidade, pois seus celulares se tornaram corporativos, suas casas se tornaram salas de aula e salas multidisciplinares. A professora se sentiu sobrecarregada pela falta de investimentos, pelo fato de precisar organizar as aulas com recursos próprios, em local improvisado, arcando com as despesas financeiras de internet e de telefone para manter o contato com as famílias.

Perguntamos se na opinião da professora, **a pandemia trouxe algum aspecto positivo para sua experiência profissional** em relação a metodologia utilizada e a forma como acontecia o contato com os bebês. Para ela houve “Muitas perdas, mais do que ganhos, tive que reaprender a dar aula de uma forma totalmente diferente do que estava acostumada antes da pandemia” (Professora, 2021).



ISBN 2178-2431

Para a professora houve mais perdas do que ganhos em sua experiência profissional. Ela não apontou nenhum aspecto novo e positivo em sua prática docente, como a leitura de nova teoria que desse suporte a sua prática; o uso de outras metodologias para ajudar na organização do trabalho (APCA's); ferramentas tecnológicas que fizeram parte da rotina durante as aulas, além do *WhatsApp*.

Buscamos **entender como a mudança no trabalho alterou a rotina de vida pessoal da professora** e como isso pode ter influenciado direta ou indiretamente em seu trabalho. A professora mencionou grandes mudanças em sua rotina pessoal, pois precisou envolver os membros de sua família na gravação e edição dos vídeos, sentiu-se mais cansada do que no trabalho presencial e relata que o cansaço foi motivo de discussões em casa.

Sim, mudou toda minha rotina. Pois, no começo, trabalhava bem mais durante o dia do que se estivesse na sala de aula, gravando vídeos, preparando aulas virtuais, aprendendo a editar vídeos, dando atendimento às famílias, realizando busca ativa, fazendo planilhas, preparando APCA's e muitas vezes a gravação dos vídeos e das aulas envolve toda a família, que tinha que fazer silêncio durante o período que eu estava gravando e como tenho criança em casa, esse momento, às vezes, era muito exaustivo e tenso e até com meu esposo que não entendia porque eu tinha que trabalhar tanto gravando essas aulas e vídeos, muitas vezes brigávamos por causa disso. (Professora, 2021).

Aos professores foram atribuídas novas funções como a “busca ativa” mencionada no relato acima. Essa busca consistiu em contactar os pais ou responsáveis dos alunos que não enviaram os vídeos e fotos das crianças fazendo as atividades. Portanto, essa busca demandou muito tempo do trabalho em casa, já que o lar se tornou o ambiente de trabalho.

Com essas situações, os professores estão cada vez mais expostos aos altos níveis de estresse decorrentes da adaptação ao ensino remoto. Oliveira e Santos (2021) esclarecem que, durante a pandemia, por não conseguir atingir os objetivos propostos pela instituição, e devido às diversas pressões relacionadas ao manuseio das tecnologias, gravações de aulas, os docentes acabam adoecendo e solicitando afastamento do trabalho nas escolas.

Oliveira e Santos (2021, p. 05), em seus estudos sobre impactos psicológicos e psiquiátricos devido ao coronavírus, estas causas do adoecimento mental geram



ISBN 2178-2431

desconfortos como “[...] cefaleia, alterações no sono, humor deprimido, aumento da agressividade, dificuldade na tomada de decisão, alteração da atenção e da memória, além de limitações na concentração”. O cansaço mencionado pela professora pode vir associado a esses fatores que, se não tratados, podem causar o adoecimento mental da pessoa.

A pandemia trouxe a esses profissionais um contexto bem diferente do que estavam acostumados, considerando que as escolas foram fechadas e muitos tiveram que se reinventar com ferramentas que tiveram pouco contato ou que utilizavam para outro fim.

Nesse sentido, o trabalho com os bebês perpassou por ainda mais desafios considerando que eles precisam de um contato mais de perto para que possam se desenvolver. A professora não pode conversar, cantar e ouvir suas vozes, nessa experiência cultural e afetiva que envolve a educação dos bebês.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa foi possível notar que os bebês em seu dia a dia precisam do toque físico, de uma conversa e um acolhimento que não é possível realizar de maneira virtual considerando as particularidades da idade em desenvolvimento.

Diante dos desafios impostos por essa nova realidade, esta pesquisa teve como objetivo apresentar aspectos dessa realidade modificada pela pandemia, buscando compreender como uma professora da Educação Infantil, especialmente, atuante no berçário, desenvolveu seu trabalho desde 2020 para se adaptar a essa nova realidade.

Nenhuma relação professor/aluno é tão próxima quanto a de uma professora do berçário com seus bebês, pois sua ação educativa envolve múltiplos fatores do desenvolvimento biológico, psíquico, social e emocional do ser humano. Em seu relato, percebemos que a professora observou a ausência desse contato e, embora tenha trabalhado muito, sentiu-se frustrada por não acompanhar individualmente os bebês, além de demonstrar grande desgaste emocional e físico que empreendeu para organizar o trabalho pedagógico.

A inserção de bebês no CEI envolve as famílias, as crianças e as educadoras em um complexo processo de interação e, muitas vezes, de conflito, particularmente em nossa cultura, em que a educação coletiva de bebês é um fenômeno recente. (KISHIMOTO,



ISBN 2178-2431

1999; KUHLMANN JR, 2001). Além disso, há representações sociais sobre o papel da mulher que reforçam a noção de que idealmente bebês devem ser cuidados em casa, pela mãe. “Assim, frequentemente, essa se sente culpada por ter que compartilhar os cuidados do(s) filho(s)” com o CEI. (AMORIM; ROSSETTI-FERREIRA; VITÓRIA, 2020, p. 115).

Como demonstrado neste estudo, a interação ocorreu muito mais com os pais e familiares do que com o bebê em si. Os professores deixaram de ser os mediadores das práticas e atividades necessárias para o desenvolvimento das crianças e passaram a ser os guias, os orientadores, através dos meios digitais, principalmente pelo *WhatsApp*. Uma função ainda mais difícil, pois era necessário criar atividades que pudessem ser feitas por toda a família e de maneira simples.

Portanto, a interação dos professores passou de professor/bebê para professor/responsável/bebê, obrigando os pais a realizar as atividades e comprovar através de vídeos e fotos encaminhados aos professores, pois era um critério para manter a vaga da criança na instituição. Os pais e responsáveis se tornaram mediadores da ação do professor para com o aluno, foram incluídos no processo educacional e, automaticamente, participaram mais ativamente da educação e desenvolvimento dos seus filhos, sendo cobrados pelas “buscas ativas” realizadas pela docente.

Para os encaminhamentos futuros desta pesquisa, visamos compreender como as famílias trabalhadoras desempenharam os cuidados com os bebês e crianças pequenas em casa, durante a pandemia. Este é um tema que carece de investigação não só nesta etapa da educação básica e que nos ajudará a compreendermos como os pais lidaram com a ausência desse espaço creche/escola em suas vidas, diante dos desafios da vida contemporânea.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Kátia de Souza; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; VITÓRIA, Telma. Rede de Significações: Perspectiva para Análise da Inserção de Bebês em Creche. **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, mar. 2020, p.115-144.

BARBOSA, de Maria Carmem. As Especificidades da Ação Pedagógica com os Bebês. In: I SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS. 1, 2010, Belo Horizonte. **Anais ...** Belo Horizonte: nov. 2010, p. 1-17.



ISBN 2178-2431

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política nacional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BUJES, Maria Isabel E. **Escola infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar de questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: MEC/SEF/Coedi. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/Coedi. 1994, p. 32 – 42.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educ. Soc. [online]**. 1999, vol.20, n.68 p.126-142. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a07v2068.pdf> >. Acesso em: 18 mai. 2021.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. **Revista Em Aberto/INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Brasília, 2001, v. 18, n. 73. p.11-28.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko M. Política de formação profissional para a Educação Infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 20, n. 68, dez 1999.

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., Moisés. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos, (Org.). **Educação da infância**



ISBN 2178-2431

brasileira: 1875-1983. Campinas-SP: Autores Associados, 2001. p. 3-30 (Coleção educação contemporânea).

MELLO, Suely Amaral. O cuidado e a educação dos bebês e a formação de dirigentes. **Nuances:** estudos sobre educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 3, p. 23-42, set./dez. 2017.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78–95, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 16 nov. 2021.

OLIVEIRA, Erik Cunha de; SANTOS, Vera Maria dos. Adoecimento mental docente em tempos de pandemia. **Brazilian Journals of Development**, v. 7, n. 4, 2021, p. 1-7.

PENA, Alexandra Coelho. Formação de professores de educação infantil: memória, narrativa e inteireza. **Educação & Formação**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 72–86, 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/124>. Acesso em: 18 mai. 2021.

SILVA, José Ricardo; SOUZA, Regina A. M de; Mello, Suely A. e LIMA, Vanilda G. de (org.). **Educação de bebês:** cuidar e educar para o desenvolvimento humano. 2. ed. São Carlos: Pedro & João, 2018.

ZABALZA, Miguel. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



ISBN 2178-2431
IMAGENS DOS LIVROS DIDÁTICOS E (DES)CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO

Luana de Oliveira Rocha³⁷

Josiane Peres Gonçalves³⁸

RESUMO: Este artigo refere-se a um estudo acerca dos estereótipos de gênero, expostos nas imagens dos livros didáticos, utilizados pelo 5º ano do ensino fundamental de uma escola estadual de Mato Grosso do Sul. Teve por objetivo analisar se as imagens desses livros didáticos contribuem para reforçar ou para desconstruir os estereótipos de gênero predominantes na sociedade. A pesquisa documental foi realizada a partir da análise das imagens existentes em três livros didáticos das seguintes áreas: Ciências, História e Geografia. Desses, foram encontradas imagens de homens lavando louça e limpando a casa, de meninas brincando de futebol e skate, além de imagens críticas acerca da sobrecarga de trabalho realizada pelas mulheres ou sobre o trabalho das empregadas domésticas, que somente em 2013 tiveram os seus direitos trabalhistas reconhecidos. Nos três livros didáticos analisados, não foram encontradas imagens que reforçassem claramente os estereótipos de gênero, pois embora tenha sido encontrada a imagem de uma menina brincando de boneca, o texto dizia que ela também brincava de futebol, em outro momento o livro apresentava a imagem de uma menina jogando bola. A partir do estudo realizado foi possível notar que há avanços e tentativas de desconstrução de estereótipos de gênero nas imagens existentes nos livros supracitados. Deste modo, o trabalho de adequar os livros didáticos, a fim de contribuir com a desconstrução dos estereótipos de gênero, é relevante e necessário, em especial por se tratar de um tipo de material que os alunos de escolas públicas mais utilizam cotidianamente em seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Estereótipos. Gênero. Representações. Livros didáticos.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho discute sobre os estereótipos de gênero predominantes nos livros didáticos do 5º ano de ensino fundamental, distribuídos pelo Programa Nacional do

³⁷ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus de Naviraí (CPNV/UFMS).

³⁸ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com Pós-Doutorado pela mesma instituição. Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus do Pantanal (CPAN/UFMS) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FAED/UFMS). Docente dos cursos de Pedagogia e Ciências Sociais do Campus de Naviraí (CPNV/UFMS). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE), vinculado à Rede Internacional América Latina, África, Europa, Caribe (ALEC).



ISBN 2178-2431

Livro Didático (PNLD) de uma escola estadual de ensino fundamental da cidade de Naviraí – Mato Grosso do Sul. Acreditamos que discutir e problematizar essas questões são importantes por se tratar de materiais didáticos muito utilizados por alunos de escolas públicas e que podem contribuir para reforçar ou desconstruir os padrões de gênero predominantes na sociedade.

O interesse pelo estudo deste tema surgiu antes mesmo do início da nossa trajetória acadêmica, pois sempre visualizamos que as questões de gênero são de grande relevância, principalmente pelo viés das relações entre o masculino e o feminino. Afinal, os papéis delimitados a estes gêneros não passam de construções culturais e, por conseguinte, podem ser questionados e desconstruídos sem haver a necessidade de reproduzi-los ao longo dos tempos.

Vale ressaltar que, na maioria das famílias brasileiras, cabe predominantemente à mulher o papel de zelar e cuidar dos filhos, mesmo nos casos em que ela é a provedora do lar. Desde a nossa infância presenciamos a figura paterna exercendo o papel que seria socialmente designado à mulher, assim crescemos e percebemos que muitos padrões impostos pela cultura podem ser quebrados. Nesse caso, consideramos que a escola possui o papel de desnaturalizar e desconstruir estas questões, as quais já estão enraizadas no contexto cultural em que estamos inseridos.

A pesquisa teve como objetivo analisar se as imagens dos livros didáticos contribuem para reforçar ou para desconstruir os estereótipos de gênero predominantes na sociedade. A metodologia utilizada caracteriza-se por uma pesquisa de natureza qualitativa, apoiada nos materiais didáticos das editoras Moderna e Saraiva, escritos e organizados por homens e mulheres. Para a realização da pesquisa foram selecionados três livros do 5º ano do ensino fundamental, das áreas de Ciências (YAMAMOTO, 2017), História (ALVES; OLIVEIRA, 2017) e Geografia (LUCCI; BRANCO, 2017). As análises e discussões serão apresentados logo após o referencial teórico apresentado na sequência.

2. RELAÇÕES DE GÊNERO NO CONTEXTO EDUCATIVO

Pouco se ouve a respeito de gênero em sala de aula, o assunto ainda se apresenta como um tabu a ser discutido e os professores muitas vezes se mostram resistentes, seja



ISBN 2178-2431

pelos preconceitos construídos, pelas concepções pessoais ou pela falta de conhecimento. De acordo com Saito e Leal (2000), no ambiente escolar as discussões acerca desta temática se apresentam bastante tímidas e muitas vezes se restringem à aspectos biológicos, apesar de gênero ser um tema que pode e deve ser trabalhado em todas as disciplinas, sempre de acordo com as especificidades de cada uma. Um exemplo importante a ser discutido é sobre o papel da mulher na sociedade, as conquistas femininas e a equidade de gênero que deveria predominar na sociedade. Cabe destacar que:

[...] a equidade de gênero se refere não a toda diferença, mas a diferenças que são consideradas injustas, ou seja, a identificação de iniquidades está baseada em valores que tornam desiguais homens e mulheres em termos de importância social. Trata-se, nesse sentido, de lidar com diferenças que, em sendo distinções de sujeitos, valem o mesmo enquanto sujeito ético e de direitos para a sociedade (COUTO; GOMES, 2012, p. 2572).

Levar as discussões de gênero para a sala de aula pode ser difícil, pois nem mesmo os professores costumam se sentir preparados para trabalhar este tema tão cheio de tabus. Por mais que esta temática se apresente difícil de ser abordada, é necessário fazê-la. Pois, os estudantes se encontram em processo de formação cidadã, e um dos princípios trabalhados pelo estudo de gênero é o respeito entre todos os indivíduos.

De acordo com Furlani (2008), o conceito de gênero estudado no processo de educação sexual compreende alguns aspectos, a saber: a) estudos ligados à homens e mulheres e masculinidade e feminilidade; b) não se levará em conta o determinismo biológico, e entenderá que existem: “sexos”, “raças”, “etnias”; c) é preciso abandonar os “papéis sexuais”, pré-determinados socialmente; d) sempre que oportuno se discutirá que a dualidade das relações entre homens e mulheres, sem levar em consideração os outros indivíduos e suas relações, é excludente; e) também se discutirá o determinismo biológico e suas explicações para a formação social; f) compreende-se que os indivíduos e suas experiências sociais são consideradas de acordo com o meio em que vivem; g) compreende que o movimento feminista foi ímpar no entendimento dos papéis sociais e discussão acerca de gênero.

Assim como ocorre com o tema inerente, como: à sexualidade humana, as relações de gênero e seus desdobramentos devem ser levados à escola como um tema transversal, ou seja, trabalhado em várias disciplinas para que se possibilite levantar diferentes



ISBN 2178-2431

problematizações e debates para que os estudantes tenham a dimensão da importância deste tema em sala de aula, promovendo o respeito às diferenças e empatia pelas mais variadas causas.

Quando a temática de gênero for trabalhada na escola, os docentes precisam salientar que gênero e sexo são termos diferentes e que muitas vezes são confundidos. Deste modo, cabe ressaltar que gênero está ligado às características pertencentes aos indivíduos independente do sexo, e este por sua vez se destina àquele que corresponde às características biológicas. A evolução destes termos deu-se com a visibilidade que movimentos sociais, os quais representam variados gêneros, ganharam voz e lutaram e lutam até hoje por reconhecimento (LOURO, 2007).

Uma das problemáticas que envolve a ausência de discussões das relações de gênero, no âmbito escolar, diz respeito ao déficit dos cursos de formação de professores nesta área. A maioria não teve, em seu processo de formação inicial e continuada, acesso a esse tipo de conteúdo e então o que os profissionais da educação entendem por gênero é fruto das construções sociais que são difundidas em diversas instituições. Para Figueiredo (2009) tanto a família, quanto o Estado, a religião e a escola têm papel de instituições socializadoras de caráter educativo, mas elas são, na maioria das vezes, negligentes e contribuem para a manutenção da desigualdade de gênero.

Outro problema existente nas escolas é que, em geral, os livros didáticos utilizados reforçam e reproduzem estereótipos de gênero que deveriam ser desconstruídos. Ao analisar alguns livros de educação física, González-Palomares, Altmann e Rey-Cao (2015), constataram que:

As imagens presentes nos livros didáticos do Brasil reproduzem parcialmente os padrões hegemônicos que vinculam o tipo de prática corporal ao gênero. Transmite-se uma masculinidade hegemônica associada aos esportes, tanto coletivos como individuais, enquanto a feminidade se vincula às atividades de fitness e condicionamento físico (GONZÁLEZ-PALOMARES; ALTMANN; REY-CAO, 2015, p. 229-230).

Ao realizar um estudo bibliográfico, com o objetivo de entender como as identidades de gênero estão sendo abordadas em livros didáticos, Araujo e Ferreira (2018, p. 132) constataram que “[...] a figura feminina ainda está sendo representada no livro



ISBN 2178-2431

didático sob um estereótipo de mulher dona de casa e mãe, que tem pouco tempo para o lazer, pois está muito ocupada com os serviços domésticos e os (as) filhos (as) ”.

Souza e Feitosa (2018, p. 1) chegaram a resultados semelhantes, ao realizarem uma pesquisa que objetivou “analisar cinco livros didáticos de História do 6º ano do Ensino Fundamental II, integrantes das quatorze coleções aprovadas no PNLD de 2017, que tratam de mulheres em variadas sociedades da Antiguidade”. As autoras concluíram que “[...] o papel feminino de procriadora e cuidadora do lar é o aspecto mais explorado pelo material, o que acaba por reforçar tal estereótipo de gênero ao invés de propiciar o seu questionamento” (SOUZA; FEITOSA 2018, p. 20).

O estudo sobre os livros didáticos se faz necessário, porque, conforme aponta Lajolo (1996), este material possui um poder quase decisivo em relação ao que é estudado pelos alunos, pois os recursos educacionais são escassos e esses livros são, na maioria das vezes, os principais recursos utilizados pelos professores para ensinar os estudantes de escolas públicas. Se em 1996 o livro didático era muito utilizado nas escolas, duas décadas e meia depois, no ano de 2021, essa realidade continua muito presente, pois mesmo havendo o avanço tecnológico, as escolas públicas continuam a utilizá-lo com muita frequência como instrumento de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, tendo em vista a grande utilização dos livros didáticos em escolas públicas, os quais são escolhidos pelos próprios professores, é interessante analisar como as relações de gênero estão representadas em suas imagens, a fim de verificar se elas reforçam ou desconstruem os estereótipos de gênero construídos socialmente.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização deste trabalho foi desenvolvida uma pesquisa de natureza qualitativa e documental, por meio da análise de três livros didáticos do 5º ano do ensino fundamental, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e escolhidos pelos professores de uma escola estadual localizada no município de Naviraí MS, para serem utilizados nos anos de 2019 a 2022.

Segundo Godoy (1995, p. 21), o “[...] exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-



ISBN 2178-2431

se novas e/ou interpretações complementares, constitui o que estamos denominando pesquisa documental”. Quanto a utilização de livros didáticos para pesquisa científica, Oliveira e Pereira (2017), destacam que:

[...] o princípio da pesquisa documental em livros didáticos baseiam-se na identificação de informações que podem dar subsídio à problematização inicial do trabalho, assim como para as/os autoras/es trazidas/os à cena teórica, além de oferecer possíveis respostas às buscas empreendidas aqui (OLIVEIRA; PEREIRA 2017, p. 561).

A análise dos livros didáticos pode ser realizada de diversas formas: com ênfase para os textos, as atividades, as imagens etc. Para esta pesquisa foi feita a opção por priorizar as imagens de três livros didáticos, a fim de verificar se elas contribuem para reforçar ou para desconstruir os estereótipos de gênero predominantes na sociedade. Os três livros do 5º ano do ensino fundamental selecionados para análise são das seguintes áreas: Ciências: escrito por Ana Carolina de Almeida Yamamoto, Editora Moderna, 2017. História: escrito por Alexandre Alves e Letícia Fagundes de Oliveira, Editora Saraiva, 2017. Geografia: escrito por Elian Alabi Lucci e Anselmo Lazaro Branco, Editora Saraiva, 2017.

No que tange ao gênero dos autores, dos três livros selecionados, é possível notar que o livro didático de Ciências foi escrito por uma mulher, o de História foi escrito por um homem e uma mulher e o livro de Geografia foi escrito por dois homens.

Para a seleção das figuras, inicialmente foi feita uma análise geral das imagens que incluíam pessoas, para então identificar se havia alguma relação com os estereótipos de gênero. Em seguida, as imagens que mais se adequam ao critério mencionado foram recortadas para então serem analisadas com base em autores que discutem sobre as questões de gênero.

4. ANÁLISE E DISCUSSÕES DAS IMAGENS DOS LIVROS DIDÁTICOS

Para embasar a análise dos materiais didáticos consideramos que estes são os primeiros recursos utilizados pelos estudantes para seu aprendizado, visto que isso se dá pelo contato que eles têm com as imagens desde o início de suas vidas escolares. É importante ter ciência de que as fontes visuais também fazem parte significativa do

ISBN 2178-2431

universo de aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, por meio da análise dos livros didáticos utilizados pelas crianças que frequentam o 5º ano do ensino fundamental, partimos do princípio de que:

As imagens visuais - ou as chamadas ‘ilustrações’ - presentes nos manuais didáticos têm sido lidas de diferentes maneiras, historicamente datadas, na relação direta com diferentes práticas pedagógicas e culturais. Contudo, de uma maneira geral, hoje as iconografias dos livros didáticos aparecem associadas a um texto escrito que procura criar uma afirmação verbal identificadora da informação não verbal (BUENO, 2011, p. 68).

As informações não verbais estão muito presentes nos livros didáticos, por ser uma forma de fazer com que os alunos entendam melhor os conteúdos. Porém, no que tange às relações de gênero, as imagens podem influenciar no sentido de reforçar ou desnaturalizar alguns estereótipos de gênero predominantes em determinados contextos culturais. Como é o caso do livro de Ciências do 5º ano do ensino fundamental (YAMAMOTO, 2017), que ao abordar a temática relativa ao uso da água apresenta a imagem de um menino limpando a casa (FIGURA 1), e de um homem lavando a louça (FIGURA 2).

FIGURA 1 – Menino limpando a casa.

FIGURA 2 – Homem lavando a louça.



Fonte: Yamamoto (2017, p. 74).

Fonte: Yamamoto (2017, p. 74).



ISBN 2178-2431

Após analisar as Figuras 1 e 2, é possível afirmar que elas contribuem para desconstruir os estereótipos de gênero, visto que tanto o menino, quanto o homem estão realizando atividades domésticas que historicamente foram desempenhadas por mulheres. Estes tipos de imagens são relevantes porque, na escola, as crianças podem aprender que limpar a casa e lavar a louça são tarefas que devem ser desempenhadas por qualquer pessoa, independentemente do gênero, e não somente pelas representantes do gênero feminino. Ademais, as imagens utilizadas nos livros didáticos são componentes indispensáveis dos textos verbais, pois elas servem como um complemento do texto escrito. Segundo Moreira (2018, p. 192), “[...] a ilustração contribui para um melhor desempenho em compreensão em todas as fases do processo” de aprendizagem.

Em uma imagem do livro de Geografia (LUCCI; BRANCO, 2017), o conteúdo abordado era sobre o trabalho no Brasil, mais especificamente sobre algumas das inúmeras profissões existentes no país. Em seguida, o texto problematiza a questão dos trabalhos exercidos pela mulher e a imagem ilustrativa é de um cartum com a frase “O trabalho doméstico” (FIGURA 3). Trata-se de uma crítica acerca das questões de gênero, visto que a imagem retrata uma mulher que se equilibra em um trapézio para desempenhar diversas atividades simultaneamente, como, por exemplo: cozinhar, trabalhar no computador e cuidar de uma criança pequena.

FIGURA 3 – O trabalho doméstico



Fonte: Lucci e Branco (2017, p. 102).



ISBN 2178-2431

A crítica da Figura 3 está relacionada com a sobrecarga de trabalho que recai sobre as mulheres, que mesmo tendo formação acadêmica e carreira profissional, costumam ser a principal responsável pelas atividades domésticas e pelo cuidado e educação de crianças. Nesse sentido, Madalozzo, Martins e Shiratori (2010, p. 551), destacam que “[...] mesmo quando as mulheres ultrapassaram a barreira da aceitação social e atuam no mercado de trabalho fora de casa, ainda assim mantêm seu papel de ‘dona de casa’, desempenhando as tarefas domésticas”. Os autores também ressaltam que:

A participação dos homens no trabalho doméstico aumentou nos últimos 50 anos, mas é bem inferior à das mulheres e, para bases de dados mais aprofundadas na questão das características do trabalho efetivamente realizado dentro das residências, também se descobre que as tarefas mais ‘nobres’ do trabalho doméstico são relegadas aos homens (MADALOZZO; MARTINS; SHIRATORI, 2010, p. 551).

Historicamente coube às mulheres desempenhar o trabalho doméstico, geralmente de maneira voluntária, sem remuneração, o que foi tão naturalizado. Embora, as pessoas não consigam perceber que, na realidade, trata-se da exploração do trabalho feminino, visto que não há uma divisão igualitária, ainda mais considerando que essas mulheres também trabalham fora de casa, em diferentes funções. Para Madalozzo; Martins e Shiratori (2010, p. 551), “A responsabilização da afetividade e do trabalho não remunerado para as mulheres se traduz na perpetuação das desigualdades de tratamento entre os gêneros”, logo, é necessário desnaturalizar essa ideia de que cabe somente às mulheres desempenharem as funções domésticas.

O trabalho doméstico, mesmo que remunerado, no Brasil, historicamente foi realizado por mulheres pobres, sobretudo negras, de forma precária, com baixos salários e sem garantia de direitos trabalhistas. Dito isso, vemos no livro didático de História a imagem de uma mulher que prepara o alimento. A análise inicial era de que o livro estava reforçando estereótipos de gênero, isso por colocar justamente uma mulher realizando esta atividade, conforme pode ser evidenciado na Figura 4.

ISBN 2178-2431

FIGURA 4 – O trabalho doméstico



Fonte: Alves e Oliveira (2017, p. 103).

Entretanto, a figura supracitada foi utilizada para explicar que em 2013 trabalhadoras domésticas conquistam os direitos definidos na CLT, ou seja, pela Consolidação das Leis do Trabalho. O conteúdo abordado intitula-se “Os trabalhadores conquistam direitos” (ALVES; OLIVEIRA, 2017, p. 103), e, entre os direitos obtidos está o dessas funcionárias, evidenciando que a utilização da imagem não foi para reforçar estereótipos de gênero e sim para mostrar que se tratava de uma legislação voltada para as mulheres.

Aparentemente, a imagem é de uma mulher branca, o que não corresponde com a realidade brasileira, pois, conforme Pinheiro (2019), havia um total de 6,2 milhões de trabalhadores domésticos no país, dentre os quais 5,7 milhões eram mulheres e 3,9 milhões eram negras. A imagem, no entanto, corresponde ao que foi encontrado por Silva (2011, p. 53), em livros didáticos, em que aparecia a imagem de mulheres brancas desempenhando a função de cozinheiras, evidenciando que “O papel da cozinheira, antes atribuído apenas à mulher negra, está diversificando entre as mulheres de outras raças/etnias”.

É interessante notar que as outras imagens, já analisadas neste texto, não são reais e sim figuras que retratam a realidade. No caso da Figura 4 foi utilizada uma foto para

ISBN 2178-2431

reforçar que, de fato, trata-se de uma situação real no Brasil, a precariedade do trabalho doméstico. Esse tipo de trabalho recai predominantemente sobre as mulheres, e somente em 2013, por meio do Projeto de Lei 224, é que elas passaram a ter alguns direitos trabalhistas garantidos, embora nem sempre tais direitos sejam respeitados.

Algumas imagens encontradas nos livros didáticos referem-se aos brinquedos ou brincadeiras, que em nossa cultura costumam ser diferentes de acordo com o gênero da criança. O livro de Geografia apresenta uma menina brincando de boneca, conforme a Figura 5.

FIGURA 5 – Menina brincando de boneca



Fonte: Lucci e Branco (2017, p. 21).

A imagem em si reforça um dos fortes estereótipos de gênero, de que a menina é que deve brincar de bonecas, já aprendendo a maternar desde pequena, enquanto os meninos não brincam de serem pais das bonecas ou bonecos. Logo, a Figura 5 reforça o estereótipo uma vez que expressa diretamente uma brincadeira voltada para as meninas, em nosso contexto cultural.

No entanto, juntamente com esta imagem há a seguinte explicação no livro didático: “Mariana gosta muito de brincar com os amigos: de pega-pega, esconde-esconde, de futebol (LUCCI; BRANCO, 2017, p. 21).

ISBN 2178-2431

Ou seja, esta mesma menina, que é representada brincando de boneca, também brinca de futebol. O livro didático de Geografia, em outro momento, apresenta a imagem de uma menina jogando bola, como pode ser observado na Figura 6.

FIGURA 6 – Menina jogando futebol



Fonte: Lucci e Branco (2017, p. 105).

Ao analisar alguns esportes, que em nossa cultura são vistos como masculinos, Franzini (2005, p. 316) enfatiza que: “A virilidade virtuosa do esporte é frequentemente ressaltada pela sentença ‘futebol é coisa para macho’ (ou, em uma versão pouco menos rude, ‘coisa para homem’), bem como em tiradas jocosas reveladoras de vivo preconceito”. Mesmo sabendo que o futebol é um esporte cada vez mais praticado por mulheres, ainda existem muitos preconceitos e desigualdades sofridas pelo gênero feminino, pois os privilégios e remuneração elevada nesse esporte são destinados apenas aos atletas do gênero masculino.

O livro didático de História, ao abordar a temática cidadania, inclui a análise dos direitos da criança e dos adolescentes, com base na Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, conhecida como ECA, ou Estatuto da Criança e Adolescência. No Art. 16 da referida lei consta que é direito de toda criança “[...] brincar, praticar esportes e divertir-se” (BRASIL, 1990). Em nenhum momento o ECA diferencia as brincadeiras e atividades esportivas de

ISBN 2178-2431

acordo com o gênero da criança, pelo contrário, o documento evidencia que ela é livre para brincar com o que quiser. No livro didático mencionado, aparece a imagem de uma menina com skate para ilustrar a temática, conforme a Figura 7.

FIGURA 7 – Menina com *skate*



Fonte: Alves e Oliveira (2017, p. 148).

A Figura 7 expressa a participação das meninas no esporte e, neste caso, a prática esportiva desempenhada é o skate, o que geralmente é associado ao universo masculino, porém o livro didático traz a imagem de uma criança do gênero feminino. Esta forma de representação contribui para desconstruir a ideia de que o skate é um esporte de menino, nesse sentido, Garcia (2018), ressalta que:

[...] a partir das construções que, em cada época, a sociedade faz sobre homens e mulheres, a prática esportiva modifica-se. Isso quer dizer que o esporte está intimamente ligado aos estereótipos que uma mulher ou um homem podem realizar ou não com seu corpo, além de estipularem para ambos lugares determinados na sociedade (GARCIA, 2018, p. 501).

Nas práticas esportivas, assim como nos espaços sociais, existem os papéis vistos como mais apropriados para homens ou mulheres e o skate costuma ser associado ao gênero masculino, devido aos estereótipos de gênero construídos socialmente. Garcia (2018), ainda analisa que:



ISBN 2178-2431

Em geral, o feminino foi representado por qualidades como a sensibilidade, a passividade, a submissão, a compreensão, a dependência, a falta de agressividade. O masculino foi relacionado a força, a agressividade, ao trabalho, ao êxito, a iniciativa. Essas ideias simplificadas da realidade, mas reforçadas cotidianamente, têm repercussões sobre como nós vemos a nós mesmos e aos demais (GARCIA, 2018, p. 501).

Como aparece na Figura 7, a imagem de uma menina com skate faz alusão às últimas Olimpíadas realizadas em Tóquio, em 2021, bem como evidencia a mais jovem atleta brasileira da história dos jogos olímpicos que subiu ao pódio justamente nesta modalidade esportiva. A este respeito, o site da CNN Brasil, em uma reportagem escrita por Paulo Junior (2021), destaca a seguinte manchete: “Rayssa Leal faz história no skate: aos 13 anos, Fadinha é prata nas Olimpíadas”. A medalha de prata da jovem atleta brasileira, assim como as imagens do livro didático de meninas praticando esportes que são vistos socialmente masculinos são exemplos de representatividade que contribui para a superação dos estereótipos de gênero.

Outro aspecto a ser considerado na Figura 7 é a única imagem em que a menina é negra, visto que as ilustrações anteriores eram de pessoas brancas. Nesse caso, é necessário pensar sobre a interseccionalidade entre gênero e raça, pois a realidade vivenciada por mulheres brancas e negras costumam ser muito diferentes, como destaca Gebara e Gomes (2011, p. 122):

É importante analisar sistematicamente as desvantagens das mulheres negras no mercado de trabalho, na escolarização e na sociedade, tanto em comparação com os trabalhadores em geral quanto com as mulheres brancas e os homens negros em particular (GEBARA; GOMES, 2011, p. 122).

A interrelação entre racismo e sexismo evidencia que existem “[...] cargas adicionais às mulheres negras”, pois elas vivenciam “[...] relações sociais complexas, que articulam discriminação racial por parte de mulheres e de homens brancos, e de gênero por parte de homens negros e brancos (CAVALLEIRO, 2022, p. 02). No caso das imagens dos três livros didáticos analisados, apenas uma delas era de uma menina negra, enquanto as demais eram de adultos ou crianças brancas.



ISBN 2178-2431

Ao analisar as imagens em livros didáticos, Oliveira e Pereira (2017, p. 557) consideram que elas podem “[...] conscientemente ou não, propagar/produzir/reproduzir os papéis sociais impostos – contraditoriamente – à mulher e ao homem”. Dessa forma, “[...] as imagens vistas nos livros podem reforçar ou até mesmo criar novos paradigmas para os estudantes, fazendo-o assimilar que existem cenários próprios para homens e mulheres e estes devem se encaixar em padrões impostos socialmente”.

Logo, é importante que as imagens dos livros didáticos não reforcem os padrões de gênero impostos pelos contextos culturais, mas, que, ao contrário, retratam as diversas possibilidades de atividades que as pessoas podem realizar, independentemente do gênero a qual elas pertencem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização da pesquisa, que objetivou analisar se as imagens dos livros didáticos contribuem para reforçar ou para desconstruir os estereótipos de gênero predominantes na sociedade foi possível notar que há avanços e tentativas de desconstrução de estereótipos nas imagens existentes nos livros didáticos de Ciências, História e Geografia utilizados para este estudo.

Durante a investigação foram encontradas imagens de homens lavando louça e limpando a casa, imagens de meninas brincando de futebol e de skate, além de imagens críticas acerca da sobrecarga de trabalho realizada pelas mulheres ou sobre o trabalho das empregadas domésticas, que somente em 2013 tiveram os seus direitos trabalhistas reconhecidos.

Nos três livros didáticos analisados, os quais foram escolhidos pelos próprios professores da escola, não foram encontradas imagens que reforçassem claramente os estereótipos de gênero. Embora tenha sido encontrada a imagem de uma menina brincando de boneca, o texto dizia que ela também brincava de futebol, o que foi ilustrado em outro momento com uma menina praticando o referido esporte.

Deste modo, consideramos que o trabalho de adequar os livros didáticos, a fim de contribuir com a desconstrução dos estereótipos de gênero, é necessário em especial por se



ISBN 2178-2431

tratar de um tipo de material que os alunos de escolas públicas utilizam cotidianamente no seu processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, A.; OLIVEIRA, L. F. **Ligamundo História: 5º ano: ensino fundamental, anos iniciais**. 1. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2017.

ARAÚJO, J. M.; FERREIRA, A. J. Representações de gênero em livros didáticos. **Intersecções**, v. 11, n. 25, p. 126-134, maio, 2018.

BRASIL. Projeto de lei nº 224, de 2013. Dispõe sobre o **Contrato de Trabalho Doméstico**, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BUENO, J. B. Imagens visuais em livros didáticos de História. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, SP, v. 19, n. 2, p. 68-76, jul. /dez. 2012.

CASALI, J. P.; GONÇALVES, J. P. Pós-estruturalismo: algumas considerações sobre esse movimento do pensamento. **Revista Espaço de Diálogo e Desconexão – REDD**, v. 10, n. 2, p. 84-92, 2018.

CAVALLEIRO, E. **O combate ao racismo e ao sexismo como eixos norteadores das políticas de educação**. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/042_congresso_eliane_cavalleiro.pdf Acesso em: 10 abr. 2022.

COUTO, M. T.; GOMES, R. Homens, saúde e políticas públicas: a equidade de gênero em questão. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 10, p. 2569-2578, 2012.

FIGUEIREDO, V. Gênero, patriarcado, educação e os parâmetros curriculares nacionais. **Espaço Feminino**, São Paulo - SP, v. 21, ed. 1, 2009.

FRANZINI, F. Futebol é "coisa para macho"? Pequeno esboço para uma história das mulheres no país do futebol. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 25, n. 50, p. 315-328, 2005.

FURLANI, J. Pressupostos teóricos e políticos de uma educação sexual de respeito às diferenças: argumentando a favor de um currículo pós-crítico. In: FURLANI, J. (Org.) **Educação sexual na escola: equidade de gênero, livre orientação sexual e igualdade**



ISBN 2178-2431

étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Florianópolis: UDESC (Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina), 2008.

GARCIA, C. C. O gênero e as práticas esportivas das mulheres. Alguns pontos de discussão em psicologia social e do esporte. **Psicologia em Revista**, São Paulo, v. 27, n. especial, p. 497-517, 2018.

GEBARA, T. A. A.; GOMES, N. L. Gênero, família e relações étnico-raciais: um estudo sobre as estratégias elaboradas por mulheres negras e brancas provedoras nas relações que estabelecem com a educação de seus filhos (as). **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana: GEPIDADE, ano 5, v. 10, p. 115-133, jul. /dez. 2011.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa**: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas, São Paulo – SP, v. 35, n.3, p. 20-29, mai. /jun. 1995.

GONZÁLEZ-PALOMARES, A.; ALTMANN, H.; REY-CAO A. Estereótipos de gênero nas imagens dos livros didáticos de educação física do Brasil **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 219-232, jan. /mar. de 2015.

JUNIOR, P. Rayssa Leal faz história no skate: aos 13 anos, Fadinha é prata nas Olimpíadas. **CNN Brasil**. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/esporte/fadinha-rayssa-leal-faz-historia-e-e-medalha-de-prata-no-skate-nas-olimpiadas/> Acesso em: 07 nov. 2021.

LAJOLO, M. Livro Didático: um (quase) manual de usuário. **Em aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, p. 3-9, jan. /mar. 1996.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 3a ed. Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2007, p. 7-34.

LUCCI, E. A.; BRANCO, A. L. **Liga Mundo Geografia**: 5º ano: ensino fundamental, anos iniciais. 1. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2017.

MADALOZZO, R.; MARTINS, S. R.; SHIRATORI, L. Participação no mercado de trabalho e no trabalho doméstico: homens e mulheres têm condições iguais? **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 547-566, maio-ago. 2010.

MOREIRA, C. Letramento Visual e Leitura de Ilustração: Movimentos do Leitor em Formação. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, 2018.

OLIVEIRA, M. R. L. G.; PEREIRA, A. L. A (re) produção de estereótipos de gênero em livros didáticos à luz da análise de discurso crítica. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 3, p. 556-573, set. /dez. 2017.



ISBN 2178-2431

PINHEIRO, L.; LIRA, F.; REZENDE, M. T.; FONTOURA, N. O. **Os Desafios do Passado no Trabalho Doméstico do Século XXI**: reflexões para o caso brasileiro a partir dos dados da PNAD contínua. Brasília, DF: Ipea, 2019.

SAITO, M. I.; LEAL, M. M. Educação sexual na escola. **Pediatria**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 44-48, jan. /mar. 2000.

SILVA, A. C. **A representação social do negro no livro didático**: o que mudou? Por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SOUZA, M. P.; FEITOSA, L. C. Olhares sobre as mulheres da antiguidade em livros didáticos: (des) construindo estereótipos de gênero? **Revista Hélade**, v. 4, n. 1, p. 1-23, 2018.

YAMAMOTO, A. C. A. **Buriti mais**: ciências. 1. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 2017.



ISBN 2178-2431
**LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AINDA UM
TEMA EM DISCUSSÃO...**

Renata dos Santos Rodrigues³⁹
Roseli Maria Rosa de Almeida⁴⁰

RESUMO: O presente estudo refere-se ao trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Naviraí. A pesquisa se insere dentro da temática do letramento, com objetivo de discutir as práticas sociais de linguagem oral, leitura e escrita na pré-escola. O trabalho teve como objetivo geral investigar e analisar o processo de letramento com crianças de 4 a 5 anos de idade, em uma instituição da rede pública do município de Naviraí/MS. Os objetivos específicos do trabalho foram: i) Compreender o conceito de letramento em relação às crianças de 4 a 5 anos da educação infantil; ii) Entender como se constitui o letramento nesta etapa da educação; iii) Analisar a utilização de práticas lúdicas no processo de letramento; iv) Identificar as metodologias e/ou práticas em relação ao letramento na educação infantil. A pesquisa foi de caráter qualitativo, do tipo descritivo. Os dados foram obtidos por um questionário aplicado com uma professora do Jardim II da rede pública e entrevista semiestruturada com duas crianças da pré-escola. Os resultados apontaram que há por parte da docente algumas concepções a respeito do conceito de letramento na pré-escola, mas ainda há dificuldades de compreendê-lo na prática cotidiana da educação infantil. Um dos aspectos importantes evidenciados é que há a compreensão que as práticas de letramento precisam ser desenvolvidas por meio de atividades lúdicas. Com relação às crianças ficou evidente que elas têm acesso às práticas de letramento, tais como contação de histórias, escuta e fala sobre as histórias vivenciadas, entre outras. No entanto, o período da pandemia de Covid-19 implicou na falta de acesso frequente a essas práticas tão importantes, em especial, para as crianças das instituições públicas.

Palavras-Chave: Letramento. Práticas Pedagógicas. Educação Infantil.

1. INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea é abarrotada de estímulos visuais, de recursos tecnológicos e propagandas. As crianças, por sua vez, desde bebês, convivem com todas essas informações visuais e sonoras. Constantemente é despertado nelas a curiosidade em saber o que quer dizer tantos símbolos que estão nos livros, placas, objetos que manuseiam em casa, na escola e nas ruas.

Partindo dessas considerações, a escolha do tema surgiu por meio dos estudos na

³⁹ Acadêmica do Curso de Pedagogia da UFMS/Campus de Naviraí.

⁴⁰ Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e orientadora da pesquisa.



ISBN 2178-2431

disciplina de “Fundamentos e Metodologias da Alfabetização, Língua e Letramento”, ministrada no curso de Pedagogia, na UFMS/Câmpus de Naviraí. Outro trabalho que definiu a escolha foram os conhecimentos e observações advindos dos estágios obrigatórios e/ou remunerados do curso.

A pesquisa teve como objetivo geral investigar e analisar o processo de letramento com crianças de 4 a 5 anos de idade em uma instituição da rede pública do município de Naviraí/MS. Os objetivos específicos do trabalho foram: i) Compreender o conceito de letramento em relação às crianças de 4 a 5 anos da educação infantil; ii) Entender como se constitui o letramento nesta etapa da educação; iii) Analisar a utilização de práticas lúdicas no processo de letramento; iv) Identificar as metodologias e/ou práticas pedagógicas na educação infantil.

O papel do professor nesta etapa é de suma importância, pois precisa estar atento às especificidades de cada criança, buscando compreendê-las para a construção de mecanismos para ajudar a se desenvolverem, tanto na área cognitiva, quanto nas suas relações com o meio em que ela se encontra.

Para fundamentar a pesquisa utilizamos autores que tratam da temática letramento, como Soares (2018), Coelho (2010), Ferreira (2017) e alguns documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional- LDBEN (BRASIL, 1996), Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil- RCNEI (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- DCNEI (BRASIL, 2010).

A escolha do tema também se atrela ao fato de se aprofundar mais no assunto e adquirir conhecimentos e enriquecimento para o crescimento profissional e pessoal dos educadores, com isso ter um resultado esperado que deva ser alcançado cumprindo a todas as etapas da pesquisa.

Para Facchini (2002), a instituição de educação infantil é um *locus* privilegiado para o desenvolvimento do processo de letramento e de práticas sociais que privilegiem a interação da criança com a linguagem escrita. A pesquisadora salienta que é possível construir jogos de linguagem e inserir atividades significativas com linguagem na rotina de classes de educação infantil, acreditar no potencial cognitivo da criança e na/no construção/fortalecimento de conexões neuronais, crer e incitar a formar do gosto pela leitura e escrita na infância.



ISBN 2178-2431

Ressaltamos, ainda, que o lúdico é importante, pois a criança aprende brincando, é a interação e socialização com o grupo, em um ambiente divertido e prazeroso, que contribuem para que as crianças construam conhecimentos umas com as outras.

2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO BRASIL: CONCEITOS E DISCUSSÕES

Inicialmente desenvolveremos o tema descrevendo algumas questões sobre “alfabetização e letramento”. Por que falar em alfabetização na pré-escola? Por que para Soares (2004) estes conceitos no Brasil se confundiram, se mesclaram e por vezes, se sobrepuseram.

Assim, ao falar de alfabetização enfatizamos que em 1940, para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), eram consideradas como alfabetizadas as pessoas que sabiam ler e escrever, e, para comprovar essa declaração, escreviam seus próprios nomes. Em 1950, por sua vez, caracterizavam-se como alfabetizados aqueles que dominavam apenas o sistema alfabético, tratava-se essencialmente de cópias mecânicas de palavras e/ou frases. Em 1970, o critério era escrever um bilhete simples, neste caso o uso da leitura sem uma prática específica, sem nenhum objetivo social, acontecia apenas por meio do método silábico de alfabetização, em que o indivíduo era estimulado a codificar e decodificar (MORTATTI, 2011).

Ao retomar a análise sobre parte da história da educação no Brasil, percebe-se que o acesso à educação até o final do século XIX era restrito a poucos indivíduos, sendo privilégio de alguns. A leitura e a escrita quase não faziam parte dos contextos culturais da época. Com a universalização da escola, o acesso foi ampliado e o ler e o escrever passaram a ser organizados, estruturados, sistematizados e ensinados por professores, nas respectivas instituições escolares (MORTATTI, 2011).

Na história da educação brasileira, os conceitos e as práticas pedagógicas relacionadas à alfabetização e ao letramento passaram por várias mudanças. A partir do século XIX, a educação, e, por conseguinte, a alfabetização sofreram mudanças significativas, sobretudo no que se refere à concepção pedagógica que fundamenta as práticas docentes, o que implicou alterações nos métodos desenvolvidos no processo de



ISBN 2178-2431

ensinar a ler e escrever.

A respeito dessa relação entre letramento e alfabetização, Kleiman (1995) também explica que, no Brasil, o conceito de letramento foi introduzido nos meios acadêmicos como uma maneira de diferenciar o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização, porém faz uma ressalva ao sentido de “alfabetização” utilizado por Paulo Freire (1980), já que para este autor a alfabetização desenvolve a consciência crítica e introduz a pessoa em um processo de democratização da cultura.

Segundo Kleiman (1995), o termo letramento, do contexto acadêmico, pouco a pouco se infiltrou no discurso escolar, contrariando, em parte, o que a sua criação pretendia, que era a distinção em relação ao processo de alfabetização. Houve uma divisão e apropriação por parte dos professores que de certa forma deu mais atenção ao letramento e “apagou” a especificidade do processo de alfabetização (SOARES, 2004).

As concepções sobre a temática alfabetização e letramento têm sido foco de muitas discussões. Boto (2011) destaca que a preocupação em estudar advém do fato de este ser um dos objetivos mais significativos no campo da educação, alertando para a impossibilidade de pensar o conceito escola, sem considerar a relevância simbólica e pedagógica da leitura e da escrita.

Mais do que isso, a autora observa que é necessário entender a educação moderna e isso é inconcebível sem a habilidade de leitura e acrescenta que estudar alfabetização e letramento em nosso país chega a ser um dever (BOTO, 2011).

Nos estudos atuais sobre o ensino da linguagem escrita, há diferentes modos de abordar e de compreender os conceitos de alfabetização e letramento, alguns deles trazem ideias de que a criança pode ser alfabetizada e letrada como alguém que constrói conceitos e interpretações, capaz de construir seu próprio pensamento e conhecimento, tendo uma base (início de processo mais sistemático) na educação infantil. Nesse sentido, é necessária uma formação que busque não só transmitir conceitos de leitura e de escrita, mas que os alunos possam fazer uso dessas práticas. (FERREIRO, 2017).

Atualmente já há um consenso entre os pesquisadores de que o processo de letramento começa muito antes de a criança pegar um lápis ou conhecer as letras e as formas de escrever, mas sim a partir de suas vivências cotidianas. Aprender uma língua não é apenas aprender letras, palavras, mas também entender os significados que



ISBN 2178-2431

expressam as diferentes formas como as pessoas vivem, interpretam e representam a realidade. (COELHO, 2010).

Chamamos de letramento, no sentido tradicional, “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19), mas também “o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação” (SOARES, 2002, p.145).

O termo letramento também é compreendido como o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, além do estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo, como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 2018).

O processo de letramento ocorre na interação com o meio, em que o aluno pode compreender que a oralidade, a leitura e a escrita servirão a diversos propósitos em sua vida, portanto é um conjunto de práticas sociais que se fazem presentes nos mais diversos espaços. Soares destaca que há uma diferença conceitual e prática em relação aos dois termos e que é necessário:

Talvez reconhecer a possibilidade e mesmo a necessidade de estabelecer a distinção entre o que mais propriamente se denomina letramento, de que são muitas as facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito – e o que é propriamente a alfabetização, de que também são muitas as facetas – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema–grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (SOARES, 2004, p. 15).

O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação, quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita (SOARES, 2002). A autora não compreende que a alfabetização substitui o letramento e vice-versa.



ISBN 2178-2431

Letramento não é um método didático que substituiria a alfabetização.

Ferreiro (2017) considera ainda que alfabetizar é um grande desafio para o educador, pois a criança precisa ser estimulada e para isso o professor deve ter um amplo conhecimento para desenvolver seu trabalho de forma com que o aluno esteja cada vez mais integrado com as suas descobertas, trabalhando assim de forma atrativa e inovadora.

Em relação ao letramento, podemos considerar que os benefícios de um ambiente rico em eventos de letramento resultam em maior sucesso no desenvolvimento inicial da leitura e, conseqüentemente, maior sucesso nos primeiros anos do ensino fundamental, momento em que ocorre para algumas crianças, a alfabetização. Assim, antes mesmo de entrar na escola de ensino fundamental, ouvir e discutir textos com adultos letrados pode-se auxiliar a criança a estabelecer conexões entre a linguagem oral e as estruturas do texto escrito, facilitando o acesso ao mundo escrito. Essas práticas podem e devem ocorrer na educação infantil e assim, ampliar o processo de aprendizagem da criança.

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: ALFABETIZAÇÃO OU LETRAMENTO?

Que lugar a escrita ocupa ou deve ocupar na vida das crianças, dentro e fora de instituições educacionais? A importância dessa questão fica evidente ao observarmos que ela esteve no centro das discussões sobre a especificidade da educação infantil.

De acordo com a LDBEN (BRASIL, 1996), “a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Assim, é na Educação Infantil que o letramento acontece, por meio de um ambiente lúdico, pois é essencial que as crianças tenham a possibilidade de acesso às práticas de letramento, tais como: histórias contadas, cantigas populares, leitura visual de imagens. Neste sentido, é importante que a criança, desde bebê, tenha contato com a forma escrita, desenhos e sons para irão compor seu repertório de conhecimento social da escrita (SOARES, 2009).

Segundo Soares (2009), é na educação infantil que se dá o início de um trabalho de introdução às atividades que envolvem as práticas de escrita e de leitura, conceituadas



ISBN 2178-2431

como “de letramento”. Segundo a autora, o contato com a língua escrita não fica restrito ao processo de grafias de palavras, mas é parte integrante do processo de utilização de uso da leitura e da escrita.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil-RCNEI (BRASIL, 1998), a educação infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado, pelas crianças.

Cabe ainda salientar, que quando estamos falando em educação infantil, precisamos considerar que não se pode impedir a construção do conhecimento dos pequenos. É de suma importância que o educador, nesta etapa da educação saiba trabalhar as especificidades de aprendizagem da criança.

Ainda há de se considerar que o uso da ludicidade no desenvolvimento do processo de letramento é fundamental, pois não existe infância sem o brincar. Há uma relação entre o brincar simbólico, a aprendizagem e o desenvolvimento em geral, com a aprendizagem de práticas socioculturais.

Uma brincadeira de faz de conta, por exemplo, permite que a criança utilize o seu mundo imaginário para se apropriar, compreender e criar a cultura na qual está inserida. Oliveira (2010) aponta que a atividade lúdica abre caminhos para a criança se relacionar com diferentes parceiros e com eles comunicar-se por meio do brincar. Abre caminhos para a autonomia e a criatividade, dando-lhe diversas possibilidades de ações no meio em que está inserida. Desta maneira:

A brincadeira de faz de conta, também conhecida como simbólica, de representação de papéis ou sóciodramática, é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária. Ela surge com o aparecimento da representação e da linguagem, em torno 2/3 anos, quando a criança começa a alterar o significado dos objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos e fantasias e a assumir papéis presentes no contexto social (KISHIMOTO, 2003).

Brincando as crianças encenam o mundo que vivenciam em casa, na rua, na escola, nos espaços em que transitam na cidade, como lojas, clínicas, supermercados, incorporando ações, instrumentos e materiais que compõem esses espaços, recriando



ISBN 2178-2431

situações que neles ocorrem. Essas possibilidades abrem caminhos para o trabalho com o letramento na educação infantil, a encenação de histórias, a caracterização dos personagens, nomes, entre outros.

Todo este contexto definiu a necessidade de uma revisão na formação dos professores para promover essas discussões. Nas últimas décadas, acompanhamos vários programas de formação continuada de professores. No Brasil, no âmbito nacional, estadual e local, essa realidade fez-se presente com a finalidade de atender as demandas locais, efetivando programas que têm como finalidade a formação continuada de professores alfabetizadores, como por exemplo o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um compromisso que se pauta na sustentabilidade da gestão nas escolas para: “[...] alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, 2012a), que passou a abranger a alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática; a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), para os concluintes do 2º e do 3º ano do Ensino Fundamental; o apoio gerencial, no caso dos estados, aos municípios que tenham aderido ao PNAIC, para sua efetiva implementação e organização de uma rede de aprendizagem.

Este programa (PNAIC) foi um dos que inseriu os professores da educação infantil na formação continuada, contribuindo assim para ampliar as discussões sobre a alfabetização e o letramento e compreender formas de trabalho, por meio de práticas pedagógicas, que permitam às crianças, acessar o mundo da leitura e escrita e que considerem a infância como etapa primordial na formação do indivíduo.

2.2 LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As práticas de leitura começam bem antes da identificação das letras e do código alfabético, as crianças que ainda não leem convencionalmente o fazem por meio da leitura de imagens, relacionando-as com os textos e gênero literário. Mesmo que as crianças não consigam decodificar o código escrito, eles conseguem ler as marcas deixadas no texto,



ISBN 2178-2431

como por exemplo, as cores e imagens do livro, da capa, as letras do título, que geralmente são escritas em letras maiúsculas e elas já conhecem algumas. Por meio de um livro a criança tem a possibilidade de contar histórias com a leitura das imagens, ou seja, realiza a prática do que chamamos letramento literário³.

Como nos lembra Cosson (2020) “o letramento literário⁴¹ começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido”. Assim, é um processo contínuo, em que tanto a linguagem oral, quanto a escuta das canções e das histórias conseguem ampliar com as crianças o desenvolvimento cultural, afetivo e cognitivo. A literatura infantil desenvolve a imaginação e a criatividade, ao mesmo tempo em que é um poderoso instrumento para facilitar o processo de aprendizagem.

Soares (2008) entende a leitura literária como um direito e indica que há uma relação entre a leitura como um bem simbólico e a democracia cultural, uma vez que a leitura democratiza as relações sociais, além de ser condição para uma plena democracia cultural. Contudo, o acesso no Brasil é precário, até mesmo no processo de alfabetização, pois há um “[...] fracasso na alfabetização e no letramento tanto de crianças no processo de escolarização, quanto de jovens e adultos em programas de educação voltados para aqueles a quem foi negado o direito à escolarização” (SOARES, 2008).

O desenvolvimento da linguagem oral é de suma importância neste processo, pois amplia as interações das crianças nas práticas sociais. A Educação Infantil é o lugar propício para ampliar a linguagem, possibilitando às crianças a aproximação com o mundo letrado.

A fala também pode ser aprimorada em situações aonde há a necessidade de explicar, de argumentar ideias e pontos de vistas. É também importante o recontar das

⁴¹ **Letramento literário** é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Para entendermos melhor essa definição sintética, é preciso que tenhamos bem claros os seus termos. Primeiro, o processo, que é a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. Com isso, precisamos entender que o letramento literário começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, que é um processo de apropriação, ou seja, refere-se ao **ato de tomar algo para si**, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes (COSSON, Rildo. Glossário CEALE. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em 20 de set. 2020).



ISBN 2178-2431

histórias, permitindo que a criança possa ouvi-las mais de uma vez e, a partir de então, tenha a oportunidade de contá-las também, substituindo as rimas por outras de sonoridade parecida.

Escutar histórias é uma forma de inserção das crianças no processo de letramento literário, é o primeiro contato com um texto escrito que é feito oralmente. Das histórias contadas ou lidas conhece-se de tudo um pouco. Explorar o livro infantil, sua narrativa, suas ilustrações, seu significado são recursos que devem ser abordados com competência e criatividade.

Segundo Faria (2004), a capacidade dos educadores para perceber a riqueza e a estrutura do livro de literatura infantil é uma das alternativas para não reduzir a literatura a uma abordagem somente pedagógica. A literatura infantil precisa de espaço nas instituições de educação infantil, como deleite, leitura por lazer, prazer, que é uma das funções da literatura infantil.

Com relação à exploração da linguagem visual, é de grande importância que esteja vinculada com os textos, assim é importante mostrar as imagens às crianças, enquanto a história é contada, e garantir que sejam bem visualizadas, pois são fatores relevantes da produção de sentido e podem estimular os pequenos leitores. De forma ainda mais prática, as crianças podem ilustrar as passagens e trechos que lhes foram mais significativos, renomear situações, objetos, personagens, a partir dos sentidos construídos, alterar a representação de imagem dos desfechos.

Segundo Abramovich (1997), quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara, sentimentos que têm em relação ao mundo. As histórias trabalham problemas existenciais típicos da infância, como medos, sentimentos de inveja e de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinarem infinitos assuntos. É por meio 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”.



ISBN 2178-2431

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Utilizamos como base a pesquisa de natureza do tipo descritiva, tendo com um eixo a descrição dos fatos obtidos nas pesquisas. Dá-se esse nome de qualitativa por que segundo Moreira (1999) esse tipo de pesquisa contribui para que o pesquisador possa identificar quais os significados que os indivíduos pesquisados, dentro de seu contexto, atribuem em relação ao tema a ser discutido. Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como 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”. (GIL, 2002).

A pesquisa foi realizada com uma professora de instituição de educação infantil da rede pública do município de Naviraí, no estado de Mato Grosso do Sul e duas crianças que estão inseridas nas turmas de pré-escola. Aplicamos questionários aos professores com o auxílio do *WhatsApp*, em que os sujeitos retornaram suas respostas via áudio. Com as crianças realizamos entrevistas semiestruturadas. Gil (2008) diz que entrevista é seguramente a mais flexível de todas as técnicas de coleta de dados que dispõem as ciências sociais.

Assim, segue-se o detalhamento das etapas previstas nesse projeto: Na 1ª etapa foi realizado o levantamento bibliográfico acerca de autores e especialistas sobre a temática trabalhada, por meio de leituras de livros, documentos oficiais, revistas, artigos de periódicos, consultas na Internet, entre outras produções científicas.

Na 2ª etapa foi realizada a entrevista semiestruturada com crianças de turmas da pré-escola, por meio de gravador de voz do *smartphone*. A entrevista ocorreu após o início das aulas remotas. Na terceira etapa foram entregues questionários, por meio do *WhatsApp*, para as professoras da rede pública de Naviraí/MS, com o objetivo de: a) analisar suas metodologias sobre o letramento; b) identificar qual (is) a (s) formas de apoio pedagógico que elas recebem em relação ao trabalho com o processo de letramento das crianças.

A ideia inicial da pesquisa era realizar observações nas turmas da pré-escola para analisar alguns objetivos mais específicos. Devido à pandemia mundial do Covid-19



ISBN 2178-2431

(coronavírus), não foram possíveis realizar as observações nas escolas.

Na última etapa foram organizados e analisados os dados coletados. A partir disso foi realizada a escrita do artigo e finalização do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia da UFMS/CPNV. Com os resultados das análises discutimos por meio dos levantamentos bibliográficos já estudados anteriormente, respondendo assim a alguns dos questionamentos levantados por essa pesquisa.

4. ANÁLISE DA PROFESSORA EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Após elaborar o roteiro de trabalho foram necessários nomes fictícios para a preservação de dados dos sujeitos da pesquisa. A professora foi denominada de P1, a primeira criança de C1 e a segunda denominada de C2. As duas crianças entrevistadas não são alunas da professora que foi entrevistada. Passamos então a analisar e discutir os dados coletados nas entrevistas e nos questionários.

Inicialmente perguntou-se a P1 **o que é ser letrado**. A professora afirmou que: “É você ver um tipo de texto e conseguir entender, interpretar ele. Conseguir tirar uma informação dele, ou com o texto que você trabalha conseguir passar alguma informação”. No que se refere às concepções da professora foi possível observar que nesse momento ela não apresenta algumas das práticas de letramento, pois ela não cita os elementos que compõe o processo de letramento, que envolve as práticas de uso da leitura e da escrita. Aspecto não menos importante é que a professora se refere à questão de compreensão de textos (parece estar falando sobre o texto escrito), mas não menciona essa questão em relação às crianças pequenas, que ainda não leem convencionalmente.

Para Soares (2018), letramento é compreendido como o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, além do estado ou a condução que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. O processo de letramento ocorre na interação com o meio, em que a criança pode compreender que a leitura servirá a um propósito em sua vida, portanto é um conjunto de práticas sociais em que a leitura e a escrita se fazem presentes, nos mais diversos espaços.

No caso da educação infantil o processo de letramento começa antes das crianças



ISBN 2178-2431

entrarem na instituição e continua quando o professor canta uma cantiga de ninar, conta uma história, quando a criança manuseia o livro e fala para a professora o nome do personagem e em diversas situações do cotidiano da instituição e do lar.

Quando questionada sobre **qual a importância de iniciar o processo de letramento na educação infantil**, a professora afirmou: “Quanto mais cedo à criança tiver acesso, a oportunidade, o contato com o meio que leva ela ao letramento, vai facilitar a vida dela, vai ajudá-la em todo seu processo educacional”. Podemos analisar que antes mesmo de entrar na escola, ouvir e discutir textos com adultos letrados pode ajudar a criança a estabelecer conexões entre a linguagem oral e as estruturas do texto, facilitando o processo de aprendizagem do mundo escrito. Segundo Terzi (1995), os benefícios de um ambiente rico em eventos de letramento resultam em maior sucesso no desenvolvimento inicial da leitura e, conseqüentemente, maior sucesso nos primeiros anos do ensino fundamental, momento em que ocorre para algumas crianças, a alfabetização.

Quando indagada sobre **as práticas de letramento que ela utilizava com as crianças nas aulas**, a P1 respondeu: “contação de histórias, roda de conversa, momentos de leitura visual com revistas e livros, entre outros”. Ao analisarmos essa resposta podemos afirmar que há uma diversidade de atividades que envolvem os aspectos da linguagem oral e escrita. Outro aspecto é que a professora foi contraditória à primeira pergunta sobre o que sé ser letrado, pois não mencionou esses aspectos na primeira questão.

Questionamos a respeito de **qual a importância das atividades lúdicas no processo de letramento da criança** e a professora assegurou:

Com as atividades lúdicas a criança tem mais facilidade para se adaptar, entender o que é proposto para ela, através de uma brincadeira, através do colorido, através da alegria, dos jogos. As crianças aprendem brincando, então o lúdico tem uma grande importância por que com o lúdico ocorre um acesso da aprendizagem da criança, é um elo com a aprendizagem.

Analisamos que a professora apresenta em seu discurso que o processo de letramento ocorre imerso em atividades lúdicas. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- DCNEI (BRASIL, 2010, p. 25) o currículo da Educação Infantil deve oferecer experiências que: “possibilitem às crianças experiências de



ISBN 2178-2431

narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2010). Além disso, essas experiências devem ter como princípios estéticos: “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2010, p. 16).

Desta forma, a utilização do lúdico nas atividades que envolvem o processo de letramento é fundamental nas práticas pedagógicas na educação infantil. Uma brincadeira de faz de conta, por exemplo, permite que a criança utilize o seu mundo imaginário para se apropriar, compreender e criar a cultura na qual está inserida. Brincando, as crianças encenam o mundo que vivenciam em casa, na rua, na escola, nos espaços em que transitam na cidade como lojas, clínicas, supermercados, incorporando ações, instrumentos e materiais que compõem esses espaços, recriando situações que neles ocorrem (SOARES, 2018).

Questionamos também a P1 em relação à rotina, indagando **quais atividades ela elaborava que eram voltadas à linguagem oral, leitura e escrita**. A professora asseverou:

Cantigas de roda, cantigas populares, atividades de registro em cartazes, pintura, colagem, confecção de brinquedos, oralização das cantigas. Dentro da leitura, eu trabalho a leitura visual de algumas palavras temáticas, atividades com as iniciais dos nomes.

Compreendemos que a professora procura ofertar atividades que buscam desenvolver a linguagem oral, leitura e escrita das crianças. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil-RCNEI (BRASIL, 1998), a educação infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado, pelas crianças.

Ao final da entrevista questionamos sobre o **atual momento em que estamos vivendo, com a pandemia mundial do Covid-19 (coronavírus), de como a professora estaria desenvolvendo o processo de ensino com suas crianças**. A professora afirmou que: “dentro do que temos, dentro do limite, estamos elaborando algo com contações de histórias, músicas”. Podemos observar que a professora afirmou buscar desenvolver suas



ISBN 2178-2431

atividades dentro do que é possível, mas percebeu-se certa dificuldade em fazer com que todas as crianças tenham acesso aos materiais direcionados, pois neste momento todas as atividades estão de forma remota, com o uso de tecnologias digitais, o que também é um agravante para o acesso das crianças, especialmente àquelas que não têm bens como: celulares, computadores, livros, gibis, brinquedos educativos, entre outros.

5. O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR DAS CRIANÇAS

Na pesquisa consideramos importante ouvir as crianças, dar-lhes voz, pois sabemos que é relevante o diálogo e a escuta dos adultos em relação às crianças. Desta forma, entrevistamos duas crianças que estão matriculadas em instituições de educação infantil da rede municipal de Naviraí-MS, perguntando sobre aspectos que envolvem o letramento na educação infantil.

O primeiro questionamento para as crianças foi sobre **se elas gostavam de ouvir histórias e para citar uma história que elas gostassem**. Assim, a C1⁴² respondeu: “Sim. Chapeuzinho Vermelho. Tem o caçador, a chapeuzinho vermelho, o lobo mal e a vovozinha. O lobo mau pega ela, a chapeuzinho. O caçador mata ele (lobo mau). Todos ficaram felizes. Nem⁴³ o lobo mau”.

A C2 afirmou: “Sim. Pinóquio. O homem pegou a madeira, fez ele (Pinóquio) e o Pinóquio acordou da cadeira, pegou as coisas e foi para a escola, daí ele não deu mais dinheiro e só”. Observamos a importância do contato das duas crianças com os contos clássicos infantis o que amplia o processo de letramento das crianças e auxilia no desenvolvimento da linguagem oral e da leitura. De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998), quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas, de maneira significativa.

O segundo questionamento foi em relação **a ter ou não livros em casa, gibis e**

⁴² Utilizamos C1 para criança 1 e C2 para a criança 2 a fim de resguardar a identidade dos sujeitos entrevistados.

⁴³ Aqui parece que ela quis dizer: “menos o lobo mau”.



ISBN 2178-2431

elas afirmaram: C1“Eu tenho sim. (C1)”, e “Gibis eu não tenho, eu já comprei, eu não sei. (C2)”. Na resposta da C2, a criança apresenta relutância em afirmar que teria gibis em casa. É algo para se analisar, pois as crianças moram em município de pequeno porte do interior do estado de Mato Grosso do Sul⁴⁴ e que não possui livrarias, nem bancas de revista (loais em que geralmente são encontrados esses materiais), no entanto, não podemos descartar a questão de compras pela Internet, o que atualmente é bastante comum. Não podemos deixar de considerar que, de acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998), a leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamento de outras culturas, situadas em outros tempos e lugares que não sejam o seu.

No questionamento sobre **se as crianças escreviam, desenhavam ou viam livros de histórias na escola ou em casa**, elas afirmaram: “sim, eu escrevo, desenho. Sim, eu vejo livros na escolinha e em casa (C1)”; “Não. Desenho. Na escola (C2)”. Notamos diferença nas respostas das duas crianças, que é a questão do letramento em relação à escola e a família, pois quanto mais as crianças têm a oportunidade de se exercitarem e terem acesso ao processo de letramento em casa e na escola, menor será a dificuldade nas práticas seguintes de aprendizagem da leitura e da escrita. Para Facchini (2002), a família é a responsável pelas primeiras experiências de leitura, experiências que influenciam a relação da criança com o universo da linguagem oral e escrita. A construção de um leitor, portanto, depende do seu desejo de aprender, do seu processo de aprendizagem extraescolar e inicia-se ainda no útero de sua mãe.

No entanto, sabemos que o nível de letramento dos pais interfere também nas oportunidades das crianças, e no Brasil, um país com tantas desigualdades educacionais têm- se muitas dificuldades dos pais em desenvolverem e auxiliarem neste processo de letramento dos seus filhos.

⁴⁴ Naviraí foi um projeto urbanístico da Colonizadora Vera Cruz Mato Grosso Ltda. de criar, em pleno território do então Mato Grosso, uma nova Canaã. Em 1952 chamou-se inicialmente povoado Vera Cruz, em função da colonizadora homônima, e desde 1958 possui o nome atual, quando Naviraí foi elevada a distrito. A partir de então a cidade desenvolveu e tornou-se uma das mais importantes de Mato Grosso do Sul graças aos seus primeiros empreendedores. Em poucas décadas de fundação, foram três fases econômicas principais: Fase da extração da madeira e produção agrícola (notadamente o plantio de café); Fase do grande ciclo da madeira e a modernização da agricultura (ciclo do algodão) e criação de gado; Fase de desenvolvimento da agroindústria e a prestação de serviços (1990 em diante).



ISBN 2178-2431

Questionamos se **alguém da família/casa contava alguma história para a criança**, elas afirmaram: “sim, minha mãe (C1)”. “Sim, minha mãe (C2)”. Este dado é bastante interessante, pois mostra a importância das famílias no letramento das crianças, o que também reafirma a presença da mulher (mãe) neste caso nas atividades ligadas ao letramento dos filhos. Até mesmo pelas cantigas de ninar os pais estão trabalhando o processo de letramento, conforme Oliveira e Spíndola (2008, p. 74), “As crianças adoram canções de ninar, razão pela qual é com elas que começamos o trabalho literário no berçário”. No entanto, consideramos também a grande dificuldade de muitos pais/mães em determinar um tempo para as crianças, sobrecarregados (em especial os das camadas populares) com o trabalho fora de casa e os afazeres domésticos, o que também impacta neste processo.

O último questionamento foi sobre se elas já sabiam **escrever o seu nome e quem havia ensinado**. Elas afirmaram: “Sim. Dedé (prima)” (C1); “sim. – A criança começa a soletrar seu nome. Minha mãe (C2)”. Podemos analisar que as crianças vivenciam práticas de letramento fora da escola e que por isso demonstram desenvoltura ao serem direcionadas a recontar suas histórias favoritas. Desta maneira, os livros infantis precisam fazer parte da infância, pois contribuem para o crescimento emocional, cognitivo e para seu desenvolvimento pessoal das crianças.

As ilustrações e o enredo das histórias são um convite que fascina as crianças, proporcionando um grande interesse pela leitura. No entanto, sabemos das dificuldades de acesso a livros, bibliotecas, pois muitas vezes é na instituição de educação infantil que é o espaço em que estes materiais devem estar disponíveis.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos considerar que há diversas discussões em torno do letramento na educação infantil, buscamos compreender como surgiram algumas discussões compreendemos que alfabetização e letramento são conceitos que se complementam, enquanto um se preocupa em ensinar a adquirir habilidades de escrita e de decodificação das letras, o outro insere a criança no mundo das letras, na compreensão dos textos, no uso da leitura e da escrita nas práticas sociais.



ISBN 2178-2431

Percebemos que a Educação Infantil é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas sociais de oralidade, leitura e escrita. Dentre tais práticas podemos citar: a leitura de livros infantis, a contação de histórias, o faz-de-conta infantil, as brincadeiras, as rodas cantadas, entre outros.

Assim, ao retomarmos nossos objetivos verificamos que: i) Com relação ao objetivo específico sobre pesquisar os conceitos de letramento na educação infantil, podemos confirmar a relevância do estudo, pois encontramos diversas fontes teóricas e documentos governamentais que nos auxiliaram na compreensão da temática; ii) Em relação ao objetivo de compreender como se constitui o letramento nesta etapa da educação, observamos que a professora apresentou práticas que compõe o processo de letramento para esta etapa da educação, tais como: leitura e contação de histórias, rodas de conversa, entre outras.

Em relação ao terceiro e quarto objetivo da pesquisa, em que buscávamos analisar a utilização de práticas lúdicas no processo de letramento e identificar as metodologias e/ou práticas pedagógicas na educação infantil, conseguimos analisar o discurso da professora que mostrou a concepção de que a ludicidade é peça fundamental nas práticas da educação infantil, incluindo as de letramento. A princípio, a ideia era realizarmos observações nas turmas da pré-escola para verificarmos quais eram as atividades desenvolvidas pelas professoras, quais delas envolviam a articulação da ludicidade e quais eram suas metodologias para a educação infantil. Porém com a pandemia mundial do Covid-19 (coronavírus), não foi possível realizar as observações nas instituições.

A análise por meio da entrevista com as crianças que podemos fazer é que o letramento literário precisa ganhar espaço na educação infantil, envolvendo os professores, pais e crianças, de modo a ampliar as práticas literárias. As práticas de contação de história são atividades lúdicas que possuem uma grande importância para a inserção das crianças no universo letrado. É preciso diversificar as formas da linguagem oral, pois as crianças querem inovações, como uma história contada com fantoches, um teatro de sombras, poema, parlendas e cantigas de rodas, promovendo assim o desenvolvimento integral.

As contribuições alcançadas no estudo podem permitir que outros professores entrem em contato com esta literatura, se identifiquem com as práticas, ou busquem modificar as suas, aprimorá-las, de modo a propiciar melhores experiências para as



ISBN 2178-2431

crianças da pré-escola.

Sendo assim, acreditamos ter alcançado o objetivo geral de investigar e analisar o processo de letramento com crianças de 4 a 5 anos de idade em uma instituição da rede pública do município de Naviraí/MS, pois por meio das entrevistas e questionários analisamos que a professora busca estratégias pedagógicas e metodologias que insiram o letramento nas experiências das crianças, buscando integrar esses conhecimentos aos aspectos lúdicos das práticas. No entanto, há desse considerar que com a pandemia de Covid-19 ficou evidente o precário acesso de algumas crianças aos livros, à contação de histórias, ou seja, ao que temos chamado de eventos de letramento, o que em sua maioria são procedimentos oferecidos pelas instituições escolares públicas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo, SP: Editora Scipione, 1989.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 5 de out. 2020.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério de Educação e do Desporto. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 jul. 2012. Seção 1. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

BOTO, Carlota. Apresentação. In: MORTATTI (org.), Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. Marília, SP: Oficina Universitária, 2011, p. 1-8.

COELHO, Silmara; CASTRO, Magali. O processo de Letramento na Educação Infantil. **Pedagogia em ação**, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, MG, v. 2, n. 2, p. 79-85, 2010.

COSSON, Rildo. Letramento Literário. **Glossário CEALE**. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE). Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, MG. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento->



ISBN 2178-2431

literario. Acesso em 6 de ago. 2020.

FACCHINI, Luciana. O letramento na perspectiva das crianças da educação infantil. **Anais [...] Seminário Internacional de Educação**. Universidade FEEVALE. 2002. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/f3660f18-6529-465e-9fca-d6f782a10c4c/O%20LETRAMENTO%20NA%20PERSPECTIVA%20DAS%20CRIAN%20C3%87AS%20DA%20EDUCA%20C3%87%C3%83O%20INFANTIL.pdf>. Acesso em 15 de fev. 2020.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2008.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

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

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Rio de Janeiro, RJ: Cortez, 2003.

MORTATTI, M. R. L. (Org.). **Alfabetização do Brasil**: uma história de sua história. São Paulo, SP: Ed. Cultura Acadêmica, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2014.

SOARES, Magda. Leitura e democracia cultural. **Democratizando a leitura**: pesquisas e práticas. Belo Horizonte, MG: UFMG, CEALE, p. 17-32, 2004.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, jan/abr. nº 25, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em 20 fev. 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo, SP: Contexto, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento-um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2018.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002. Disponível em:



ISBN 2178-2431

<https://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>. Acesso em: 5 out. 2020

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.



ISBN 2178-2431

O DESFINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA FRENTE ÀS AÇÕES DO GOVERNO FEDERAL BRASILEIRO⁴⁵

Maria Dilnéia Espíndola Fernandes⁴⁶

RESUMO: A categoria de análise deste artigo é o desfinanciamento da educação básica brasileira, frente às ações do Governo Federal brasileiro entre 2016 e a atualidade. As fontes de análise são a legislação educacional, dados orçamentários, material da imprensa e as iniciativas governamentais de âmbito federal. Ainda que, sob intensa correlação de forças sociais e por iniciativa do Poder Legislativo, se tenha aprovado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Permanente, com Custo Aluno-Qualidade, as ações do Poder Executivo Federal não têm permitido que o fundo cumpra, na íntegra, seus objetivos. Assim, mesmo com a terceira geração de políticas de fundos aprovada e com a pandemia Covid-19 em curso, a escola pública vem passando por um processo de desfinanciamento, cujo impacto já se faz sentir.

Palavras-chave: Educação Básica. Financiamento. Recursos. Manutenção.

1. INTRODUÇÃO

O artigo discute as ações do governo federal brasileiro frente às políticas de financiamento da educação básica, entre 2016 e a atualidade. Para tanto, toma, como fonte de análise, a legislação educacional, dados orçamentários, material da imprensa e as iniciativas governamentais de âmbito federal dispostas no período em tela.

O ciclo governamental iniciado após o golpe jurídico, parlamentar e midiático sofrido pela Presidente Dilma Rousseff, legitimamente eleita e sem comprovação de crime de responsabilidade, conforme prevê a legislação, encerrou um período cuja política educacional respondeu pela ampliação do direito à educação, tendo como corolário a aprovação, sem veto pela Presidente, da Lei n. 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014).

⁴⁵ O artigo resulta da Palestra intitulada: “Financiamento da educação básica em tempos de pandemia”, proferida na “XIV Jornada Nacional de Educação de Naviraí: a pandemia e as perspectivas para a educação básica no Brasil”. Agradeço a UFMS/Campus Naviraí pelo convite.

⁴⁶ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pesquisadora Sênior no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Pesquisadora 1 D CNPq.



ISBN 2178-2431

A conjuntura, a partir de então, envolveu nova correlação de forças sociais, cujo centro é a política econômica e fiscal, com vistas à contenção de gastos públicos, materializada na aprovação da Emenda Constitucional n. 95/2016, que congela tais gastos por 20 anos, corrigindo-os por meio do Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), tendo 2017 como o ano de referência (BRASIL, 2016). Tal projeto remonta ao documento “Uma Ponte para o Futuro”, gestada na Fundação Ulisses Guimarães pelo Partido do Movimento Brasileiro Democrático (PMDB), que afirmava: “O Brasil gasta muito com políticas públicas com resultados piores do que a maioria dos países relevantes”. (FUNDAÇÃO ULISSES GUIMARÃES, 2015, p. 19). A aprovação da Emenda Constitucional n. 95/2016 foi seguida pela aprovação de outras medidas que aprofundaram, uma a uma, a retirada de direitos da classe trabalhadora, constituindo-se em uma contrarreforma. Foram exemplares do caso as Reformas Trabalhista e da Previdência.

Foi nesse cenário de restrição de direitos e de gastos públicos que o projeto de sociedade ultraliberal na economia e ultraconservador na pauta de costumes ganhou legitimidade eleitoral, elegendo Jair Messias Bolsonaro⁴⁷, do Partido Social Liberal (PSC), para a Presidência da República Federativa do Brasil, pelo período de 2019 a 2022.

Nesse contexto, as contrarreformas neoliberais aprofundaram-se, culminando, entre outras, em desemprego⁴⁸, queda de renda⁴⁹ e aumento da inflação⁵⁰. Por sua vez, a agenda para a política educacional passou a ser disputada, cada vez mais, pelo movimento ultraconservador de extrema direita. Foi instituído, por meio do Decreto 10.004/2019, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), um projeto piloto, com adesão das unidades federativas (BRASIL, 2019). Tramita no Senado⁵¹, porque já aprovado na Câmara dos Deputados, o Projeto que regulamenta a educação domiciliar, conhecida pela expressão em inglês *homeschooling*, entre outras medidas que visam a atender aos

⁴⁷ Jair Bolsonaro, neste momento candidato à reeleição, está filiado ao Partido Liberal (PL).

⁴⁸ De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no segundo trimestre de 2022, são 10,1 milhões de desempregados, a taxa de desemprego é de 9,3%, 4,3 milhões de desalentados e 21,2% de subutilização. (BRASIL, 2022).

⁴⁹ Em abril/maio de 2021, o rendimento médio do trabalhador brasileiro era de R\$ 2.780,00. Em junho de 2022, foi de R\$ 2.652,00. (ALVARENGA, SILVEIRA, 2022).

⁵⁰ “No conjunto de países do grupo G20, a taxa anual atingiu 8,8% em maio, contra 11,7% no Brasil”. (ALVARENGA, 2022, p. 01).

⁵¹ Trata-se do Projeto de Lei nº 1338 de 2022. (BRASIL, 2022).



ISBN 2178-2431

objetivos ultraconservadores, que se colocam contra a escola pública e a educação da maioria.

Todo esse movimento de ataque à educação pública, que se iniciou no governo Temer, com a aprovação da contrarreforma do ensino médio, durante o governo de Jair Bolsonaro começou a conviver com a chegada da pandemia originada pelo vírus Sars-Cov-2, causador da doença Covid-19, que já ceifou milhares de vidas no mundo e no país.

Durante a pandemia⁵² à revelia do governo federal e por decisão dos governantes dos entes federativos estaduais e municipais, para que a população garantisse um patamar de distanciamento físico, requerido diante do alto grau de contaminação do vírus, as escolas permaneceram fechadas por 178 dias letivos. Segundo a Unesco, em seu relatório “Educação: do fechamento da escola à recuperação”, entre os países membros e parceiros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil foi um dos países em que, por mais tempo, as escolas permaneceram fechadas durante a pandemia⁵³ (UNESCO, 2022).

Nesse intervalo, entre o governo de Michel Temer, que se iniciou após o golpe parlamentar-jurídico-midiático contra a Presidente Dilma Rousseff, sem comprovação de responsabilidades, a ascensão do bolsonarismo, a eleição de Jair Bolsonaro, a chefia do poder executivo federal e a pandemia em curso, emergiu uma nova categoria de análise para o campo do financiamento da educação, a saber, o desfinanciamento.

Ainda que a grande imprensa e muitos analistas venham identificando as ações do governo federal frente aos recursos da educação, garantidos mediante vínculos constitucionais e regras prévias, como contingenciamentos e cortes de recursos, cada vez se torna mais nítido que o projeto ultraliberal na economia e ultraconservador nos costumes está pondo em marcha, como parte desse projeto, o desfinanciamento da

⁵² Em 24/8/2022, o Brasil registrou 683.131 mortes; total de casos conhecidos confirmados: 34.326.815. Nesse dia, houve 90 mortes pela Covid-19. (G1 Coronavírus, 24/8/2022).

⁵³ Ressalta-se que a pandemia continua em curso. Contudo, o processo de vacinação, quando cerca de 80,46% da população se encontrava vacinada com a segunda dose ou com a dose única e 55,05% (G1 BEM ESTAR VACINA, 2022) vacinada com a dose de reforço, além do cansaço decorrente do distanciamento físico, a grande maioria retomou a vida de antes da pandemia. Mesmo a máscara, ainda recomendada pelos especialistas como importante nessa fase da pandemia com vacinas, vai sendo abandonada a cada dia que passa, à medida, inclusive, que governantes, a partir de seus comitês gestores de saúde, recomendam seu abandono.



ISBN 2178-2431

educação, cujo objetivo central é desqualificar, colocar em xeque e aniquilar a escola pública, que é a escola da maioria.

Diante disso, a fim de explicitar que uma nova categoria de análise emerge das ações do governo federal frente ao financiamento da educação básica, além desta introdução, o texto expõe a disputa pelo Novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Permanente, com Custo Aluno-Qualidade. Discute-se que, mesmo com essa política de financiamento aprovada, as ações empreendidas se movimentam no sentido de retirar recursos do próprio fundo, ou seja, provocar seu desfinanciamento, inicialmente de forma errática, para mais tarde, de forma sistemática, atrelar-se às medidas de redução de impostos estaduais, com promessas de reposição do governo federal, com vistas a sanear medidas da política econômica. Por último, evidenciam-se considerações em processo.

2. AS AÇÕES DO GOVERNO FEDERAL MEDIANTE A TERCEIRA GERAÇÃO DE POLÍTICAS DE FUNDOS: O DESFINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Em 2020, deu-se a aprovação, pelo Parlamento brasileiro, da terceira geração de políticas de fundos para financiar a manutenção e o desenvolvimento do ensino (MDE) da educação básica.

Isso decorreu do fato de que as políticas de fundos anteriores tinham caráter de transitoriedade. Assim, tanto o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), aprovado em 1996, quanto o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), aprovado em 2007, tinham, em comum, a vigência de dez anos. O primeiro correspondeu às políticas neoliberais de focalização do financiamento somente para o ensino fundamental e seus professores; o segundo definia-se por maior inclusão, à medida que resgatou o financiamento para a educação básica como um todo (FERNANDES, 2021).

Por isso, em 2015, já havia Propostas de Emendas à Constituição Federal (PECs) apresentadas ao Congresso Nacional, com o objetivo de sancionar um novo fundo. O



ISBN 2178-2431

processo foi longo, culminando com a aprovação da Emenda à Constituição Federal n. 108/2020 pelo Senado Federal. Na sequência, foi homologada a Lei n. 14.113/2020, que regulamentou o novo Fundeb Permanente, com Custo Aluno-Qualidade (BRASIL, 2020a, 2002b).

Pontua-se que, no contexto de renovação jurídico-legal do fundo, mesmo guardando vínculos constitucionais e regras prévias e sendo a maior fonte de recursos para financiar a educação básica, não houve nenhuma iniciativa do governo federal para a sua aprovação. Pelo contrário: o governo federal operou na inércia e contra a escola pública. Em momento algum o executivo federal dialogou com a proposição do novo fundo. Esquivou-se, inclusive, de enviar qualquer proposta para o poder legislativo. Quando a política foi a ausência de proposições por parte do governo federal, setores do parlamento, com intensa mobilização do campo da educação, por meio de suas entidades sindicais, associativistas, culturais e movimento estudantil iniciaram campanhas e pressões pela aprovação do novo fundo. Com esse movimento, angariaram grande apoio de setores da sociedade em defesa da escola pública e de seu financiamento.

A mobilização pelo Novo Fundeb Permanente com CAQ resultou na votação de 499 parlamentares, quando obteve 492 votos favoráveis, seis contrários e uma abstenção na Câmara dos Deputados Federais e foi aprovado por unanimidade no Senado Federal (BRASIL, 2020c, 2020d).

O Novo Fundeb Permanente com CAQ incluiu inovações em relação às gerações anteriores de fundos. A primeira delas é que ampliou os recursos, dentro do próprio fundo, em relação à contribuição da União, que passou a ser de até 23%, ainda que tal percentual seja completado em 2026. Nesse novo fundo, reparou-se uma das críticas principais que sofria, de que a União deveria aportar mais, já que é a esfera com mais recursos em âmbito federativo. Também o Novo Fundeb Permanente com CAQ aumentou o percentual para 70% dos seus recursos a serem destinados à valorização dos profissionais da educação básica, mediante os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) a serem aprovados nos estados e municípios. Trouxe novidades em relação à composição de valores⁵⁴, tendo

⁵⁴ Artigo 6º da Lei 14.113/2020: “a) decorrente da distribuição de recursos que compõem os Fundos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal: a razão entre os recursos recebidos relativos às receitas definidas no art. 3º desta Lei e o número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino, nos termos



ISBN 2178-2431

como referência *per capita* o alunado, para definir o valor aluno-ano Fundeb (VAAF), o valor aluno-ano total (VAAT), e também o valor aluno-ano por resultados (VAAR), que decorre da “razão entre os recursos recebidos relativos às receitas definidas no inciso III do caput do art. 5º desta Lei e o número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino, nos termos do art. 8º desta Lei” (BRASIL, 2020b). Aliás, é sempre bom lembrar que o valor aluno-ano nas políticas de fundos fecha a seguinte equação: orçamento disponível em cada ente federativo, de acordo com regras constitucionais, e número de matrículas da educação básica auferidos pelo Censo Escolar. Certamente o Novo Fundeb Permanente, em termos de concepção, resgata mais um dispositivo constitucional, que é a educação alçada a patamares de qualidade, quando aprova o Custo Aluno-Qualidade que, desde 1988, esteve em disputa pelo tecido social:

Não se pode dizer que o CAQ normatizado pelo Fundeb permanente seja exclusivamente o CAQ proposto pelas entidades da sociedade civil organizada. Mas pode-se inferir que, em processo de correlação de forças sociais, tais entidades, com o apoio de setores da sociedade e do parlamento, influenciaram para que o Fundeb permanente incluísse o CAQ, tendo como base os insumos estabelecidos em estudos e pesquisas dessas entidades, o que já havia ocorrido quando da aprovação do PNE 2014-2024. (FERNANDES, BASSI, 2021, p. 742).

Mas é justamente aqui que as ações do governo federal assumem o desfinanciamento da política educacional de forma mais violenta e efetiva, somando-se às demais: a redução do valor do CAQ, por meio da Portaria Interministerial n. 4/2020, “que altera os parâmetros de operacionalização do Fundeb e reduz o VAA – inicialmente estimado em R\$ 3.643,16 – para R\$ 3.349,56 (BRASIL, 2019b; 2020d). O CAQ, portanto, já se instala mutilado pelo executivo federal”. (Id. Ibid. p. 743). Isso se deu em plena crise

do art. 8º desta Lei; b) decorrente da distribuição de recursos de que trata a complementação-VAAF: a razão entre os recursos recebidos relativos às receitas definidas no art. 3º e no inciso I do caput do art. 5º desta Lei e o número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino, nos termos do art. 8º desta Lei. a) apurado após distribuição da complementação-VAAF e antes da distribuição da complementação-VAAT: a razão entre os recursos recebidos relativos às receitas definidas no art. 3º e no inciso I do caput do art. 5º desta Lei, acrescidas das disponibilidades previstas no § 3º do art. 13 desta Lei e o número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino, nos termos do art. 8º desta Lei; b) decorrente da distribuição de recursos após complementação-VAAT: a razão entre os recursos recebidos relativos às receitas definidas no art. 3º e nos incisos I e II do caput do art. 5º desta Lei, acrescidas das disponibilidades previstas no § 3º do art. 13 desta Lei e o número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino, nos termos do art. 8º desta Lei; (BRASIL, 2020b).



ISBN 2178-2431

sanitária provocada pela pandemia Covid 19, quando, como nunca, os sistemas de ensino e as escolas públicas necessitavam de maiores aportes de recursos. Pontua-se que tal fato impactou fortemente a remuneração dos professores da educação básica, dado que o reajuste anual do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), de acordo com as Leis n. 11.494/2007 e n. 11.738/2008, acompanha o reajuste do VA'A (BRASIL, 2007, 2008). Assim, o reajuste do VAA e do PSPN devem ser os mesmos, ano a ano. O PSPN não foi reajustado em 2020. Essa ação, combinada com os efeitos da Emenda Constitucional n. 95/2016, como já mencionado, colocou a categoria profissional docente da educação básica sob forte arrocho salarial.

Na conjuntura de aprofundamento da crise de toda ordem, outro ato do governo federal que, para os incautos, se mostra apenas como uma medida econômica para conter altas de preços, refere-se a não mexer na paridade de preços do petróleo, para não alterar a lógica dos super lucros dos acionistas da Petrobras e, ao mesmo tempo, fazer com que os governos estaduais reduzam o Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), com a promessa de que o governo federal, em tempo hábil, compensaria, ao menos em parte, as perdas de arrecadação de impostos estaduais. Tal medida foi aprovada pela Lei Complementar n. 194/2022 (BRASIL, 2022) e vem reduzindo, de forma parcial e gradativa, o preço de derivados do petróleo para o consumidor final.

Enquanto o consumidor comemora a acanhada queda de preço, certamente, nas escolas públicas e nas unidades de saúde, muitas serão as implicações para o funcionamento adequado e com qualidade, pois as políticas setoriais são financiadas de forma descentralizada e a redução do ICMS nos estados fará falta para a materialidade desses direitos ao conjunto da população. Nesse cenário, o “Senado Notícias” registrou a preocupação de Senadores com a questão: “O senador Humberto Costa (PT-PE) lembrou que, quando Jair Bolsonaro assumiu a Presidência da República, a gasolina custava R\$ 4 e agora está mais de R\$ 8 em algumas cidades”. (BRASIL, 2022c, p. 01). Quando ainda tramita o Projeto de Lei Complementar aprovado sob a Lei n. 194/2022, a Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA) assim se posicionou:



ISBN 2178-2431

Estimativas do Comitê Nacional de Secretários de Fazenda, Finanças, Receita ou Tributação dos Estados e do Distrito Federal (E SEFAZ) apontam para uma redução de receita de R\$ 83,5 bilhões, o que implicaria uma perda mínima de R\$ 21,0 bilhões para as despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino (25%). Essa perda de recursos atingirá principalmente a educação básica, lembrando que o ICMS responde por 60% da receita do Fundeb; a potencial perda no Fundeb seria de R\$ 17 bilhões (20%) de recursos próprios dos estados, Distrito Federal e municípios, o que pode reduzir também a complementação da União, pois ela é calculada com base nos recursos subnacionais. A redução de recursos, é importante assinalar, atingirá também várias universidades estaduais. No estado de São Paulo, por exemplo, a estimativa da Secretaria da Fazenda é que a USP, UNESP e UNICAMP perderão R\$1,0 bilhão e a FAPESP, fundamental agência de fomento à pesquisa e de reconhecido impacto nacional, perderá cerca de R\$150 milhões. (FINEDUCA, 2022, p. 02-03).

Voltando os olhos para o nosso estado, Mato Grosso do Sul está perdendo, somente em 2022, cerca de R \$1 bilhão de receita que deveria ser recolhida via ICMS. As receitas estaduais perdem R \$590 milhões e as prefeituras perdem R \$200 milhões de arrecadação do imposto. Os 20% destinados ao Fundeb pelo ICMS estão reduzidos, entre R \$158 milhões e R \$200 milhões. (COM SE FAZ, 2022). A principal política de financiamento da educação básica está literalmente sendo solapada pelas deliberações do Executivo Federal e sua capacidade de governabilidade, que não ataca a causa dos problemas, nesse caso, a paridade do preço do petróleo à moeda estrangeira, mas consegue, sem realizar reforma tributária, fazer com que estados e municípios paguem a conta das suas decisões, por meio do desfinanciamento das políticas sociais, entre elas, a educação⁵⁵.

3. CONSIDERAÇÕES EM PROCESSO

O artigo traz, para o debate, as ações do poder executivo federal sob o comando do Presidente da República Federativa do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, frente ao financiamento da educação básica, por meio de sua principal política, o Fundeb.

⁵⁵ Não é objeto deste artigo, mas, é importante registrar que, enquanto ele está sendo escrito, o governo federal, em pleno pleito eleitoral de disputa pela Presidência da República, lança mão, por meio do Ministério da Educação, do bloqueio de R\$ 2,4 bilhões na educação superior, atingindo fortemente as universidades e os institutos federais. Tal bloqueio atinge fortemente as operações orçamentárias das universidades e dos institutos federais de educação. (FERREIRA, 2022).



ISBN 2178-2431

Durante esta gestão, o Fundeb, que fora aprovado em 2007, de caráter provisório, foi substituído e o Brasil adentra a terceira geração de políticas de fundos para financiar a educação básica.

É nessa conjuntura de ascensão de forças ultraliberais na economia e ultraconservadora nos costumes que o país se movimenta para um projeto de destruição de direitos de toda ordem, iniciada com o governo pós-golpe e intensificada durante o governo de Jair Bolsonaro. Assim:

O Brasil vivencia o avanço de uma percepção atomista da sociedade, que despreza qualquer forma de solidariedade e lê o direito como privilégio inaceitável num mundo que começa e termina na competição entre as pessoas. Por isso, o único direito que pode ser evocado é o estritamente individual, usado contra a mobilização coletiva: o direito de quem quer ter aula contra quem ocupa a escola, o direito do motorista contra a manifestação de rua, o direito do usuário contra os servidores públicos em greve. Colabora para este resultado diversas inflexões nas visões de mundo predominantes em diferentes espaços sociais. (MIGUEL, 2019, p. 168).

Por tudo isso, desde o início do seu governo, Jair Bolsonaro, com constantes trocas de Ministros da Educação⁵⁶ e com pautas contra a escola pública, foi, de forma errática, construindo o que vai se solidificando como desfinanciamento da educação.

Paradoxalmente, em intenso processo de correlação de forças sociais e por iniciativa do Poder Legislativo e de setores organizados da sociedade, em plena pandemia, quando mais a escola pública precisou de recursos de toda ordem, o Fundeb Permanente com CAQ foi aprovado. Em termos de concepção, a terceira geração de políticas de fundos elencou significativos ganhos para a educação básica, ao elevar o patamar de recursos da esfera federal em sua composição financeira. Contudo, na prática, o governo de Jair Bolsonaro vem atacando o Fundeb, seja por reduzir o valor do custo aluno-ano, seja por medidas econômicas de redução de impostos, quando vilipendia receitas de estados e

⁵⁶ O Ministério da Educação, durante o atual governo, já está no seu quinto Ministro: “O escândalo de corrupção no Ministério da Educação (MEC) é apenas o caso mais recente da trágica gestão da educação brasileira desde a posse do presidente Jair Bolsonaro (PL). Apesar de ter sido exonerado e preso preventivamente por conta das denúncias, Milton Ribeiro foi o ministro da Educação que teve a gestão mais duradoura”. (MATOS, 2022, p. 01).



ISBN 2178-2431

municípios, retirando deles a capacidade de financiar, em parte, a escola pública e a força de trabalho docente.

Em relação à força de trabalho docente e sua remuneração, em 2020, em plena pandemia, quando se buscavam soluções para o trabalho remoto mediado pela internet, pelas plataformas digitais do capital e por instrumentos tecnológicos, o Presidente da República vetou o Projeto de Lei que já havia sido aprovado pelo Senado Federal, que disporia sobre o serviço gratuito de internet a alunos e professores das escolas públicas. Segundo ele, seria um empecilho para o cumprimento da meta fiscal do governo, no mesmo ano em que o PSN não teve reajuste. Somente em 2022 foi aprovado o Programa Internet Brasil, que leva o serviço de internet de banda larga aos alunos da escola pública inseridos no Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico). O Programa, aprovado mediante a Lei n. 14.351/2022, só foi possível por iniciativa do Poder Legislativo (BRASIL, 2022 d), mais uma vez! Pontua-se que o Programa Internet Brasil não é desenvolvido pelo Ministério da Educação, mas pelo Ministério das Comunicações, quando:

[...] acrescentaram quatro artigos sobre atividades de radiodifusão que ampliam as oportunidades para solicitação de renovação de concessões ou permissões para execução dos serviços. O trecho é considerado um “jabuti”, ou seja, um assunto estranho ao texto original da MP e foi mantido no Senado. (MASSALI, 2022, p. 01).

Assim, a escola pública, seus alunos e trabalhadores da educação estão sob a égide de seu desfinanciamento, por parte do governo federal, cujo impacto já vem sendo fortemente sentido, segundo os dados constantes no Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022 (BRASIL, 2022 e): “O contingente de crianças e jovens fora da escola, em 2021, é estimado em cerca de um milhão, o dobro do que havia em 2020”. Ainda que o relatório debite esses números à pandemia, seguramente, não foi a pandemia a única responsável, se nos espelharmos no exemplo internacional do tratamento da questão. Cada país, soberanamente, fez a gestão da pandemia de acordo com escolhas e decisões. Alguns deles decidiram colocar, em primeiro lugar, a economia, ao invés de vidas! Este tem sido o caso do Brasil! Para a educação básica brasileira, a gestão da pandemia pelo executivo federal, em contexto federativo, está



ISBN 2178-2431

deixando um saldo irreparável! Espera-se que, em algum momento, outra História seja possível!

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, D. SILVEIRA, D. G1 Economia. **Desemprego cai para 9,8% em maio e atinge 10,6 milhões, diz IBGE**. 30-06-2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2022/06/30/desemprego-fica-em-98percent-em-maio-diz-ibge.ghtml> Acesso em: 19 ago. 2022.

ALVARENGA, D. G1 Economia. **Inflação do Brasil está entre as mais altas do mundo, aponta OCDE; veja comparativo**. 05-07-2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2022/07/05/inflacao-do-brasil-esta-entre-as-mais-altas-do-mundo-aponta-ocde-veja-comparativo.ghtml> Acesso em: 19 ago. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm Acesso em: 29 set. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm Acesso em: 29 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionaisdeeducacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 21 ag. 2021.

BRASIL. Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm Acesso em: 19 ago. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019**. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília, 2019. Disponível em:



ISBN 2178-2431

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. Agência Senado. **Senado aprova PEC do Fundeb, que será promulgada nesta quarta.** Brasília: 2020a. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/25/pec-do-fundeb-permanente-e-aprovada-no-senado-por-unanimidade> Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, 2020b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14113.htm Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Votação Nominal e Simbólica. PLEN -Plenário. **PEC 15/2015** - Votação do 2º turno. Brasília, 2020c. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/presenca-comissoes/votacao-portal?Reunião=59778&itemVotacao=31840> Acesso em: 29 set. 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Senado aprova PEC do Fundeb, que será promulgada nesta quarta.** Brasília, 2020d. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/25/pec-do-fundeb-permanente-e-aprovada-no-senado-por-unanimidade> Acesso em: 29 set. 2022.

BRASIL. IBGE. **Desemprego.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php> Acesso em: 19 ago. 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei n. 1.338 de 2022.** Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e 8.069, de 13 de julho de 1990, (Estatuto da Criança e do Adolescente), para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. Brasília, 2022a. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=153194> Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Complementar nº 194, de 23 de junho de 2022.** Altera a Lei nº 5.172, de 25 de outubro de 1966 (Código Tributário Nacional), e a Lei Complementar nº 87, de 13 de setembro de 1996 (Lei Kandir), para considerar bens e serviços essenciais os relativos aos combustíveis, à energia elétrica, às comunicações e ao transporte coletivo, e as Leis Complementares nºs 192, de 11 de março de 2022, e 159, de 19 de maio de 2017. Brasília, 2022b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/Lcp194.htm Acesso em: 29 set. 2022.

BRASIL. Senado Notícias. **Senadores reagem à proposta do governo de reduzir a carga sobre combustíveis.** Brasília, 2022c. Disponível em: [Senadores reagem à proposta do governo de reduzir carga sobre combustíveis](#) Acesso em: 29 set. 2022.



ISBN 2178-2431

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.351, de 25 de maio de 2022.** Institui o Programa Internet Brasil; e altera as Leis nºs 4.117, de 27 de agosto de 1962 (Código Brasileiro de Telecomunicações), 5.768, de 20 de dezembro de 1971, 9.612, de 19 de fevereiro de 1998, 13.424, de 28 de março de 2017, e 14.172, de 10 de junho de 2021. Brasília, 2022 d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Lei/L14351.htm Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022.** Brasília, 2022. INEP/MEC.

COM SE FAZ. Comitê Nacional de Secretários de Fazenda, Finanças, Receita ou Tributação dos Estados e do Distrito Federal. **Câmara aprova projeto devastador para as finanças de Estados e Municípios.** Brasília, 2022. Disponível em: <https://comsefaz.org.br/novo/index.php/2022/05/26/camara-aprova-projeto-devastador-para-as-financas-de-estados-e-municipios/#>. Acesso em: 7 out. 2022.

FERNANDES, M. D. E. **Políticas de fundos e o financiamento da política educacional brasileira.** São Paulo: Amazon & Independently Published, 2021.

FERNANDES, M. D. E. BASSI, M. E. A disputa pela construção do Custo Aluno-Qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 33, p. 733-750, set./dez. 2021.

FERREIRA, L. UOL. **Bloqueio de verbas do MEC afeta alimentação e até hospitais universitários.** São Paulo, 2022. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2022/10/07/impacto-bloqueio-mec-universidades.htm>. Acesso em: 7 out. 2022.

FINEDUCA. Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação. **A educação não pode pagar a conta do subsídio aos combustíveis e energia elétrica com o fim de pavimentar uma estratégia eleitoreira.** Disponível em: < https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/20220613_noticia_icms_final.pdf >. Acesso em: 29 set. 2022.

FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES. **Uma Ponte para o Futuro.** São Paulo: FUG/MDB, 2015.

G1. Coronavírus. **Brasil registra 190 novas mortes por Covid;** média móvel de casos conhecidos é a menor em 3 meses. Disponível em: <https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2022/08/24/brasil-registra-190-novas-mortes-por-covid-media-movel-de-casos-conhecidos-e-a-menor-em-3-meses.ghtml> Acesso em: 25 ago. 2022.

G1. Bem-Estar. Vacinas. **Mapa da vacinação contra Covid-19 no Brasil.** Disponível em: <https://especiais.g1.globo.com/bemestar/vacina/2021/mapa-brasil-vacina->



ISBN 2178-2431

covid/?_ga=2.47754407.1063586985.1661972257-5f42d250-750c-d7a0-8c62-59275b1eb092 Acesso em: 31 ago. 2022.

MASSALI, F. Agência Brasil. **Senado aprova criação do Programa Internet Brasil**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2022-04/senado-aprova-criacao-do-programa-internet-brasil>. Acesso em: 10 out. 2020.

MATOS, C. UOL. Congresso em Foco. **Grandes polêmicas e validade curta: os cinco Ministros da Educação de Bolsonaro**. São Paulo, 22/06/2022. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/governo/grandes-polemicas-e-validade-curta-os-cinco-ministros-da-educacao-de-bolsonaro> Acesso em: 10 out. 2022.

MIGUEL, L. F. **O colapso da democracia no Brasil** – da Constituição ao golpe de 2016. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo. Expressão Popular. 2019.

UNESCO. Coalização Global da Educação. **Educação: do fechamento da escola à recuperação**. Mapa Interativo. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response#schoolclosures> Acesso em: 29 ago. 2022.



ISBN 2178-2431

O TRABALHO DO PROFESSOR PEDAGOGO COM A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jennyffer Halinne Garcia Venancio da Silva⁵⁷

Erika Natacha Fernandes de Andrade⁵⁸

1. INTRODUÇÃO

A educação infantil no Brasil remete à primeira etapa da educação básica brasileira, sendo um atendimento institucional-educacional em creches e nas pré-escolas para as crianças que possuem de zero até o final do quinto ano de vida. Desde o final da década de 1980, com a entrada da nova Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), a educação infantil ganhou e vem ganhando força como uma área de pesquisa, como campo da profissão docente que possui especificidades. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010, p.12), “é dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção”.

A finalidade do trabalho pedagógico na educação infantil é o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, cognitivo, sensível, afetivo e interacional. O professor pedagogo deve organizar o trabalho pedagógico seguindo as normativas das DCNEI, que afirmam que as creches e as pré-escolas devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras. As experiências que compõem o currículo na educação infantil devem abarcar diferentes linguagens como a gestual, a verbal, a tecnológica, a escrita, a plástica, a dramática e a musical (BRASIL, 2010).

Conforme Veiga (2002, p. 2), “o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula”; desse modo, os professores da educação infantil – apropriados das DCNEI e de documentos como os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2018), Indicadores da Qualidade na Educação

⁵⁷ Graduanda da UFMS/CPNV.

⁵⁸ Docente da UFMS/CPNV e orientadora da pesquisa.



ISBN 2178-2431

Infantil (BRASIL, 2009), Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos das Crianças (BRASIL, 2009), dentre outras publicações da área – estabelecerão movimentos dialógicos com membros da comunidade escolar (crianças, famílias, gestores de equipamentos sociais do entorno etc.) para criar, coletiva e autoralmente, seus projetos políticos pedagógicos, seus currículos e planejamentos.

Para o trabalho na educação infantil é imprescindível o desenvolvimento de uma identidade docente cônica das suas especificidades, inclusive consciente da necessidade de mobilizar diferentes linguagens no trabalho pedagógico junto aos pequenos nas creches e pré-escolas, garantindo ações, currículos e projetos políticos pautados não apenas em princípios éticos e políticos, mas também em fundamentos estéticos, que se comprazem com a “sensibilidade”, a “criatividade”, a “ludicidade”, com o acesso às melhores produções artístico-culturais elaboradas pela humanidade e com a “liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2010, p. 16).

Tomamos o trabalho docente na educação infantil como objeto de estudo, e, considerando a centralidade de uma docência estética que intercambia linguagens, formulamos um problema investigativo voltado para o trabalho do professor pedagogo na educação infantil com a linguagem musical. O objetivo do presente texto é, portanto, apresentar os dados de uma pesquisa que buscou mapear a produção (artigos publicados em periódicos) sobre o trabalho do professor pedagogo com a linguagem da música na educação infantil.

Consideramos a música como uma forma de expressão, como uma linguagem construída pelos seres humanos historicamente, conforme nossos antepassados construíam e desenvolviam a cultura. Também concebemos a música enquanto uma forma de arte que tem como principal material o som; é o ser humano quem cria e produz a música, tornando-a uma atividade cujas habilidades são adquiridas no contexto sociocultural; desse modo, o desenvolvimento musical de uma pessoa não é inato, mas impulsionado em meio à situações significativas e múltiplas de acessos democráticos e de ensino (PENNA, 2010).

Metodologicamente, a pesquisa foi quanti-qualitativa, bibliográfica e exploratória, possibilitando saberes ampliados sobre o assunto investigado, uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca do trabalho do professor pedagogo com a música na educação infantil (GIL, 2008). As pesquisas que mapeiam produções se configuram como estado do



ISBN 2178-2431

conhecimento, ou estado da arte, ou ainda como estudos de revisão, e são importantes para que possamos conhecer as principais obras publicadas sobre uma área ou temática, e, ainda, para que consigamos compreender o movimento conceitual e de ideias de um campo do conhecimento. Apropriando-nos das discussões científicas produzidas em um campo científico poderemos, posteriormente, construir caminhos mais genuínos de investigação.

Ainda sobre o procedimento metodológico, para a produção dos dados, foram realizadas consultas no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com recorte temporal abrangendo os anos 2000 a 2022, utilizando os descritores (com expressões escritas entre aspas) *Musicalização na Educação Infantil e Música na Educação Infantil*.

O tratamento e discussão dos dados envolveu o fichamento de cada artigo selecionado, e, na sequência a busca por marcos discursivos comuns nos artigos abordando: concepção de música, papel da música na educação infantil, trabalho dos professores (pedagogo e especialista) com música na educação infantil e adequabilidade das práticas com música na educação infantil. Conforme Silva (2013), os marcos discursivos são formas características de abordar e solucionar problemas filosóficos e/ou de outras áreas das ciências humanas, fundamentando um modo típico de organizar o discurso. Olhando para os marcos discursivos presentes nos textos selecionados, o nosso intuito é evidenciar concepções que se mostrem comuns, sem desprezar eventuais diferenças (COSTA-LOPES; CUNHA, 2020).

Este texto está organizado em 3 seções, contando com esta introdução. Na segunda seção apresentamos a seleção dos trabalhos levantados no portal eletrônico de periódicos da CAPES, com dados organizados quanti-qualitativamente, mediante uma tabela e gráficos. Na terceira seção apresentamos a análise feita dos artigos estudados no levantamento da produção considerando os marcos discursivos elencados.

A título de conclusão evidenciamos que são poucos os trabalhos que abordam, especificamente, o trabalho com música voltado para os bebês, e para as crianças bem pequenas na creche. Destacamos a adequabilidade de os espaços educacionais e de seus profissionais apropriarem uma concepção da música como linguagem, expressão artístico-cultural e como ato criativo, em detrimento da identificação da música como ferramenta para o ensino de outras áreas do conhecimento, ou para o desenvolvimento de habilidades



ISBN 2178-2431

geralmente mais valorizadas nas escolas como a fala, a atenção, o pensamento lógico, a disciplina etc. Defendemos, também, a necessidade de a música estar presente de modo frequente e significativo no trabalho que os professores pedagogos realizam junto aos pequenos nas creches e pré-escolas, sendo imprescindíveis formações continuadas que fomentam parcerias dos pedagogos com os professores licenciados em música, até para que os primeiros adquiram desenvolvimentos em suas musicalidades, e, assim, realizem trabalhos com músicas e com sonoridades de modo consciente e sem desrespeitar os avanços e os acordos da área específica. Por fim, considerando o contexto pandêmico vivenciado desde 2020 até o momento atual, em que já nos valemos das vacinas e, por isso, temos o retorno às instituições educativas de maneira presencial, defendemos o poder da música para impulsionar a educação estética das crianças pequenas, ajudando na construção de maneiras poéticas de significar a vida, as pessoas e as relações sociais.

2. A PRODUÇÃO SOBRE O TRABALHO COM MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Nesta seção apresentamos a seleção dos trabalhos levantados no portal eletrônico de periódicos da CAPES. A identificação inicial dos trabalhos coletados ocorreu mediante a leitura dos títulos e dos resumos. Encontramos, inicialmente, 20 artigos; todavia, um título estava duplicado e o texto completo referente a outro título não foi encontrado; então, no final, foram selecionados 18 artigos para a leitura na íntegra. Os dados foram organizados mediante: (i) uma tabela com título, autores e ano de publicação dos artigos, (ii) gráficos com interpretações quanti-qualitativas indicando se os textos tratam, prioritariamente, o trabalho do professor pedagogo, ou trabalho do professor especialista, com a música na educação infantil, qual é o foco dado para o trabalho com a música na educação infantil, o quantitativo de trabalhos que abordam a música na educação infantil no geral ou que se voltam para as especificidades da etapa da creche ou da etapa da pré-escola, e o quantitativo de artigos que mostram se o professor pedagogo trabalha ou não com a música na educação infantil, e, em caso positivo, o que os artigos mostram, de modo geral, sobre a qualidade das propostas musicais veiculadas pelos pedagogos.



ISBN 2178-2431

O Quadro 1 elenca os 18 artigos selecionados para estudo. Verifica-se que o quantitativo de artigos abordando a música na educação infantil foi mais expressivo a partir do ano de 2019: 4 artigos em 2019, 3 em 2020, 2 em 2021 e 1 em 2022.

Quadro 1 – Artigos selecionados no Portal de Periódicos da CAPES

TÍTULO E ANO DE PUBLICAÇÃO		AUTOR(ES)
1	Musicalização na educação infantil (2001).	Débora Alves de Oliveira.
2	O papel da música na Educação Infantil (2010).	Maria da Glória Gohn; Isa Stavracas.
3	A arte como linguagem: um olhar sobre as práticas na educação infantil (2012).	Silvia Cordeiro Nassif Schroeder.
4	Educação musical: contribuições para o desenvolvimento do pensamento infantil (2013).	Cleudet de Assis Scherer.
5	Abacadabra: o encontro de bebês e crianças pequenas com música (2015).	Dulcimarta Lemos Lino.
6	A musicalização e o desenvolvimento cognitivo de crianças a partir das inteligências múltiplas (2016)	Rosângela Agnolon; Demerval Rogério Masotti.
7	Musicalização na Educação Infantil: o “Choro” como um ritmo brasileiro e ferramenta de linguagem no processo de ensino/aprendizagem (2017).	Alex Stefani dos Santos; Jefferson Tlaes; Cláudia Araújo de Lima.
8	Educação musical nas práticas pedagógicas de professoras da educação infantil (2018).	Ezenice Costa de Freitas Bezerra; Juracy Machado Pacífico.
9	A organização do meio social Educativo para a criação musical na educação infantil (2019).	Sônia Regina dos Santos Teixeira; Ana Paula de Araújo Barca.
10	Diferentes linguagens e a música na Educação Infantil em uma turma de crianças pequenas (2019).	Cinthia Peres Pacífico Gonçalves; Marta Cristina Cezar Pozzobon.
11	A música na educação infantil: (re)descobrimos sentidos (2019).	Adilson Cristiano Habowsk; Elaine Conte.
12	Cantar, divertir-se, aprender: um relato de experiência docente com música (2019).	Hildegard Susana Jung; Diandra Tábata Nunes Lima; Mônica G. da Silva.
13	Crianças e música: educação musical e estudos da infância em diálogo (2020).	Sandra Mara da Cunha.
14	Musicalização na educação infantil: um olhar sobre a Base Nacional Comum Curricular (2020).	Bruna Costa Mariano Ferregueti Souza.
15	A Música como Instrumento Pedagógico no Processo de Ensino – Aprendizagem (2020).	Vanilda dos Santos Silva; Cícera Alves Nunes Lopes.
16	A importância da música na educação infantil (2021).	Maria Heloisa Franco Anhaia; Maria Luiza Mariano.
17	Música na Educação: contribuições para o desenvolvimento infantil (2021).	Miriam Aparecida Carvalho Guerche.
18	Música na Educação Infantil: contribuição para o desenvolvimento da criança na escola (2022).	Lilian Kelly de Almeida Figueiredo Voss; Tainara Alves Teixeira Lima.

Fonte: As autoras, 2022.

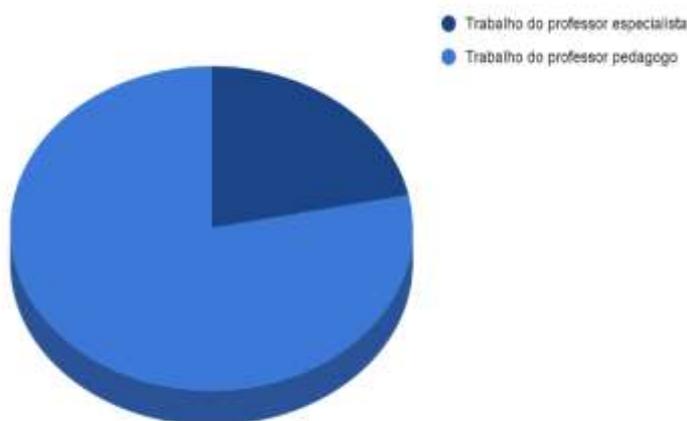
O Gráfico 1 explicita o quantitativo de artigos que abordam o trabalho do professor especialista e do professor pedagogo com a música na educação infantil. Verifica-se que 14 artigos analisam e debatem o trabalho que o professor pedagogo desenvolve com a música na educação infantil, enquanto 3 artigos trazem a descrição de propostas desenvolvidas na



ISBN 2178-2431

educação infantil por professores especialistas, formados em música; há, ainda, 1 artigo cuja proposta é uma análise documental e que, portanto, não discute a música no trabalho dos profissionais pedagogos e/ou musicistas. O quantitativo maior de artigos debatendo o trabalho do professor pedagogo com a música deve-se, provavelmente, ao fato de o pedagogo ser o principal responsável pelo desenvolvimento integral das crianças nas creches e pré-escolas, e, também, pelo fato de literaturas da área indicarem que a criança na educação infantil é sincrética e aprende na medida em que as linguagens não são compartimentalizadas, pois os pequenos se relacionam com as áreas excluindo fronteiras, amalgamando temas, modos de fazer e de expressar. As crianças pequenas cantam na medida em que dançam, falam ao mesmo tempo que gestuam e se movimentam, desenham melhor quando narram as suas expressões, brincam enquanto pintam, cantam, dançam, dramatizam etc. Nessa perspectiva, a música e outras linguagens artísticas se tornam objetos imprescindíveis do trabalho do professor pedagogo (NASSIF-SCHROEDER, 2012).

Gráfico 1 - Quantitativo de artigos que abordam o trabalho do professor especialista e do professor pedagogo com a música na educação infantil



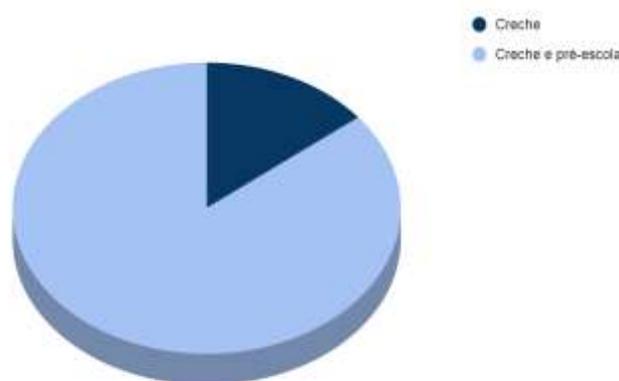
Fonte: As autoras, 2022.

O Gráfico 2 traz o quantitativo de artigos que tratam, especificamente, o trabalho do professor pedagogo com a música nas creches, com crianças entre 0 a 3 anos de idade, e a quantidade de trabalhos voltados para a atuação do professor pedagogo com crianças de 0 a 6 anos, englobando a creche e a pré-escola juntas. Percebemos que 16 artigos explicam

ISBN 2178-2431

como o professor utiliza e trabalha a música em ambas instituições. No que tange especificamente à creche, encontramos apenas 2 artigos.

Gráfico 2- Quantitativo de artigos que abordam a música na educação infantil, na creche e pré-escola

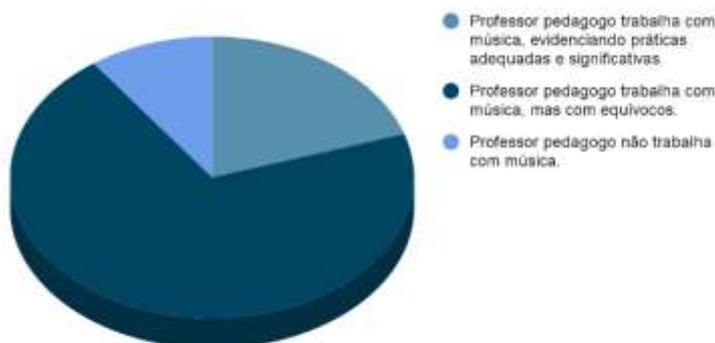


Fonte: As autoras, 2022.

No Gráfico 3 visualizamos o posicionamento dos pesquisadores quanto à qualidade do trabalho do professor pedagogo com a música; 11 artigos mostram que o pedagogo trabalha com a música (mesmo que esporadicamente), mas são propostas com inadequações como utilizar a música somente para as comemorações festivas da escola (e muitas vezes de modo a reprimir o processo de criação dos pequenos), veicular a música meramente como forma de divertimento e/ou de passatempo, ou, ainda, propor a música para marcar a rotina, para disciplinar, para escutar/cantar com caixinhas (ou aparelhos de som) que reproduzem músicas, mecânica e indiscriminadamente, sem envolvê-las verdadeiramente na vida, nas expressões e nas criações. No decorrer da pesquisa, verificou-se que 3 artigos afirmam que o professor pedagogo não inclui a música nas práticas pedagógicas na educação infantil; por fim, 4 artigos indicam práticas pedagógicas com música adequadas no trabalho do professor pedagogo, arguindo que as atividades propostas pelos profissionais unidocentes (ou generalistas) contribui de forma positiva para o desenvolvimento das crianças, e que o/a professor/a organiza o meio social educativo em prol da criação musical, possibilitando aos pequenos explorações sonoras, jogos de criação e participações em brincadeiras musicais e de movimento com repertórios da tradição.

ISBN 2178-2431

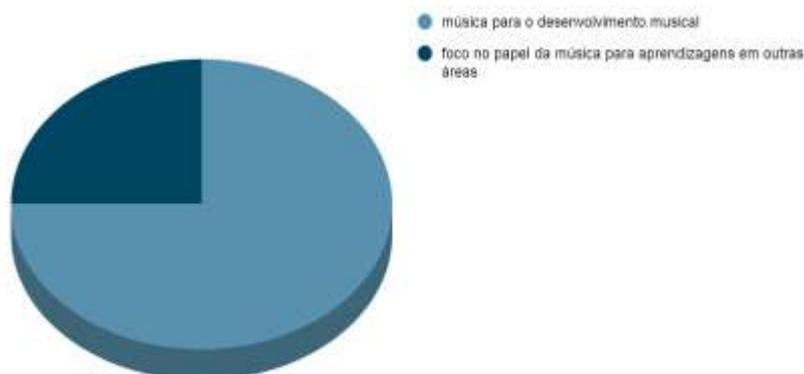
Gráfico 3 - Quantitativo de artigos que discutem a qualidade da prática pedagógica com música veiculada pelo professor pedagogo



Fonte: As autoras, 2022.

O Gráfico 4 explicita o quantitativo de artigos que abordam o trabalho do professor com a música priorizando o desenvolvimento musical das crianças, ou que defendem o trabalho com a música com foco instrumental. Identificamos que 14 artigos defendem o valor do trabalho com a música em si – viabilizando a relação da criança com os universos sonoros e musicais, assim como a educação estética e sensível dos pequenos –, enquanto 4 artigos trazem a proposta de se trabalhar com a música como uma ferramenta – um dispositivo, um pretexto para se adquirir aprendizados em outras áreas do conhecimento.

Gráfico 4 - Quantitativo de artigos com foco no papel da música para o desenvolvimento musical ou com foco no papel da música para aprendizagens em outras áreas.



Fonte: As autoras, 2022.



ISBN 2178-2431

2.1 Música e trabalho do professor pedagogo na educação infantil: concepções presentes nas produções

Nesta seção apresentamos as concepções presentes nos artigos no que tange aos seguintes marcos discursivos: (i) definição de música e papel da música na educação infantil, (ii) trabalho dos professores (pedagogo e especialista) com música na educação infantil e adequabilidade das práticas com música na educação infantil.

Bezerra e Pacífico (2018), no diálogo com os pressupostos de Teca Alencar de Brito, afirmam que a música é uma linguagem, em meio à qual organizamos intencionalmente os signos sonoros e o silêncio, no contínuo espaço-tempo, criando jogos de relações que simbolizam, em microestruturas sonoras, a macroestrutura do universo.

Conforme Souza (2019), a música é uma das primeiras expressões que o ser humano tem contato, podendo ser conceituada como uma linguagem universal, não no sentido de acontecer de modo homogêneo em diferentes tempos e espaços culturais, mas enquanto um fenômeno que é percebido, desenvolvido e criado em inúmeras (ou em todas as) culturas. Mesmo que diferentes povos construam modos variáveis de se relacionar com as sonoridades, a música existe e é continuamente transformada. Gonçalves e Pozzobon (2019) corroboram o caráter universal da música, compreendido no sentido de que a música ultrapassa barreiras por ser uma linguagem que, em qualquer local, provoca a necessidade de comunicação (seja com o corpo, com a expressão facial, com o cantarolar, com o gesto técnico e especializado etc.) e nos aproxima como humanidade. Para Gonçalves e Pozzobon (2019), assim como para Gohn e Stavracas, (2010) e Souza (2019), a linguagem musical ocupa espaço em inúmeros povos e aproxima os sujeitos de culturas diferentes, os quais falam ou gestuam línguas também diferentes.

Sandra Mara Cunha (2020) define a música como linguagem expressiva e como materialidade sonora transformada pela imaginação, a qual ganha sentidos e significados novos, transformando o meio e a nossa maneira de relacionamento com o mundo.

Matérias primas como sons, imagens, movimentos e deslocamentos pelo espaço, cores e atos rotineiros perdem sua funcionalidade e podem ganhar significados outros quando usados em novos contextos e em situações inusitadas, como metáforas ou brincadeiras de faz de conta (CUNHA, 2020, p. 8).



ISBN 2178-2431

Conforme Habowski e Conte (2019), e Santos, Tlaes e Lima (2018), a música é linguagem, é expressão e é arte, pois tem a potência de provocar explorações, emoções e sentimentos variados, levando-nos a ver o mundo de modos inimagináveis, a criar com materiais e sonoridades inusitados, e a produzir expressões imprevisíveis.

[...] a música não é só uma técnica de compor sons (e silêncios), mas um meio de refletir e de abrir a cabeça do ouvinte para o mundo. [...]. Com sua recusa a qualquer predeterminação em música, propõe o imprevisível como lema, um exercício de liberdade que ele gostaria de ver estendido à própria vida, pois tudo o que fazemos (todos os sons, ruídos e não sons incluídos) é música (CAGE, 1985, p. 5).

Sobre o papel da música na educação infantil, se os autores anteriormente citados abordam sua importância para a educação estética, sensível, problematizadora, criativa e musical das crianças, Silva e Lopes (2020) definem a música e o seu papel na educação de modo diferente, ou seja, de modo mais afastado do *locus* expressivo, artístico, aberto, polissêmico, desinteressado e não utilitário. Silva e Lopes (2020) consideram que a música é um instrumento que serve como um auxílio no desenvolvimento da aprendizagem da criança dentro do contexto pedagógico, e tem sido usada em sala de aula como um meio de facilitar a aprendizagem. Para as autoras, nas instituições escolares, a música é um recurso didático que os professores utilizam para deixar as aulas e o ensino mais leve e descontraído, contribuindo, ainda, para o desenvolvimento linguístico, social, disciplinar e cognitivo das crianças (SILVA; LOPES, 2020).

Ao ouvir uma música somos capazes de assimilar uma mensagem que nos faz refletir sobre o que ela nos emite. Não é tão fácil chegar à conclusão específica e única quando se faz uma análise de uma letra musical. A linguagem musical é representada por essa diversidade de símbolos que a mesma nos leva a refletir. Por isso a música é um importante instrumento pedagógico que nos motiva e auxilia no processo da aprendizagem (SILVA; LOPES, 2020, p. 614).

Anhaia e Mariano (2021), e Voss e Lima (2022) também afirmam que a música contribui para o desenvolvimento de estruturas cognitivas, para a formação do pensamento e do comportamento de modo geral. As autoras chegam à conclusão de que a música é



ISBN 2178-2431

muito importante na educação infantil e, dentro de sala de aula, pode ser usada como uma ferramenta pedagógica, um instrumento facilitador, em prol de outras e de diversas áreas de desenvolvimento/conhecimento.

Conforme Voss e Lima (2022), a música surgiu há muitos anos, em civilizações constituídas em períodos denominados como antes de Cristo (a.C.), para promover os rituais, a cura de doenças, as guerras e os cultos religiosos. Na Grécia Antiga, o valor utilitário da música aparece no uso desta linguagem para a devoção aos deuses, para propulsionar as ginásticas e as guerras, para guiar a mente; Pitágoras, por exemplo, mostrou as relações entre a matemática e a música, afirmando que uma era parte da outra, e que a música é instrumento de equilíbrio, raciocínio. Na Idade Média, a música foi muito utilizada pelos jesuítas para catequizar toda a juventude da Europa e os povos dos países colonizados (VOSS; LIMA, 2022). Considerando esse histórico, Voss e Lima (2022) defendem que nas escolas a música também pode ser usada como uma ferramenta de aprendizagem, auxiliando no desenvolvimento da linguagem e do vocabulário. A música se torna um recurso que o professor pode usar para praticar a leitura com as crianças, facilitando nos processos de alfabetização, de concentração, além de motivar a criatividade, a liberdade de expressão, os pensamentos instigadores. Vivendo a música, a criança pode, então, ter um maior desenvolvimento cerebral, motor, psicológico, disciplinar e social.

No artigo “Musicalização na educação infantil”, Oliveira (2001) defende que a música não deve ser usada como pretexto para o aprendizado de conteúdos diversos ou para o aperfeiçoamento em outras áreas do conhecimento (ou, pelo menos, esse não deve ser o objetivo primordial da música nas instituições educacionais); a escola como uma instituição que é responsável pela formação integral da criança deve proporcionar o conhecimento da música em si, isto é, como área do conhecimento importante em si.

Devemos ter em mente que o fim principal da musicalização é desenvolver a musicalidade que há na criança, pois a música faz parte da cultura humana e, por isso, todas as pessoas têm direito de acesso a ela. Não podemos, então, considerar a musicalização como “educação pela música”, que significa utilizar a música para desenvolver e aperfeiçoar outras áreas de conhecimento como a alfabetização, o raciocínio lógico matemático, a socialização, entre outras (OLIVEIRA, 2001, p. 99).



ISBN 2178-2431

Souza (2020, p. 62) também afirma que a musicalização na educação – e em específico na educação infantil – “precisa considerar a ludicidade, a brincadeira e o faz-de-conta”; desse modo, “o (a) professor (a) não deve minimizar a música como uma ferramenta pedagógica, mas precisa compreender a grandeza de conduzir a formação musical dos pequenos” – a crítica ao encaixe da música no termo ferramenta de ensino é, igualmente, trazida por Guerche (2021). Conforme Santos, Tlaes e Lima (2018), mesmo que a música atravessasse inúmeros contextos, diferentes projetos, o trabalho pedagógico precisa valorizar as relações e as expressões sonoro-musicais em suas historicidades, em suas possibilidades interpretativas, expressivas e criativas. Souza (2020) ainda afirma que na educação musical é fundamental desmascarar e superar o senso comum de que o dom para a Música é inato, genético. As crianças desenvolvem-se musicalmente na medida em que vivenciam a música em meio aos jogos, brincadeiras, faz-de-conta, improvisos, cantos etc., possibilitando, assim, que as crianças se expressem e desenvolvam suas potencialidades no experimentar as tenuidades da música.

No que diz respeito à adequabilidade das práticas com música na educação infantil, Oliveira (2001) explica a necessidade da inclusão da música o quanto antes na educação das crianças pequenas, devendo perpassar toda a educação infantil. O professor pode iniciar brincando, e até organizando brincadeiras com as noções básicas da música “a noção de ritmo, altura, timbre” (OLIVEIRA, 2001, p. 99). A maioria das crianças das escolas públicas são de classes populares e podem não possuir uma condição financeira que possibilite estudar um instrumento musical ou até mesmo comprá-lo; a autora deixa claro que para uma amenização desse problema, acabando com o elitismo relacionado à música, é necessário que haja a introdução de aulas de música desde a educação básica, seja em escola pública ou privada; dessa forma, possibilita-se o conhecimento musical à todos, afastando o ditado de que música é um conhecimento para poucos, para gênios (OLIVEIRA, 2001).



ISBN 2178-2431

O processo de musicalização deve começar o mais cedo possível, tão logo as crianças iniciem na educação infantil (em creches e pré-escolas), porém, no início do processo, até os dois anos de idade, creio que a música deve fazer parte da rotina da sala, sendo trabalhada pela própria professora em diversos momentos, não havendo necessidade da presença de um "especialista" [...] A partir dos dois anos, mesmo que haja a presença de um "especialista" na área, é necessária a presença da professora durante as aulas de música, pois mesmo as crianças já conseguindo estabelecer maiores vínculos e aprender alguns conceitos musicais como forte e fraco e ritmos simples, elas ainda estranham a presença de uma pessoa dando aula para elas apenas uma vez por semana (OLIVEIRA, 2001, p. 100).

Conforme Oliveira (2001), é dever da escola proporcionar à criança um ambiente adequado para a realização da aula de música, incluindo a compra dos instrumentos de modelos variados (como as bandinhas). O ambiente para a realização das aulas de música precisa ser grande o suficiente para que seja possível que a criança se movimente sem esbarrar em outro colega e sem ter sons externos invadindo o espaço para tirar a atenção da criança. A escola deve proporcionar à criança um conhecimento do universo musical, aproveitando o que ela já conhece e se aprofundando em outros conhecimentos que não são conhecidos pela criança e que ela não conheceria fora do processo de musicalização; assim a criança passa a ter acesso a um repertório amplo.

Oliveira (2001) entende que as crianças, quando estão brincando, usam vários sons, e de diversas maneiras, para se expressarem e até para criarem as suas músicas; mas, isso tende a desaparecer quando ela está na idade de 7 anos (ou mais), pois passam a sentir vergonha ao se expressar por meio dos sons, uma vez que a escola não incentiva esta prática. Portanto, para Oliveira (2001, p. 100), o objetivo do trabalho com a musicalização não é o de “transformar as crianças em seres musicais”, mas o de “incentivá-las a continuar usando e criando sons”.

Para que o trabalho com a musicalização seja significativo, é preciso organizar as propostas de forma lúdica, todavia, as crianças também devem saber que as aulas de música não são momentos de pura diversão ou de descontração, e que precisam participar e se envolver nos processos de apreciação e de criação musical. O objetivo da musicalização não é o de formar músicos profissionais, mas sim de despertar o senso musical, de



ISBN 2178-2431

desenvolver a sensibilidade, de ampliar o repertório sonoro, de impulsionar a capacidade de sentir, de viver e de gostar da música, de incentivar as crianças a usarem suas criatividades para criarem suas músicas (OLIVEIRA, 2001).

Durante o processo de musicalização existem atividades que podem ser feitas com as crianças na educação infantil: dentre as variadas possibilidades temos a bandinha, os jogos de sons e gestos, a expressão corporal e os contos musicais. O professor também pode levar para a sala de aula diferentes estilos musicais, desde a música popular, folclórica e erudita, até as cantigas de roda. Ainda sobre o repertório, Oliveira (2001, p. 102) destaca que “as músicas que estão na mídia atualmente incentivam as crianças a se tornarem adultos precoces, pois apelam para a sexualidade, a violência e o preconceito”. O professor também não deve restringir seu trabalho apenas em volta das músicas infantis; existe um repertório muito amplo de músicas de qualidade que pode ser apresentado às crianças em sala de aula. O professor pode diversificar suas aulas mesclando músicas para tocar, para dançar, para cantar, entre outras atividades, para que as aulas com música não caiam na rotina e acabem se tornando chatas e sem interesse (OLIVEIRA, 2001).

Habowski e Conte (2019) discutem a importância de a música ser apresentada para as crianças pequenas em meio às tradições musicais brincantes; esse é um excelente início para o seu processo de musicalização. Ao brincar, ouvir canções, dançar e usar/explorar instrumentos que são rítmicos, as crianças despertam-se para os universos das sonoridades e desenvolvem o gosto pelas atividades musicais (HABOWSKI; CONTE, 2019). O professor da educação infantil pode, então, trazer a música inserida em parlendas, brincos, acalantos, cirandas e brincadeiras de roda, brincadeiras cantadas, histórias sonorizadas, cantos, teatros, entre outras possibilidades (SCHERER, 2013; JUNG; LIMA; SILVA, 2019; ANHAIA; MARIANO, 2021).

Ainda sobre o trabalho dos professores com música na educação infantil e a adequabilidade das práticas com música nas creches e pré-escolas, Cunha (2020) defende que as crianças pequenas se expressam de forma múltipla e fluída, e que elas não definem limites entre as áreas artísticas como nós adultos. O professor que for trabalhar a música, seja ele especialista ou não, deve organizar propostas em que as crianças sejam vistas, e ouvidas; as propostas também devem se voltar para a criação, sem aquele pensamento de certo ou errado porque isto é algo do adultocentrismo.



ISBN 2178-2431

Cunha (2020) relembra uma atividade que fez em um museu, em que os participantes foram instigados a utilizar instrumentos que tinham dentro da bolsa, ou da mochila, para fazer música: poderia ser sacolas plásticas, caixas de papelão e outros objetos. O guia que as pessoas tinham para elaborar as suas músicas eram cartões com imagens de algumas obras de arte; então, olhando e dialogando com as obras, os sujeitos criaram as suas partituras musicais. Esse é um exemplo de prática pedagógica que envolve a música na perspectiva da criação. De modo similar, Teixeira e Barca (2019, p. 80) defendem a valorização do “ato artístico musical em si da criança em suas diferentes manifestações — compondo, cantando, tocando, interpretando, dançando, dentre outras formas — sem preocupação com o resultado, com o sucesso ou insucesso”.

Lino (2015) aborda, especificamente, o trabalho musical com os bebês e com as crianças bem pequenas. A autora afirma que as crianças são seres musicais e experimentam a música antes mesmo de saber os seus significados. A autora chama a atenção para a necessidade de as práticas pedagógicas valorizarem o barulhar que as crianças emitem ao se expressarem; é importante que a criança compreenda que ela pode barulhar, brincar, emitir sons; os barulhos representam tempos, espaços e oportunidades para as crianças experimentarem provocações que lhes facultarão a entrada nas linguagens.

Para incentivar a necessidade dos bebês de explorar o mundo dos sons, pode-se organizar contextos em que os pequenos são colocados na relação com acalantos, brincos, parlendas e canções da tradição popular, assim como em jogos, instrumentos, paisagens sonoras e situações interpessoais que emitem barulhos, que possibilitam a exploração de sons, ruídos, linhas musicais e expressões corporais.

Galopar com o bebê no colo, percutir diferenciadas células rítmicas através de seu corpo, responder aos inúmeros incisos vocais que produz são algumas atividades que tocam o corpo dos bebês e crianças pequenas para experimentar os ritmos, as (des) continuidades, as densidades, intensidades, alternância e disjunções do discurso sonoro. O corpo cria um pensamento, sustenta uma ação, tece instantes e durações que interrogam onde começa e onde é que termina esse corpo. No corpo, os contornos ilimitados da experiência inventam um tempo e um espaço para deles, ou neles, criar o mundo (LINO, 2015, p.123).



ISBN 2178-2431

As rotinas e os espaços das instituições também podem ser considerados como meios para as criações musicais. Lino (2015) narra o exemplo de Pedro que, ao caminhar pelos corredores da creche no colo de um colega, percebeu que era possível barulhar no silêncio daquele lugar e quebrar a quietude que ali reinava. Desse modo, Pedro “esticava vogais, atropelava consoantes, fazia rimas, manipulando as inflexões afirmativas, interrogativas e exclamativas da linguagem”; Pedro transformava “as inflexões da fala em melodia” (LINO, 2015, p.125).

Ele mexe nas cortinas de sementes, toca o paineleiro, grita dentro do túnel, caminha sobre o tapete de folhas secas, simultaneamente, sem uma subordinação, forma ou regra prescrita. A regra é o jeito de cada um. Pedro simplesmente entra e sai do pulso regular, da afinação do diapasão, da vocalização. Pedro quer movimentar o seu corpo ou o corpo elástico dos objetos sonoros dispostos no entorno, demonstrando o intenso encanto por viver o som fisicamente, como onda acústica. O menino experimenta os excessos para marcar sua existência e construir pontes de disponibilidade (LINO, 2015, p. 126).

Lino (2015) defende que é possível desenvolver as musicalidades das crianças, sem desprezar a autonomia e a entrada dos pequenos na linguagem, mediante ações que seguem barulhando, escutando, explorando, rompendo, transgredindo, criando composições diferentes, tecendo dissonâncias para, justamente, as crianças possam paulatinamente construir ideias sobre os limites entre o sonoro e o musical. Lino (2015) diz que é preciso romper com uma domesticação na sonoridade que vem invadindo os berçários, que são as caixinhas de som com trilhas sonoras – folclóricas ou orquestrais – tocadas para a criança dormir, ou lavar as mãos, ou comer, ou simplesmente escutar (quando muito, para cantar junto), domesticando a sonoridade que a criança começou a despertar, limitando as possibilidades de explorações, cessando o fazer música juntos e cooperativamente.

No que tange ao trabalho dos professores pedagogos com a música, Oliveira (2011) avalia que a escola sempre quer que os alunos façam apresentações para os pais em datas comemorativas, usando as aulas de música como pretexto para as crianças ensaiarem, dificultando assim o desenvolvimento do planejamento voltado para a musicalização, para o desenvolvimento musical das crianças. Muitas vezes, os próprios professores regentes entendem as aulas de música como tempo de descanso para elaborarem suas aulas; a autora



ISBN 2178-2431

opina que o melhor a ser feito é investir na formação dos professores pedagogos para que eles também possam compreender e trabalhar com a música, pois em sua visão o “especialista” não tem vínculo com as crianças, dificultando muitas vezes um melhor desenvolvimento nas aulas. Como isso não está ao alcance, a ideia é de que pelo menos um professor esteja presente nas aulas de música para assim auxiliar o especialista.

Reforçando a ideia da possibilidade de construirmos relações de parceria, de confiança, não hierarquizadas, entre diferentes profissionais que atuam na educação infantil, poderíamos pensar não mais em professoras (es) "generalistas" e "especialistas", mas em professoras (es) de educação infantil que, juntas (os), com as suas diversas especificidades de formação e atuação, irão compartilhar seus diferentes saberes docentes para a construção de projetos educativos com as crianças. (AYOUB, 2001, p. 56 apud OLIVEIRA, 2001, p. 107).

Oliveira (2001) ainda expõe que a falta de apoio da escola para as aulas de música, inclusive para um espaço adequado onde as aulas possam acontecer.

Para as aulas do berçário e do maternal, existe uma sala de música, mas, na maioria das vezes, ela não é usada, pois é a sala na qual muitas crianças dormem. Por causa disso, cada dia as aulas são dadas em um lugar diferente, muitas vezes chegando a ser dadas na garagem que é um lugar onde passam muitas pessoas (OLIVEIRA, 2001, p. 106).

Segundo Nassif-Schroeder (2011), estudos têm mostrado situações de não planejamento, ou de falta de intencionalidade, no que tange às propostas pedagógicas com arte e com música no âmbito da educação infantil; na atualidade ainda encontramos atividades que ora tendem para a completa liberdade – por exemplo, os desenhos livres – e que ora buscam a ação mecanizada, em que a criança deve seguir um passo a passo – como ocorre nas pinturas de figuras xerocopiadas. Nassif-Schroeder (2011) acrescenta que a música, em particular, é usada na rotina das crianças na educação infantil como uma forma de disciplinar, ou de marcar a rotina, pois se ouve a música para a acolhida, para fazer a fila ou sair para o recreio, muitas vezes de forma autoritária e sem função artística.

Nassif-Schroeder (2011) ainda tece críticas ao trabalho com música e arte realizados de modo isolado, em um dia específico, com horas contadas e sem relação com a vida na escola. Isso acontece quando na educação infantil há o professor especialista em música, por exemplo, que tem aula com a criança uma vez na semana, e que muitas vezes



ISBN 2178-2431

não mantém um diálogo com o professor pedagogo regente da sala ou com o projeto pedagógico da escola. Isso torna a música (ou qualquer outro tipo de linguagem trabalhada) um fazer descolado, independente e até reprodutivista. A autora traz um exemplo bem claro disso:

As oficinas de música aconteciam às quartas-feiras: as crianças decoravam a música, aprendiam os gestos criados pelas professoras e realizavam atividades plásticas previamente determinadas. A cada letra do alfabeto aprendida, um desenho correspondente para pintar. Às vezes também cantavam alguma música com palavras com aquela letra (Nassif Schroeder, 2011, p. 84).

Voss e Lima (2022) abordam a importância de haver um profissional especializado na área da música nas escolas de educação infantil, até para formar os professores pedagogos, estabelecendo parcerias. A formação inicial do professor pedagogo não é suficiente para que possa trabalhar a música na educação infantil, e, por isso, são necessárias formações continuadas para que a música faça parte do seu desenvolvimento profissional e seja incluída como linguagem nas propostas pedagógicas, e não apenas como entretenimento.

Bezerra e Pacífico (2018) também falam sobre a importância de formações no campo da música para professores pedagogos, com o objetivo não de torná-los especialistas, mas, sim, professore/as que serão capazes de inserir a música em seus planejamentos de aula, de modo exploratório, brincantes, criativo, construtivo, assegurando a atividade e o protagonismo das crianças. Segundo Bezerra e Pacífico (2018), “para incluir a música nas práticas educativas não basta e nem é a condição primeira saber cantar ou tocar um instrumento”; é preciso existir a vontade de construir conhecimentos voltados “para a prática musical” passível de compor as propostas pedagógicas nas escolas e fazer parte do conhecimento escolar (BEZERRA; PACÍFICO, 2018, p. 309). Para isso, é necessário que se invista na formação musical dos professores unidocentes, para que assim consigam envolver a linguagem musical no processo do desenvolvimento integral, e da formação estética, das crianças que vivem a educação infantil.



ISBN 2178-2431

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento da produção mostra que é inegável a imprescindibilidade do trabalho do professor pedagogo com a música na educação infantil. O papel da música nas creches e nas pré-escolas não é instrumental ou utilitário, tampouco o de mero divertimento, de passatempo, de *hobby*, de atividade para ocupar os espaços vazios das aulas; o papel da música na educação infantil é o de provocar o desenvolvimento estético, sensível, criativo e poético das crianças, potencializando as suas relações com as músicas, com os universos sonoros, com as criações musicais, com as expressões que se servem dos sons, com os movimentos, com as simbolizações que têm como materiais os ruídos, os barulhos, as sonoridades, com as apropriações e as vivências significativas dos diferentes repertórios musicais.

Os dados também evidenciam que são poucos os trabalhos que abordam, especificamente, o trabalho com música voltado para os bebês, e para as crianças bem pequenas na creche. Acreditamos ser necessário pensar a música na educação infantil de modo geral, e, igualmente, pensar as especificidades do trabalho com música considerando as singularidades dos bebês e dos pequeníssimos: o que pode ser mais adequado, pedagogicamente, levando em conta o momento do desenvolvimento dos bebês, as suas necessidades; o que pode vir a ser interessante, problematizador e desafiador para os bem pequenos, e também acessível às suas possibilidades de ação e de resolução de desafios.

Considerando os artigos selecionados e estudados, defendemos a necessidade de a música estar presente de modo frequente e significativo no trabalho que os professores pedagogos realizam junto aos pequenos nas creches e pré-escolas, sendo imprescindíveis formações continuadas que fomentem parcerias dos pedagogos com os professores licenciados em música, até para que os primeiros adquiram desenvolvimentos em suas musicalidades, e, assim, realizem trabalhos com músicas e com sonoridades de modo consciente e sem desprezar os avanços e os acordos da área da música. Mesmo quando há professores especialistas em música nas instituições de educação infantil, é preciso que este profissional atue conjuntamente com os pedagogos que, por sua vez, não podem deixar de envolverem-se nas explorações sonoras, nos jogos e nas brincadeiras musicais e de movimento.



ISBN 2178-2431

Com a chegada da pandemia da Covid-19 no mundo, no início do ano de 2020, houve necessidades de isolamentos e de afastamento social, e usos de equipamentos, materiais e protocolos de biossegurança, com efeitos instantâneos nos mais diversos campos de atuação da humanidade, inclusive no da educação. Barros (2020, p. 294) ressalta que os trabalhos com música nesse período foram deveras desafiadores, com problemáticas mais amplas do que as enfrentadas na educação presencial, chegando a impedir o trabalho musical em meio às propostas veiculadas em plataformas digitais e por meio de atividades xerocopiadas entregues às famílias das crianças. Defendemos que, no momento atual, em que já nos valemos das vacinas e, por isso, temos o retorno às instituições educativas de maneira presencial, é preciso reforçar o poder da música para impulsionar a educação estética das crianças pequenas, ajudando na construção de maneiras poéticas de significar a vida, as pessoas e as relações sociais.

Conforme Lino (2015, p. 122), “é importante lembrar que a música, como tal, é conservadora”, no sentido de guardar, reter, abrigar sentimentos, percepções, ideias, mundos imaginários etc.; enfim, a música “guarda uma memória. Congela um tempo. Ressoa uma trajetória. Define uma forma. Apresenta um ponto de escuta. Expressa a escolha de um corpo que foi convidado a tomar decisões de ação”. Quais são as partituras que queremos que as crianças da educação infantil guardem e tenham como fonte de inspiração? Certamente, desejamos para os bebês e para as crianças pequenas das creches e das pré-escolas memórias musicais significativas; queremos, para elas, músicas que as façam se lembrar de que têm garantido o direito da exploração, da problematização, da pesquisa sonora, da consumação prazerosa, da ampliação da sensibilidade, da expressão, da imaginação e da criação.

REFERÊNCIAS

AGNOLON, Rosângela; MASOTTI, Demerval Rogério. Musicalização e o desenvolvimento cognitivo de crianças a partir das inteligências múltiplas. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 5, n. 1, 2016. Disponível:< <https://doi.org/10.35819/tear.v5.n1.a1967>>. Acesso em: 03 set. 2022.



ISBN 2178-2431

ANHAIA, Maria Heloisa Franco; MARIANO, Maria Luiza. A importância da música na educação infantil. **Temas em Educ. e Saúde**, Araraquara, v. 17, n. 00, jan. /dez. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.26673/tes.v17i00.16743>>. Acesso em: 05 ago. 2022.

BARROS, Matheus Henrique da Fonseca. Educação musical, tecnologias e pandemia: Reflexões e sugestões para o ensino de música em meio à Covid-19. **OuvirOuvir**, Uberlândia-MG, v. 16, n. 1, p. 292–304, 2020. Disponível em:<<https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouvir/article/view/55878/29537>> Acesso em:09 out.2022.

BEZERRA, Ezenice Costa de Freitas; PACÍFICO, Juracy Machado. Educação musical nas práticas pedagógicas de professoras da educação infantil. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, p.295-314, Ano 23, n. 40, set. /dez. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1168/1016>> Acesso em: 07 out.2022.

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

BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade da Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica- Brasília- MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2018.

COSTA-LOPES, Viviane; CUNHA, Marcus Vinicius. John Dewey: a busca por uma pedagogia retórica. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. 1-19, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046218071>>. Acesso em 09 out. 2022.

CUNHA, Sandra Mara da. Crianças e música: educação musical e estudos da infância em diálogo **Childhood & philosophy**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, vol. 16, e48349, jan. / dez. 2020. Disponível em:< <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/48349/34255>> Acesso em: 08 out. 2022.



ISBN 2178-2431

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 2008, 6º ed. Disponível em: < <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>> Acesso em: 30 maio 2022.

GOHN, Maria da Glória Macondes; STAVRASCAS, Isa. O Papel da Música na Educação Infantil. **Eccos Revista Científica**, v. 12, nº 2, p.85-101, jul. /dez., 2010. Disponível em:< <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1563/1887>> Acesso em: 03 set.2022.

GONÇALVES, Cinthia Peres Pacífico; POZZOBON, Marta Cristina Cezar. Diferentes linguagens e a música na Educação Infantil em uma turma de crianças pequenas. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**. p. 01-11, v. 05, ed. especial, abr., 2019, artigo nº 1097. Disponível em: < <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1097/616>> Acesso em: 05 out. 2022.

GUERCHE, Miriam Aparecida Carvalho. Música na educação: contribuições para o desenvolvimento infantil. 2021. 38 f. **Trabalho de Conclusão de Curso** (graduação em Pedagogia) - Universidade de Uberlândia, Uberlândia, 2021. Disponível em:< <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/33350/1/M%C3%BAsicaEduca%C3%A7%C3%A3oContribui%C3%A7%C3%B5es.pdf>> Acesso em: 15 set.2022.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine. A música na Educação Infantil: (re) descobrindo sentidos. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 15, n. 35, p. 444-469, out. /dez. 2019. Disponível em:< <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5691/4302>> Acesso em: 31 ago. 2020.

LINO, Dulcimarta Lemos. ABRACADABRA: o encontro de bebês e crianças pequenas com música. **Revista Eventos Pedagógicos**. Sinop- MT, p. 116-131, v.6, n.3(16. ed.), edição especial temática ago. /out.2015. Disponível em:< <https://docplayer.com.br/27426954-Abacadabra-o-encontro-de-bebes-e-criancas-pequenas-com-musica-resumo.html>> Acesso em: 07 out. 2022.

NASSIF-SCHROEDER, Silvia Cordeiro. A arte como linguagem: um olhar sobre as práticas na educação infantil. **Leitura: teoria & prática**, Campinas- SP, v. 30, n.58 (2012), p. 77-85, jun. 2011. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/9/9>. Acesso em: 31 ago. 2022.

OLIVEIRA, Débora Alves. Musicalização na educação infantil. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.3, n.1, p.98-108, dez.2001. Disponível: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/683>. Acesso em: 04 ago. 2022.

PENNA, Maura. **Música (s) e seu ensino**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2018. 247 p.



ISBN 2178-2431

RODRIGUES, Silvia Adriana. Reflexões sobre a organização de práticas educativas no contexto da educação infantil. **Revista Nuances**, Presidente Prudente, SP, v.24, n° 1, p. 183-199, jan-abr.2013. Disponível em:<
<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2167/silviarodrigues>> Acesso em: 30 maio 2022.

SANTOS, Alex Stefani dos; TLAES, Jefferson; LIMA, Claudia Araújo de. Musicalização na Educação Infantil: o “Choro” como um ritmo brasileiro e ferramenta de linguagem no processo de ensino/aprendizagem. **Revista Simbiótica**, Espírito Santo- Brasil, vol.4, n.2, jul./dez., 2017. Disponível em:
<<https://periodicos.ufes.br/simbiotica/article/view/19613/13151> > Acesso em: 02 set. 2022.

SCHERER, Cleudet de Assis. Educação musical: contribuições para o desenvolvimento do pensamento infantil. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p. 163–182, 2013. Disponível em:
<<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2164>>. Acesso em: 4 set. 2022.

SILVA, Mônica G. da; LIMA, Diandra Tábata Nunes; JUNG, Hildegard Susana. Cantar, divertir-se, aprender: um relato de experiência docente com música. **Educa: Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho/RO, v. 6, n. 14, p. 178-191, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/3099/2778>. Acesso em: 04 set. 2022.

SILVA, Tatiane. **A presença da filosofia platônica na pedagogia do Estado Novo**. Marília: Poësis, 2013.

SILVA, Vanilda dos Santos; LOPES, Cícera Alves Nunes. A Música como Instrumento Pedagógico no Processo de Ensino – Aprendizagem. **Revista de Psicologia**, Outubro/2020, vol.14, n.52, p. 606-620. ISSN: 1981-1179. Disponível em:
<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2740>. Acesso em: 07 out. 2022.

SOUZA, Bruna Costa Mariano Ferregueti. Musicalização na educação infantil: um olhar sobre a base nacional comum curricular. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, p.51-64, ano 20, n° 40, jan./mar de 2020. Disponível em:
<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> Acesso em: 29 set. 2022.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos; BARCA, Ana Paula de Araújo. A organização do meio social educativo para a criação musical na educação infantil. **SciELO DOSSIÊ Cad CEDES**, v. 39, n. 107, Jan./-abr. 2019. Disponível em:<<https://doi.org/10.1590/CC0101-32622019213241>>. Acesso em: 03 set. 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva**. Papirus, 14° ed, 2002, Disponível em:<



ISBN 2178-2431

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4281291/mod_resource/content/1/AULA%206%20-%20VEIGA.pdf> Acesso em: 05 ago.2022.

VOSS, Lílian K. A. F; LIMA, Tainara A.T. Música na Educação Infantil: contribuição para o desenvolvimento da criança na escola. **Diversitas Journal**, v. 7, n. 2, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.48017/dj.v7i2.2252>>. Acesso em: 05 ago. 2022.



ISBN 2178-2431
**O TRABALHO EDUCATIVO, O ENSINO REMOTO E A TERCEIRA JORNADA
DAS PROFESSORAS MULHERES NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE
COVID-19**

Leandro Piccini Barbosa⁵⁹
Josiane Peres Gonçalves⁶⁰

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo refletir sobre o trabalho docente e as questões de gênero no contexto da pandemia da Covid-19. Para isso, inicialmente analisa-se as particularidades a respeito do trabalho educativo, pois algumas de suas características, acentuaram as dificuldades enfrentadas por muitos professores e professoras, durante o período de ensino remoto. Em seguida, apresentam-se reflexões sobre a terceira jornada de trabalho exercida pelas mulheres e as diferenças existentes entre o gênero feminino e o masculino no mercado de trabalho e nas atividades exercidas em âmbito doméstico. Por fim, são feitas considerações acerca das diferenças entre o trabalho de professores e professoras, no contexto do ensino remoto, evidenciando que o trabalho educativo durante o período pandêmico foi mais extenuante para as mulheres do que para os homens. Assim, acredita-se que para alcançarmos uma condição de maior equidade entre homens e mulheres, é preciso ampliar as discussões sobre as diferenças, a fim de que elas sejam superadas, inclusive no contexto educativo.

Palavras-chave: Trabalho docente. Ensino remoto. Mulher. Gênero.

1. INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 impactou o mundo todo. A rotina das pessoas foi alterada, desde as pequenas tarefas do dia a dia, até no trabalho, que foi ainda maior, sobretudo quando se trata das atividades educativas. É importante lembrar, que por mais que o impacto seja global, cada indivíduo teve que lidar com desafios próprios, seja de ordem pessoal ou no ambiente de trabalho.

⁵⁹ Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (FAED/UFMS).

⁶⁰ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com Pós-Doutorado pela mesma instituição. Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus do Pantanal (CPAN/UFMS) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FAED/UFMS). Docente dos cursos de Pedagogia e Ciências Sociais do Campus de Naviraí (CPNV/UFMS). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE), vinculado à Rede Internacional América Latina, África, Europa, Caribe (ALEC).



ISBN 2178-2431

Nesse sentido, quando observamos estes desafios sob o prisma dos estudos de gênero, eles se tornam ainda mais evidenciados, pois as relações sociais entre masculino e feminino, no âmbito do trabalho, costumam ser diferentes. Diante disso, este estudo teve por objetivo refletir sobre o trabalho docente e as questões de gênero, no contexto da pandemia da Covid-19.

A escolha dos estudos de gênero, enfatizando as diferenças entre professores e professoras, durante as atividades de ensino, no período de pandemia, é considerado relevante, pois o mercado de trabalho em si, já possui seus desafios, e ao adentrar nos estudos de gênero, percebemos que a rotina de trabalho enfrentada pelos homens é diferente daquela enfrentada pelas mulheres.

Assim, expor essas diferenças é uma forma de contribuir para a diminuição de conceitos culturais arraigados na sociedade patriarcal, como salienta Figueiredo (2009):

Na base material sobre a qual o patriarcado se apoia “reside, fundamentalmente, no controle dos homens sobre a força de trabalho das mulheres” Esse controle é mantido pelos homens por intermédio da restrição do acesso das mulheres aos recursos produtivos e pela restrição à sua sexualidade (FIGUEIREDO, 2009, p. 46).

As bases culturais que o patriarcado exerce na sociedade, são responsáveis muitas vezes, pelas diferenças existentes entre homens e mulheres no mercado de trabalho, ainda mais, sobre a tripla jornada de trabalho exercida pelas representantes do gênero feminino. Um exemplo disso é o da mulher casada que trabalha fora e dentro de casa, com uma rotina extenuante, que muitas vezes leva ao adoecimento, devido à sobrecarga de atribuições.

Pretende-se, neste trabalho, destacar algumas particularidades a respeito do trabalho educativo, no período da pandemia, pois suas características acentuaram as dificuldades enfrentadas por muitos professores e professoras. Em seguida, serão analisadas as diferenças existentes entre homens e mulheres no mercado de trabalho, os desafios enfrentados e como isso se reflete no trabalho docente.



ISBN 2178-2431

2. TRABALHO EDUCATIVO: DIFERENÇAS NA EXECUÇÃO E O ENSINO REMOTO

O trabalho educativo é uma atividade intelectual, pois a força de trabalho do docente não é derivada da sua ação física, mas da sua capacidade em lecionar, aprender, orientar e produzir materiais didáticos, ou seja, diz respeito a um trabalho mental, cognitivo.

Nesse contexto, antes do fechamento temporário das escolas devido a pandemia da Covid-19, a rotina de um docente era estudar, produzir os materiais didáticos, lecionar, promover a realização de projetos, corrigir as atividades e avaliações, entre outras atribuições. No entanto, com a instituição do ensino remoto emergencial, que conforme Santana e Sales (2020, p. 82) corresponde a “uma alternativa emergencial e pontual adotada, ainda que não nominalmente muitas vezes, por instituições de ensino para tentar que o vínculo pedagógico não seja rompido totalmente”. As autoras destacam que:

A legislação vigente, mesmo a construída em razão da pandemia de COVID-19, não contempla conceitualmente nem procedimentalmente o ensino remoto como tipologia ou modalidade de ensino. No entanto, o termo se popularizou na mídia, nas redes sociais digitais e entre gestores públicos na tentativa de nomear as ações pedagógicas criadas para atender às regulamentações emergenciais emitidas pelos órgãos públicos no que se refere a educação escolar em tempos de pandemia (SANTANA; SALES, 2020, p. 81).

Para a realização dessas atividades no contexto do ensino remoto, além das aulas em sala, o professor contava com os momentos específicos (fora da sala aula), que eram remunerados, para realizar o planejamento das atividades educativas.

Aparentemente, ao observarmos essa organização, ela parece funcional e eficaz, porém na prática, percebeu-se que a realidade foi diferente. Devido às questões salariais, muitos professores assumem um número de aulas muito elevado, de modo a garantir as condições necessárias para sua sobrevivência, o que provoca uma sobrecarga de trabalho e aumento do nível de estresse profissional.

Além disso, sabe-se que determinadas instituições superlotam as salas de aulas, com um número de estudantes que muitas vezes nem se acomodam confortavelmente



ISBN 2178-2431

dentro deste espaço, impactando inclusive no aumento do trabalho realizado pelo docente, devido a atividades como: correção de provas e trabalhos, atendimento individualizado aos estudantes com maiores dificuldades, atividades de recuperação de notas, entre outros. Ainda há uma cobrança e a busca pela produtividade, o que são inclusive, fatores agravantes da profissão, tendo em vista que:

Eficácia, produtividade e excelência permeiam as relações de trabalho. O professor está cada vez mais extenuado pela intensificação do trabalho, ficando susceptível ao adoecimento, uma vez que tem que extrapolar os seus limites. Tal fato foi observado em nossa pesquisa, na qual oito professoras afirmaram que adoeceram em função do excesso de trabalho, da sobrecarga de trabalho, das cobranças, da preocupação em cumprir as tarefas” (FACCI, URT; BARROS, 2018, p. 284).

Diante deste cenário, e por não conseguirem realizar todas as atividades durante o período que estão na escola, na tentativa de finalizar suas tarefas, os docentes costumam levar atividades para casa, surgindo assim as jornadas de trabalho, duplas e triplas, tudo para realizar as entregas das atividades que são exigidas, e dar conta de todo trabalho educativo.

Com a chegada da pandemia da Covid-19, os docentes, principalmente das redes públicas de ensino, tiveram que adaptar as rotinas e as Secretarias de Educação dos estados e municípios brasileiros adotaram o ensino remoto. Por conseguinte, todo o trabalho que os professores realizavam no ambiente escolar, passaram a ser concentrados na casa do docente. Então o espaço que deveria ser utilizado para o descanso, passou a ser utilizado para o trabalho, incorrendo ainda mais, no aumento da jornada de trabalho, que já era elevada e desgastante.

Essa situação foi vivenciada pela maioria das profissões, mas o aumento da carga horário do trabalho docente foi significativo, pois além de todas as atividades que os professores já realizavam durante o ensino presencial, naquele momento, se viram “obrigados” a aprender a utilizar as tecnologias como ferramentas pedagógicas e a adotar novas metodologias de ensino. Um exemplo desse esforço, corresponde à gravação de videoaulas, que exigia, além da competência de saber transmitir e mediar os conhecimentos, a capacidade de editar os vídeos e posteriormente postá-los nas plataformas de ensino. Trata-se de apenas um exemplo, de como houve o aumento da



ISBN 2178-2431

atividade realizada pelo docente, que acabou por impactar ainda mais na sua carga de trabalho.

Sabe-se que o trabalho docente, na maioria das vezes, exige que algumas atividades sejam desenvolvidas além do ambiente escolar, devido as inúmeras demandas a serem realizadas em pouco tempo. Tal situação, se comparada por exemplo, com um funcionário que tem hora certa para deixar o local de trabalho e descansar, sem levar afazeres para casa, já demonstra que o educador fica sobrecarregado, gerando um nível elevado de estresse, ansiedade e adoecimento mental neste grupo de trabalhadores.

Apesar de citar-se o adoecimento como um agravante, ele não é neste estudo entendido como única consequência, tão pouco intenciona-se esgotar o tema trabalho educativo, pois pretende-se aqui esclarecer, as particularidades das atividades realizadas por esse profissional, segundo a perspectiva de gênero, por se entender que as atribuições de homens e mulheres costumam ser diferentes na sociedade. Sendo assim, na sequência discutimos algumas questões, acerca do trabalho feminino e suas múltiplas funções, desempenhadas socialmente.

3. A TERCEIRA JORNADA DE TRABALHO DA MULHER

Com a inserção e participação das mulheres no mercado de trabalho, ficou evidenciado que, no ambiente familiar, não houve um equilíbrio nas atribuições dos afazeres domésticos, ao contrário, as mulheres se viram dentro de uma jornada dupla ou tripla, pois além de realizarem atividades fora, ao chegar em casa, elas precisavam realizar as atribuições domésticas.

Outra questão enfrentada pela mulher, é que muitas ainda hoje, têm dificuldades de se inserirem no mercado de trabalho formal, e a maioria delas enfrenta dificuldades para avançar na carreira, além de conquistar cargos e funções de elevado prestígio, que na maioria das vezes são exercidos por homens (CORREA-SILVA; GONÇALVES, 2020). Nesse contexto, a maternidade também impacta negativamente, pois de acordo com Talavera (2020):



ISBN 2178-2431

Nesse universo de desigualdade, um dos cenários mais temidos pelas mulheres é a maternidade. Engravidar se tornou um problema na contemporaneidade e fortalece a discriminação de gênero no campo do trabalho. Cada momento que se passa, o número de mulheres que evitam filho, opta por não ter filho ou têm menos filhos está aumentando a cada dia” (TALAVERA, 2020, p. 63).

A mulher que se torna mãe passa por diversas mudanças hormonais, além disso, a maternidade é exclusivamente das mulheres, portanto, existem leis que regulamentam e asseguram à mãe o auxílio para permanecerem em casa após a gestação. Porém, mesmo com essas leis, muitos empregadores evitam contratar mulheres, justamente pelo receio de uma possível gravidez e ter que “ficar sem a funcionária”, por um determinado tempo. Talavera (2020) apresenta um dado alarmante sobre essa questão:

No Brasil, metade das mulheres empregadas deixa o trabalho um ano após o início da licença maternidade. Isso se deve ao fato do empregador as despedirem ou elas tiveram que pedir demissão, por não encontrarem flexibilidade nos empregos para continuarem produzindo e cuidando mais de perto dos filhos. (TALAVERA, 2020, p. 64).

Essa barreira é um grande impeditivo para as mulheres que buscam emprego e o crescimento dentro das empresas, pois muitas vezes elas ficam divididas entre, assumir a maternidade ou ficar vulnerável, a sofrer com possível demissões e/ou retaliações. Assim, podemos afirmar, que mesmo que haja o acesso ao mercado de trabalho, a desigualdade ainda é grande, tendo em vista que:

Em 2014, 57% das brasileiras participavam do mercado de trabalho, no qual receberam 74,5% do rendimento dos homens. A taxa de desocupação atingiu 6,9% no ano em questão, quando as mulheres corresponderam a 56,7% dos/as desocupados/as” (TALAVERA, 2020, p. 71).

Um exemplo dessa desigualdade, se materializa no cenário político, uma vez que, o número de candidatas mulheres ainda é bem inferior se comparado ao número de candidatos homens, e isso acaba por impactar negativamente, no avanço de políticas públicas, que atendam as especificidades e particularidades da mulher, tanto no âmbito profissional, quanto pessoal.

Mesmo com toda esta situação, que dificulta o acesso e o avanço das mulheres no mercado de trabalho, aquelas que conseguem evoluir, ainda precisam enfrentar a dupla



ISBN 2178-2431

jornada de atividades, ou seja, precisam trabalhar fora e dentro de casa e “com isso, elas estão duplamente ocupadas com o trabalho: remunerado e não-remunerado” (TALAVERA, 2020, p. 86). A esse respeito, Pena (1981) enfatiza que:

O trabalho doméstico distingue-se dos outros trabalhos numa sociedade por ser autodefinido, autocontrolado e por ser privado, confundindo-se com o papel da mulher na família. A casa é o lugar do trabalho; suas fronteiras são as fronteiras da família. Embora seja parte do capitalismo, seu desempenho ocorre fora das relações capitalistas de produção. Produtos como roupa lavada, participação em reuniões escolares para avaliação do desempenho de filhos/as, comida, etc. não são produzidos para o mercado e não são intercambiáveis, senão, talvez, por status de reconhecimento social. De fato, são produzidos para satisfazer necessidades diretas de quem o produz e de sua família (PENA, 1981, p. 73).

O fato de as mulheres terem dupla, ou tripla jornada de trabalho, por terem que cuidar de casa, dos filhos, trabalhar fora, investir em formação, entre outras atribuições, ocasiona o acúmulo de atividades, que pode resultar em problemas familiares, sendo oportuno refletir que:

Para as mulheres que vivenciam essa realidade, a rotina diária é um corre-corre frenético para tentar dar conta de todos os segmentos de trabalho. Para grande parte das mulheres, a habilidade de separar e definir limites para os diferentes tempos/espacos é um grande desafio. Conciliar os três segmentos de trabalho é uma fonte de estresse, ansiedade e pressão constantes. Isso as torna emocionalmente vulneráveis (ÁVILA; PORTES, 2012, p. 815).

Essa rotina pode provocar nas mulheres, que assumem diferentes atribuições, simultaneamente, alguns prejuízos, como não ter tempo para o lazer, não dormir adequadamente, ficar mais ansiosa, entre outros. Ademais, existem também os afazeres domésticos, que geralmente não são divididos entre as pessoas que convivem na mesma casa, sobrecarregando ainda mais a mulher, porque muitas vezes ela ocupa suas folgas para fazer as atividades de casa, ao invés de destinar o tempo para uma atividade de lazer, ou até mesmo de ter tempo maior para estudar (ÁVILA; PORTES, 2012).

Assim, é importante, que as atividades domésticas e a educação dos filhos sejam realizadas coletivamente, independentemente do gênero, uma vez que, conforme Oliveira e Traesel (2008, p. 153), não se trata de “[...] uma divisão, mas uma participação



ISBN 2178-2431

entrelaçada”. Não se pode esquecer, que ainda existem “muitos conflitos de papéis”, entre homens e mulheres no âmbito familiar.

Além disso, a múltipla jornada, acaba gerando estresse emocional e cansaço físico, visto que muitas mulheres precisam cuidar da casa, dos filhos e ainda trabalhar fora. Por vezes, precisam também se ausentar do trabalho, para acompanhar o filho ao médico e realizar outras atribuições, aumentando a carga de absenteísmo no trabalho. Com isso, muitos empregadores, cientes de tal realidade, optam por contratar homens, por acreditarem que dessa forma, terão funcionários mais produtivos.

Compreender este cenário de desigualdade é importante, pois somente por meio de uma análise crítica desses dados é possível gerar novas propostas de leis que atendam às mulheres em sua exaustiva carga de trabalho. Aqui surge um ponto importante quanto à presença das mulheres na política, pois somente com mais mulheres participando do debate político, é que as leis poderão atender melhor suas necessidades, tendo em vista que:

A legislação é um fator importantíssimo, mas não inibe a preocupação com a tripla jornada da mulher e na contemporaneidade e o mercado de trabalho que a espera. Por fim, parece não ser suficiente a simples promulgação de leis que atentem para a situação da mulher no trabalho, pois não resolve as questões impostas pela tripla jornada de trabalho, inclusive no quesito saúde, mas, não deixa de ser imprescindível que, para lidar com a realidade fática, uma determinada legislação soa como catalizadora de transformações para uma outra direção (TALAVERA, 2020, p. 108).

Diante do exposto, evidencia-se que o debate deve ser contínuo, não apenas academicamente, mas também de forma popular, para trazer estes elementos à tona e que a luta e resistência popular permita que essas mudanças aconteçam. Caso contrário, continuará a existir cenários como esse, inclusive aumentando ainda mais a carga de trabalhos dessas mulheres, que já têm jornadas triplas, principalmente para àquelas que vivem em situação de vulnerabilidade econômica.



ISBN 2178-2431

4. DIFERENÇAS ENTRE O TRABALHO DE PROFESSORES E PROFESSORAS NO ENSINO REMOTO

A partir das discussões acerca da jornada de trabalho da mulher, analisa-se como essa tripla jornada feminina também ocorre no trabalho docente, sobretudo no ensino remoto. Para melhor compreender essa situação, utiliza-se dados da pesquisa realizada por Pessoa, Moura e Farias (2021), que apresentam informações relevantes e pertinentes sobre o trabalho educativo realizado durante o período da pandemia da Covid-19 e as diferenças presentes entre a jornada do homem e da mulher.

Um primeiro dado interessante é em relação a quantidade de horas semanais dedicadas à família, pois foi constatado que:

Permanece acentuada a quantidade de horas semanais dedicadas aos cuidados com a família e as obrigações domésticas, para uma parcela dessas mulheres professoras, basta observar que 31,8%(14) possuem uma média de 25 horas semanais, tempo superior à média nacional de 18,5 horas, enquanto os homens, em igual situação, dedicam apenas 10,3 horas (BRASIL, 2019). Esse dado evidencia ainda que o homem invista prioritariamente o seu tempo no trabalho remunerado na esfera social e pública (PESSOA; MOURA; FARIAS, 2021, p. 175).

Se as professoras mulheres estão dedicando mais tempo à família, qual é o momento de lazer e descanso dessas profissionais? A disparidade entre os homens e mulheres é significativa, pois essa situação claramente acaba gerando um esgotamento maior das professoras mulheres. Isso corrobora com a tese apresentada anteriormente por Talavera (2020) sobre a tripla jornada de trabalho feminino. Diante de tal constatação, cabe refletir como o ensino remoto corroborou para o agravamento dessa problemática. Dados levantados pelas autoras evidenciam que:

Para a maioria das professoras investigadas, o ensino remoto provocou um cenário de desordem, de acúmulo de tarefas, maior do que o cotidiano de trabalho presencial, o que não nega que essa sobrecarga já se fazia presente. Fica evidente o quanto a realidade da mulher trabalhadora é desigual, desafiadora, exigindo embates e lutas constantes pelo reconhecimento dos diferentes papéis sociais exercidos no contexto feminino (PESSOA; MOURA; FARIAS, 2021, p. 190).

Além de todos os desafios já enfrentados pelas professoras, com o advento da pandemia da Covid-19, este cenário de desordem e acúmulo de tarefas foi potencializado.



ISBN 2178-2431

Nesse sentido, Oliveira (2020) comenta que o ensino remoto, se tornou mais complexo, quando as professoras eram também mães, por quê:

Nessa ambiência criada pelo isolamento social, o lar é também “lugar-dentro-de outro-lugar” de onde as novas formas e funções de trabalho remoto vão ter que “dividir espaço e tempo” com o cuidado e as tarefas domésticas (ampliadas pelo tempo de permanência da família em casa e que agora se somam às novas exigências de higienização e prevenção à contaminação por Covid-19). Estar ausente em presença é algo que exige das mulheres mães e crianças pequenas um esforço emocional adicional (OLIVEIRA, 2020, 160).

Cabe salientar, que a forma pela qual foi implantado o ensino remoto, em caráter de emergência, foi sem planejamento, sem estratégias e formações continuadas voltadas para este tipo de ensino, e principalmente, sem uma reorganização da carga-horária dedicada para a preparação de atividades, gravação e edição de aulas, organização das plataformas de ensino, entre outros.

Nesse cenário, não houve políticas públicas eficazes para atender as reais necessidades dos/as professores/as. Diante deste novo cenário, na educação brasileira ao contrário, as medidas adotadas acabaram por tornar ainda mais extenuantes a jornada de trabalho. Dessa forma, as docentes sofreram com aumento do índice de adoecimento devido à sobrecarga de trabalho, problemas emocionais, estresse, o que acometeu principalmente as mulheres. De acordo com Araújo (2006):

As diferenças para sintomatologia referente à saúde mental foram muito expressivas. As prevalências de esquecimento, cansaço mental, insônia e nervosismo foram significativamente mais elevadas entre as mulheres (Tabela 5). As elevadas prevalências de transtornos mentais comuns, em ambos os sexos, revelaram intenso sofrimento mental nessa categoria profissional. A prevalência foi significativamente mais elevada entre as mulheres (56,8%) do que entre os homens (34%). (ARAÚJO, 2006, p. 1125).

Dedicar grande parte do seu tempo ao trabalho, acarreta consequências sérias à saúde dos docentes, principalmente das professoras. Conforme já mencionado, considerando o caráter intelectual do trabalho educativo, é possível pensar: como um professor pode conseguir executar um bom trabalho quando sofre com esquecimentos, cansaço mental, insônia e nervosismo? Esta pergunta é de grande importância para



ISBN 2178-2431

repensar sobre a melhoria das condições de trabalho para os professores, e especialmente, das professoras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho educativo com certeza tem suas particularidades e desafios, a dupla jornada de trabalho acarreta aos educadores inúmeras consequências negativas, entre elas, uma maior probabilidade de adoecimento. Elucidar estes fatos é uma forma de identificar pontos que precisam ser melhorados, para uma melhor qualidade de vida destes profissionais.

O contexto pandêmico, que forçou o ensino remoto, deve servir de aprendizado para os anos seguintes, pois não basta apenas implantar um ensino remoto sem pensar, antes de tudo, no trabalho executado pelos professores. A busca pela educação de qualidade não é possível em um cenário em que o docente não tem a possibilidade de exercer a sua principal função, que é ensinar.

Assim, é preciso haver tempo hábil para preparar os materiais para as aulas, e é justamente a falta deste tempo que impede tantos professores, independentemente do gênero, de realizarem um bom trabalho educativo, mas o maior agravante é que para as mulheres, a cobrança e a falta de tempo, é ainda maior.

Por conseguinte, evidenciou-se que as mulheres, ao vivenciarem longas jornadas de trabalho, tanto fora, quanto dentro de casa, estão muito mais propensas ao adoecimento. Acredita-se que para alcançarmos uma condição de maior equidade entre homens e mulheres, deve-se começar pela difusão destas diferenças, a fim de que elas sejam superadas, tendo em vista que o trabalho, principalmente no contexto da pandemia da Covid-19, foi mais extenuante para as mulheres, do que para os homens.

Ainda deve-se conscientizar aos homens, de que eles precisam dividir as tarefas de casa com as mulheres, pois é preciso existir uma mudança cultural e pararmos de acreditar que a obrigação de cuidar da casa e dos filhos é somente da mulher.

Nesse sentido, a fim de contribuir significativamente para fomentar essas discussões, é preciso que sejam realizadas pesquisas, trabalhos e divulgações científicas sobre essas questões, desde a educação básica até o nível superior de ensino. A intenção é



ISBN 2178-2431

que mais informações e discussões sejam fomentadas, a fim de que realmente sejam realizadas as mudanças necessárias para que homens e mulheres sejam tratados de modo igualitário, no mercado de trabalho e fora dele.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Tânia Maria de et al. Diferenciais de gênero no trabalho docente e repercussões sobre a saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, 2006, v. 11, n. 4, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232006000400032> Acesso em: 21 nov. 2021.

ÁVILA. Rebeca Contrera; PORTES. Écio Antônio. A tríplice jornada de mulheres pobres na universidade pública: trabalho doméstico, trabalho remunerado e estudos. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 809-832, set./dez., 2012.

CORREA-SILVA, Ana Maria; GONÇALVES, Josiane Peres. A mulher e a atuação profissional, relações de gênero e divisão sexual do trabalho: uma revisão sistemática em bases de dados nacionais. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 29, n. 2, p. 278-294, 2020.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sonia da Cunha; BARROS, Ana Teresa Fernandes. Professor readaptado: a precarização do trabalho docente e o adoecimento. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 281-290, jul. 2018.

FIGUEIREDO, Vicente Augusto Aquino de. Gênero, patriarcado, educação e os parâmetros curriculares nacionais. **Caderno Espaço Feminino**, v. 21, n.1, p. 37-53, jul. 2009.

OLIVEIRA, Anita Loureiro de. A espacialidade aberta e relacional do lar: a arte de conciliar maternidade, trabalho doméstico e remoto na pandemia de Covid-19. **Rev. Tamoios**, São Gonçalo, RJ, v. 16, n. 1, p. 154-166, maio 2020.

OLIVEIRA, Cibele Roso; TRAESEL. Elisete Soares. Mulher, trabalho e vida familiar: a conciliação de diferentes papéis na atualidade. **Disc. Scientia**. Série: Ciências da Saúde, Santa Maria, v. 9, n. 1, p. 149-163, 2008.

PENA, Maria Valéria Junho. **Mulheres e trabalhadoras**: presença feminina na constituição do sistema fabril. Rio de Janeiro, RJ: Paz e terra, 1981.

PESSOA, Amanda Raquel Rodrigues; MOURA, Marla Maria Moraes Moura; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. A Composição do Tempo Social de Mulheres Professoras Durante a Pandemia. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 24, n. 1, p. 161–194, 2021. DOI:10.35699/2447-6218.2021.29532.



ISBN 2178-2431

Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/29532>. Acesso em: 4 dez. 2021.

SANTANA, Camila Lima; SALES, Kathia Marise Borges. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia covid-19. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 75-92, número temático, 2020.

TALAVERA, Vera Mônica de Almeida. **A terceira jornada de trabalho da mulher na contemporaneidade**. 2020. 189 f. Tese (Doutorado em Família na Sociedade Contemporânea) - Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2020.



ISBN 2178-2431
**OS OBSTÁCULOS ENFRENTADOS POR PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO
DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)**

Mariana de Lima Garcia Lopes⁶¹
Célia Regina de Carvalho⁶²

RESUMO: Este artigo se refere a um estudo sobre os desafios enfrentados por dois professores de ensino médio do município de Naviraí/MS quanto ao uso das tecnologias durante o ensino remoto emergencial (ERE) e as diversas particularidades que permearam o trabalho dos docentes durante o período. O estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo-analítico. Foram utilizados, como instrumentos para coleta de dados, entrevistas semiestruturadas com professores do ensino médio do município de Naviraí/MS que lecionam em escolas da Rede Estadual de Ensino (REE), para obtenção de relatos, opiniões e perspectivas. Posteriormente, procedeu-se à organização, análise e interpretação dos dados coletados. Foi possível verificar uma disparidade no nível de formação dos professores quanto a utilização das tecnologias, em relação às diversas ferramentas e plataformas. Notou-se, ainda, que por conta da pandemia e o ensino remoto, os docentes assumiram novas atribuições, ficando sobrecarregados.

Palavras-chave: tecnologias móveis; ensino remoto; formação.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta os resultados de um estudo cujo objetivo geral consistiu em analisar os desafios enfrentados por professores de ensino médio do município de Naviraí/MS quanto ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) durante o ensino remoto emergencial (ERE) e as diversas particularidades que permearam o trabalho dos docentes durante o período.

As novas formas de viver e se relacionar por meio da participação em diferentes redes sociais digitais “estão provocando nas novas gerações o desenvolvimento de atitudes e expectativas diferenciadas com relação à gerações anteriores”, das quais pode-se citar: a liberdade para escolher o que é adequado e expressar suas opiniões; personalização e adaptação do que está a sua volta, atendendo suas próprias necessidades; análise e controle

⁶¹ Graduanda em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Campus de Naviraí (CPNV). E-mail: marianalglopes@hotmail.com

⁶² Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPNV). Doutora e pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). E-mail: celia.carvalho@ufms.br



ISBN 2178-2431

detalhados de situações; abertura nas interações com outros indivíduos; integração de trabalho e diversão; velocidade de comunicação e multitarefa; e, inovação e criação de produtos e serviços (PÉREZ-GÓMEZ, 2015, p. 27).

Em vista disto, os objetivos específicos do estudo consistiram em: a) Identificar o nível de formação dos professores quanto à utilização das tecnologias; e, b) Analisar os desafios enfrentados pelos professores quanto ao uso das tecnologias durante o ensino remoto.

O estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo-analítico e um levantamento bibliográfico acerca da temática. Sua importância se justifica pelo uso dos dispositivos móveis ser algo atual, que cresce e evolui a cada dia em nossa sociedade. No contexto da pandemia, estes aparelhos se tornaram, repentinamente, a principal ferramenta de aprendizagem na vida dos alunos, com a tarefa de permitir e auxiliar o processo de construção do saber.

Neste sentido, é necessário observar o papel de cada um dos atores da educação: a escola, o professor e o aluno, compreendendo de que maneira as práticas remotas promoveram o processo de ensino e aprendizagem. Este estudo torna-se relevante, portanto, para a compreensão de como as práticas pedagógicas em tempos de ensino remoto possibilitaram o desenvolvimento de habilidades, analisando-as quanto as mudanças no processo de formação e abordagem do conhecimento, trazendo novos pressupostos pedagógicos.

2. A ERA DA INFORMAÇÃO E DA CIBERCULTURA

Após a era industrial, ocorrida do século XVIII até o século XX, onde a principal atividade dos seres humanos em países desenvolvidos era o trabalho em fábricas, entramos na era da informação, onde estamos desde 1975. Nesta era, a atividade fundamental exercida pelos seres humanos está relacionada à “aquisição, o processamento, a análise, a recriação e a comunicação da informação” (PÉREZ-GÓMEZ, 2015, p. 15).

Por meio das novas tecnologias da informação e comunicação, a era da informação está, conforme Santaella (2003, p. 23), “mudando não apenas as formas do entretenimento e do lazer, mas potencialmente todas as esferas da sociedade”. Estas



ISBN 2178-2431

transformações ocorrem em três áreas da vida social, tais como: “o âmbito da produção/consumo (economia), o âmbito do poder (político) e o âmbito da experiência cotidiana (sociedade e cultura)” (PÉREZ-GÓMEZ, 2015, p. 15).

Atualmente, com um ritmo intenso de “transformações tecnológicas voltadas para a produção de linguagens, de cultura e de expansão da inteligência coletiva”, nos encontramos “em plena travessia da quinta geração de tecnologias de linguagem” (SANTAELLA, 2012, p. 33). De acordo com Santaella (2012, p. 30), “desde a invenção da fotografia, já alcançamos a quinta geração de tecnologias comunicacionais”, que foi antecedida pelas gerações das tecnologias do reprodutível, tecnologias da difusão, tecnologias do disponível, e tecnologias do acesso. A quinta geração é a das tecnologias da conexão contínua (SANTAELLA, 2012, p. 33).

A quinta geração, das tecnologias da conexão contínua, é uma evolução direta das tecnologias do acesso, a partir da separação da comunicação e o acesso à internet dos “filamentos de suas âncoras geográficas – *modems*, cabos e *desktops*” (SANTAELLA, 2012, p. 33, grifo da autora). Assim, “espaços públicos, ruas, parques e todo o ambiente urbano foram adquirindo um novo desenho que resulta da conexão à internet enquanto a vida vai acontecendo” (SANTAELLA, 2012, p. 34). A quinta geração, portanto, é caracterizada pela mobilidade das tecnologias e dos indivíduos, que estão em conexão constante e operam em diversos espaços.

Com a chegada da era da informação surge a cibercultura, que, em síntese, é uma forma cultural advinda do desenvolvimento das tecnologias digitais. De acordo com Santos (2015, p. 135), “toda a produção cultural e os fenômenos sociotécnicos que emergiram da relação entre seres humanos e objetos técnicos digitalizados em conexão com a internet, rede mundial de computadores, caracterizam e dão forma à cultura contemporânea como cibercultura”.

O conceito de cibercultura vem sendo discutido como o espaço físico e o ciberespaço unidos, sendo o ciberespaço a “internet habitada por seres humanos que produzem, autorizam e constituem comunidades e redes sociais por e com as mediações das tecnologias digitais em rede” (SANTOS, 2015, p. 135). Ainda conforme Santos (2015, p. 135), “a cibercultura vem caracterizando-se pela emergência da mobilidade ubíqua em conectividade com o ciberespaço e as cidades”. Mediante o uso do *desktop*, *tablet* e



ISBN 2178-2431

celulares conectados constantemente à internet, a sociedade em rede se fortalece “com mais autoria dos usuários e mais exploração das vantagens das capacidades interativas do ciberespaço” (SANTOS, 2015, p. 135).

Antes, o ciberespaço distanciava-se dos espaços urbanos, tanto na teoria quanto na prática, pois estava “condicionado pelas tecnologias físicas e lógicas da primeira fase da cibercultura”. O acesso à internet se dava somente através de mecanismos que estavam apenas no *desktop*, portanto, para acessar a rede mundial de computadores, “era necessário uma conexão física e fixa de um computador com a internet via telefônica, rádio, banda larga” (SANTOS, 2015, p. 136). A fase da cibercultura móvel e ubíqua ocorre na passagem da *web 1.0* para *web 2.0*, com a evolução dos dispositivos móveis e “tecnologias sem fio de acesso ao ciberespaço, a exemplo das tecnologias Wi-Fi, Wi-Max, 2G, 3G, 4G” (SANTOS, 2015, p. 137).

2.1 A PRESENÇA DAS TECNOLOGIAS MÓVEIS EM SALA DE AULA E O PAPEL DO DOCENTE

As tecnologias móveis têm como uma de suas principais características o acesso e compartilhamento simultâneo em vários lugares através das conexões generalizadas em rede, em que o usuário se comunica enquanto se desloca e pode realizar diversas atividades ao mesmo tempo, onde quer que esteja.

O acesso ao ciberespaço e as interações sociais não se limitam mais a conexões fixas através do *desktop*, e hoje há “computadores” móveis, como *smartphones*, *palmtops*, *laptops*, *notebooks*, *netbooks*, entre outros, que estão constantemente conectados à rede e possuem inúmeras funções (SANTOS, 2015). A partir da evolução das tecnologias móveis em uma cultura do compartilhamento, fotos, áudios, vídeos e gráficos invadem de maneira insistente nossa experiência *online* e *offline* (POLICARPO; SANTAELLA, 2018).

Segundo Cordeiro e Bonilla (2017, p. 2), como consequência da incorporação das tecnologias móveis no cotidiano,



ISBN 2178-2431

[...] os princípios que regiam uma maneira instituída de ser professor e fazer educação passam a ser tensionados diante da quebra de hierarquia decorrente das múltiplas fontes de acesso à informação e conhecimento, das relações espaço-temporais que são ressignificadas, quebrando a linearidade dos ritmos dentro da escola e das demandas provenientes do mundo do trabalho e do mundo da vida de uma geração conectada.

Diante deste cenário, o principal desafio enfrentado pela escola e corpo docente é o de “estruturar o processo ensino-aprendizagem, atualizando conhecimentos metodológicos e permitindo a entrada de novas tecnologias no cotidiano escolar” (LIMA, 2020, p. 43). O uso do *smartphone* em sala de aula, por exemplo, substitui outras tecnologias, como o livro e o computador. O docente tem duas opções: proibir o uso do *smartphone* e se afastar das práticas culturais dos alunos, ou considerar “olhar a tecnologia móvel como uma parceira, interagindo-se a ela” (LIMA, 2020, p. 45).

Lima (2020, p. 45) atenta para o potencial das tecnologias móveis como aliadas da prática escolar, em que, tanto os alunos quanto os docentes “são desafiados a fazer uso seguro e crítico das inovações tecnológicas”. A utilização das tecnologias não gera por si só mudanças no método e práticas de ensino, mas sim o uso que o docente faz dos recursos e ferramentas disponibilizados por elas.

Portanto, percebe-se a importância de o docente saber fazer uso das tecnologias e seus recursos, a fim de ser o mediador do ensino por meio delas. Não se trata apenas de introduzir as tecnologias no lugar dos aparatos já presentes em sala de aula, mas de causar mudanças no processo de ensino e nas práticas pedagógicas realizadas no ambiente escolar, para que as “possibilidades de comunicação, interação e produção que as tecnologias oferecem” tornem a inserção das tecnologias significativas para a aprendizagem dos alunos (LIMA, 2020, p. 44).

Ressalta-se o papel da formação docente para a integração das tecnologias no espaço escolar, pois um modelo de escola que utiliza as tecnologias como ferramenta para a intermediação e apropriação do conhecimento “requer um novo conceito pedagógico e novas relações de trabalho” (LIMA, 2020, p. 44). Conforme Lima (2020), a oferta de uma formação relacionada às tecnologias no processo de ensino não é o bastante, sendo essencial que o próprio docente esteja consciente da necessidade de se capacitar e esteja disposto a ajustar uma nova metodologia à sua prática em sala de aula.



ISBN 2178-2431

2.2 O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) E SEUS IMPACTOS NO TRABALHO DOCENTE

Diante da pandemia da Covid-19, uma doença respiratória aguda causada pelo SARS-CoV-2, inúmeros países adotaram medidas de distanciamento social para conter o avanço e contaminação da doença. Estabelecimentos comerciais, escolas e outros locais suspenderam suas atividades presenciais completa ou parcialmente. Atendimentos, eventos e determinadas prestações de serviço foram transferidos para a modalidade online, incluindo as aulas escolares. No Brasil, redes públicas e privadas interromperam o funcionamento das escolas, transferindo as aulas e demais atividades pedagógicas para o formato à distância, configurando o ensino remoto emergencial (ERE) (ALVES, 2020).

No ensino remoto emergencial (ERE), as aulas podem ocorrer em tempo síncrono, em que há a interação entre docente e aluno através de aulas e atividades realizadas por videoconferência, com todos os presentes ao mesmo tempo. No modo assíncrono o aluno tem acesso a videoaulas gravadas pelo professor disponibilizadas em plataformas de compartilhamento de vídeos, em ambiente virtual de aprendizagem (AVA) da instituição de ensino, redes sociais, entre outros. Neste segundo caso, não há interação entre o docente e o aluno no momento da aula ou realização das atividades (CARVALHO, 2020).

Pinto e Martins (2020, p. 4) destacam que, neste cenário, “nem todos os atores do processo educacional apresentam o mesmo nível de acesso e competência para utilizar os recursos digitais como suporte à educação escolar”, o que inclui, certamente, os docentes. Conforme Alves (2020, p. 355), “o corpo docente não se sente preparado para assumir as atividades escolares com a mediação das plataformas digitais, seja por conta do nível de letramento digital, ou, por limitações tecnológicas para acesso a estes artefatos”.

Alves (2020, p. 356) aponta que, além de lidarem com a área que ensinam, os docentes se tornaram responsáveis por questões que não são de sua atribuição, como “serem responsáveis pelo pagamento das suas conexões durante as aulas remotas, ministradas por meio das plataformas digitais, já que não estão no espaço escolar”. Além disso, se preocupam com o que “será feito quando retornarem às salas de aula e o que fazer nos encontros remotos para assegurar a participação e audiência dos estudantes” (ALVES, 2020, p. 357).



ISBN 2178-2431

Nesse contexto, Marques (2021, p. 8) menciona que a figura de “professor polivalente” se intensificou, pois este teve que desempenhar inúmeras funções “que requerem a aquisição de novas habilidades e o desenvolvimento de novas competências”, adaptando, também, suas atividades escolares à rotina diária de suas atividades domésticas e familiares. Como apontam Veloso e Briccia (2021, p. 6), “diante da emergência de transposição do ensino presencial para o ensino remoto” foi imposto ao docente “um movimento de mudança de postura acelerada, que avança num ritmo veloz, como das tecnologias”.

Foi necessário que o professor, em meio a mudanças tão rápidas e significativas, compreendesse que as ferramentas tecnológicas não substituem sua mediação como docente, e que os dispositivos e ferramentas, quando utilizados de forma bem direcionada, tem o potencial de tornar as aulas mais dinâmicas mesmo após o fim do ensino remoto emergencial (ERE).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo foi desenvolvido com base nos pressupostos da pesquisa qualitativa e foram investigados dois professores do 1º e 2º ano do ensino médio da Rede Estadual de Ensino (REE) do município de Naviraí/MS⁶³. Foram utilizados como instrumentos para coleta de dados entrevistas semiestruturadas para obtenção dos relatos, opiniões e perspectivas dos sujeitos do estudo. Posteriormente, realizou-se a organização, análise e interpretação dos dados coletados.

As etapas da pesquisa envolveram, na primeira etapa, um levantamento bibliográfico de autores e pesquisadores que trabalham a temática abordada, através de artigos, teses, livros, dissertações, periódicos e matérias jornalísticas. Na segunda etapa, foi realizado o levantamento e escolha de instituições públicas que oferecem o ensino médio no município de Naviraí/MS para a realização da pesquisa, e, na terceira etapa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores destas escolas.

⁶³ Na pesquisa foram investigados quatro professores, dos quais dois foram escolhidos para ilustrar o presente artigo.



ISBN 2178-2431

Na quarta e última etapa, houve o recolhimento dos dados obtidos, que foram transcritos, discutidos e analisados com base nos recursos bibliográficos previamente estudados, fazendo uma relação entre a realidade encontrada e as pesquisas já publicadas acerca do assunto estudado para a elaboração deste artigo.

Ao iniciar o desenvolvimento do presente estudo, houve certa dificuldade de encontrar profissionais dispostos a colaborar, em vista que, no atual contexto pandêmico, os professores estão desempenhando inúmeras atribuições, lhes faltando tempo até mesmo para desfrutarem de seus momentos de lazer. A cada entrevista, foi possível perceber o nível de complexidade do tema, que envolve diversas variáveis e agentes, desde o aluno até ao governo federal.

Quadro 1: Identificação dos sujeitos.

Identificação	Gênero	Idade	Formação	Nível de formação
Professor 1 ⁶⁴	Feminino	43	Filosofia	Pós-graduação
Professor 2	Masculino	58	História	Mestrado

Fonte: Organizado pela autora (2021).

4. DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados coletados por meio das entrevistas com os professores foram organizados nas seguintes categorias: 1^a) O nível de formação dos professores para a utilização das tecnologias; e 2^a) Os desafios quanto ao uso das tecnologias durante o ensino remoto.

4.1 O NÍVEL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS

O trabalho docente foi impactado com o surgimento das tecnologias móveis e suas novas linguagens, modificando a maneira de se fazer o ensino e o aprendizado. Carvalho

⁶⁴ Os professores foram identificados por P1 e P2.



ISBN 2178-2431

(2017, p. 42) aponta que a influência das tecnologias “transformou radicalmente as relações com o saber, acarretando, assim, novas críticas à escola”, e, conseqüentemente, também ao docente. Além de ter o papel de interagir com os alunos e ser responsável por sua aprendizagem, o docente deve estar atento às diversas demandas da atualidade, dentre elas, das tecnologias de informação e comunicação (CARVALHO, 2017).

Em relação ao nível de formação em relação ao uso das tecnologias, o P1 afirmou estar cursando Pós-Graduação em Ensino de Sociologia voltada para as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), em que estudou a plataforma *Google Classroom* (Sala de Aula, em português) e *Microsoft Teams*. Também fez um curso do *Google*, promovido pela Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), trabalhou com ferramentas tecnológicas em um curso de empreendedorismo do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), e participou de um minicurso da Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI) sobre o uso do *Microsoft Teams*. O P2 afirmou ter realizado um curso sobre noções de informática básica há muitos anos, em que aprendeu a utilizar programas do *Microsoft Office*, como *Word*, *Excel* e *PowerPoint*. Também diz ter realizado cursos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul relacionados à informática, porém, não cita quais.

De acordo com os relatos, percebe-se que, dentre os entrevistados, o P1 possui o nível mais completo e atualizado de formação em relação ao uso das tecnologias, já tendo conhecido as principais plataformas utilizadas durante o ensino remoto emergencial (ERE) previamente. O P2 possui um nível básico de formação em relação ao uso das tecnologias, conforme cita, de “informática básica”.

Questionamos se os professores já utilizavam as tecnologias móveis antes da pandemia, o P1 afirmou que tentou fazer uso durante dois meses em uma escola em que trabalha, com turmas do 3º ano, para aprender. Utilizou o *Google Classroom* (Sala de Aula) para os alunos realizarem alguns exercícios e passeios virtuais por museus internacionais. Por conta disso, já sabia utilizar a plataforma quando foi preciso utilizá-la no início da pandemia. O P2 disse que já recebeu, em uma das escolas em que trabalhou, prêmios por ter montado um *blog* com seus alunos do 6º ano, em que interagem e utilizavam o celular em sala de aula.



ISBN 2178-2431

Ao analisar as respostas obtidas, percebe-se que ambos os entrevistados utilizavam algum tipo de tecnologia com frequência em suas aulas, porém, apenas o P1 já utilizava uma das plataformas utilizadas durante o ensino remoto emergencial (ERE), o *Google Classroom* (Sala de Aula).

4.2 OS DESAFIOS QUANTO AO USO DAS TECNOLOGIAS DURANTE O ENSINO REMOTO

A mediação das tecnologias móveis é um desafio já conhecido há muito tempo nas escolas, por conta da dificuldade do acesso e interação a estes artefatos por parte dos próprios docentes, que possuem uma formação inicial e continuada insuficientes em relação às tecnologias (CARVALHO, 2017).

Sobre as ferramentas que aprenderam a usar na prática durante o ensino remoto, o P1 disse que aprendeu a utilizar o *Google Jamboard*, jogos educativos online, *Google Meet*, *Zoom*, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), *Canva*, *YouTube* [...] *Google Classroom* (Sala de Aula), *Google Forms* (Formulários Google), *Google Docs*. A plataforma que mais utiliza em sala de aula é o *Google Classroom* (Sala de Aula), além de ter utilizado muito o *YouTube*. O P2 afirmou que teve de utilizar seu *blog*, a plataforma *WhatsApp*, o *Google Classroom* (Sala de Aula) e *Google Forms*. Diz que a ferramenta que mais utilizou foi o *WhatsApp*.

Na leitura dos relatos, nota-se que os entrevistados aprenderam a utilizar grande parte das ferramentas tecnológicas voltadas à educação durante o ensino remoto, confirmando o exposto por Carvalho (2017) e concordando com Alves (2020, p. 355), no que diz respeito ao ensino remoto emergencial (ERE) ter imposto “a professores, pais e estudantes uma outra forma de pensar as atividades pedagógicas”. Isto pode ser considerado uma evolução na educação, desde que o uso das tecnologias e as novas práticas advindas deste uso se façam presentes na sala de aula quando as aulas retornarem ao modo presencial.

Sobre os desafios para aprender a usar as tecnologias e as ferramentas que mais teve dificuldade em utilizar, o P1 comentou que não teve dificuldade com as tecnologias, pois sua maior dificuldade foi cativar os alunos e tentar encontrar “o ponto certo” para



ISBN 2178-2431

cada nível, turma e tipo de aluno. O P2 revelou que, no início da pandemia, teve muita dificuldade para enviar as atividades aos alunos. Teve dificuldades também para criar arquivos no computador e anexar figuras no *Google Forms*.

As respostas obtidas revelaram que, por conta da rapidez com a qual os entrevistados tiveram de aprender a utilizar as tecnologias e modificar a forma de se fazer o ensino, sem conhecimento prévio adequado acerca destas questões, tiveram, além da dificuldade com determinadas ferramentas, o desafio de interagir com os alunos por meio das tecnologias, como apontado por Alves (2020, p. 357) sobre a preocupação dos docentes de “o que fazer nos encontros remotos para assegurar a participação e audiência dos estudantes”.

Ao ser questionado se acredita que as ferramentas digitais facilitam a prática do ensino remoto, o P1 afirmou acreditar que essas ferramentas são a única solução, e facilitam muito, tanto para o aluno quanto ao professor. O P1 comentou, ainda, que muitos alunos conseguem fazer as atividades sozinhos, mas muitos precisam da aula, e a única maneira de dar aula seria utilizando as ferramentas e tecnologias neste momento. O P2 afirmou que as ferramentas facilitam muito e “vieram para ficar”, porém, atentou ao fato de que “o professor continua sendo o condutor delas”.

Ao analisar os relatos dos entrevistados, é possível observar que todos percebem a facilidade que as ferramentas digitais trazem para a educação neste momento, sem descartar a importância da mediação do docente ao se fazer uso das tecnologias, assim como apontado por Lima (2020, p. 45), que reitera a importância do docente saber de fato utilizar os recursos tecnológicos, “a fim de inventar meios para o desenvolvimento cognitivo dos jovens estudantes e perceber que sem sua atuação direta, o ensino da máquina não terá significado e o computador não o fará sozinho”.

Com o ensino remoto os professores precisaram adquirir aparelhos a fim de ministrarem as aulas ou se comunicarem com colegas e alunos. O P1 comentou que precisou comprar um *notebook* e celular novos. Em consonância, o P2 disse que precisou adquirir um “celular com mais nível tecnológico”.

Sobre a forma como ministrou as aulas em 2020 e 2021, o P1 disse que os professores foram ministrando as aulas conforme saíam as Comunicações Internas (CIs) que a Secretaria de Educação (SED/MS) enviava à direção e coordenação da escola, que



ISBN 2178-2431

repassavam aos professores. As Comunicações Internas traziam a maneira como os professores deveriam proceder.

No ano de 2020 e início de 2021 as aulas foram ministradas por meio das Atividades Pedagógicas Complementares (APCs), que foram feitas pelos professores mensalmente, com um tema específico que esteja na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Foram colocadas nas APCs as habilidades e competências da BNCC, textos, vídeos, livros e até mesmo *podcasts*, tudo no *Google Classroom* (Sala de Aula). Eram inseridos atividades e exercícios para os alunos resolverem. No ano de 2021 estava previsto que o ensino fosse feito de maneira híbrida, porém, a forma de ministrar as aulas continuou sendo por meio das APCs, pois o índice de contaminação pela Covid-19 estava muito alto.

Todas as aulas, por meio das APCs, foram feitas pelo *Google Classroom* (Sala de Aula) e também disponibilizadas em material impresso aos alunos que não tinham acesso às tecnologias. Alguns alunos enviaram as atividades pelo *WhatsApp*, que eram arquivadas no *Google Drive* utilizadas para analisar como cada aluno estava se desenvolvendo. A cada bimestre foi realizada uma avaliação diagnóstica.

O P2 relatou que ministrou todas as suas aulas utilizando as tecnologias, utilizando um roteiro que a coordenação da escola disponibilizava. Nas aulas, o professor escrevia no *Word* uma explicação do capítulo que estava sendo trabalhado no livro didático da disciplina, e gravava vídeos de 5 ou 6 minutos de duração explicando o conteúdo de forma sucinta e como gostaria que os alunos realizassem a atividade. Em dia e horário específicos da semana o conteúdo era disponibilizado aos alunos no *WhatsApp* ou *Google Classroom* (Sala de Aula). Após o envio, o professor interagiu com os alunos por aproximadamente 2 horas. Além disso, enviava aos alunos pequenos vídeos sobre o conteúdo para melhor compreensão do conteúdo, alguns gravados por ele. Foram criadas pastas por salas, em que ficavam as atividades.

Ao fazer-se a leitura das respostas, percebe-se que tanto os docentes quanto os alunos tiveram como desafio, durante a pandemia, a falta de aparelhos tecnológicos e/ou outros recursos, como internet ou espaço de armazenamento. As aulas foram ministradas por diferentes meios, incluindo a utilização de material impresso e redes sociais como o



ISBN 2178-2431

WhatsApp, que já era utilizado para uso pessoal pelos docentes e na pandemia tornou-se um dos principais meios de trabalho e comunicação com outros docentes e com os alunos.

É interessante notar que, conforme aponta Alves (2020, p. 358), nas aulas presenciais as tecnologias eram entendidas como “meros recursos didáticos”, porém, durante a pandemia, tornaram-se parte principal do ambiente de aprendizagem, fazendo com que os docentes as vissem além da perspectiva instrumental geralmente empregada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou analisar os desafios enfrentados pelos professores do ensino médio do município de Naviraí/MS durante o ensino remoto emergencial (ERE), tendo em vista a utilização de novas ferramentas e dispositivos tecnológicos no fazer pedagógico.

Em relação ao primeiro objetivo, que consistiu em identificar o nível de formação dos professores quanto à utilização das tecnologias, observou-se que os docentes possuem níveis distintos de formação quanto ao uso das tecnologias, assim como na efetivação de práticas de ensino que envolvem os recursos e ferramentas tecnológicas. Enquanto alguns docentes sabem como utilizar e integrar determinadas tecnologias na mediação pedagógica, outros sequer enxergam a possibilidade do uso das mais simples ferramentas.

É evidente, ao analisar-se o referencial teórico e as respostas obtidas pelos entrevistados, a importância da formação docente em relação às tecnologias, para que, além de conhecer as inúmeras ferramentas e recursos tecnológicos com potencial de contribuir para a educação, saibam utilizá-las com criticidade, reflexão, criatividade e estejam conscientes da inevitabilidade de se capacitar e adaptar novas metodologias à sua prática.

No que se refere ao segundo objetivo que buscou analisar os desafios enfrentados pelos professores quanto ao uso das tecnologias durante o ensino remoto, verificou-se, novamente, a disparidade entre o nível de conhecimento e competência entre os docentes para se utilizar as ferramentas e recursos tecnológicos disponibilizados para o ensino remoto emergencial (ERE).



ISBN 2178-2431

Além disso, notou-se que os docentes assumiram novas atribuições, como a aquisição de novos aparelhos tecnológicos, a organização de um cômodo ou local específico em suas residências para ministrar as aulas, estarem disponíveis em diferentes horários do dia para atender aos alunos por meio de plataformas de mensagens instantâneas como o *WhatsApp*, dentre outros. Contrariando o senso comum de que os professores trabalharam menos por estarem lecionando de maneira remota neste período, os docentes estiveram sobrecarregados, desempenhando diversas funções que demandaram a busca por novos conhecimentos, o desenvolvimento de novas habilidades e exercício de novas práticas, além de enfrentarem as angústias e apreensões pessoais referentes ao contexto pandêmico.

Houve a disponibilização da plataforma *Google Classroom* (Sala de Aula) aos professores, o envio de manuais de instrução à escola para a utilização da mesma e a realização de *lives* semanais sobre diversos assuntos, porém, os próprios docentes, com o auxílio de colegas que sabiam um pouco mais, aprenderam a explorar e utilizar esta e outras plataformas.

Em virtude da falta de acesso a aparelhos tecnológicos, como o celular, por grande parte dos alunos, a escola disponibilizou Atividades Pedagógicas Complementares (APCs) impressas àqueles que não possuíam os aparelhos em sua residência.

Diante dos dados obtidos e das análises realizadas acerca dos objetivos elencados, fica explícita a urgência em se formar e capacitar os docentes no que tange às tecnologias, para que se beneficiem do potencial dos recursos e ferramentas tecnológicos em sua prática pedagógica de forma intencional, crítica e condizente com a realidade das instituições de ensino.

Dadas as rápidas evoluções tecnológicas, que invadem tanto o ambiente *online* quanto o *offline* trazendo inúmeras mudanças na sociedade, sobretudo no que tange aos comportamentos e formas de aprender dos alunos em todas as etapas do ensino, se faz de suma importância discutir e estudar o tema. Afinal, as tecnologias móveis permeiam o cotidiano de todos os agentes da escola, principalmente dos professores, que precisam lidar com os alunos da atualidade e proporcioná-los competências para a vida em uma sociedade hiperconectada, enquanto tentam se adaptar às novas exigências de seu ofício.



ISBN 2178-2431

É imprescindível, e até mesmo inevitável, que as tecnologias sejam utilizadas como aliadas ao processo de ensino e aprendizagem. Para tal, é preciso identificar a realidade das instituições de ensino públicas e conhecer os conhecimentos e habilidades dos professores, assim como as deficiências na formação inicial e/ou continuada para que sejam implementadas ações que insiram as tecnologias em suas práticas pedagógicas. Deve-se dar foco ao professor, que é o mediador do uso das tecnologias, sendo urgente formar docentes aptos para as exigências atuais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 8, n. 3, p. 348-365, 4 jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251/4047>. Acesso em: 19 jul. 2021.

CARVALHO, Célia Regina de. **As tecnologias móveis na escola e o trabalho docente: as contribuições de uma pesquisa intervenção na formação continuada de professores da educação básica**. 2017. 337 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/150457>. Acesso em: 19 jul. 2021.

CARVALHO, Célia Regina de. **O ensino remoto**. 2020. (25m16s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f9SI4OT8EhI>. Acesso em: 10 nov. 2020.

CORDEIRO, Salete de Fátima Noro; BONILLA, Maria Helena Silveira. Cotidianos Escolares e Tecnologias Digitais Móveis: Relações, Tensões e Resignificações. In: 38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38, 2017, São Luís. **Anais...** São Luís: Anped, 2017. p. 1-17. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT16_793.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

LIMA, Maria do Rosário Ferreira de. Tecnologia digital e escola: Uma parceria necessária em constante evolução no Ensino Médio. **Série Educar - Volume 44 - Tecnologias**, v. 44, p. 42-48, 2020. Disponível em: https://www.poisson.com.br/livros/serie_educar/volume44/. Acesso em: 19 jul. 2021.

MARQUES, Ronualdo. O professor em trabalho remoto no contexto da pandemia da Covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 6, n. 16, p. 06-14, 2021. Disponível em: <http://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/271>. Acesso em: 20 jul. 2021.

PÉREZ-GÓMEZ, Angel I. **Educação na era digital: a escola educativa**. Traduzido por Marisa Guedes. Revisão técnica: Bartira Costa Neves. Porto Alegre: Penso, 2015.



ISBN 2178-2431

PINTO, Karla Emanuella Veloso; MARTINS, Ronei Ximenes. A implantação do Ensino Remoto Emergencial em escolas públicas e particulares da Educação Básica: estudo de caso em um município mineiro. **Em Rede: Revista de Educação a Distância**, v. 8, n. 1, p. 1-20, jun. 2021. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/issue/view/17>. Acesso em: 19 jul. 2021.

POLICARPO, Clayton; SANTAELLA, Lucia. A estética do conhecimento nas redes digitais. **Dialogia**, n. 28, p. 29–45, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/8455>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SANTAELLA, Lucia. A tecnocultura atual e suas tendências futuras. **Signo y Pensamiento**, v. 30, p. 30-43, jan. 2012. Disponível em: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2408/1692>. Acesso em: 22 out. 2020.

SANTAELLA, Lucia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista Famecos**, [S.L.], v. 10, n. 22, p. 23-32, 12 abr. 2003. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3229/2493>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SANTOS, Edméa. A mobilidade cibercultural: cotidianos na interface educação e comunicação. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 94, p. 134-145, jun./dez. 2015. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3059>. Acesso em: 10 nov. 2020.

VELOSO, Augusta Maria Fontes; BRICCIA, Viviane. O professor remoto: a reinvenção da prática pela fluência digital. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. e3810212138, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i2.12138. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/12138>. Acesso em: 20 jul. 2021.