

Sandra Novais Sousa
Milene Bartolomei Silva
Weverlin Ferreira Brizola
Thaís Cardozo de Souza
Organizadoras

ANAIIS ELETRÔNICOS II SEMANA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE DA FAED/UFMS:

Integração Ensino, Pesquisa e Extensão



Sandra Novais Sousa
Milene Bartolomei Silva
Weverlin Ferreira Brizola
Thaís Cardozo de Souza
Organizadoras

ANAIIS ELETRÔNICOS II SEMANA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE DA FAED/UFMS:

Integração Ensino, Pesquisa e Extensão

Reitor
Marcelo Augusto Santos Turine

Vice-Reitora
Camila Celeste Brandão Ferreira

Obra aprovada pelo

CONSELHO EDITORIAL DA UFMS
RESOLUÇÃO Nº 217 COED/AGECOM/UFMS DE 8 DE FEVEREIRO DE 2024

Conselho Editorial
Rose Mara Pinheiro - Presidente
Elizabete Aparecida Marques
Alessandra Regina Borgo
Maria Lígia Rodrigues Macedo
Andrés Batista Cheung
Adriane Angélica Farias Santos Lopes de Queiroz
Fabio Oliveira Roque
William Teixeira
Paulo Eduardo Teodoro
Delasn timer Miranda Daspert de Souza

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Diretoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Semana de educação e formação docente da FAED/UFMS (2. : 2022 : Campo Grande, MS).

Anais eletrônicos [da] II semana de educação e formação docente da FAED/UFMS [recurso eletrônico] : integração ensino, pesquisa e extensão : anais 2022 / organizadoras, Sandra Novais Sousa ... [et al.]. -- Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2024.

1 recurso online.

Modo de acesso: <https://faed.ufms.br/informacoes-sobre-submissao-de-trabalhos/>
Arquivo de texto: PDF (212 p.)

Resumo expandido dos trabalhos apresentados na II Semana de Educação e Formação Docente da FAED/UFMS, de 21 a 25 de novembro de 2022.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7613-652-1

1. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Congressos. 2. Pesquisa – Mato Grosso do Sul - Congressos. 3. Educação – Estudo e ensino. 4. Professores – Formação. I. Sousa, Sandra Novais. II. Silva, Milene Bartolomei. III. Brizola, Weverlin Ferreira. IV. Souza, Thais Cardozo. V. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

CDD (23) 370.7

Sandra Novais Sousa
Milene Bartolomei Silva
Weverlin Ferreira Brizola
Thaís Cardozo de Souza
Organizadoras

ANAIIS ELETRÔNICOS II SEMANA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE DA FAED/UFMS:

Integração Ensino, Pesquisa e Extensão

Campo Grande - MS
2024



© dos organizadores:

Sandra Novais Sousa, Milene Bartolomei Silva, Weverlin Ferreira Brizola, Thais Cardozo de Souza

1ª edição: 2024

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica

TIS Publicidade e Propaganda

Revisão

A revisão linguística e ortográfica
é de responsabilidade dos
autores

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

Direitos exclusivos para esta edição



Secretaria da Editora UFMS - SEDIT/AGECOM/UFMS

Av. Costa e Silva, s/nº - Bairro Universitário

Campo Grande - MS, 79070-900

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Fone: (67) 3345-7203

e-mail: sedit.agecom@ufms.br

Editora associada à



ISBN: 978-85-7613-652-1

Versão digital: fevereiro de 2024

EDITAL AGECOM Nº 7/2023 - SELEÇÃO DE PROPOSTAS PARA APOIO A PUBLICAÇÃO DE LIVROS CIENTÍFICOS EM FORMATO DIGITAL PELA EDITORA UFMS - PUBLICA UFMS 2023



Este livro está sob a licença Creative Commons, que segue o princípio do acesso público à informação. O livro pode ser compartilhado desde que atribuídos os devidos créditos de autoria. Não é permitida nenhuma forma de alteração ou a sua utilização para fins comerciais. br.creativecommons.org

Faculdade de Educação - FAED

Profa. Dra. Milene Bartolomei Silva

Diretora da Faculdade de Educação
Coordenadora Geral do Evento

Prof. Dr. Diovany Doffinger Ramos

Coordenador do Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho:
Alimentação Escolar/Faculdade de Educação

Profa. Dra. Jucelia Souza da Silva

Coordenadora do Curso de Educação do Campo/Faculdade de Educação

Profa. Dra. Mariana Biagi Batista

Coordenador do Curso de Educação Física Licenciatura e Bacharelado/Faculdade de
Educação

Profa. Dra. Sandra Novais Sousa

Coordenadora do Curso de Pedagogia/Faculdade de Educação

Evento

II Semana de Educação e Formação Docente da FAED/UFMS: Integração Ensino, Pesquisa
e Extensão

Data

21 a 25 de novembro de 2022

Local

Agência de Educação Digital e a Distância (Agead) – UFMS

Realização

Faculdade de Educação/UFMS
Sicredi – UFMS

COMISSÕES

Organizadora do evento

Diovary Doffinger Ramos
Fabiany de Cássia Tavares
Jucelia Souza da Silva
Mariana Biagi Batista
Milene Bartolomei Silva
Raquel Elizabeth Saes Quiles Benini
Rosana Monteiro dos Santos
Samantha Felisberto Teixeira
Sandra Novais Sousa

Científica do evento

Diovary Doffinger Ramos
Rafael Rossi
Sandra Novais Sousa
Thaís Cardozo de Souza
Weverlin Ferreira Brizola

Organizadoras dos Anais

Sandra Novais Sousa
Milene Bartolomei Silva
Weverlin Ferreira Brizola
Thaís Cardozo Sousa

Docentes avaliadores/pareceristas

Adriano de Oliveira Gianotto (UFMS)
Carina Elisabeth Maciel (UFMS)
Cristiane Ribeiro Cabral (UFGD)
Félix Matias (UFMS)
Hellen Jaqueline Marques (UFMS)
Jucélia Linhares Granemann de Medeiros (UFMS)
Jucilene de Souza Ruiz (UFMS)
Karlliny Martins da Silva (UFMS)
Liliam Cristina Caldeira (UFMS)
Marcelo Victor da Rosa (UFMS)
Maria Angélica Cardoso (UFMS)
Maria de Fátima Xavier da Anunciação de Almeida (UFMS)
Milena Pellissari Bedim (UFMS)
Milene Bartolomei Silva (UFMS)
Miriam Brum Arguelho (UFMS)
Rafael Rossi (UFMS)
Raquel Elizabeth Saes Quiles Benini (UFMS)
Sandra Novais Sousa (UFMS)
Sheila Denize Guimarães Barbosa (UFMS)

APRESENTAÇÃO

Muito se tem discutido sobre a educação, a formação de professores e as políticas educacionais. No entanto, quando essas discussões partem de uma noção abstrata e homogênea de “escola brasileira” ou “perfil profissional” necessário para elevar a qualidade da educação pública, sem levar em conta as singularidades, ou seja, as diferenças sociais, econômicas e culturais de cada região, corre-se o risco de simplificar o debate, limitando-se à discussão academicista de normas gerais ou modelos idealizados que se mostram inviáveis, por estarem distante da realidade observada.

Nesse sentido, a proposta da “II Semana de Educação e Formação Docente/Faed/UFMS: integração ensino, pesquisa e extensão” baseou-se em uma visão epistêmico-teórica que compreende a Educação e os processos educativos como historicamente situados, pois a Educação, sobretudo a escolarizada, constitui-se como o espaço no qual, ao mesmo tempo em que se busca preservar conhecimentos e valores, criam-se possibilidades de questionamento, revisão e inovação do já constituído (Contreras, 1990).

O evento, ocorrido no período de 21 a 25 de novembro de 2022, contou com oito mesas temáticas, oito oficinas, um minicurso, duas rodas de conversa e seis palestras, que versaram sobre temáticas específicas e gerais relacionadas ao campo da Educação, dentre as quais destacamos: o papel do Estado nas políticas voltadas à pesquisa na Pós-Graduação em Educação, políticas públicas de esporte e lazer, saúde mental de professores e acadêmicos, psicologia do esporte, direitos da infância, educação especial e inclusão, desafios da pós-pandemia, pesquisa e atuação do professor nas escolas do/no campo, formação docente, práticas pedagógicas nos diversos contextos

de atuação do professor, entre outras.

Em relação à submissão de trabalhos acadêmicos, foram aprovados pela Comissão Científica cinquenta produções, distribuídas em cinco eixos: 1) Processos de trabalho e educação; 2) Educação no campo; 3) Políticas educacionais e pesquisa em educação; 4) Práticas educativas, inclusão e formação de professores; e 5) Educação, saúde e esporte.

Os eixos foram pensados de forma a contemplar os cursos que compõem a Faculdade de Educação, a saber: Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho: Alimentação Escolar, Pedagogia (licenciatura), Educação do Campo (licenciatura), Educação Física (licenciatura e bacharelado), Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado em Educação.

Houve a participação, com submissão de artigos, de professores, técnicos administrativos, acadêmicos e egressos da graduação e pós-graduação da UFMS e de outras Instituições de Ensino Superior.

Nas sessões de comunicação oral foram fomentados momentos e espaços para a socialização das pesquisas e conhecimentos produzidos, o que enriqueceu os debates sobre as temáticas que perpassam o campo de atuação dos profissionais da Educação.

Com esta publicação, esperamos ampliar as possibilidades de socialização e alcance das discussões que foram realizadas durante a II Semana de Educação e Formação Docente da Faed/UFMS: Integração Ensino, Pesquisa e Extensão.

Boa leitura!

Profª. Dra. Sandra Novais Sousa
Presidente da Comissão Científica

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	09
---------------------------	-----------

EIXO 1 - Processos de trabalho e educação	15
--	-----------

O psicólogo escolar e suas contribuições para o bem-estar docente – Fernanda Lube de Almeida e Rodrigo Augusto de Souza	16
---	----

EIXO 2 - Educação no campo	24
---	-----------

Expressões idiomáticas e o universo campesino – Luciene Gomes Freitas Marins	25
--	----

EIXO 3 - Políticas educacionais e pesquisa em Educação .	33
---	-----------

A desvalorização da formação docente nas políticas curriculares – Ana Karolinna Rodrigues Moraes e Maria Aparecida Lima dos Santos	34
--	----

Publicidade na educação de jovens e adultos: consequências da mercantilização na educação – Bruna Luciana Valle e Liliam Cristina Caldeira	45
--	----

Escola e contexto migratório: políticas em educação e suas implicações nas ações de acolhimento aos estudantes – Eunice	
---	--

Maria Pinheiro.....	53
Caixa de ferramentas: a operacionalidade da pesquisa em Michel Foucault na Educação – Guilherme Henrique Pinheiro	62
O Ensino de Sociologia no Novo Ensino Médio em Campo Grande - Mato Grosso do Sul – Liliana Simionatto	70
Acessibilidade e inclusão no ensino superior: ações e reflexões na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Luiz Rogério Mélo Francelino e Carina Elizabeth Maciel	80
Desafios da gestão escolar durante o ensino remoto emergencial sob a narrativas de gestores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS – Alessandra Teresa Pereira de Barros e Sandra Novais Sousa	89
Espaço físico da educação infantil: uma leitura crítica – Tânia Cristina Barreto de Souza	99
Pedagogia e seus dispositivos curriculares – Thaís Cardozo de Souza	107
O uso das narrativas formativas na pesquisa educacional e na constituição da práxis pedagógica – Weverlin Ferreira Brizola e Sandra Novais Sousa	116

EIXO 4 - Práticas educativas, inclusão e formação de professores..... 126

A seção de tradução e interpretação em Língua Brasileira de Sinais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e os atendimentos educacionais a acadêmicos surdos – Carlos Roberto de Oliveira Lima 127

Discussões sobre a criança com deficiência na educação infantil: um levantamento da produção científica – Elisangela Mitiko Higa Kubota Maekawa e Antônio Carlos do Nascimento Osório 136

Grandezas e medidas: um modo de olhar uma matemática mais inclusiva por meio de uma sequência didática – Eliza Avilla Vigiato, Camila Gawlinski Preussler e Lucas Villa Real Silva . 146

A abordagem Pikler-Lóczy na educação infantil como dispositivo fundamental para o desenvolvimento da autonomia da criança – Fabiana Oliveira Figueiredo de Albuquerque e Milene Bartolomei Silva..... 155

Formação de professores: concepções sobre educação inclusiva – Fabiana Darc Miranda e Jonathas Ferreira Santos 165

Percepção de docentes egressos do curso de Pedagogia

Faed/UFMS sobre seu processo formativo: em estudo as relações de gênero, sexualidade e educação – Nathália Rodrigues Chaves e Sandra Novais Sousa 174

Conhecendo as práticas de leituras dos acadêmicos de Pedagogia da Faculdade de Educação – Rhanna Raquell Moura Salim de Souza e Maria de Fatima Xavier da Anunciação de Almeida 183

Educação especial em perspectiva inclusiva: novos avanços para o futuro – Rodrigo da Silva Bezerra..... 191

EIXO 5 - Educação, saúde e esporte 201

Projeto mais cultura: contação de história no ambiente hospitalar – Cinara Saraiva de Carvalho e Milene Bartolomei Silva 202

EIXO 1

PROCESSOS DE TRABALHO E EDUCAÇÃO



O psicólogo escolar e suas contribuições para o bem-estar docente

Fernanda Lube de Almeida ¹

Rodrigo Augusto de Souza ²

Resumo: A presente pesquisa investiga as contribuições do psicólogo escolar para o bem-estar docente. O trabalho possui como tema de pesquisa “o psicólogo escolar e o bem-estar docente” e se concentra no seguinte problema de pesquisa: “Como o psicólogo escolar pode contribuir para o bem-estar docente?”. Ainda, conta com os seguintes objetivos específicos: identificar o papel do psicólogo escolar, analisar as condições de trabalho do professor, identificar como o psicólogo escolar pode promover o bem-estar docente e apresentar as políticas públicas que abordam sobre o psicólogo escolar. Define-se bem-estar docente como a prevalência de emoções e sentimentos positivos no trabalho, como a motivação e realização do professor. Partindo do estado de bem-estar, entende-se que a atuação do psicólogo escolar pode ajudar o professor a lidar com as adversidades, desenvolvendo estratégias de enfrentamento, como a fala, por exemplo. Através da fala, o indivíduo alcança o alívio de suas dores e angústias. Ademais, as funções do psicólogo escolar na instituição escolar são inúmeras, mas focaremos em sua atuação junto ao professor, o que é pouco citado nas pesquisas científicas e produções acadêmicas da área. A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica, levantando e analisando os trabalhos produzidos sobre o tema.

Palavras-chave: Docência; Psicólogo Escolar; Bem-Estar docente.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: f.lube30@gmail.com.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná e professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Orientador da presente pesquisa trabalho. E-mail: rodrigo.augusto@ufms.br.

Introdução

O presente trabalho aborda sobre as contribuições do psicólogo escolar para o bem-estar docente, possuindo como tema de pesquisa "o psicólogo escolar e o bem-estar docente". Procura-se responder a seguinte questão: "como o psicólogo escolar pode contribuir para o bem-estar docente?". Acredita-se que através de uma escuta ativa, este profissional pode contribuir para o bem-estar docente, colaborando na construção de um ambiente laboral mais saudável, impactando na saúde dos professores. Ademais, apresenta os seguintes objetivos específicos: identificar o papel do psicólogo escolar, analisar as condições de trabalho do professor e identificar como o psicólogo escolar pode promover o bem-estar docente.

Segundo Rebolo (2011), o trabalho caracteriza-se por ações que demandam energia física e psíquica, com o objetivo de produzir bens e serviços para a satisfação e bem-estar pessoal, contribuindo para o avanço e manutenção da sociedade. O trabalho possui papel principal no desenvolvimento dos indivíduos, permitindo a construção da identidade e pertencimento dentro de um grupo.

Contudo, o trabalho docente tem se configurado como uma função geradora de mal-estar, provocando sofrimento e adoecimento físico e mental entre os professores (TARDIF; LESSARD, 2005). Essa situação está diretamente relacionada aos efeitos negativos das condições de trabalho do professor, permeadas de dificuldades e desafios constantes (JESUS, 2007).

O professor enfrenta adversidades e desafios constantes no dia a dia da escola, prejudicando o seu estado de bem-estar. Define-se o bem-estar docente como o predomínio de emoções e sentimentos positivos no trabalho, envolvendo a motivação e a realização profissional do professor.

O bem-estar é definido como a prevalência de emoções positivas no trabalho, bem como a percepção do indivíduo de que nele expressa e desenvolve suas habilidades e potenciais e avança no alcance das metas de vida. Aparentemente, a possibilidade de o indivíduo alcançar valores pessoais importantes para ele em seu contexto ocupacional está relacionada ao bem-estar no trabalho. (SILVA, 2017, p. 14).

O presente tema foi escolhido devido à necessidade de urgente atenção à saúde dos docentes, visto que muitos encontram-se perdidos e desgastados diante da realidade da sala de aula. Essa situação intensificou-se após a pandemia do Covid-19, a qual exigiu novas habilidades e desafios, antes inexistentes. Sobrecarga de trabalho, novas exigências sem a capacitação necessária e aumento da carga horária, foram uns dos desafios vividos pelos professores.

Como estudante de Pedagogia e Psicologia, pode-se compreender importância de os docentes criarem estratégias de enfrentamento aos desafios enfrentados, e aos danos psicológicos que a pandemia deixou. Ademais, entendemos que uma escuta acolhedora realizada por um profissional qualificado pode ajudar o professor a ser mais resiliente diante das adversidades.

Considerando que é da natureza humana buscar o equilíbrio e o bem-estar, investigar os modos de lidar com os conflitos e com as situações avaliadas como não satisfatórias é fundamental para que se possa melhor entender as dinâmicas de obtenção do bem-estar docente. (REBOLO; BUENO, 2014, p. 325).

Este trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica, a partir de uma análise de artigos científicos relacionados à psicologia escolar e ao bem-estar docente. Segundo Gil (2002, p.44) uma pesquisa bibliográfica, "é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". Para embasamento teórico foram utilizados os seguintes autores: Rebolo (2011), Jesus (2007) e Martinez (2010).

O psicólogo escolar e o bem-estar docente

Devido às inúmeras adversidades encontradas no trabalho do professor, há um crescente aumento de professores adoecidos fisicamente e mentalmente. Estas situações afetam diretamente a saúde do professor, o qual encontra-se desgastado e desmotivado. Esta situação se agravou durante a pandemia do Covid-19, visto que tiveram que se reinventar em um curto período.

O trabalho docente caracteriza-se como burocrático, no qual o professor além das exigências impostas precisa possuir aptidões sociais, pedagógicas e emocionais. Junto a isso, é vista uma total desvalorização profissional e salarial que contribuem para o mal-estar docente.

Considerando que o trabalho possui como objetivo "a obtenção de equilíbrio bio-psico-social e a inserção satisfatória na sociedade" (REBOLO, 2011, p. 119), é possível perceber que o trabalho docente não contribui para o bem-estar e satisfação pessoal dos professores. Sendo assim, é preciso criar políticas públicas que garantam melhores condições de trabalho para os professores. Para Jesus (2007, p. 26):

O conceito de bem-estar docente pode ser traduzido pela motivação e realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (coping) que este

desenvolve para conseguir fazer frente às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando seu próprio funcionamento.

A inserção dos psicólogos escolares na instituição escolar pode ajudar os professores a lidarem com as adversidades, criando estratégias de enfrentamento, sendo a fala uma delas, visto que “a fala é o meio pelo qual estes afetos são eliminados”. (FOCHESATTO, 2011, p. 166). Através de uma escuta ativa e acolhedora o psicólogo escolar pode dar o apoio que os docentes necessitam, contribuindo para o estado de bem-estar.

O bem-estar docente é um estado em que prevalecem as vivências positivas, mas como a vida e o trabalho no contexto contemporâneo nem sempre permitem tranquilidade, segurança e os recursos necessários à satisfação plena, pode-se afirmar que o bem-estar é um estado que precisa ser construído [...] (REBOLO, 2011, p. 130).

Como já abordado, o trabalho docente conta com adversidades e configura-se como burocrático e complexo. Junto a isso, vivemos em um contexto marcado pelos excessos e indiferenças, no qual as coisas mudam e evoluem rapidamente, fazendo com que o indivíduo tenha a necessidade de evoluir constantemente para suprir as exigências, procurando satisfação e bem-estar social.

É importante enfatizar que o estado de bem-estar do professor, implica diretamente na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Um professor desmotivado, não possui as condições necessárias para a realização de um bom trabalho, prejudicando o objetivo da educação que é a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

O bem-estar docente não é um estado determinado e

imutável, há condições adversas inesperadas que podem afetar o trabalho do professor. Contudo, possuir um apoio psicológico pode tornar o professor mais resiliente diante dos problemas e adversidades, os quais fazem parte da instituição escolar.

Para a promoção do bem-estar docente, acreditamos na importância do papel do psicólogo escolar, o qual pode contribuir para um ambiente de trabalho mais equilibrado e saudável, escutando e acolhendo as demandas do professor, tentando solucioná-las em um trabalho conjunto. “Existe hoje uma ampla produção científica que baliza a importância e a necessidade do trabalho em equipe para se atingir os objetivos organizacionais, sendo que a instituição escolar, como um tipo específico de organização, não escapa a essa regra” (MARTINEZ, 2010, p. 49).

Configurando-se como uma estratégia de enfrentamento, a conversa, o diálogo ou a comunicação pode ser um meio importante para promoção do bem-estar docente. Cabe ao psicólogo escolar promover uma escuta ativa, possuindo o objetivo de realizar “um acolhimento com esses profissionais, ouvir o que eles têm a dizer sobre a realidade do seu trabalho, as angústias e dificuldades enfrentadas”. (PERALTA, 2021, p. 15). Com isso, o professor ao dar voz às suas angústias e contando com o apoio de um profissional, tende a lidar melhor com as adversidades e os desafios constantes que a docência traz.

Considerações Finais

Diante dos aspectos mencionados, podemos perceber a necessidade do bem-estar docente ser alvo de interesse das instâncias públicas e dos próprios professores. A presença do psicólogo escolar nas instituições de ensino torna-se fundamental na promoção da saúde do docente, contudo há pouca visibilidade e consciência da importância desse

profissional na escola.

O professor não é escutado, tornando-se irrelevante nas decisões que afetam seu próprio trabalho. Assim, muitos docentes perdem a disposição pela prática profissional, mudando de profissão ou afastando-se do trabalho. Com isso, a escuta ativa realizada por um profissional qualificado, como o psicólogo escolar, pode ajudar os professores a enfrentarem as adversidades de maneira mais resiliente. Por meio da fala, o indivíduo pode alcançar o alívio ou a remissão dos sintomas que causam o adoecimento.

É importante destacar que o estado de bem-estar não é permanente, visto que há condições adversas inesperadas que podem afetar o trabalho do professor e nem sempre nossas necessidades e desejos são supridos de maneira integral. Entretanto, possuir o apoio do psicólogo escolar para lidar com as tribulações é fundamental para a construção de um ambiente laboral mais saudável, impactando na saúde e bem-estar dos professores.

Referências

FOCHESATTO, Waleska. A cura pela fala. **Estudos de psicanálise**, Belo Horizonte, n. 36, p. 165-172, dez. 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002..

JESUS, Saul. **Professor sem stress**: realização e bem-estar docente. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MARTINEZ, Albertina. **O que pode fazer o psicólogo na escola?** Brasília, v. 23 n. 83, p. 39-56, mar. 2010.

PERALTA, Lisandra. **O mal-estar docente**: condições de

trabalho e saúde do professor. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, Campo Grande, 2021.

REBOLO, Flavinês. Caminhos para o bem-estar docente: as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores frente às adversidades do trabalho docente na contemporaneidade.

Revista de Estudos em Educação, Sorocaba, v. 14, n. 01, p. 115-131, maio 2011.

REBOLO, Flavinês; BUENO, Belmira. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Acta Scientiarum Education**, [s. l.], v.36, n. 2, p. 323-331, dez.2014.

SILVA, Ailton. **Bem-estar na docência:** estratégias de enfrentamento dos docentes de uma escola pública no combate ao mal-estar docente. 2017. Dissertação (Mestrado em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social) - Universidade de Cruz Alta, Cruz Alta, 2017.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

EIXO 2

EDUCAÇÃO NO CAMPO



Expressões idiomáticas e o universo campesino

Luciene Gomes Freitas Marins³

Resumo: Em termos de Brasil, não se pode negar que as diversidades raciais, sociais e culturais estão refletidas, sobretudo no sistema linguístico utilizado pelos seus falantes. As expressões idiomáticas (EI), por exemplo, são criadas a partir de conhecimentos populares que são passados de geração em geração e, dessa forma, tendem a se cristalizar ao longo do tempo. Este estudo tem como objetivo principal verificar as marcas socioculturais presentes na construção de expressões idiomáticas que caracterizam elementos da realidade camponesa. O trabalho buscou respaldo nos princípios teóricos da Etnolinguística e da Fraseologia. A metodologia utilizada é da abordagem qualitativa e do tipo de fonte documental. Para tanto, selecionou-se nove expressões idiomáticas construídas a partir de nomes de animais comuns no meio campesino e que estão registradas em dicionários brasileiros de língua materna. Diante do exposto, a análise apurou expressões relacionadas às crenças e às superstições; aos hábitos e a história de um povo; às profissões e/ou atividades desenvolvidas por grupo social, nesse caso, as atividades agropastoris e, por fim, à acontecimentos rotineiros. Enfim, as expressões aqui analisadas apontaram para traços socioculturais do homem do campo cristalizados na forma de dizer do povo brasileiro, seja do campo ou da cidade.

Palavras-chave: Língua portuguesa; Expressões idiomáticas; Realidade camponesa.

Introdução

O território brasileiro durante séculos se caracterizou como um ambiente tipicamente rural povoado por milhares

³ Professora Doutora, docente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na área de Linguagem e códigos.

povos indígenas, por grandes levas de escravos africanos e por muitos outros povos que por aqui se instalaram. O que, de forma direta ou indireta, contribuiu significativamente para a diversidade linguística presente no português falado no Brasil.

O estudo das expressões idiomáticas (EI) é importante para interpretação da identidade cultural de um povo, pois ele está diretamente integrado e vinculado aos fenômenos culturais e ideológicos. As EI “[...] constituem espaços de interação entre o homem e a língua, o homem e o mundo e, ainda, são o espaço das relações que se tecem entre o homem, a língua e o mundo.” (POLÓNIA, 2009, p. 18).

Do ponto de vista linguístico, este trabalho está pautado em teorias lexicais, isto é, no estudo do vocabulário, mais especificamente sobre questões fraseológicas. Ao passo que do ponto de vista etnográfico, os fundamentos para compreensão do homem e da sociedade foram buscados na Etnolinguística, ramo da ciência que descreve as relações entre a língua e a cultura representada nas escolhas linguísticas por seus falantes.

Partindo desses entendimentos, este trabalho busca verificar as marcas socioculturais presentes na construção de expressões idiomáticas que caracterizam elementos da realidade camponesa. Para tanto, a metodologia utilizada é da abordagem qualitativa e do tipo de fonte documental. Primeiramente foram identificados em noticiários *online* o registro de ditados populares e posteriormente selecionou-se para análise apenas as expressões ligadas ao universo campesino que estão oficialmente documentadas em dicionários brasileiros da língua portuguesa.

As expressões idiomáticas (EIs): breves considerações

De acordo com a conceituação da fraseologia tradicional as expressões idiomáticas, por exemplo, já nascem dotadas de uma alta especificidade “nacional” e “cultural” (DOBROVOL’SKII, 2000, p. 63).

É possível se compreender termo *cultural* como sinônimo

de *particular*, já que em ambos se referem, em termos linguísticos, àquilo que é peculiar em dadas comunidades. No caso de um estudo entre línguas, quando comparada a modalidade falada da língua portuguesa com a da língua inglesa, por exemplo, os aspectos analisados poderiam ser considerados como *particular* ou *cultural* dos falantes brasileiros. Em outro caso, se a pesquisa contemplar apenas o português brasileiro, o estudo de uma norma regional dentro do perímetro nacional pode ser considerado também como *cultural* e/ou *regional*, já que seriam obtidos aspectos comuns na fala dos brasileiros em dada localidade. Caso a frequência ocorresse independente das divisões regionais, seria, então, rotulado de *nacional*.

Compreende-se, então, que o emprego de tais termos dependerá do enfoque ou da delimitação do espaço pesquisado. Portanto, neste trabalho, considera-se apenas as Els que possuem sentido figurado – cristalizadas pela tradição cultural, isto é, aquelas expressões que se encontram dicionarizadas, seja em obras do léxico geral ou do léxico específico pertencentes ao universo das gírias, dos ditos, das expressões populares, entre outros.

Marcas campesinas nas expressões idiomáticas

O percurso histórico vivenciado pelo Brasil resulta, sem dúvidas, num país de base econômica e social marcado por traços de ruralidade até os dias atuais. E, essas marcas rurais estão presentes, sobretudo no âmbito linguístico, uma vez que os traços sociais do passado estão representados no falar rural do português do Brasil Contemporâneo.

A língua portuguesa falada no Brasil apresenta marcas de “ruralidade” historicamente construídas no decorrer dos séculos de colonização que se mantêm até os dias atuais. Em outras palavras, algumas expressões do campo se tornam bem conhecidas em todo território nacional tanto pela migração campo/cidade, divulgação em obras literárias, músicas sertanejas,

festas de rodeios, blogs e internet em geral, quanto pela transmissão do saber popular, adquirido e disseminado em nível regional e/ou nacional de geração a geração.

Selecionou-se, portanto, nove expressões idiomáticas construídas a partir de nomes de animais com o objetivo de verificar as marcas socioculturais presentes na construção de tais expressões. Em outras palavras, essas expressões foram consultadas em quatro dicionários da língua portuguesa – sendo dois do léxico geral: Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2004) e Dicionário Houaiss (HOUAISS, 2001) – e dois dicionários online do léxico popular: Dicionário Informal da Língua Portuguesa (INFORMAL, 2006-2011) e Dicionário de Gírias (2008). O Quadro 1, a seguir, apresenta as expressões idiomáticas que trazem nome de animal comuns do universo rural como um dos itens lexicais utilizados em sua formação.

Quadro 1 - Expressões idiomáticas construídas a partir de nomes de animais comuns no meio rural registradas em dicionários brasileiros

Expressões idiomáticas		Obras consultadas			
Com nomes de animais	Conceito	Houaiss (2001)	Ferreira (2004)	Informal (2006-2011)	Gírias (2008)
<i>Amigo da onça / bafo de onça</i>	Falsidade / mau hálito	X	X	X	X
<i>Achar chifre em cabeça de cavalo</i>	Procurar problemas onde não existem.		X	X	
<i>Pagar o pato</i>	Assumir algo que não cometeu	X		X	X
<i>Estar com a macaca</i>	Estar nervosa	X	X		X

<i>Pensar na morte da bezerra</i>	Distrair-se	X	X		
<i>Água que passarinho não bebe</i>	Pinga, bebida alcoólica		X	X	
<i>Dar nomes aos bois</i>	Especificar algo	X		X	
<i>Tirar o cavalo da chuva</i>	Desistir de algo ou alguém	X	X	X	
<i>Cair do cavalo</i>	Decepcionar-se, se dar mal	X	X	X	X

Fonte: Houaiss (2001); Ferreira (2004); Informal (2006-2011); Gírias (2008).

Organização: a autora.

Nota-se que algumas dessas expressões idiomáticas referem-se a determinadas atitudes comportamentais dos animais, por exemplo, na expressão amigo da onça refere-se à reação da onça ao atacar: pegar a presa despercebida – ato que representa falsidade. Devido ao fato da onça ser carnívora e, por isso, ter um hálito com odor dos restos de carnes e de sangue dos animais ingeridos, o bafo desse animal, provavelmente, seja desagradável.

Já a expressão *achar chifre em cabeça de cavalo* remete às características físicas dos animais. O cavalo não possui chifres, portanto, é impossível encontrá-lo. Além disso também se documentou ações relacionadas à prática social como em *pagar o pato*. De acordo com o Dicionário de Gírias (2008), esse termo surgiu em um jogo praticado em Portugal. Nele os participantes, a cavalo, deveriam arrancar com um só golpe um pato (animal) amarrado a um porto. O participante que perdesse teria que pagar pelo pato e dessa forma essa a expressão foi transposta para vida cotidiana e, por extensão de sentido, passou a nomear

tudo aquilo que se paga sem qualquer benefício.

Na expressão *estar com macaca*, segundo determinadas crenças isso significa dizer que uma pessoa está endemoniada. "Para algumas culturas falar palavras como demônio, capeta, diabo, é sinal de má sorte, portanto, essas expressões eram substituídas por cão ou macaca. Mais tarde passou a caracterizar uma pessoa nervosa, estressada, irritada" (DICIONÁRIO DE GÍRIAS, 2008).

Já as expressões *pensar na morte da bezerra* e *água que passarinho não bebe* são frases que representam tipicamente o estilo de vida no ambiente no campo. *Pensar na morte da bezerra* refere-se a alguém que está meditando, uma vez que a morte de uma bezerra é sinal de muita preocupação para o fazendeiro. Já na frase *água que passarinho não bebe* é utilizada para nomear a cachaça, aguardente, pinga, entre outras formas de nomear o mesmo referente, pois, essa água queima e desce quente. Bebida tradicional no Brasil, tendo o consumo cristalizado desde os primeiros séculos colonização em decorrência do Ciclo da cana-de-açúcar.

Por fim, encerrando a análise das expressões idiomáticas construídas a partir de nomes de animais, tem-se as expressões: *dar nomes aos bois*, *tirar o cavalo da chuva* e *cair do cavalo*. *Dar nomes aos bois* significa fazer uma denúncia, ou, por extensão de sentido, o boi está sendo comparados com uma pessoa e, dessa forma, a expressão pode referir-se no ato atribuir nomes a alguém em uma determinada situação. Já em *cair do cavalo* é de uso frequente para nomear alguém que tem uma decepção, ao passo que expressão *tirar o cavalo da chuva*, conforme registro no Dicionário Informal (2006-2011), "no século XIX, quando uma visita iria ser breve. Deixava o cavalo no relento, se fosse demorar deixava num lugar protegido". Atualmente, o sentido ampliou-se para expressar quanto alguém tem que desistir de algum propósito.

Sintetizando a discussão acerca das expressões construídas a partir de nomes de animais, apurou-se que alguns

desses itens lexicais referiram-se: i) às crenças e superstições: *estar com a macaca*; ii) ao universo cultural, que nos possibilita a conhecer os hábitos e a história de um povo: *água que passarinho não bebe*, *tirar o cavalo da chuva* e *pagar o pato*; iv) a profissões e/ou atividades desenvolvidas por grupo social, nesse caso, as atividades agropastoris: *dar nomes ao bois* e *cair do cavalo*; v) acontecimentos rotineiros como *pensar na morte da bezerra*.

Considerações finais

Procurou-se, neste trabalho, evidenciar que as expressões idiomáticas formam parte indissolúvel do acervo cultural de dada comunidade e, portanto, esses constituem um elemento importante para a compreensão da Língua Portuguesa. Desse modo, estudar os ditados populares não resulta em apenas entender a problemática entre o significado figurativo de uma unidade léxica e as imagens mentais, mas, sobretudo consiste na compreensão do retrato da sociedade seja ela contemporânea ou não.

As expressões aqui analisadas apontaram para traços socioeconômico-culturais que estão cristalizados na forma de dizer, isto é, nos seus ditos, nos folclores e, sobretudo na linguagem do povo brasileiro.

Referências

DICIONÁRIOS DE GÍRIAS. 2008. Disponível em <http://www.dicionariodegurias.com.br/giria.do?giria=318>. Acesso em 20 out. 2022.

DICIONÁRIO INFORMAL DA LÍNGUA PORTUGUESA. 2006-2011. Disponível <http://www.dicionarioinformal.com.br/buscar.php>. Acesso em 20 out. 2022

DOBROVOL'SKII. La especificidad nacional y cultural em

fraseología. In: DURÁN, J. L. de D; PAMIDEZ, A. (Org.) **Trabajos de lexicografía y fraseología constrativas**. Granada: Método Ediciones, 2000. p. 63-75.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Eletrônico Aurélio da Língua Portuguesa**. 3 ed. Curitiba: Positivo, 2004.

HOUAISS, A. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

POLÓNIA, C. P. F. M. **As expressões idiomáticas em português língua estrangeira**: uma experiência metodológica. 2009. Dissertação (Mestrado em Ensino de Português Língua Segunda/Estrangeira) - Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2009. Disponível em [http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/23086/2/mestceciapoloniaexpressoes 000085002.pdf](http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/23086/2/mestceciapoloniaexpressoes%2000085002.pdf). Acesso em 20 out. 2022.

EIXO 3

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO



A desvalorização da formação docente nas políticas curriculares

Ana Karolinnia Rodrigues Moraes⁴

Maria Aparecida Lima dos Santos⁵

Resumo: O presente trabalho, em andamento, objetiva debater os documentos de políticas educacionais de formação docente tomando, como ponto de partida, a Resolução CNE/CP nº 02/2015, a Resolução CNE/CP 02/2019 (BNC-Formação) e a Resolução CNE/CP 01/2020 (BNC-Formação Continuada). A metodologia privilegia a abordagem qualitativa (GHEDIN; FRANCO, 2011), configurando-se como pesquisa documental de caráter bibliográfico (SÁ-SILVA, ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Para a análise documental utilizamos a perspectiva pós-fundacional (LACLAU, 2010; BURITY, 2010), buscando compreender que sentidos dos significantes direitos e valorização circulam nesses documentos e a que projetos podem estar associados. Os resultados parciais revelam que, nas políticas educacionais curriculares, o processo de fixação de sentidos busca disseminar e hegemonizar princípios de projetos que promovem a desvalorização docente.

Palavras-chave: Formação de professores; Currículo; BNC-FP; Direitos; Valorização.

Introdução

As reflexões tecidas neste trabalho provêm da pesquisa desenvolvida no âmbito do projeto de pesquisa intitulado "Sentidos de conhecimento e de docência em propostas curriculares: implicações da BNCC e da BNC-FP para as disciplinas

⁴ Acadêmica do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de Pesquisa Currículo, Cultura e História (GEPEH/UFMS).

⁵ Professora Doutora do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Currículo, Cultura e História (GEPEH/UFMS).

escolares e para a formação de professores”, desenvolvido pela equipe do Grupo de Pesquisa Currículo, Cultura e História (GEPEH/UFMS). Esse projeto compõe a pesquisa coletiva intitulada “A Base Nacional Comum Curricular e o discurso da qualidade de ensino como indutor de políticas da educação básica e de formação de professores no Brasil”, contemplado pelo edital Universal, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de financiamento 001 – e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

A pesquisa, em desenvolvimento, objetiva debater os documentos de políticas educacionais de formação docente tomando, como ponto de partida, a Resolução CNE/CP 02/2015 que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”, a Resolução CNE/CP 02/2019 (BNC-FP) que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” e a Resolução CNE/CP 01/2020 (BNC-FC) que “dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)”.

Observa-se nos documentos curriculares brasileiros um processo de disputas pela significação de termos como conhecimento, escola e docência (MONTEIRO *et al.*, 2014, p. 4), esse último muito relacionado a políticas de responsabilização e a um projeto de destituição do Estado de sua função de atender as demandas por direito à educação. Nesse sentido, concebe-se que interpelar significantes no interior das políticas curriculares implica assumir a compatibilidade entre questões de ordem política e epistemológica, que, longe de configurar-se como um discurso neutro, impessoal, lança-se como aposta.

Para observar o processo supramencionado, elegemos como temática central de análise os sentidos de valorização profissional que circulam nas resoluções voltadas à formação docente (inicial e continuada) no período de 2015 a 2019, pautando-nos pela perspectiva pós-fundacional (LACLAU, 2010; BURITY, 2010). Destarte, procuramos responder à seguinte indagação: que sentidos dos significantes direito e valorização circulam nas fontes documentais selecionadas e a que projetos eles podem estar associados?

Metodologia

O estudo proposto tem se pautado pela abordagem qualitativa (GHEDIN; FRANCO, 2011), configurando-se como pesquisa documental de caráter bibliográfico (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

As fontes documentais que escolhemos abordar comparativamente nesse texto são as diretrizes voltadas aos cursos de formação, inicial e continuada, de professores produzidas no período de 2015 a 2019: a Resolução CNE/CP 02/2015, a Resolução CNE/CP 02/2019 (BNC-FP) e a Resolução CNE/CP 01/2020 (BNC-FC).

Resultados e Discussões

Iniciamos nosso trabalho pelo levantamento do número de ocorrências do significante direitos na Resolução CNE/CP 02/2015, na Resolução CNE/CP 02/2019 (BNC-FP) e na Resolução CNE/CP 01/2020 (BNC-FC), resultando na apresentação do Quadro 1.

Quadro 2 - Trechos que o significante *direitos* aparece

Resolução	Trechos
-----------	---------

02/2015	Trecho 1: “[...] a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.” (p. 3)
	Trecho 2: “i) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea.” (p. 10)
02/2019	Trecho 1: “[...] respeito pelo direito de aprender dos licenciandos e compromisso com a sua aprendizagem” (p. 4)
	Trecho 2: “[...] os princípios didáticos de planejamento, encaminhamento e avaliação de propostas pedagógicas que tenham como referência os eixos estruturantes de brincadeiras e interações das DCNs da Educação Infantil e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC – conviver, brincar, participar” (p. 8)
	Trecho 3: “[...] respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local (...)” (p. 13)
01/2020	Trecho 1: “VIII - Desenvolvimento pessoal e profissional integral dos docentes e das equipes pedagógicas, por meio da capacidade de autoconhecimento, da aquisição de cultura geral ampla e plural, da manutenção da saúde física e mental, visando a constituição e integração de conhecimentos,

	experiências relevantes e pertinentes, competências, habilidades, valores e formas de conduta que respeitam e valorizam a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas.” (p. 4)
	Trecho 2: “2b.2 Incentivar a colaboração profissional e interpessoal com o objetivo de materializar objetivamente o direito à educação de todos os alunos.” (p. 9)
Fontes: BRASIL, 2015; BRASIL, 2019; BRASIL, 2020. Grifos nossos. Obs.: Para essa comunicação, devido ao espaço, optamos por apresentar apenas dois dos oito trechos identificados na Resolução 02/2015, três dos nove trechos identificados na Resolução 02/2019 e dois dos nove trechos identificados na Resolução 01/2020. Número de ocorrências: Resolução 2/2015: 16 ocorrências em 8 trechos; Resolução 2/2019: 9 ocorrências em 9 trechos; Resolução 1/2020: 9 ocorrências em 9 trechos.	

Fontes: BRASIL, 2015; BRASIL, 2019; BRASIL, 2020. Grifos nossos.
Organização: as autoras.

No contexto discursivo do documento, o significante direito aparece associado aos/às licenciandos/as, aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento (referência à BNCC de Educação Infantil) e aos direitos humanos de maneira geral. Observamos que o documento não trata dos direitos em sua perspectiva política ao omitir a ideia de direitos associada às condições de trabalho docente. Nesse movimento, percebe-se um processo de apagamento dos profissionais da educação. Tendo em vista a baixa ocorrência do significante direitos, buscamos um significante que estivesse associado à dimensão do trabalho de professoras e professores. Observando a documentação, percebemos a recorrência do significante valorização e passamos a analisá-lo.

Em nossa investigação, observamos uma flutuação de

sentidos em torno do significante valorização nas fontes documentais selecionadas, como é possível perceber quando posicionamos lado a lado trechos das três resoluções (Quadro 2). Na comparação operada, foi possível notar um processo de apagamento de certos sentidos em detrimento de outros que foram emergindo. Para observar a flutuação de sentidos que acontece de uma resolução a outra, selecionamos trechos nos quais o significante aparece relacionado à docência.

Quadro 2 - Trechos que contextualizam o significante *valorização* em sentido relacionado à docência

Resolução	Trechos
02/2015	Trecho 1: “CONSIDERANDO que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino.” (p. 1) [1ª ocorrência em 10]
	Trecho 2: “CONSIDERANDO os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de

	formação.” (p. 2) [2ª ocorrência em 10] Trecho 3: “CONSIDERANDO a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho.” (p. 2) [3ª ocorrência em 10]
02/2019	Trecho 1 - “II - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão.” (p. 3) [única ocorrência associando “docente” em 3]
01/2020	Trecho 1 - “IV - Reconhecimento e valorização dos docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos, a partir de uma formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional.” (p. 3). [uma ocorrência em uma que associa <i>valorização</i> a <i>docente</i>]
	Trecho 2 - V - Reconhecimento e valorização da materialização objetiva do direito à educação dos alunos como principal função social da instituição escolar, da atuação profissional e da responsabilidade moral dos docentes, gestores e demais funcionários [1ª ocorrência em duas que associa <i>valorização</i> a <i>profissional</i>]
	“VIII - Reconhecimento e valorização das contribuições de todos os profissionais, assessores, colaboradores e voluntários que participam das atividades e processos conduzidos nas instituições escolares como de fundamental importância para a consecução de seus objetivos institucionais e sociais, por meio da materialização de uma sólida ética profissional, que explicita, em ações concretas no cotidiano escolar, os princípios de cordialidade, assiduidade, pontualidade e

	apresentação pessoal." (p. 4) [2ª ocorrência em duas que associa <i>valorização a profissional</i>]
--	--

Fontes: BRASIL, 2015; BRASIL, 2019; BRASIL, 2020. Grifo nosso.

Nos três trechos da Resolução 02/2015, o significante valorização é associado à profissional no sentido que destaca os sujeitos (valorização daqueles que exercem a profissão). A cadeia de equivalências é complementada no trecho 3 que relaciona a ideia de valorização profissional, à "garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho". Na Resolução 02/2019, o significante valorização aparece associado à "profissão docente", afastando-se do sentido anterior (não se trata da valorização do profissional). Na Resolução 01/2020, o sentido de valorização é deslocado totalmente para a pessoa do docente (trecho 1 – "Reconhecimento e valorização dos docentes como os responsáveis prioritários), tornados os responsáveis morais, inclusive ("[...] da atuação profissional e da responsabilidade moral dos docentes"), pela "materialização objetiva do direito à educação" (trecho 2). A associação entre valorização e profissional nessa resolução dirige-se às contribuições dos docentes na consecução dos objetivos institucionais, ressaltando-se o aspecto ético da profissão no agir cotidiano.

No contexto discursivo apresentado, valorização pode ser concebido como ponto nodal, na medida que, simultaneamente, articula demandas provenientes de projetos díspares, com produção de significantes vazios ou identidades hegemônicas (DIAS; LOPES, 2009). Em torno desse significante, observa-se um claro processo de apagamento daquilo que, na Resolução 02/2015, era central: a obrigatoriedade do Estado de fornecer a infraestrutura necessária à concretização do Direito à Educação, conforme preconizam a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Instaura-se, em oposição,

um princípio das políticas gerencialistas que promove a responsabilização dos profissionais que atuam nas escolas pela efetivação do Direito referido.

Considerações finais

A partir da análise em perspectiva pós-fundacional dos sentidos que observamos flutuar em torno do significante valorização, tem sido possível dar visibilidade aos mecanismos discursivos que fazem parte de um processo de instauração de uma retórica da qualidade e eficiência do setor público. Esses sentidos relacionam-se a projetos estruturados sob o cânone gerencialista na educação, sob influência da Nova Gestão Pública (NGP) e das respectivas “lógicas de ação de tipo empresarial, [que] promovem o setor privado como política pública” (PIOLLI; HELOANI, 2015, p. 594).

Procuramos também dar visibilidade aos processos de hegemonização da retórica neoliberal no interior das políticas curriculares de formação de professores, através das quais se tem buscado fixar sentidos em torno da temática dos direitos. Dessa forma, promove-se um afastamento desses documentos de princípios relacionados aos projetos dos movimentos sociais, preenchendo-se/aproximando-se o significante direitos de projetos de cunho neoliberal.

Nesse contexto, promove-se a expansão da Educação Básica e do Ensino Superior sem aumentar os investimentos e estabelecendo a finalidade de elevar a produtividade embalada no discurso da “valorização do professor” (PIOLLI; HELOANI, 2015, p. 592). Nas políticas educacionais, e em particular nas curriculares, o processo ocorre em meio a movimentos de tentativas de fixação de sentidos que buscam disseminar e hegemonizar princípios provenientes de projetos promotores de uma efetiva desvalorização da carreira docente associada à promoção de formas tecnicizadas de ensinar que expurgam o

fomento ao pensamento crítico.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 18-12, 2 jul. 2015. Disponível em: encurtador.com.br/oDG14. Acesso em: 24 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 247, p. 115-119, 23 dez. 2019. Disponível em: encurtador.com.br/mpK79. Acesso em: 24 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 208, p. 103, 29 out. 2020. Disponível em: encurtador.com.br/uzKR8. Acesso em: 24 mar. 2021.

BURITTY, Joanildo. Teoria do discurso e educação: reconstruindo vínculo entre cultura e política. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 7-29, 2010.

DIAS, Rosanne E.; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v.9, n.2, p.79-99, jul./dez. 2009.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em Educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

LACLAU, Ernesto. La razón populista. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

MONTEIRO, Ana Maria *et al.* (Org.). **Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2014.

PIOLLI, E; SILVA, E. P.; HELOANI, J. R. Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 589-607, set.-dez., 2015.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Porto Alegre, ano 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

Publicidade na educação de jovens e adultos: consequências da mercantilização na educação

Bruna Luciana Valle⁶
Liliam Cristina Caldeira⁷

Resumo: Este trabalho consiste em uma pesquisa sobre a atividade mercantil presente na publicidade direcionada à Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo geral do estudo foi discutir a influência da mercantilização no campo educacional. Para isso foi desenvolvida uma pesquisa documental, tendo como fontes anúncios publicitários direcionados à EJA, divulgados de forma *online* e externa entre os anos de 2018 a 2022, caracterizando as técnicas publicitárias encontradas e seus elementos atrativos para a oferta de ensino na modalidade. Os dados analisados evidenciaram as iniciativas de mercantilização e privatização no campo educacional, através dos elementos presentes nos anúncios publicitários voltados a EJA, especificamente aos aspectos de custo, velocidade de conclusão de ensino, flexibilidade de horários e/ou Educação a Distância (EAD).

Palavras-chave: EJA; Publicidade; Mercantilização.

Introdução

O presente trabalho consiste em uma pesquisa sobre a atividade mercantil presente na publicidade direcionada à Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo geral do estudo foi discutir a influência da mercantilização no campo educacional. Para isso foi desenvolvida uma pesquisa documental, tendo como fontes anúncios publicitários direcionados à EJA, divulgados de forma *online* e externa entre os anos de 2018 a

⁶ Acadêmica do curso de Filosofia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

⁷ Doutora em Educação/UFMS, docente no curso de Pedagogia/Faed/UFMS.

2022, caracterizando as técnicas publicitárias encontradas e seus elementos atrativos para a oferta de ensino na modalidade

Além de debater e refletir a respeito da representação da EJA como modalidade de ensino sob a ótica utilizada nos anúncios comerciais através da problemática: o que os anúncios publicitários revelam acerca da Educação de Jovens e Adultos? A pesquisa foi direcionada para a análise das informações visuais e teóricas, através de anúncios publicitários que ofertam a EJA, identificados e retirados de ferramentas *online*.

O interesse em analisar a publicidade direcionada a Educação de Jovens e Adultos (EJA) surgiu através de reflexões a respeito de como a modalidade é retratada por meio dos anúncios com a oferta de ensino norteadas por uma perspectiva de viés comercial. E que, em consequência, evidencia a necessidade de discorrer a respeito da mercantilização da educação (e o que se entende como mercadoria) para uma compreensão fundamental acerca dos anúncios de oferta para a EJA.

Borges (2018) define a publicidade como uma ferramenta de comunicação utilizada para anunciar produtos ou serviços com o objetivo de atrair compradores e usuários para o consumo de distintas mercadorias. Visto que, “mercadoria” é tudo que possa ser “comprado ou vendido”, de acordo com Bottomore (1998 *apud* OLIVEIRA, 2009).

Neste contexto, a educação se torna mercadoria quando se encontra em relações que estabelecem negociações comerciais, tais como: nas compras de vagas em empresas educacionais, nas compras de sistemas apostilados, de livros de editoras e outros meios de comércio. E a partir dessas concepções, discute-se a oferta de ensino em propósito de lucro comercial, em especificidade da EJA, com base nos anúncios publicitários vinculados à modalidade.

A mercantilização da educação

Em especificidade da relação comercial expressada no campo educacional, Oliveira (2009) aponta que a transformação do setor educacional em atividade mercantil vai desde à oferta direta de cursos presenciais e a distância, à produção de materiais instrucionais na forma de livros, apostilas, softwares e às empresas de avaliação. Essa movimentação comercial no campo educacional, atualmente, inclui todas as modalidades de ensino e, como consequência dessa mercantilização educacional, Oliveira (2009) afirma que temos a privatização dos espaços educacionais que ocorrem com a venda de empresas públicas, ou a transferência de serviços essenciais e de direito exclusivos do setor público estatal para o setor privado.

De acordo com Tardif (2013), essa mercantilização e privatização em âmbito educacional tem como consequência descaracterizar a escola, de modo que esta não será mais considerada como um bem público, coletivo e comum, mas como um bem privado oferecido no mercado escolar, regido por uma lógica de competição entre as instituições e uma lógica de consumidor para os alunos.

Segundo Oliveira (2009), a fragilização dos sistemas públicos de educação propicia um ambiente favorável para a implantação e o crescimento de escolas privadas de baixo custo e de má qualidade, como nicho de mercado voltado aos setores de baixa renda da população, distanciando-se do caráter público da educação e seus preceitos democráticos. Assim, transfere-se do setor público ao setor privado os elementos essenciais da prática educativa como o desenvolvimento dos conteúdos, das avaliações e da orientação da prática docente, sem que haja um debate público e participação social. Seguindo a ótica comercial apresentada, os anúncios vinculados a EJA são exemplos de publicidade que representam elementos articulados pelo setor privado para a mercantilização educacional.

A comercialização da EJA

De acordo com Borges (2018), os anúncios publicitários são estruturados a partir de técnicas multimídias, para encorajar o consumo de produtos e serviços, utilizada em anúncios de TV, publicidade em rádio, anúncios impressos em jornais, publicidade *online*, publicidade externa (*outdoors*, cartazes em transporte público), programas, filmes, publicidade com pontos de vendas, amostras de produtos, etc.

Mocarzel (2019) afirma que a publicidade é peça-chave nessas transformações operadas pela mercantilização, em que os avanços tecnológicos da indústria e dos meios de comunicação e transporte forjam uma cultura de consumo que impulsionam a educação como produto. Em concordância, Divert (2012) aponta que essa mercantilização educacional favorece a difusão de discursos e publicidade que levam a desacreditar o ensino público e, com isso, a educação perde o caráter de direito, e se transforma em produto de grandes empresas, regida por uma lógica de competição entre as instituições e de consumidor para os alunos.

As fontes para levantamento de dados acerca do objeto deste estudo foram selecionadas por meio dos seguintes critérios: publicidade externa e publicidade *online*. A publicidade externa foi localizada através do *Google Maps*, sendo selecionado um anúncio. No que diz respeito à publicidade *online*, foram selecionados três anúncios oriundos de *websites*.

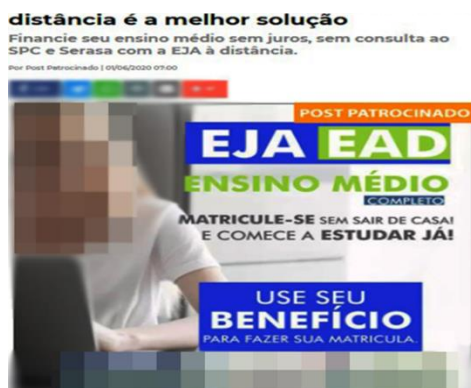
A leitura dos anúncios foi direcionada para a identificação dos elementos a seguir, definidos previamente, por constituírem fatores atrativos para o consumo do produto anunciado, nesse caso a EJA. Sendo o **Custo**, a **Velocidade de Conclusão de Ensino** e a **Flexibilidade de horários** e/ou **Educação a Distância (EAD)**

Anúncio 1 – Publicidade externa em Campo Grande (MS), imagem disponibilizada em março de 2019 retirada da plataforma *Google Maps*, *outdoor* ainda visível em 2022



Fonte: Google (2022).
Elaboração: a autora

Anúncio 2 – Publicidade *online* de site jornalístico publicada em 01 de junho de 2022, imagem retirada em 28 de setembro de 2022



Fonte: Google (2022).
Elaboração: a autora

Anúncio 3 – Publicidade *online* de instituto privado publicada em 07 de julho de 2018, imagem retirada em 28 de setembro de 2022



Fonte: Google (2022).
Elaboração: a autora

Anúncio 4 – Publicidade *online* de instituto privado, imagem retirada em 28 de setembro de 2022



Fonte: Google (2022).
Elaboração: a autora

O anúncio 1 apresenta o elemento de **Velocidade de Conclusão de Ensino**, em sentido de ofertas de velocidades distintas de conclusão (nesse caso, em cinco (5) meses). O **Custo** também é evidenciado, com o “valor de R\$150,00 em até cinco (5) vezes (mês)”, classificando como valor (custo) de ensino (médio) no total de R\$750,00. Já o anúncio 2 evidencia o elemento de **Educação a Distância (EAD)**, exposto na seguinte frase “matricule-se sem sair de casa! E comece a estudar já!”.

O anúncio 3 também expressa a **Velocidade de Conclusão de Ensino**, ao ser destacada com a frase “ensino médio em até 45 dias”, reduzindo ainda mais o período educativo, em comparação a exposição anterior anteriormente. No anúncio 4 o enfoque é no **Custo**, ofertando de um pagamento parcelado (mensalidades). Há também o diferencial, por se tratar de *websites* com possibilidade de compra digital, possibilitando que sua clientela tenha outros meios de compra, além de atribuir custos ao material estabelecido na “apostila R\$ 13,00 por módulo”. Ademais, como título do anúncio 4 “EJA (fim de semana)”, supõe-se que as aulas ocorram unicamente aos fins de semana como elemento de **Flexibilidade de horários**.

De acordo com as bases legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (BRASIL, 2013), a educação de jovens e adultos se torna mais que um direito, sendo consequência do exercício da cidadania, como uma condição para uma plena participação na sociedade. Ao contextualizar a oferta da EJA em princípio educativo em contraponto a influência do mercado, Tardif (2013) afirma que a mercantilização educacional descaracteriza a escola, desconsiderando-a como um bem público, coletivo e comum, colocando-a como um bem privado.

Como parte da transformação da EJA em produto a ser comercializado, os anúncios de publicidade divulgam a modalidade caracterizando aspectos específicos e atrativos para o seu público, concebidos como clientes, como o **Custo**, **Velocidade de Conclusão de Ensino**, **Flexibilidade de horários**

e/ou **Educação a Distância (EAD)**. O público-alvo, então clientela é composta e direcionada para “trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego” (PAIVA, 1983), e que, ao serem identificados pelo viés mercadológico, tem suas necessidades transformadas em encorajamento para o comércio. Assim, é feito com que a relação do educando com a EJA, ofertadas por essas empresas educacionais, deixe de ser de cidadão e passe a ser de consumidor, orientada pela satisfação do cliente, obtidos pela certificação aligeirada e vazia dos princípios que, historicamente, norteiam essa modalidade educacional.

Considerações Finais

Em resultado de análise dos anúncios, nota-se que não há destaque ou referência anunciada às especificações de conteúdos, qualificação dos professores, propostas pedagógicas e/ou qualquer aspecto na qual seja referente ao processo educativo e/ou qualidade de ensino ofertada. Assim, como consequência da mercantilização educacional, a oferta de ensino dos anúncios publicitários voltados a EJA é acelerado e, majoritariamente remoto, com grande dependência de materiais didáticos de consumo (cobrado dos educandos).

Em suma, os anúncios revelam uma representação de oportunidade lucrativa e enfraquece o enfoque na educação gratuita e de qualidade, tornando-se um desserviço para âmbito educacional e social e que apresenta um caráter alarmante por sua descaracterização de função social e democrática da educação.

Referências

BORGES, Gessica. Qual a diferença entre publicidade e propaganda? */n. DIFERENÇA*. 2018. Disponível em: www.diferenca.com/publicidade-e-propaganda/. Acesso em: 20

out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

DIVERT, Nicolas. O Mercado das Escolas de Estilismo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 61-79, jan.-mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a10v2588.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

MOCARZEL, Marcelo Maia Vinagre. A Financeirização da Educação Privada nas Páginas de Revista: Discursos Publicitários Sobre A Universidade Brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, 2019 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v40/1678-4626-es-40e0216625.pdf> . Acesso em: 20 out. 2022.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A Transformação da Educação em Mercadoria no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0630108.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/13.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

Escola e contexto migratório: políticas em educação e suas implicações nas ações de acolhimento aos estudantes

Eunice Maria Pinheiro⁸

Resumo: O artigo discute dados do projeto de pesquisa apresentado ao PPGEdu/UFMS/2022 com o objetivo de investigar as políticas educacionais direcionadas aos alunos em situação de imigração e às escolas na educação básica. Por meio de revisão de literatura relativa às políticas educacionais, se propõe a identificar quais foram e quais têm sido as orientações para esse contexto e de que forma essas orientações vêm sendo observadas e aplicadas. A partir da cidade de Ji-Paraná, RO, na Amazônia Meridional, a qual tem recebido expressivo número de imigrantes venezuelanos, nos propomos a pesquisar as experiências das escolas que recebem estudantes nessa condição e, a partir dos relatos de experiências de gestores, conhecer como de fato ocorre o processo de acolhimento, analisando os aspectos legais e formais e a prática, isso é, aquilo que de fato acontece, as ações elaboradas e desenvolvidas pelas escolas no acolhimento e na adaptação de estudantes. Para a análise e compreensão do fenômeno em estudo adotaremos os Estudos Culturais, especificamente Pós-Colonialismo e Decolonialidade, considerando que tais perspectivas poderão indicar como as Políticas Educacionais atuam no contexto migratório escolar, o que propõem no sentido de respeitar a pluralidade na escola e quais poderão ações ser reforçadas.

Palavras-chave: escola; migrações; acolhimento.

Introdução

Os processos migratórios são a base da formação e (re)ocupação do Brasil. Nos últimos anos, novos fluxos foram intensificados, movimento impulsionado principalmente por pessoas que solicitam refúgio por razões humanitárias. Segundo

⁸ Acadêmica do Doutorado em Educação/PPGEdu/UFMS.

o Relatório do Observatório das Relações Internacionais (OBMigra), venezuelanos estão entre os que mais pediram refúgio nos últimos anos. Por estar em regiões de fronteira, alguns estados da região Norte do Brasil tem sido a porta de entrada de bolivianos, haitianos, venezuelanos que procuram no Brasil uma alternativa para sobreviver às crises que afetam a população de seus países (CAVALTANTI; OLIVEIRA; MACEDO, 2019).

Nesse cenário, Rondônia, um dos estados da região Norte, tem sido lugar de passagem e, para muitos, permanência para essa população, destacando-se nos últimos a entrada de venezuelanos que ingressam no Brasil pela fronteira com Roraima e de lá se movimentam em busca de oportunidades. Os motivos para essa passagem ou permanência incluem a possibilidade de encontrar trabalho e escola para as crianças. Em informe do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), mais da metade (54,1%) da população acima de 14 anos no estado de Rondônia estavam, no período de referência, em trabalho formal. Deve-se considerar, de antemão, a possibilidade de trabalho informal, a exemplo das diárias como auxiliar na construção civil que, por não requisitar formação ou domínio da língua portuguesa, viabilizam rápida inserção no mercado de trabalho. Já o acesso à educação é garantido por diversos dispositivos legais como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), artigos 2º e 3º, ao orientar que a Educação deva inspirar-se nos princípios de liberdade, na solidariedade humana, na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996).

É notória a presença de adolescentes e crianças imigrantes, notadamente venezuelanas, nas escolas das redes de ensino público, tanto municipais quanto estaduais. É provável que isso se justifique pela natureza do fenômeno migratório venezuelano, caracterizado pela crise humanitária que afeta o país. Segundo dados da Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO) publicados pela Fundação

Human Rights (2019), a desnutrição afetou até 13% da população da Venezuela entre 2014 e 2016. Na mesma publicação, são divulgados dados de pesquisas realizadas por universidades da Venezuela informando que 80% dos lares visitados passavam por insegurança alimentar. Situações como essa podem atuar mais do que como motivação e sim como necessidade de buscar um lugar que possibilite condições mínimas de sobrevivência. Crianças e adolescentes imigrantes fazem parte de núcleos familiares, o que pode significar uma tentativa, além da solidariedade na busca por sobrevivência, de manter no país que os abriga algo de suas próprias casas, sua língua, suas origens.

Ji-Paraná, segunda maior cidade da região central de Rondônia, tem recebido expressivo número de famílias venezuelanas. O fenômeno é notado nos postos de trabalho, no movimento cotidiano das ruas ao ouvir uma língua diferente do português e, de forma especial, nas escolas de ensino fundamental. A cidade conta o suporte de entidades de acolhimento, como a Pastoral do Migrante e a Fundação Cáritas, que auxiliam na busca por trabalho e também na matrícula das crianças nas escolas.

Esta proposta de pesquisa parte desse contexto de fluxos migratórios, agora voltado especificamente para a escola. Questiona a forma como a educação atende esse público no sentido de educar, acolher e integrar. Os objetivos a serem alcançados partem dos seguintes questionamentos: sendo as Políticas Educacionais uma política pública construída, tecnicamente, com fim de representar a sociedade a partir de suas dinâmicas e necessidades, faz-se necessário observar o espaço da educação em 3 contexto migratório nessas políticas, de que forma elas se concretizam em ações de acolhimento aos atores envolvidos nesse processo, quais sejam, estudantes, professores, escolas. De que forma a escola tem atuado para tornar o ensino acessível àqueles que vem de uma realidade diferente cultural e linguística? O que podem as Políticas Educacionais fazer pelo magistério no sentido de

preparar/orientar para lidar com a diversidade cultural e linguística na escola e na sala de aula? As implicações do acolhimento escolar aos estudantes migrantes são sentidas nas práticas sociais dentro e fora da escola, pois é nela que ocorrem as experiências de interação que conduzirão à inclusão social. É na escola que o estudante migrante, ao contatar os mesmos espaços nas mesmas condições que os locais, inicia seu processo de pertencimento. Logo, as implicações das ações da escola são fundamentais na construção da cidadania.

Os fluxos migratórios potencializam a pluralidade na escola. Um exemplo prático é a matriz curricular que os estudantes trazem das escolas de outros países, visto que a educação é estruturada conforme os interesses e objetivos de cada nação. Assim, justificam-se os currículos diferenciados em relação aos do Brasil. Mesmo o conhecimento comum entre escolas de diferentes países, tais como noções de geografia, história, são voltados para realidades próprias de cada país. Então, quando o estudante se desloca para uma realidade diversa e essa passa a ser seu objeto de estudo, ocorre um movimento de mudança.

Entre as prováveis contribuições desta pesquisa, espera-se que o debate promova e divulgue as ações e estratégias que colaborem com a adaptação dos estudantes migrantes internacionais na escola. Tal como pressupõe o artigo 3º, a LDB estabelece que o ensino deverá considerar os princípios de "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender [...]" (BRASIL, 1996). As condições, principalmente de permanência desse público, requerem Políticas Educacionais que as promovam, pois as necessidades são outras, como aprender a língua, que é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. As pesquisas sobre esse tema poderão promover, de fato, as políticas que resultarão em ações efetivas no sentido de acolher esses estudantes.

A relevância da pesquisa sobre migrações internacionais no contexto escolar

No cenário nacional, o censo escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação, entre 2008 e 2016, informa que o número de matrículas de alunos de outras nacionalidades em escolas brasileiras mais do que dobrou: saltou de 34 mil para quase 73 mil matrículas. A rede pública acolhe a maior parte desses estudantes: segundo o Censo Escolar de 2016, 64% dos estrangeiros estavam matriculados em escolas públicas. A esses dados devemos acrescentar a intensificação da entrada de venezuelanos entre 2018 e 2019, o que representa um acréscimo nos números do Censo Escolar citado (BRASIL, 2017).

Nos desafiando à construção de espaços que se alinhem com o mundo em que vivemos, pós-moderno, pós colonial, sugerimos um diálogo entre os estudos no campo da Educação aos paradigmas pós-coloniais e decoloniais do pensamento no intuito de fomentar as reflexões necessárias sobre o tratamento dado à educação em contexto migratório, ao Outro. Em uma leitura possível, as políticas educacionais, que também são políticas públicas implementadas por governos, podem ser vistas como ações passíveis de promover inclusão ou subalternização. Podem prever a valorização do Outro ou seu silenciamento. Nesse cenário, os pressupostos da decolonialidade, entendida como uma prática de oposições e intervenção iniciadas no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais desde 1492 (GROSFOGUEL, 2012) fez surgir o projeto decolonial, tendo entre seus objetivos a constituição de uma rede planetária em favor da justiça, da igualdade e da diversidade epistêmica, que ouça a voz dos que foram silenciados na história.

Podendo ser considerado precursor dos pressupostos decoloniais, Paulo Freire (2005), na obra *Pedagogia do Oprimido*, analisa a instituição escolar justamente na sua forma de olhar os

educandos. Ele atenta para o fato de que esses educandos são sujeitos socioculturais e que trazem em sua bagagem ricos conhecimentos, muitas vezes invisíveis para a escola. Freire nos ensina que educação é sinônimo de formação humana, que o processo educativo é muito mais amplo que o processo de escolarização. Ecoando Paulo Freire, o Pós-colonialismo propõe descolonizar o pensamento a partir da crítica ao modelo imperialista eurocentrado numa nova concepção de produção epistemológica que supere as relações de poder do modelo hegemônico. Nesse cenário, até que ponto as Políticas Educacionais no Brasil têm sido efetivas na superação do modelo de apagamento do Outro?

Para Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 50), a relação de dominação (baseada na lógica da supremacia de raça) “[...] é a consequência e não a causa da hierarquia e pode ser mesmo considerada como uma obrigação de quem é classificado como superior. De acordo com esta lógica, a não-existência é produzida sob a forma de inferioridade insuperável porque natural”. Por isso, pensar a educação fora da lógica colonizadora é imprescindível para a construção de espaços plurais caracterizados pelo reconhecimento e valorização do Outro. Já os estudos Decoloniais, seguindo a lógica de que o poder se relaciona com o conhecimento, abordam discussões da dominação sofrida pelos povos originários a partir da reocupação (colonização) europeia. E por isso, nossa forma de produzir conhecimento é herdada da cultura europeia e isto implica em práticas de matriz colonial que resultam em processos discriminatórios e de subjugação.

Em síntese, ambas as correntes de pensamento têm em comum a experiência da colonização do Ocidente sobre as demais regiões do mundo, especialmente Ásia, África e América-latina que se caracterizaram por dominação, violência, dizimação e silenciamento. Tendo em conta que a escola é o espaço onde a diversidade se faz presente em todas as suas manifestações, é importante dar visibilidade à escola em contexto de migração,

pois é nela que todas as questões se materializam: o Outro (o diferente/imigrante), a língua do outro, as histórias, experiências. Políticas Educacionais voltadas para o acolhimento, prevendo o combate à discriminação passam pelas leis, pelas pessoas que as elaboram, passam pelos professores, pela gestão, por todas as áreas da educação.

Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa qualitativa, compreendendo o fazer ciência como uma atividade social configurada a partir da interpretação dos fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006). Tal caminho possibilita a utilização de ampla variedade de práticas interpretativas afins. Os procedimentos, a princípio, são o levantamento bibliográfico das leis sobre educação, especialmente para o contexto migratório internacional, as políticas educacionais nacionais, estaduais e municipais a partir do campo, a cidade de Ji-Paraná/RO. Para investigar a efetividade dessas políticas nas escolas, serão visitadas as duas maiores da cidade. Assim, a partir das contribuições da gestão, esperamos conhecer as orientações recebidas e repassadas à comunidade escolar, também sobre as ações que as instituições desenvolvem ao receber o aluno imigrante. Por essas vias, acreditamos que teremos uma noção da realidade desse contexto.

Considerações finais

Esta pesquisa está em fase inicial, desenvolvida dentro dos estudos do Grupo de Estudos nos referenciais Foucaultianos (GEIARF), abrigado pelo PPGEDU/UFMS. À medida que ocorrerem os avanços, os resultados parciais serão compartilhados. Para início de debate, propomos as seguintes reflexões: políticas públicas direcionadas à educação em contexto migratório, o que está formalizado e o que de fato acontece? De que forma as políticas educacionais orientam o processo de ensino e aprendizagem em contexto migratório. Esperamos que

em todo o percurso deste trabalho o tema alcance a relevância que ele possui. Já existem produções nesse sentido e parece ser crescente o interesse em trazer luz ao debate. É importante que a Educação se coloque em condições de atender qualitativamente seu público, é a partir dela que os cidadãos se integram na sociedade. Esse público, quanto mais vulnerável, mais necessitado se torna das políticas públicas, das pesquisas, do debate fundamental nesse movimento.

Referências

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em:

<http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/a-comunidade/estimativas-populacionais/das-comunidades/estimativas-do-ibge/censo-demografico-ibge-2010.pdf>. Acesso em 12 jun. 2018.

BRASIL. Lei nº 9394, de 30 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 16 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2016**: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2017.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Antônio Tadeu; MACEDO, Marília (Org.). **Imigração e Refúgio no Brasil**. Relatório Anual 2019 do Observatório das Migrações Internacionais. Brasília, DF: Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração/Coordenação Geral de Imigração Laboral, 2019. (Série Migrações).

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GROSGOUEL, Ramón. Decolonizing western universalisms: decolonial pluriversalism from Aimé Césaire to the Zapatistas. Transmodernity. **Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World**, Merced, v. 1, n. 3, p. 88-104, set./dez. 2012.

HUMAN RIGHTS WATCH. **Emergência Humanitária na Venezuela**: resposta da ONU em grande escala é necessária para enfrentar a crise de saúde e alimentos. Tradução de capítulos selecionados para o português. [s.l.]: Human Rights Watch, 2019. Disponível em https://www.hrw.org/sites/default/files/supporting_resources/venezuela_emergencia_humanitaria_042019_portuguese.pdf. Acesso em 11 jan. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: por uma nova cultura política. São Paulo: 2010.

Caixa de ferramentas: a operacionalidade da pesquisa em Michel Foucault na Educação

Guilherme Henrique Pinheiro⁹

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo discutir o conceito de caixa de ferramentas no referencial foucaultiano e como tal noção abarca a operacionalização do uso de conceitos chave desse paradigma no campo de pesquisa em educação. A metodologia dos estudos de Michel Foucault se separa em três grandes campos: arqueologia, genealogia e ética; cada um desses campos implica ferramentas específicas e concentrações de interesses e investigações. Pesquisar a partir do referencial foucaultiano é partir dos microespaços e seguir para espaços maiores, agindo muitas vezes como arqueólogo que escava seu objeto, nesse sentido não há metodologias apriorísticas em neste referencial, sendo tanto seu método, quanto seu objeto revelado na ação da pesquisa. Todavia, quando o pesquisador se lança a seu lócus de pesquisa, é necessário que carregue consigo toda uma gama de ferramentas necessárias para que consiga desvelar contradições, interditos, malhas discursivas e práticas de dispersão de poder. Com base nestas discussões, o campo da pesquisa em educação apresenta-se profícuo a extensão das pesquisas no referencial foucaultiano uma vez que a educação é um fenômeno que se espalha por malhas que vão desde políticas públicas até a microfísica das relações em sala.

Palavras-chave: Arqueologia; Caixa de Ferramentas; Educação.

Introdução

A presente apresentação tem como objetivo trazer à operacionalização de termos foucaultianos. Em especial é preciso

⁹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) - Mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Membro do Grupo de Estudos e de Investigação Acadêmica nos Referenciais Foucaultianos (GEAIRF/CNPq), vinculado a linha de Educação, Cultura e Sociedade do PPGEdu/UFMS.

delimitar o conceito de Caixa de Ferramentas (CASTRO, 2009). Tal verbete versa sobre como o pesquisador deste campo faz uso de conceitos como discurso, saber, poder, estudos interseccionais etc. (PRADO FILHO, 2017) A produção do campo foucaultiano é profícuo, os deslocamentos que permitem o pesquisador desenhar sua investigação em seu próprio caminhar dão tônica das redes de enunciados, formações discursivas e expõem dispositivos e técnicas de controle.

A conceituação foucaultiana é atravessada por domínios principais: saber, poder e ética, o domínio do saber vai falar de como não apenas o conhecimento, mas a forma de se saber as coisas são construídas (FOUCAULT, 1969/2012); o poder, que vai falar de como as coisas são operadas em dispositivos; e a ética, que trata da formação de si. Tais domínios são perpassados por duas categorias indispensáveis: tempo e espaço. O tempo vai ser demarcação histórica, atravessando horizontalmente, modifica-se as relações de poder e formações discursivas vigentes numa época. O espaço vai delimitar a microfísica de dispositivos e práticas (que também são históricas) mas atreladas também culturalmente a um determinado local.

Em especial na pesquisa em Educação, o campo foucaultiano fornece um sem número de ferramentas que permitem a pesquisadores ampliar horizontes de pesquisa, revelando, por meio de pesquisas arqueológicas, genealógicas e arqueogenealógicas, aspectos intrínsecos de onde se propõe a pesquisar. Utilizar as ferramentas corretas em tais investigação é sempre um desafio na pesquisa de referencial foucaultiano, haja vista que é a partir do que tempo e espaço e que o próprio objeto revela ao pesquisador, que determinadas ferramentas de pesquisa serão evocadas de sua caixa.

Saber e Poder: domínios essenciais

O campo de estudos no referencial foucaultiano é marcado por suas discontinuidades, deslocamentos e torções. A

própria obra de Michel Foucault é um exemplo disso, em alguns pontos gerais, podendo ser expressos três momentos de Foucault: (1) arqueologia, com as obras Nascimento da Clínica: uma arqueologia do olhar médico, de 1963; As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas, de 1966; e A Arqueologia do Saber, de 1966; (2) genealogia, com destaque para Vigiar e Punir: nascimento da prisão, de 1975 e História da Sexualidade I: o uso dos prazeres, de 1976 e (3) ética: História da Sexualidade II: a vontade de saber e História da Sexualidade III: o cuidado de si (PRADO FILHO, 2017). Os momentos descritos, ou os Três Foucault, não representam, necessariamente, uma progressão ou evolução do pensamento de Foucault, mas podem ser descritos, de acordo com Prado Filho (2017) como métodos, onde um método, não necessariamente é abandonado em detrimento a outro, mas esses três métodos permitem deslocamento das análises, onde, como aponta Castro (2009), são ferramentas. Esse deslocamento é característico no campo foucaultiano, pois serve para exemplificar as contradições, silenciamentos e permissões que os saberes, discursos e os poderes implicam nas práticas e nos enunciados.

Cada metodologia de pesquisa foucaultiana, seja uma pesquisa arqueológica, genealógica ou sobre ética traz consigo as próprias ferramentas intrínsecas do que será analisado. Por exemplo, numa pesquisa de análise de discurso, as principais ferramentas evocadas, irão de encontro com ferramentas como o arquivo, os enunciados, as formações discursivas e as categorias de ordem do discurso (CASTRO, 2009). Em outro sentido, quando se propõe a se investigar relações de poder, ferramentas como as estratégias, práticas, dispositivos, objetos e objetivos darão a tônica e serão utilizadas para investigar a microfísica do poder nos espaços onde este se dispersa (FOUCAULT, 1979/2014). Desta forma, para que cada ferramenta seja utilizada corretamente é necessário um trabalho analítico do pesquisador em entender as categorias foucaultianas que pretende analisar; principalmente as noções de saber e poder.

O saber, no campo foucaultiano, distingue-se do conhecimento, como aponta Revel (2005). O conceito de saber trata sobre um conjunto ordenado de enunciados de funções de enunciação que vão regularizar o que pode, e o que não pode ser dito. Segundo Foucault (1969/2012), o saber não é algo dado ou natural. Da mesma forma, com relação ao conhecimento não é naturalmente buscado, como uma verdade intrínseca pelos sujeitos, mas os próprios sujeitos, em busca da verdade, são construídos no tempo e no espaço e o próprio conhecimento e saber são atravessados por relações de poder e usados como forma de dominação (FOUCAULT, 2010). O saber é o próprio objeto da arqueologia (CASTRO, 2009) e é fruto de lutas, de guerra e do desejo. Todavia, não desse desejo que se demonstra através do discurso, mas pelo desejo próprio ao discurso (FOUCAULT, 1971/2019), e por isso, é atravessado por relações de poder.

O saber só nasce como prática discursiva definida e toda prática discursiva, como discute Revel (2005), pode se definir pelo saber que está formado sob ela. Neste caso, o saber é um conjunto ordenado de enunciados que podem, ou não, fazer parte dos discursos que emergem do saber; dito isso, pode-se compreender como “o conjunto assim formado a partir do sistema de positividade e manifesto na unidade de uma formação discursiva é o que se poderia chamar de um saber.” (FOUCAULT, 2010, p. 723). O saber também, indo além dos enunciados, são as técnicas utilizadas para conseguir as enunciações necessárias.

O poder é dissolvido como uma ação sobre ações dos outros. Seu funcionamento não privilegia as interdições (FOUCAULT, 1979/2014), mas as incitações (a um determinado comportamento ou ação). Na perspectiva foucaultiana, o poder é exercido, logo ele se exerce de forma assimétrica. Ele é pensado como um feixe de relações, no sentido que ninguém detém esse monopólio todo tempo e não está, necessariamente, concentrado em grandes instituições, como a economia, o

Estado, a política, a religião ou a família, mas ele opera nesses espaços. As relações de poder não são negociáveis, o poder não é algo que se escolhe ter, ele é cedido nos espaços (FOUCAULT, 1979/2014). É impossível localizar o poder em uma instituição, ou mesmo, no Estado; o poder não é uma propriedade, mas uma estratégia. E positivo, produz (ao contrário da violência). Todo poder gera saber, não há relação de poder sem a elaboração de um campo de saber (FOUCAULT, 1979/2014). O poder em suas formas de controle e operações apresenta mudança conforme os tempos históricos. Esses deslocamentos da forma na qual o poder se opera variam em estratégias, tecnologias, alvo, objetivo, foco de visibilidade e instrumento (FOUCAULT, 1979/2014). De acordo com Castro (2009), o poder é pensado como um feixe de relações, não sendo detido enquanto monopólio. O poder está nos espaços:

Essas relações de "poder-saber" não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema de poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimento são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito do conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o saber-poder, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis de conhecimento. (FOUCAULT, 1979/2014, p. 24).

Por fim, o poder é um exercício de forma assimétrica, nunca é uma entidade coerente, unitária. Essas relações de poder operam em condições históricas que se apresentam deslocadas e dissolvidas.

Caixa de Ferramentas: a usabilidade foucaultiana

Foucault (1979/2014) trata de toda sua obra enquanto usabilidade: “todos meus livros, seja História da Loucura podem ser pequenas caixas de ferramentas.” (p. 52); ou seja, a produção, seja de um livro, um artigo, uma dissertação ou uma tese, para além da fecunda produção de Michel Foucault, de toda uma tradição de práticas discursivas de enfrentamento. Foucault (1979/2014) afirma que cada aspecto de sua obra pode ser compreendido como uma ferramenta que teria uma aplicação específica.

Se as pessoas querem mesmo abri-las, servirem-se de tal frase, tal ideia, tal análise como de uma chave de fenda, ou uma chave-inglesa, para produzir um curto-circuito, desqualificar, quebrar os sistemas de poder, inclusive, eventualmente, os próprios sistemas de que meus livros resultam, pois bem, tanto melhor! (FOUCAULT, 1979/2014, p. 52).

De modo mais geral, conforme o campo foucaultiano permite seus deslocamentos e torções uma leitura descompromissada pode acabar levando um leitor desavisado a desconsiderar a rigidez teórica, mas ao mesmo tempo sua flexibilidade. Essa forma adversa de Michel Foucault construir sua obra, o obriga a salientar do uso de suas ferramentas: “a metáfora da caixa de ferramentas buscava situar seus trabalhos no espaço da liberdade – tanto de si próprio quanto dos atuais e futuros leitores – mas não era, no plano intelectual, um convite à leitura descuidada ou ao emprego frouxo de conceitos e de análises” (ALVARÉZ, 2015, p. 17).

Faz-se necessário que o pesquisador, compreenda por onde se envereda, seja na escola, no campo das políticas públicas, formação de professores etc. para que possa carregar

consigo na pesquisa as ferramentas necessárias às suas escavações, suas explorações microscópicas que permitem ajustar seu olhar a microfísica do feixe de relações as quais o poder se dispersa (FOUCAULT, 1979/2014). Uma pesquisa arqueológica, é em última instância uma escavação de objeto, montando parte a parte, aspectos dispersos, que podem não se juntar à primeira vista, mas sua horizontalidade mostra toda uma malha intrincada de saberes que não carregam em si um sentido, mas todo um jogo de verdades que pode não se apresentar, e exige as ferramentas necessárias para que seja trazido à baila (FOUCAULT, 1969/2012).

Considerações finais

O conceito de caixa de ferramentas na investigação foucaultiana permite justamente a ação do pesquisador como forma de enfrentamento de condições opressivas. Expõe, de forma incendiária, relações de poder que atravessam os sujeitos em condições de adoecedoras. A multiplicidade conceitual e temática em Foucault se estende em áreas que vão desde o direito e suas formas jurídicas até a saúde mental. Justamente por não trazer consigo categorias apriorísticas, o campo foucaultiano é marcado por incongruências e descontinuidades características justamente de seus campos, que são marcados por irregularidades, hierarquias não aparentes e jogos que se dispersam em relações e estratégias de poder.

Referências

ALVARÉZ, M. C. Michel Foucault e a Sociologia: aproximações e tensões. **Estud. Sociol.**, [s.l.], v. 20, n. 38. p. 15 – 33, 2015.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FOUCAULT, M. Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise. /n: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Michel Foucault**. 3. ed. Tradução de Vera Lúcia Avelar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. (Coleção Ditos e escritos, v. 1.)

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969/2012.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979/2014.

PRADO FILHO, K. A genealogia como método histórico de análise de práticas e relações de poder. **Revista de Ciências Humanas**, [s.l.], v. 51, n. 2, p. 311 - 327, 2017. DOI: 10.5007/2178-4582.2017v51n2p311. Acesso em 10 jul. 2022.

REVEL, J. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.

O Ensino de Sociologia no Novo Ensino Médio em Campo Grande - Mato Grosso do Sul

Liliana Simionatto¹⁰

Resumo: Este trabalho descreve na visão de professores, a implementação do Novo Ensino Médio, em especial do ensino de Sociologia, da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, no município de Campo Grande. Através de entrevistas semiestruturadas, 3 professores responderam um questionário contendo perguntas de resposta aberta. Foram perguntados a opinião deles sobre o Novo Ensino Médio e a disciplina “Projeto de Vida” e suas percepções do ensino de Sociologia no Novo Ensino Médio. Segundo eles, o Novo Ensino Médio, é inapropriado, pois não combate às desigualdades sociais, não altera a estrutura anterior e nem as condições básicas das escolas. Além disso, não há a devida valorização dos professores. Porém, há um ponto positivo, nos itinerários formativos pois eles poderão trabalhar em pesquisas científicas, estudos temáticos da vida social e a própria interação comunitária. Para eles, a disciplina Projeto de Vida é desnecessária, não tem uma organização em sua estrutura enquanto disciplina e deveria ser lecionada por psicólogos ou orientadores vocacionais. Já o ensino de Sociologia continua com uma carga horária baixa. Ademais, trabalhar com competências e habilidades deixou fora do currículo temas básicos da Sociologia. Entretanto, nos itinerários formativos o professor poderá trabalhar melhor a Sociologia. Há uma grande expectativa em relação aos itinerários formativos para o ensino de sociologia. Em suma, novos estudos deverão ser feitos para comprovar a efetividade da implantação deste novo formato de ensino/aprendizagem.

Palavras-chave: Educação; Ensino; Escola pública.

Introdução

¹⁰ Acadêmica do curso de Pós-graduação em Sociologia Política, da Faculdade Unyleya. Participante do Grupo de Trabalho Cornelius Castoriadis – Piera Aulagnier.

Ao assistir um vídeo institucional¹¹ do Ministério da Educação (MEC) sobre a implantação do Novo Ensino Médio (NEM), algumas interrogações começaram a surgir, entre elas: as escolas teriam infraestrutura para esse novo formato do Ensino Médio? Como seria a escolha dos itinerários? Como a escola, os alunos e a comunidade escolar fariam essas escolhas? Como os alunos e professores estavam avaliando essas mudanças? Para entender esse novo formato de ensino, procuramos investigar como estava sendo realizada essa implementação em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Para realizar a pesquisa analisamos a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018), que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e, em nível estadual, o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio (DAHER *et al.*, 2020/2021), o Plano Estadual de Educação (MATO GROSSO DO SUL, 2014) e o Referencial Curricular do Ensino Médio (MATO GROSSO DO SUL, 2012), além dos teóricos Valle (1997), Saviani (1989), Morin (2007) e Paro (2007). Por fim, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com respostas abertas com três professores que lecionam a disciplina de Sociologia em escolas públicas. Em virtude da pandemia do Covid-19, essas entrevistas foram realizadas por meio eletrônico (WhatsApp). Com isso esperamos contribuir para a compreensão e entendimento deste novo formato de ensino e assim auxiliar futuros pesquisadores no desenvolvimento de suas pesquisas sobre a implantação do Novo Ensino Médio em Campo Grande - MS.

¹¹ Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Chkc_Ut9Tlc. Acesso em: 29 out. 2022.

A instituição escolar

O modelo de escola pública que temos está arraigada no imaginário social. Segundo Valle, a escola nasceu e se desenvolveu como um projeto de sociedade. A escola pública se inscreve em um determinado projeto político de sociedade e traz a marca do tempo de investimentos sociais que permitiram seu nascimento e constituição. Desde o seu aparecimento a escola pública está ligada a fabricação de um projeto novo, em que o homem tem o poder criador da ação educativa, nunca antes vistas nem em suas representações e nem na tradição da história. Sua legitimidade repousa na absoluta convicção que a ação humana, essencialmente política, é geradora do novo. Para Saviani, a escola surge como um antídoto à ignorância. Organizando-se com uma agência centrada no professor, o qual transmite gradualmente o acervo cultural aos alunos. Com o advento da Escola Nova, tenta-se articular o ensino com o processo de desenvolvimento da ciência, ou seja, de uma espécie de projeto de pesquisa. Com o refluxo da escolanovista, em função de uma nova tendência da política educacional, “os meios de comunicação de massa” e “as tecnologias de ensino”. Nos dias atuais, vemos esses dois formatos de escola (tradicional e escolanovista) no sistema de ensino brasileiro. Mesmo com inúmeras tentativas de tentar mudar o formato de organização, falta infraestrutura nas escolas e a valorização profissional dos docentes (VALLE, 1997; SAVIANI, 1989)

Partindo do pressuposto que o homem tem o poder criador da ação educativa neste projeto de educação e para que esse projeto educacional fosse efetivado, são criadas normas a serem seguidas nos sistemas de ensino brasileiro entre elas, o modelo de organização escolar descrito por Paro:

As escolas dos vários sistemas de ensino do país se organizam de modo bastante semelhante, no

formato piramidal, em que, no topo fica a direção; logo abaixo, hierarquicamente, os profissionais que prestam assistência e supervisão os professores [...]; a seguir, encontra-se o corpo docente e logo abaixo os alunos. Paralelamente, há os funcionários não docentes, ocupando o nível intermediário (secretário) e os níveis subalternos (auxiliares, vigias, serventes etc.). Além disso, os sistemas escolares podem contar com órgãos colegiados, como Associação de Pais e Mestres – APM, conselhos de escola e grêmio estudantil. (PARO, 2007, p. 82).

Esse formato ultrapassado de organização reforça às relações de poder exercidas dentro da estrutura organizacional escolar. Precisamos fomentar um novo modelo de organização da escola cuja a participação da comunidade escolar seja de fato efetivada. O NEM vem com a proposta de centralidade no estudante propondo seu protagonismo, quiçá poderemos reestruturar também este formato hierarquizado de organização nas escolas e despertar nos gestores escolares a importância de uma gestão efetivamente democrática e com isso talvez possamos ter uma educação de estado e não de governo.

O Novo Ensino Médio

A Constituição Federal, em seu artigo 6º garante como sendo um dos Direitos Sociais, a Educação (BRASIL, 1988). Segundo a Lei nº 9.394/1996, em seu art. 4º, I, “a”, “b” e “c”, diz que dever do Estado a educação básica e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, desde a pré-escola ao ensino médio (BRASIL, 1996/2016).

As aprendizagens definidas na BNCC, tem a incumbência de assegurar aos alunos ao longo da educação básica, o desenvolvimento de dez competências gerais sendo definidas como: mobilização do conhecimento e habilidades, atitudes e valores para desenvolver as demandas complexas da vida

cotidiana, do pleno exercício da cidadania e ao mundo de trabalho (BRASIL, 2017). Já suas competências gerais, correlacionam-se reforçando o compromisso com a educação integral ao decorrer da educação básica, promovendo a construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores determinados na Lei nº 9.394/1996. O Ensino Médio é a última etapa da educação básica e está dividido em quatro áreas de conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências de natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 2017).

Para a área de Ciências Humanas Sociais e Aplicadas, a BNCC propõe seis competências específicas visando o desenvolvimento da capacidade de dialogar com o Outro e com isso, desejando que os estudantes possam aceitar as diferenças e adotar condutas éticas na sociedade.

Nesta nova formatação do Ensino Médio, o DCNEM estabelece os princípios específicos do Ensino Médio entre eles: a formação integral do estudante; projeto de vida; a pesquisa científica; o respeito aos direitos humanos; a compreensão da diversidade; a realidade dos sujeitos; a indivisibilidade entre educação e prática e a indissociabilidade entre teoria e prática. Podendo o ensino ser regular, integrado e técnico profissional. Contendo uma carga horária de 3 mil horas sendo: 1.800 horas máxima para formação geral e 1.200 horas para os itinerários. Em seu art. 6º estão definidos os conceitos de itinerários formativos e unidades curriculares. (BRASIL, 2018).

Cabe o sistema ou a rede ensino oferecer os itinerários formativos para atender a demanda dos estudantes no ensino regular, no integrado e no técnico profissional, respeitando a contextualização e a transdisciplinaridade para que ocorra a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento e com isso aconteça uma educação integral com aprendizagem significativa, centrada nos estudantes, na equidade e na aprendizagem contínua.

Para Morin (2007, p. 51), “[...] a transdisciplinaridade caracteriza geralmente por esquemas cognitivos que atravessam as disciplinas. Em resumo, são redes complexas de inter, pole e transdisciplinaridade que operam e desempenham um papel fecundo nas histórias das ciências”. Fica a interrogação se as escolas terão infraestrutura para se adequar as novas exigências do DCNEM. Sabemos que por ser um projeto recente e bastante complexo, teremos erros e acertos até conseguirmos ajustarmos a essas novas exigências. Reconhecendo as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar e que foram intensificadas pela pandemia, o retorno deverá ser de muito aprendizado para os estudantes, professores e para a comunidade escolar no geral.

A Lei n. 11.684/2008, inclui-se as disciplinas de Sociologia e Filosofia e as tornam obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio. Em Campo Grande as escolas que ofertam o Ensino Médio estão divididas nas seguintes modalidades de ensino regular; profissional e correção de fluxo. Contando com 49 docentes, sendo 38 contratado e 11 concursados para a disciplina de Sociologia. Para a implantação do Novo Ensino Médio em Mato Grosso do Sul, a Secretaria Estadual de Educação – SED/MS, realizou uma pesquisa no ano de 2020 (DAHER, 2021/2022), para ouvir a comunidade escolar.

Realizamos uma entrevista semiestruturada com três docentes da rede pública de ensino de Campo Grande, entre os dias 14/12/2021 e 01/02/2022, por meio eletrônico (WhatsApp), em virtude da pandemia do Coronavírus. Com as seguintes perguntas: Qual sua opinião sobre o Novo Ensino Médio? Qual sua opinião sobre o Projeto de Vida? Quais suas impressões em relação ao ensino de Sociologia nesta nova estrutura do Ensino Médio? Houve capacitação? A seguir, analisaremos as respostas dos docente entrevistados. No quadro abaixo, estão discriminados o perfil dos docentes entrevistados.

Quadro 1 – Perfil dos docentes entrevistados

Docente	Escola	Ano
Docente 1	E.E Joaquim Murtinho E.E Maria Rita de Cássia	Não informado
Docente 2	E.E Dolor Ferreira de Andrade E.E Lúcia Martins Coelho	1º, 2º e 3º
Docente 3	Aguardando convocação do processo seletivo realizado em outubro de 2021.	

Fonte: a autora.

Organização: a autora.

Os professores apresentam preocupação com esse novo formato do Ensino Médio com a “diminuição do tempo de aula das disciplinas e o aumento exponencial da matéria como Projeto de Vida”. Além disso, acredita-se que “o Novo Ensino Médio é apenas uma forma do governo dizer que está “revolucionando” a educação sem realmente mudar o que importa: estrutura e condições básica das escolas, valorização do professor, combate às desigualdades sociais”. O ensino de Sociologia continua sofrendo com a baixa carga horária. Porém, há um lado positivo, talvez possa ser algumas experiências com os itinerários formativos, especialmente nas disciplinas que envolvem pesquisa científica, estudo de temática da vida social e a própria intervenção comunitária. Segundo Castoriadis (1987, p. 230), “a instituição produz indivíduos conforme suas normas, e estes indivíduos, dada sua construção, não apenas são capazes de, mas obrigados a, reproduzir a instituição”. Em suma, podemos observa uma tentativa incessante das instituições, neste caso, a instituição escola, de moldar os indivíduos através de suas leis.

Considerações finais

Em suma, este novo formato do Ensino Médio que está

sendo implementado no país aparenta ser mais uma tentativa das instituições em moldar os indivíduos para que as regras impostas pela sociedade sejam obedecidas. Além disso, a formatação em que está sendo realizada esse Novo Ensino Médio, não atende as demandas impostas pelo sistema de educação, em especial, a infraestrutura das escolas. Para isso, precisamos acabar com quimeras das desigualdades sociais que assolam nosso país para podermos garantir o direito a uma educação de qualidade como assegurada em nossa Constituição Federal.

Entre os professores há uma concordância desfavorável para esse Novo Ensino Médio. Porém, há uma expectativa segundo os professores, sobre os itinerários formativos, quiçá poderão trabalhar melhor os temas ligados a Sociologia.

Em meio a uma defasagem de profissionais, em especial do ensino de Sociologia, os professores em sua maioria contratados, precisam se desdobrar em várias escolas para poderem cumprir a carga horária estipulada em contrato.

Por fim, com a obrigatoriedade do Novo Ensino Médio em todas as escolas a partir deste ano, é que de fato poderemos analisar o seu desenvolvimento, os arranjos e desarranjos deste novo formato de ensino-aprendizagem. Para isso, novos estudos deverão ser realizados para comprovar as expectativas e as realidades dessa nova fase educação escolar brasileira.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 16 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 11. 684, de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da lei nº9. 394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a filosofia e

a sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em:
<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11684&ano=2008&ato=da1MTW61UNRpWTa34>. Acesso em: 29 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio> Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais nº 1-6/1994. 49. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file> Acesso em 13 dez. 2021.

CASTORIADIS, Cornelius. O imaginário: a criação no domínio social-histórico. In: CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do Labirinto II: os domínios do homem**. Tradução de José Oscar de Almeida Marques. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 228 – 229.

DAHER, H. Q. et.al (Org). **Plano de Implementação do Novo Ensino Médio**. Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: SED/MS, 2021/2022.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul Ensino Médio**. Campo Grande, MS: SED, 2012.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação – SED. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014 – 2024)**. Campo Grande, 2014.

MORIN, Edgar. A articulação dos saberes. //r. ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis (Org.). **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 4. ed. São Paulo: Cortez: 2007. p. 29-76

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

PAULEEY, Pedro. **Campanha Novo Ensino Médio**. Ministério da Educação, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Chkc_Ut9Tlc. Acesso em: 29 out. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

VALLE, Lilian do. **A escola imaginária**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

Acessibilidade e inclusão no ensino superior: ações e reflexões na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Luiz Rogério Mélo Francelino¹²

Carina Elizabeth Maciel¹³

Resumo: A partir do marco legal introduzido com a Constituição Federal de 1988 e as leis infraconstitucionais, o Brasil tornou-se reconhecido mundialmente pela mudança de paradigma nas questões relativas às pessoas com deficiência, que ensejaram a ascensão da promoção e garantia dos direitos individuais e coletivos para efetivação da sua inclusão social, no âmbito maior dos direitos humanos. Este trabalho, através de uma pesquisa aplicada, descritiva com coleta de dados quantitativos secundários, objetiva verificar e analisar a efetividade da Política de Acessibilidade da UFMS nos seus cursos de graduação.

Palavras chaves: Inclusão; Acessibilidade; Permanência; Sucesso.

Introdução

A Lei nº 12711/2012, estabelece a política de cotas para o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico e nível médio, buscando democratizar o acesso de pessoas que por questões étnicas, de classes sociais desfavorecidas e com deficiência historicamente encontram mais dificuldades para ingressar e permanecer em uma Instituição Federal de Ensino.

Apesar do avanço obtido na inclusão das pessoas com

¹² Acadêmico do curso de pós-graduação (doutorado) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

¹³ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

deficiência no ensino superior, segundo Siqueira e Santana (2010), essa realidade vem se modificando muito lentamente, apesar deste direito já estar garantido pela legislação, para que efetivamente ocorra a inclusão e a acessibilidade nas universidades é fundamental que ações e diretrizes institucionais sejam efetivadas. Para tanto é imprescindível que tais ações e diretrizes não sejam pensadas de forma isolada, mas que busquem um planejamento criterioso objetivando a inclusão, ingresso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior.

As características individuais do estudante com deficiência, bem como as especificidades dos cursos de graduação e pós-graduação, tornam complexas as atividades dos núcleos de acessibilidade, pois requerem a articulação de ações coletivas e, ao mesmo tempo, particulares, para cada área de conhecimento, as quais devem estar previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional.

Segundo o Decreto o Art. 2º da nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado "A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação".

Desta forma, os materiais didáticos e pedagógicos, os sistemas de comunicação e informação e toda a infraestrutura arquitetônica e seus meios de acesso devem ser preparados e adequados para as pessoas com deficiência. Do o ingresso a diplomação, todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão devem ser planejados, desenvolvidos e adaptados de acordo com suas necessidades.

Além disto, é indispensável que se invista na formação dos profissionais, técnicos e docentes, tendo em vista que as necessidades educacionais específicas de cada estudante se manifestam no cotidiano, sendo necessário que tais profissionais

estejam preparados para auxiliar na superação das dificuldades e barreiras encontradas.

O objetivo deste estudo é verificar a política de acessibilidade da Universidade Federal de Mato Grosso Sul e analisar a sua efetividade através da verificação da taxa de ingressos e egressos com deficiência na graduação nos últimos 10 anos.

Método

A pesquisa é de natureza aplicada e teve como campo de estudo a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Para demonstrar os efeitos das políticas de acessibilidade da UFMS nos últimos 10 anos, optou-se por uma pesquisa descritiva, com coleta de dados quantitativos secundários a partir de informações já existentes em diversos relatórios. Cervo *et al.* (2007) afirmam que "a pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los." Esses dados secundários foram coletados, tabulados e analisados com o objetivo de verificar a inclusão da pessoa com deficiência nos cursos de graduação da UFMS.

Políticas de Acessibilidade da UFMS e seus Resultados

A política de acessibilidade da UFMS é um documento norteador da governança que teve seu início em 2005, a partir do Programa Incluir do Ministério da Educação (MEC), que fazia parte do eixo "Acesso à Educação do Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Viver sem Limite". Este Programa de acessibilidade na educação superior tinha como objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o

cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade.

Em 2006, o projeto “UFMS Acessível: Estratégias para inclusão do Acadêmico com deficiência na UFMS” foi contemplado no Edital do Programa Incluir, destinando recursos à UFMS para dar início às suas ações de acessibilidade e inclusão. Gradualmente a UFMS vem avançando no planejamento de metas e implementação de ações, contínuas e esporádicas, que buscam promover acessibilidade a estudantes, servidores e comunidade universitária.

A partir de 2017 foram criadas comissões para discutir questões relacionadas à acessibilidade e ações afirmativas, bem como apoiar a tomada de decisões institucionais nestes âmbitos. Também, a partir deste ano, foram instituídas as bancas de verificação da autodeclaração para ingresso por cotas raciais e deficiência. Para tanto, as referidas comissões trabalharam na elaboração e institucionalização de critérios e normas de verificação.

Atualmente, as ações afirmativas e de inclusão relacionadas são desenvolvidas na UFMS pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES) e pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP). Em 2021, foi aprovado o Plano de Acessibilidade 2020 – 2024 da UFMS, através da Resolução nº 124 – CD/UFMS de 26 de fevereiro de 2021

Este Plano estabelece uma política institucional de acessibilidade e inclusão para todos que possuem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação, eliminando as barreiras pedagógicas, arquitetônicas, atitudinais e na comunicação e informação bem como estender a toda comunidade universitária externa que utiliza dos serviços oferecidos pela UFMS.

As principais ações do Plano de Acessibilidade 2020 – 2024 são:

- Difundir o sentimento de pertencimento do estudante com deficiência e o acolhimento por meio de campanhas

institucionais como a “Eu Respeito”;

- Aprimorar o acompanhamento educacional dos estudantes com deficiência, com foco na conclusão do curso no tempo mínimo;
- Elaborar um Plano Diretor de Acessibilidade, para eliminação das barreiras na UFMS, com priorização das ações em função do número de pessoas atendidas;
- Realizar a manutenção do recapeamento asfáltico das vias internas e dos estacionamentos da UFMS, e instalação de estacionamentos nos Campus de Naviraí e Nova Andradina, com demarcação para acessibilidade (reserva de vagas para veículos que transportam pessoas com deficiência e mobilidade reduzida);
- Atualizar as Rotas Acessíveis na UFMS, com indicação de sanitários PNE e demais equipamentos de enriquecimento;
- Fomentar a cultura e ciência sobre acessibilidade, através da inserção de disciplinas nos projetos pedagógicos dos cursos da UFMS sobre acessibilidade e educação inclusiva;
- Adaptar, inovar, desenvolver e / ou adquirir equipamentos de informática e materiais impressos e/ou visuais, materiais didáticos/pedagógicos e bibliográficos acessíveis;
- Ampliar o empréstimo de equipamentos e o oferecimento de serviços de acessibilidade;
- Instalar totens digitais acessíveis com mapas e rotas acessíveis, em todas as unidades da UFMS, com disponibilização de mapas e rotas em aplicativo mobile, com acesso ao botão de pânico, ligado ao sistema de monitoramento;
- Disponibilizar todos editais e principais documentos da UFMS em libra/ legenda, áudio e braille e oferecer a interpretação de libras em todos os eventos científicos e institucionais da UFMS.
- Ampliar a acessibilidade aos sítios, sistemas e softwares e mídias sociais da UFMS para as diversas formas de deficiência.

Visando fazer uma breve análise da efetividade das ações implementadas, será apresentado os dados dos ingressos e egressos de discentes na UFMS no período de 2011 a 2021, bem como o quantitativo de alunos matriculados por ano no mesmo período e a proporção de PCDs em relação ao quantitativo total de discentes da UFMS. Na tabela 1, é possível visualizar o histórico de ingressos e egressos de pessoas com deficiência nos cursos de graduação da UFMS, no período de 2011 a 2021.

Tabela 1 Ingressos/Egressos ano na graduação da UFMS no período de 2011 a 2021

Ano/tipo	Ingressos Total	Ingressos PCD	% Ingressos PCD/Total	Egressos Total	Egressos PCD	% Egressos PCD/Total
2011	5.371	245	4,56%	1.738	5	0,29%
2012	6.321	268	4,24%	1.838	17	0,92%
2013	7.230	217	3,00%	1.942	26	1,34%
2014	7.286	285	3,91%	1.918	26	1,36%
2015	6.257	199	3,18%	1.885	52	2,76%
2016	6.137	131	2,13%	2.314	64	2,76%
2017	7.077	113	1,60%	2.107	35	2,56%
2018	6.184	138	2,23%	2.167	42	1,94%
2019	5.673	87	1,53%	2.287	46	2,01%
2020	5.131	76	1,48%	2.166	30	1,38%
2021	5.269	123	2,33%	2.760	21	0,76%

Fonte: UFMS. Números UFMS (2011 - 2021).

Na tabela 2, consta os quantitativos por ano de discentes com deficiência e o total, matriculados nos cursos de graduação da UFMS no período de 2011 a 2021.

Tabela 2 Discentes matriculados na graduação da UFMS no período de 2011 a 2021

Ano/tipo	Discentes PCD	Discentes Total	% Discentes PCD/Total
2011	369	17.322	2,13%
2012	486	18.426	2,64%
2013	520	20.506	2,54%
2014	549	20.491	2,68%
2015	538	20.154	2,67%
2016	417	19.017	2,19%
2017	361	21.466	1,68%
2018	355	22.855	1,55%
2019	322	22.836	1,41%
2020	292	22.537	1,30%
2021	365	23.629	1,54%

Fonte: UFMS. Números UFMS (2011 - 2021)

Considerações finais

Ao analisar os dados coletados, conclui-se que apesar da política de acessibilidade da UFMS, que desde 2005 vem implantando ações afirmativas para promover o ingresso da pessoa com deficiência em seus cursos de graduação, conforme os dados dispostos na tabela 1, a proporção de ingressos de PCD é bem pequena se comparada ao total de ingressantes, sendo que o percentual máximo ocorreu em 2011, com 4,56% de ingresso de PCDs. No entanto, de acordo com dados do Censo da Educação Superior de 2018, divulgados pelo MEC, apenas 51 universidades brasileiras que possuem mais de 5 mil alunos matriculados possuem 1% ou mais de estudantes com deficiência, sendo 36 instituições públicas e 15 privadas. Na UFMS, de acordo com os dados da tabela 2, o percentual de PCDs matriculados, alcançou em 2014, o valor máximo para o período, com 2,68% de discentes PCDs matriculados, e o menor valor

ocorreu em 2019, com 1,41%.

Uma outra questão verificada, que requer profunda reflexão, é o fato de que tão importante quanto a promoção do ingresso da pessoa com deficiência no ensino superior é proporcionar condições para sua permanência e consequentemente a diplomação. Os dados coletados, dispostos na tabela 1, demonstram que a proporção de PCDs egressos no período de 2011 a 2021, em comparação com quantitativo total de egressos da UFMS no mesmo período, é ainda menor do que a proporção de ingressantes, alcançando o melhor percentual nos anos de 2015 e 2016, com ínfimos 2,76%.

E, finalmente, este estudo descortina o horizonte para novas pesquisas, pois muitas questões necessitam de respostas. Entretanto, pode-se concluir que a UFMS, tem procurado promover a acessibilidade da pessoa com deficiência em seu quadro discente, uma prova disto, foi a elaboração do Plano de Acessibilidade 2020-2024, aprovado pela primeira vez através de uma Resolução (Resolução nº 124-CD/UFMS, de 25 de fevereiro de 2021), que estabelece metas e ações pontuais e caráter contínuo, que certamente contribuirão para a inclusão da Pessoa com Deficiência.

Referências

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 nov.2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7611.htm. Acesso em 2022.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da**

República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 dez. 2010.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em 2022.

SIQUEIRA, I.M.; SANTANA, C.S. (2010). Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 1(16), 27-136.

UFMS. **Números UFMS**. 2022. Disponível em <https://numeros.ufms.br/>. Acesso em: 26 out. 2022.

UFMS. **Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. Disponível em: https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2021/05/Plano-de-Acessibilidade_Resolucao-CD-n-124-de-26-02-2021.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

Desafios da gestão escolar durante o ensino remoto emergencial sob a narrativas de gestores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS

Alessandra Teresa Pereira de Barros¹⁴

Sandra Novais Sousa¹⁵

Resumo: O presente artigo tem como objeto de estudo a gestão escolar e o objetivo desta pesquisa é compreender os principais desafios enfrentados pelos gestores durante o ensino remoto emergencial. Como metodologia foi realizado um levantamento bibliográfico em repositórios digitais, com as palavras chaves "gestão escolar", "ensino remoto" e "pandemia". Também foram analisadas narrativas de gestores em entrevistas realizadas por alunas da disciplina de Gestão Escolar dos cursos de Pedagogia e de Letras da UFMS. Como resultados, observamos que, entre os vários desafios enfrentados pelos gestores durante o ensino remoto emergencial, o maior deles foi o de manter a união de toda a comunidade escolar, de forma que, famílias, estudantes e professores não se sentissem totalmente isolados e permeados pelas incertezas do momento histórico que estavam vivendo. O que nos permite concluir que a pandemia potencializou o quadro de desigualdades que já estava instaurado na nossa sociedade, impondo a gestores e docentes a necessidade de educar apesar da distância.

Palavras-chave: Narrativas; Gestão escolar; Ensino remoto emergencial; Pandemia; Covid 19.

Introdução

¹⁴ Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), participante do Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf).

¹⁵ Doutora em Educação, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de Pedagogia/Faed. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf).

A temática do presente estudo é a Gestão Escolar em tempos de pandemia. A pandemia de Covid 19 teve início em dezembro de 2019 e causou um grande impacto em diversos setores da sociedade em todo o mundo, e, sem nenhum preparo prévio, todos tiveram que se adaptar para continuar prestando seus serviços, inclusive as escolas.

De acordo com Teleken e Ressler (2020, p. 26), “[...] a escola é um espaço de socialização do saber que exerce papéis fundamentais na sociedade: socializar e democratizar o acesso ao conhecimento e promover a construção moral e ética dos estudantes.” Ela é a instituição social responsável, segundo Russo (2012), por formar o sujeito histórico portador da herança cultural da humanidade, produzida há milhares de anos de história pelo homem.

É na escola que se efetiva todo o trabalho docente e foi justamente este trabalho que precisou ser ajustado para que as crianças continuassem tendo garantido o seu direito à educação, previsto em Lei.

Russo (2010, p. 5) afirma que “[...] a transformação do aluno é resultado do trabalho escolar coletivo, isto é, do seu próprio e de todos os trabalhadores da escola”, especialmente os professores que são os responsáveis pelos trabalhos correspondentes a cada disciplina. E, com a pandemia, a escola e o trabalho migraram para dentro das casas, colocando pais e alunos trabalhando e estudando no mesmo ambiente através da única alternativa possível, os meios de comunicação virtual. Isso afetou de forma direta todos os setores da escola, inclusive o da gestão escolar, a quem compete a liderança de todo este trabalho coletivo, como afirma Santos *et al.* (2021, p. 1): “Cabe ao gestor escolar favorecer e criar condições para que as práticas educacionais aconteçam, mesmo em condições de crises.”

Luck (2009) em seu livro “Dimensões da gestão escolar e suas competências” elenca oito competências necessárias ao diretor escolar, dentre elas:

Articula e engloba as várias dimensões da gestão escolar e das ações educacionais, como condição para garantir a unidade de trabalho e desenvolvimento equilibrado de todos os segmentos da escola, na realização de seus objetivos, segundo uma perspectiva interativa e integradora. (LUCK, 2009, p. 15).

Isto posto, diante do contexto da pandemia, que levou cada profissional e aluno para atuar dentro de suas próprias casas, surgiu o seguinte questionamento: quais os principais desafios enfrentados por gestores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS, durante o ensino remoto emergencial?

Para responder a esta questão utilizamos como procedimentos metodológicos entrevistas realizadas por alunas da disciplina de Gestão Escolar do curso de Pedagogia e Letras da UFMS a gestores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS. Essas entrevistas foram analisadas como narrativas, onde o entrevistado pode expor sua própria vivência, de forma espontânea, sem julgamentos e nem cobranças. Além do fato de que, quando ouve a si mesmo, este entrevistado pode refletir acerca de sua atuação, pois, como afirmam Arruda e Medeiros (2018, sem paginação), “esses registros são realizados em momentos posteriores às suas ações.”

O trabalho está dividido em duas seções, sendo a primeira, uma seção conceitual acerca das dimensões da gestão escolar, as funções do diretor e a gestão participativa; e a segunda, a análise das narrativas dos gestores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS.

As dimensões da gestão escolar e as funções do diretor

Para que a Educação se efetive, conforme descreve Luck (2019), é imprescindível a atuação da gestão/administração

escolar. Sobre essa administração, Russo (2012, p.13) afirma:

Não possuindo a administração objetivos que lhe são próprios, mas somente aqueles que são os do objeto administrado, é lícito concluir que os objetivos da administração escolar são os objetivos da educação, enquanto processo social, e da escola, enquanto instituição.

Para alcançar esses objetivos, conforme Luck (2009), a gestão escolar atua em diferentes dimensões, das quais destacamos três: pedagógica, administrativa e financeira.

- 1) **Gestão pedagógica:** que se refere à articulação de estratégias, métodos e conteúdo educacional para otimizar os processos pedagógicos e melhorar a qualidade do ensino.
- 2) **Gestão administrativa:** que objetiva administrar os bens patrimoniais como imóvel, móveis, materiais;
- 3) **Gestão financeira:** organiza de forma eficiente o fluxo de caixa da escola, mantendo gastos e receita controlados e equilibrados.

De acordo com Luck (2009, p. 23), não se deve dividir o trabalho nas escolas isentando o diretor da responsabilidade pedagógica pois, segundo a autora, este profissional é “[...] o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e todo o seu trabalho educacional, não devendo sua responsabilidade ser diluída entre todos os colaboradores da gestão escolar, embora possa ser com eles compartilhada.”

Este compartilhamento se efetiva através da gestão participativa ou gestão democrática. A gestão democrática foi uma conquista da educação, na Constituição Federal de 1988, que instituiu entre os princípios para o ensino, por meio do inciso VI, artigo 206, a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei;” (BRASIL, 1988). Essa modalidade de gestão escolar também está presente na Lei de Diretrizes e Bases (Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), bem como nas legislações estaduais

e municipais. Em seu artigo 14, a LDB ainda ratifica que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, não paginado).

Oliveira, Moraes e Dourado (2014, p. 10) entendem que “a democratização começa no interior da escola, por meio da criação de espaços nos quais professores, funcionários, alunos, pais de alunos etc. possam discutir criticamente o cotidiano escolar.”

Para ter sucesso neste processo, Almeida e Silva (2017, p. 132) destacam que o “[...] bom relacionamento é um elemento primordial que interfere no desempenho de qualquer equipe, em especial na equipe escolar e influência nas normas estabelecidas por elas.”

Quando o gestor escolar está conectado com toda a comunidade escolar, seu trabalho na identificação das necessidades dessa comunidade se torna menos difícil e a escola consegue estabelecer sua identidade, trazendo soluções que respeitem as diferenças e subjetividades de seus alunos.

Desafios da gestão escolar durante o Ensino Remoto Emergencial - análise da narrativa de gestores da Reme

Foram analisadas 10 entrevistas, como já informado, realizadas como parte das avaliações da disciplina de Gestão Escolar dos cursos de Pedagogia e Letras da UFMS, ministrada por uma das autoras desse estudo.

Dentre as dificuldades enfrentadas pelos gestores

durante o ensino remoto emergencial, destacamos as que foram apontadas com maior frequência:

- 1) Aperfeiçoamento da equipe para uso de tecnologias digitais.
- 2) Manter equipe pedagógica unida, apesar do distanciamento físico e manter contato com o máximo possível das famílias dos alunos.
- 3) Criar estratégias para alcançar o maior número possível de alunos.
- 4) Falta de acesso dos alunos às tecnologias digitais para o ensino remoto emergencial (muitas famílias tinham um dispositivo para vários alunos de idade e séries diferentes e outras não tinham nenhum).
- 5) Conflitos virtuais entre os alunos/gerando rivalidade entre grupos (no retorno presencial foram necessários cuidados específicos e maior proximidade com as famílias para evitar maiores problemas).

As narrativas dos gestores apontam que muitos ficaram sobrecarregados em suas funções em tempos de ensino remoto emergencial, o que corrobora com o que afirma Rabello *et al.* (2021, p. 121):

Impactos e desafios se referem à gestão escolar como um todo, em suas dimensões e no contexto vivido da pandemia, pode-se dizer que os desafios vieram com mais intensidade, com uma situação nunca antes vivida por ninguém, que afetou todos os campos sociais.

Isso porque, segundo Santos *et al.* (2021), cabe ao gestor escolar identificar as ações necessárias no espaço escolar e “oferecer elementos que possam ser implementados para o enfrentamento”, seja qual for o contexto.

[...] durante o período de isolamento social ou lockdown, o papel da gestão escolar esbarra não

apenas na necessidade de providenciar recursos para a realização das aulas de forma remota, mas também na indispensabilidade de preparação do corpo docente para a aplicação destas aulas e melhor uso dos recursos tecnológicos que lhes são disponibilizados. (SANTOS *et al.*, 2021, p. 8-9)

Ainda de acordo com os autores, “Vale ressaltar como parte dos desafios dos gestores durante o período de isolamento, a crise com relação ao acesso dos alunos a tecnologias digitais e contato e manutenção do diálogo com as famílias destes alunos.” (SANTOS *et al.*, 2021, p. 8-9)

Muitos alunos tiveram acesso apenas aos cadernos de atividades, o que dificultou ainda mais o relacionamento entre a gestão, professores e a comunidade.

Além do fato de que muitos profissionais da educação tiveram problemas ligados à sua saúde mental e emocional, por conta dessa mudança do ambiente de sala de aula, somados a problemas de saúde e perdas na família. Casos que também aconteceram entre os alunos.

Considerações Finais

Esse trabalho teve como objetivo analisar o papel da gestão escolar em tempos de pandemia, quando o ensino remoto emergencial foi estabelecido para que o trabalho pedagógico tivesse continuidade naquele momento.

Através da análise das narrativas de gestores, percebemos que foram muitas as dificuldades enfrentadas por eles em tempo de ensino remoto emergencial. Segundo Freire e Diógenes (2020, p. 8), tais situações levaram os gestores a “[...] reinventar suas formas de trabalho, principalmente os que têm como princípio a vivência de uma gestão democrática dentro das escolas.” Especialmente em relação a três eixos apontados pelas autoras: relação da gestão escolar com os docentes; relação da escola

com os alunos; e relação da escola com a família.

Com foco na função social da escola, Freire e Diógenes (2020, p. 11) destacam ainda que “[...] a gestão escolar tem uma função social e pedagógica importante ao possibilitar que os estudantes e professores não se sintam totalmente isolados e permeados pelas incertezas” mesmo diante de contextos desafiadores, como uma pandemia mundial.

Este foi o maior desafio relatado pelos gestores, o que nos permite concluir que a pandemia não trouxe nenhum problema novo em relação a falta de estruturação das escolas e nem a respeito das desigualdades sociais, pois é fato que não temos e nem nunca tivemos, estrutura para uma educação a distância. No entanto, a covid-19 potencializou o quadro de desigualdades que já estava instaurado na nossa sociedade, impondo a gestores e docentes, a realidade de educar **apesar** da distância.

Referências

ALMEIDA, Walkiria de Fátima Tavares de. SILVA, Julieta Beserra da. Concepções e práticas de gestão escolar democrática na educação básica no Brasil. **Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 3, n. 1, p. 121-136, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/view/236104/28811> Acesso em: 11 set. 2022.

ARRUDA, Maritza Waleska. MEDEIROS, Jorge Alberto Fernandes de. Atuação do diretor escolar: uma narrativa à luz da abordagem multirreferencial. // Congresso Nacional de Educação, 5, Campina Grande, 2018. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46536>. Acesso em: 22 out. 2022

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República**

Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 9394, de 22 de dezembro de 1996. Dispões sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 16 out. 2022.

FREIRE, Juliana Gonçalves. DIÓGENES, Elione Nogueira. Ensino Remoto e o Papel da Gestão Escolar em tempos de Pandemia. //r. Semana Internacional de Pedagogia 2020, 7, Maceió, 2021. **Anais...** Maceió: SIP, 2020. Disponível em: <https://www.doity.com.br/anais/vii-semana-internacional-de-pedagogia-2020/trabalho/174614>. Acesso em: 25 out. 2022.

LUCK, Heloísa. **Dimensão da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

OLIVEIRA, João Ferreira de. MORAES, Karine Nunes de. DOURADO, Luiz Fernandes. Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação. In: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Semana Pedagógica.** Curitiba: SEED/PR, 2014. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/NRE/5gestao_escolar_democratica_definicoes_principios_mecanismo_implementacao.pdf Acesso em: 10 ago. 2022

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar:** introdução crítica. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RABELLO, Luis Gustavo *et al.* Desafios da Gestão Escolar Agravados em Tempos de Pandemia. Interação - **Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 23, n. 2, p. 100 – 124, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.33836/interacao.v23i2.647>

Acesso em: 23 out. 2021.

RUSSO, Miguel Henrique. Trabalho e administração da escola: desenvolvimento e apropriação do sentido que assumem no processo de produção pedagógica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 3, .2012. <https://doi.org/10.21573/vol27n32011.26416>

SANTOS, Késia Novais Silva *et al.* A responsabilidade do gestor escolar em tempo de pandemia. **Anais do Gepráxis**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 8, p. 1-14, maio. 2021. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/9554/9363> Acesso em: 01 set. 2022.

TELEKEN, Paula Maristela. RESSLER, Marlene Soder. A escola em tempos de pandemia: um ano de incertezas. **Form@ção de Professores em Revista - Faccat**, Taquara-RS, v. 1, n. 2, p. 23-33, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://normas-abnt.espm.br/index.php?title=Artigo> Acesso em: 22 out. 2022.

Espaço físico da educação infantil: uma leitura crítica

Tânia Cristina Barreto de Souza¹⁶

Resumo: Este texto é um recorte do projeto de pesquisa de mestrado que está em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - *campus* de Campo Grande/MS, e tem como objetivo contribuir com a reflexão acerca do espaço físico da educação infantil, partindo da seguinte premissa: o espaço físico da educação infantil, é estruturado ergonomicamente para fomentar a autonomia e a sociabilidade das crianças? Para tanto, a Teoria Crítica da Sociedade subsidiará a fundamentação teórica do trabalho em curso. Especificamente neste texto, apresentaremos reflexões sobre as normatizações do espaço destinado à educação infantil, evidenciando a importância de sua estrutura e funcionalidade.

Palavras-chave: Espaço físico; Criança; Teoria Crítica.

Introdução

Ao pensar no espaço físico para as crianças, deve-se levar em consideração que o ambiente é composto por gostos, toques, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida. Com o olhar voltado para o bem-estar e segurança das crianças e dos adultos que se encontram nas instituições de educação infantil, é possível perceber a importância de se ter um local apropriado para tal funcionamento, de modo a atender o referido público. Sabendo que a aprendizagem transcende as salas de atividades, toma conta da área externa e é capaz de ser inserida nos mais variados cantos, propiciando o prazer em aprender, é que se faz necessária

¹⁶ Mestranda. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Campo Grande.

a valorização do espaço físico da educação infantil como elemento integrador e fomentador do processo educativo.

O presente trabalho constitui um recorte do projeto de pesquisa de mestrado, de natureza qualitativa e etnográfica, cujo intuito busca a reflexão acerca do espaço físico da educação infantil, com vistas à investigação da importância de sua estrutura e funcionalidade para o desenvolvimento integral das crianças.

Leitura crítica do espaço físico da Educação Infantil

Com o olhar crítico voltado para a construção do espaço físico escolar, é importante entender que este meio é uma construção social, por sua vez, carregada de significados que, em boa medida, podem funcionar como reguladores em diversas esferas da vida. O enfoque dado ao espaço físico da educação infantil como uma construção social nos leva a afirmar que o espaço escolar se constitui a partir de um contexto social, histórico, cultural e político no qual a criança está inserida, e os reflexos de tais manifestações incidem diretamente na sua construção, organização e na funcionalidade desse ambiente.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988/2020) trouxe novas definições legais, ao estabelecer a educação como direito de todos e especificar, ainda, o dever do Estado em oferecer atendimento em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 5 anos de idade. A integração da educação infantil ainda é reafirmada pela Lei nº 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996/2018), além de incluir a educação infantil (creche e pré-escola) como primeira etapa da educação básica, regulamentada por uma política educacional.

Outro fator a ser considerado é que a passagem das creches para as secretarias de educação dos municípios também está articulada à proposta de que as instituições de educação infantil têm por função cuidar e educar de forma indissociável. Logo, nota-se que educar e cuidar são dois conceitos que marcam a própria especificidade do trabalho a ser desenvolvido

na Educação Infantil.

A LDB, ao tratar da Educação Infantil, em seu artigo 29, determina:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 anos, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996/2018, p. 22).

Em seu artigo 12, a LDB aponta para o dever que o município possui de oferecer esse nível de ensino a todas as crianças de 0 a 5 anos. Portanto, para o cumprimento da lei, é necessário que o espaço seja organizado de acordo com os objetivos desse nível de educação básica.

O que não podemos permitir é que a escola de educação infantil seja apenas um espaço para o alojamento de crianças e, tampouco, pensar que basta alguém para cuidar de suas necessidades físicas. A escola de educação infantil é muito mais que isso, ela deve estar em movimento constante, dirigida por profissionais comprometidos com o educar, dotados de atenção, carinho e dedicação, capazes de suprir as reais necessidades da criança, dos que com ela trabalham e da comunidade dependente.

Cabe ressaltar que a estrutura arquitetônica da escola de educação infantil necessita estar de acordo com os requisitos básicos e proporcionar ambientes a serem explorados da melhor forma possível, direcionados para o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças, culminando assim no aprendizado para a vida.

Sabemos que os espaços físicos não contribuem apenas para a realização da educação, mas é uma forma de educar, como afirmam Frago e Escolando (1995), referindo-se ao espaço escolar, ao sinalizar que este não é apenas um “cenário” onde se

desenvolve a educação, mas sim uma “forma silenciosa de ensino”.

Assim, será possível delinear estratégias e diretrizes para concepção e construção de creches, visando ao planejamento da qualidade dos ambientes escolares adequados à implementação do processo educativo, considerando o bem-estar, a saúde e o conforto de seus usuários.

Sabe-se que a escola é uma instituição que surgiu na modernidade, e traz consigo características marcantes das práticas sociais da época. Sendo assim, fica evidente a influência que o contexto econômico e social exerce sobre o espaço escolar, seja no sentido de manter ou proporcionar a transformação do padrão existente. A construção do espaço físico escolar não se constitui, portanto, num processo estático, mas dinâmico. Assim, a escola modifica-se de acordo com as exigências dos diferentes períodos históricos vividos.

Para Althusser (1980), a escola é o aparelho ideológico do Estado, colocado em posição dominante pela sociedade capitalista, ou seja, muitas vezes esteve a serviço de uma classe dominante que tem por objetivo expandir sua ideologia.

Nenhum Aparelho Ideológico do Estado dispõe durante tanto tempo de tanta audiência obrigatória (e ainda por cima gratuita), 5 a 6 dias em 7 que tem a semana, à razão de 8 horas por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista. Ora, é através de alguns saberes práticos (*savoir-faire*) [...] que são em grande parte produzidas as relações de produção de uma formação social capitalista [...] Os mecanismos que reproduzem este resultado vital para o regime capitalista são naturalmente envolvidos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente reinante, visto que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a escola como um meio neutro, desprovido de

ideologia. (ALTHUSSER, 1980, p. 66- 67).

Portanto, fica explícita a influência que o contexto econômico e social exerce sobre a construção do espaço físico escolar, seja no sentido de manter ou proporcionar a transformação da ordem estabelecida, levando-nos a refletir sobre os modelos e padrões dos espaços físicos da educação infantil já arquitetados e construídos.

Adorno e Horkheimer (1985) afirma que a técnica da indústria cultural levou apenas à padronização e à produção em série, sacrificando o que fazia a diferença entre a lógica da obra e a do sistema social. Nesse sentido, o espaço físico escolar, tal qual conhecemos hoje, apresenta-se como um local altamente fragmentado, estratificado, desatualizado e, principalmente padronizado. Isso se dá em função de toda uma construção econômica, social e política fortemente marcada com heranças da modernidade.

É sabido que a ideia de padrão universal e homogêneo são características marcantes da modernidade e sobre estes pilares o espaço físico da escola foi pensado e construído.

A construção e a organização do espaço físico escolar eram vistas sob uma ótica essencialmente física, o que impedia uma análise que as considerava um produto econômico e social, reconhecendo-as como um processo dialético. Segundo Adorno e Horkheimer (1985), no capítulo "A Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas", a estrutura social e os instrumentos são utilizados pelos sujeitos economicamente mais fortes para dominar as massas.

Numa perspectiva de avançar para além da visão física da construção do espaço da educação infantil, estudiosos passaram a analisar o espaço físico escolar como socialmente construído, cuja organização e sentido são produtos das experiências e transformações econômicas e sociais.

Considerando tal afirmativa, Lefebvre (*apud* Soja, 1993, p. 102) enfatiza que:

O espaço não é um objeto científico afastado da ideologia e da política; sempre foi político e estratégico. Se o espaço tem uma aparência de neutralidade e indiferença em relação a seus conteúdos e, desse modo, parece ser “puramente” formal, a epítome da abstração racional, é precisamente por ter sido ocupado e usado, e por já ter sido o foco de processos passados cujos vestígios nem sempre são evidentes na paisagem. O espaço foi formado e moldado a partir de elementos históricos e naturais, mas esse foi um processo político. O espaço é político e ideológico. É um produto literalmente repleto de ideologias.

No contexto educacional, a construção e ocupação do espaço físico escolar pode revelar claramente as posições de poderes, e é no processo de formação deste espaço que são estabelecidos os mecanismos que garantem a sua devida ordenação.

Dessa forma, entende-se a construção e a normatização dos espaços da educação infantil como fator preponderante na construção dos diversos olhares sobre a apropriação, credenciamento e funcionamento de uma educação infantil de qualidade.

Necessariamente, este projeto de pesquisa, que se encontra em fase inicial, realizará uma pesquisa qualitativa e etnográfica, analisará documentos, realizará registros fotográficos e demais instrumentos necessários, de acordo com as orientações e mediações que receberá do orientador ao longo do curso.

A pesquisa será realizada em uma escola/instituição de educação infantil, no município de Campo Grande, no Estado de Mato Grosso do Sul.

Considerações Finais

Como dito anteriormente, este texto é um recorte do Projeto de Pesquisa do mestrado que está em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Campo Grande/MS.

Com o olhar voltado para o desenvolvimento integral das crianças, esse texto busca refletir sobre as normatizações do espaço destinado à educação infantil e sobre a importância desse ambiente para a aprendizagem das crianças.

Acredita-se que o espaço físico da educação infantil e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças, na medida em que as ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas e relacionais. Inicialmente, as crianças têm as suas percepções centradas no corpo; concomitantemente, com o desenvolvimento corporal, sua percepção começa a descentrar-se e estabelecer as fronteiras do eu e do não eu.

Defende-se uma educação transformadora, não no sentido utópico, mas de possibilitar condições para a existência, para compreender o mundo e a estrutura social, analisando o contexto atual, para ser um sujeito ativo, gestor de suas ações e não um mero expectador das imposições e padrões sociais estabelecidos.

Assim, é preciso que ocorram transformações profundas e concretas na estrutura do sistema educacional, começando por uma reestruturação do espaço físico escolar na educação infantil, sua arquitetura, organização e funcionalidade.

Referências

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1980

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional n 105/2019. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. In: BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

FRAGO, Antônio Viñao; ESCOLANDO, Agustín. **Currículo espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1995.

SOJA, Edward W. **Geografias pós-modernas**: a reificação do espaço na teoria social **crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

Pedagogia e seus dispositivos curriculares

Thaís Cardozo de Souza¹⁷

Resumo: Este trabalho tem como objetivo discutir as normativas educacionais curriculares do curso de Pedagogia. Busca-se entender as normativas por meio da análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura (DCNP/2006), Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada (DCNL/2015) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Como resultados da análise das normativas curriculares para o curso de Pedagogia, observa-se a relação entre conhecimento e poder, compreendendo a educação como reflexo de um período de transformação ideológica na área, na qual as relações de poder estão sempre implicadas em situações de interesses distintos que coexistem no mesmo espaço. Conclui-se, assim, que os interesses distintos não entendem a formação ampla e integrada dentro de um curso de Pedagogia e faz um retrocesso aos moldes do curso na década de 1970.

Palavras-chave: Pedagogia; Formação de professores; Diretrizes.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo discutir as normativas educacionais curriculares do curso de Pedagogia, tendo em vista que esses profissionais serão agentes sociais que irão trabalhar com a articulação entre o conhecimento e o poder, neste caso o poder da sociedade sobre a escola. A prática pedagógica desses

¹⁷ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); membro do Grupo de Estudos e Investigação nos Referenciais Foucaultianos (GEIARF/CNPq).

professores deverá propor uma interação entre o conteúdo e a realidade concreta da sociedade, com a intenção de transformá-la.

Compreende-se o currículo do curso de Pedagogia como uma possibilidade de uma educação emancipatória que possa ter conhecimentos legitimados pela sociedade, independentemente de sua classe social e do multiculturalismo presente nela. Ao debater currículo é necessário destacar aspectos relacionados às políticas públicas educacionais. A princípio define-se política pública como ações, metas e planos de governo traçados para atender a sociedade e o interesse público. Essas ações devem ser selecionadas pelos dirigentes públicos de acordo com as demandas e expectativas da sociedade. Por políticas educacionais entende-se que são as normas e regulamentações que orientam os sistemas de ensino, instituídos a educação escolar.

Fragmentos curriculares do curso de Pedagogia

O curso de Pedagogia, durante muito tempo, entre idas e vindas de decretos, portarias e resoluções, tem formado o profissional especialista em todas as áreas educacionais e com diversas habilitações. Observa-se que a ênfase maior dos debates sempre foi a formação ambígua de professores, especialistas em educação e/ou técnicos em educação, causando assim uma falta de identidade em relação à formação, já evidenciada por Silva (2006, p. 64): “[...] não se percebia, na época, as ocupações a serem preenchidas por este novo profissional”.

Essas discussões entraram em evidência na década de 1980, momento de abertura da democracia no país. Várias entidades, formadas por estudiosos, iniciaram discussões com a intenção de excluir o caráter tecnicista e fixar um caráter epistemológico na educação, instituindo um movimento nacional pela formação do educador. Nesse movimento, destaca-se o protagonismo da Comissão Nacional de Reformulação dos

Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE), a atual Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped). Esses debates foram operacionalizados em pareceres do então Conselho Federal de Educação (atualmente Conselho Nacional de Educação) e, posteriormente, contribuíram para as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia.

Como apontado por Saviani (2008), na década de 1990 o modelo do neoliberalismo avançou no Brasil e no mundo, trazendo mudanças na área educacional e também na formação de professores, em especial em relação aos pedagogos. As novas demandas das estruturas financeiras internacionais pelo governo brasileiro resultaram em reformas educacionais para transformações mais produtivas.

Com a implantação de novas políticas educacionais, a aprovação da Lei nº 9394, em dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), denominada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), passou a definir a formação de professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Deu-se início a um processo de discussões, com a promoção e participação da Anfope, Anped e Anpae, para mudança curricular nos cursos de formação de professores, definição da especificidade do curso de Pedagogia, bem como da área de atuação do pedagogo. Culminando, uma década depois, com a aprovação da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 1 de 15 de maio de 2006, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura (DCNP/2006).

As DCNP/2006 definem o papel do pedagogo como um profissional que tem a docência como base de sua formação, estando apto para atuar tanto na educação básica como na gestão dos processos educativos escolares e não escolares e na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

O curso foi apresentado como licenciatura para a formação de professores de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e de outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Libâneo (2007) salienta que a Pedagogia deve ser um curso formador de professores capazes de atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental com base teórica e epistemológica para pensar as práticas educativas em suas diversidades.

A reformulação curricular da Pedagogia trazida pelas DCNP/2006 altera a carga horária do curso de 2800 para 3200 horas, sendo 2.800 horas dedicadas às atividades formativas, 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado e 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos.

As DCNP/2006 dividem o curso em núcleos a saber: de Estudos Básicos, de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, e de Estudos Integradores. Sendo o Núcleo de Estudos Básicos voltado para epistemologia da educação, realidade e sociedade educacional em nível nacional; o Núcleo de Aprofundamentos dando evidência às possibilidades de atuação do pedagogo e atendimento às diversas demandas sociais; e o Núcleo de Estudos Integradores com o intuito de proporcionar enriquecimento e variedade curricular ligados à área educacional.

De acordo com Saviani (2008), as DCNP/2006 resultaram em embates políticos e epistemológicos consistentes em determinadas conformidades paradoxais, por abarcar princípios de uma lógica econômica vigente da qual resultaria um currículo de expressões e marcas de novas discordâncias em torno de necessidades e interesses presentes em outros contextos históricos e sociais.

Não obstante, a formação do Pedagogo passou por mais alterações, com a publicação da Resolução Conselho Nacional de Educação /Conselho Pleno nº 2 de 01 de julho de 2015, que

dispõe sobre as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada (DCNL/2015).

Vale destacar que o curso de Pedagogia e as demais licenciaturas percorreram caminhos distintos em alguns momentos. As DCNL/2015 consolidam uma política nacional de formação de professores e une as determinações curriculares para Pedagogia e as demais licenciaturas.

Dourado (2015) compreende que o referido documento traz uma necessidade de organização e institucionalização da formação de professores para Educação Básica. A alteração mais direta no curso de Pedagogia foi na carga horária destinada aos estágios. Nas DCNL/2015 a carga horária de estágio obrigatório passou a ser de 400 horas, pois desde 2006 a Pedagogia já tinha como carga horária mínima 3200.

Porém, no ano de 2019, após a implantação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2017) na Educação Básica, as DCNL/2015 foram revogadas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (CNE 2/2019), a qual define novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019).

Antes da publicação da BNC-Formação, o Parecer CNE/CP nº 22/2019, aprovado pelo CNE no dia 7 de novembro, trouxe a necessidade de adequação na formação de professores para aplicação da BNCC de forma efetiva. Este parecer viabiliza e embasa a Resolução CNE/CP nº 2/2019. Apesar de prevista pela BNCC, a resolução surpreendeu vários setores da educação, pois não foi um documento debatido com as entidades, Instituições de Ensino Superior (IES), ou mesmo com a sociedade em geral. O que destaca o caráter impositivo da reformulação curricular dos cursos de formação de professores no país.

De acordo com Curado Silva (2020, p. 108) nesse documento “[...] o professor torna-se um instrumento de transmissão do conteúdo e o aluno tem sua formação voltada para o mundo do trabalho, centrada pelas aprendizagens essenciais”.

Saviani (2008) afirma que a ideia de um ensino norteado pelo desenvolvimento de competências é para obter estudantes com comportamentos flexíveis às condições de uma nova sociedade. A pedagogia das competências é a pedagogia do aprender a aprender, nessa perspectiva apresenta o processo educativo esvaziado e fragmentado. O trabalho pedagógico passa a ter como intenção a formação de mão de obra para o mercado de trabalho e não cidadãos que precisam se desenvolver em sua plenitude, enquanto um sujeito emancipado.

Observa-se que o documento que dá as diretrizes para a formação de professores foi elaborado com o intuito de viabilizar, na prática escolar, a BNCC, que predetermina competências para a BNC-Formação como forma de garantir os direitos e objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito, com ênfase nas competências e habilidades. Competências, definida como condição para garantir os direitos e objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos.

Na expressão de Curado Silva (2020, p. 104), a BNC-Formação é a ferramenta para “formar professores para ensinar a BNCC”, ou seja, é a estratégia para tornar viável o modelo de escola, educação e formação que o capitalismo contemporâneo projeta. O documento propõe uma formação esvaziada de teoria com foco nas competências, que, no caso, é composta por três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.

Além de prever a formação de professores baseada em competências e habilidades a BNC-Formação também altera o currículo do curso de Pedagogia e das demais licenciaturas, estabelece a carga horária mínima 3.200 horas, distribuída em três grupos: o Grupo I, com 800 horas, compreende a base

comum, com conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos; o Grupo II, com 1.600 horas, deve ser destinado aos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC; e o Grupo III, com enfoque na prática, deve ter, pelo menos, 400 horas de estágio supervisionado em situação real de trabalho na escola e 400 horas de práticas nos componentes curriculares dos dois grupos anteriores (BRASIL, 2019).

O documento divide a formação do pedagogo em habilitações diferenciadas para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, quando estabelece no Grupo II, 1.600 horas de conteúdos específicos diferenciados para cada uma dessas etapas.

Assim, compreende-se que o curso de Pedagogia, com a implantação da BNC-Formação, passaria a ser dividido em Pedagogia para Educação Infantil e Pedagogia para os anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo sua carga horária mínima, até então de 3.200 horas, ampliada em 400 horas de aprofundamento na área de gestão educacional, com conhecimentos e conteúdos curriculares sobre a administração, o planejamento, a inspeção e a orientação educacional.

Considerações finais

Ao analisar as normativas curriculares para o curso de Pedagogia, observa-se a relação entre conhecimento e poder, compreendendo a educação como reflexo de um período de transformação ideológica na área, na qual as relações de poder estão sempre implicadas em situações de interesses distintos que coexistem no mesmo espaço.

Os interesses distintos não entendem a formação ampla e integrada dentro de um curso de Pedagogia e faz um retrocesso aos moldes do curso na década de 1970, bem como fragmenta o trabalho dentro do contexto escolar da Educação Básica.

Destaca-se que o atual documento curricular nacional

para os cursos de formação de professores da educação Básica, BNC-formação, não foi amplamente debatido com entidades que atuam e pesquisam o tema de formação de professores, o que caracteriza uma imposição arbitrária.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº. 01 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, maio de 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº: 02/2015, aprovado em 9 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, jun. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, aprovada em 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 15 abr. 2020.

CURADO SILVA, K. A. P. C. Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. *In*: UCHOA, A. M. C.; LIMA, Á. M.; SENA, I. P. F. S. (Org.). **Reformas educacionais**: avanço ou

precarização da educação pública? Porto Alegre: Editora FI, 2020. p. 102-122. (Coleção Diálogos críticos, v. 2).

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015.

LIBÂNEO, J. C. A pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 11-33, 2007.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Ed. Autores Associados, 2008

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

O uso das narrativas formativas na pesquisa educacional e na constituição da práxis pedagógica

Weverlin Ferreira Brizola¹⁸

Sandra Novais Sousa¹⁹

Resumo: O trabalho objetiva trazer ao debate o uso das narrativas formativas nas pesquisas em Educação e na constituição da práxis pedagógica. Tratam-se de reflexões teórico-metodológicas de uma pesquisa em andamento, realizada no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), que aborda a constituição da práxis pedagógica na formação inicial de alunos egressos do curso de Pedagogia/Faed/UFMS. Nesse recorte da pesquisa, centrou-se nas discussões encontradas na literatura científica a respeito da dupla função das narrativas: como fonte de investigação sobre a constituição da práxis pedagógica e, ao mesmo tempo, como dispositivo que contribui para a autoformação. Como resultados, aponta-se que a utilização do método biográfico e das narrativas formativas possibilita compreender como a práxis pedagógica foi sendo constituída na trajetória do professor, bem como contribui para a movimentação dessa práxis, por meio das reflexões que o ato de narrar sobre si provoca, ao impelir o sujeito a repensar a articulação entre os conhecimentos teóricos e a experiências práticas que possui.

Palavras-chave: Narrativas biográficas; Práxis Pedagógica; Formação Inicial.

¹⁸ Acadêmica do curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf).

¹⁹ Doutora em Educação, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Líder do Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf).

Introdução

O trabalho objetiva trazer ao debate o uso das narrativas formativas nas pesquisas em Educação e na constituição da práxis pedagógica. Tratam-se de reflexões teórico-metodológicas de uma pesquisa em andamento, realizada no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), que aborda a constituição da práxis pedagógica na formação inicial de alunos egressos do curso de Pedagogia/Faed/UFMS. Nesse recorte da pesquisa, centrou-se nas discussões encontradas na literatura científica a respeito da dupla função das narrativas: como fonte de investigação sobre a constituição da práxis pedagógica e, ao mesmo tempo, como dispositivo que contribui para a autoformação. Para o presente trabalho, realizou-se análise bibliográfica de obras que fundamentam a utilização das narrativas durante a formação inicial, bem como artigos e pesquisas acadêmicas de autores que discutem sobre as narrativas e a práxis pedagógica.

Ao investigar os elementos percorridos no ato de narrar sobre si, evidencia-se o subjetivo para a compreensão do coletivo. Para Ferrarotti (2014), mediante um processo de interiorização e exteriorização, a práxis humana releva as apropriações que o indivíduo possui, sobretudo de suas relações e estruturas sociais, apresentando assim, a subjetividade no âmbito de seu pensamento. Esse movimento possibilita, conforme Bueno (2002, p. 17), compreender “[...] a mediação entre as ações e a estrutura, ou seja, entre a história individual e a história social.”.

No viés educacional, o individual trará a perspectiva da práxis definida como a capacidade de refletir sobre a prática docente, interpretar e analisar a realidade (IMBERNÓN, 2011). Logo, por meio da ação pedagógica e das interações ocorridas durante essa práxis, há o direcionamento dos processos de ensino e aprendizagem e a construção do conhecimento e reflexão sobre o coletivo docente.

Com isso, estruturou-se em duas seções o debate acerca das reflexões teórico-metodológicas das narrativas como fonte de pesquisa sobre a constituição da práxis, partindo da concepção de práxis os escritos de Imbernón (2011), e a partir de Souza (2007; 2011; 2014) a fundamentação da utilização das narrativas, e para compreender as técnicas e instrumentos para produção de dados se utiliza Sousa e Cabral (2015). Na segunda seção, discute-se as narrativas como dispositivos de autoformação através da reflexão sobre a prática, com base em Josso (2007) e Passeggi (2011).

Narrativas como fonte de pesquisa sobre a constituição da práxis

A pesquisa (auto)biográfica, com o debate sobre questões metodológicas e a ampliação do campo de pesquisa, tem encontrado cada vez mais espaço no campo acadêmico-científico, sobretudo nas pesquisas sobre formação de professores, constituição da identidade docente, profissionalização, práticas pedagógicas e cultura escolar, entre outras. A pesquisa que utiliza fontes biográficas ressalta “[...] a construção social na configuração de histórias de vida e biografias.” (SANTOS; OLIVEIRA; SUSIN, 2014, p. 367).

Conforme Sousa (2018, p. 51), as pesquisas classificadas como qualitativas e que usam como fontes relatos orais, “[...] embora ainda ocupem uma posição marginal no campo da produção de conhecimento científico sociológico”, vêm sendo utilizadas no Brasil desde a década de 1940. No âmbito da educação, a utilização data a partir da década de 1980, com enfoque, principalmente, na pesquisa sobre a formação de professores, práticas docentes, currículos e memórias do cotidiano escolar:

[...] são representativas desse enfoque as obras de:

Zeila Brito Demartini, "Velhos mestres das novas escolas: um estudo das memórias de professores da 1ª República em São Paulo" (1984); Clarice Nunes, "A reconstrução da memória: um ensaio sobre as condições sociais da produção do educador" (1987); e Denise Bárbara Catani, Belmira Oliveira Bueno e Cynthia Pereira Sousa, organizadoras da obra "Docência, memória e gênero" (1997); entre outras. (SOUSA, 2018, p. 53).

Souza (2014, p. 40) pontua que as narrativas sobre as experiências docentes, sejam orais ou escritas, permitem aos pesquisadores compreender "[...] as diferentes marcas que possibilitam construções de identidades pessoais e coletivas." Com isso, essa fonte de dados se torna uma importante ferramenta metodológica para investigar as percepções e concepções dos docentes sobre sua profissão e/ou seu processo formativo.

Em relação à materialidade das fontes narrativas, Sousa e Cabral (2015) citam algumas técnicas e instrumentos que podem mobilizar a produção desses dados. O primeiro instrumento metodológico apontado pelas autoras é o diário de aula. Zabalza (2004, p.13) define os diários de aula como "documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas [...]".

Sousa e Cabral (2015, p. 152) explicam que o pesquisador Zabalza "[...] fez uso dos diários de aula para identificar os dilemas presentes na prática desses profissionais [...] apresentando também resultados sobre quais eram os dilemas que os docentes pesquisados enfrentavam." Nesse sentido, os diários se convertem em recursos relevantes para o pesquisador compreender o contexto educacional, os pensamentos e motivações dos docentes.

Outra fonte de dados da pesquisa narrativa apresentada por Sousa e Cabral (2015) consiste nos memoriais de formação,

que são textos em que os docentes narram, de uma forma reflexiva e contextualizada, sua história de vida, sua formação e/ou suas experiências profissionais.

Por fim, Sousa e Cabral (2015, p. 154) mencionam a técnica da entrevista narrativa, na qual o pesquisador “[...] estimula quem vai ser entrevistado a narrar episódios importantes da vida [...] a narrativa é incitada por questões específicas, a partir do momento em que o narrador começa a contar sua história, conservando ele próprio a fruição da narrativa.”

Assim, diferentemente da entrevista semiestruturada, na entrevista narrativa o pesquisador, na chamada “fase de iniciação”, apresenta uma questão gerativa, que estimula a narração e não, propriamente, uma resposta que recorre à memória do sujeito entrevistado. Na fase seguinte, denominada “narração central”, o pesquisador busca não interromper o entrevistado, dando somente sinais não verbais ou verbais que o encorajem a dar sequência à sua narrativa.

Posteriormente, na “fase de perguntas”, busca-se aprofundar os temas narrados, sem dar opiniões ou questionar sobre o porquê das escolhas do entrevistado. São feitas intervenções pontuais, do tipo “o que aconteceu então?”. Na “fase conclusiva”, o pesquisador para de gravar, e só então faz perguntas do tipo “por que?”, anotando logo em seguida ao término da entrevista suas impressões sobre a narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010; SOUSA, CABRAL, 2015).

Depois de abordar brevemente algumas técnicas utilizadas no método biográfico, na próxima seção abordamos o caráter formativo das narrativas de si, e as contribuições das histórias de vida, segundo os pesquisadores da área, para a autoformação docente.

Narrativas como dispositivos de autoformação através da reflexão sobre a prática

Entende-se que, mais importante que a produção das narrativas, a preparação e estudos teóricos são de extrema importância para que se compreenda os pontos necessários da narrativa que se pretende destacar para a análise. Com isso, Passeggi (2011), em uma abordagem reflexiva, propõe a interação social em grupo nos “atelês de escrita autobiográfica” (PASSEGGI, 2011, p. 150). Para a compreensão de um tema posto em pesquisa, a interação desenvolvida no grupo, enquanto método de pesquisa, propõe [...] A partir da análise das falas dos participantes, investigam-se opiniões, crenças, valores, representações (sociais, coletivas, individuais) expressas ou tácitas sobre a questão investigada, com a finalidade de produção do conhecimento.” (PASSEGGI, 2011, p. 150).

A produção subsidiada por um grupo, que promova o incentivo a uma atitude investigativa sobre a própria prática e sobre o futuro campo de atuação docente, com aportes teóricos para compreensão do método e das análises a serem feitas a partir de uma narrativa, “[...] propiciavam uma constante reflexão sobre o cotidiano escolar, possibilitando relacionar teoria e prática, sensibilizando para as relações desenvolvidas no [futuro] ambiente de trabalho.” (SOUSA; NOGUEIRA; ROCHA, 2021, p. 10).

A sistematização de ideias e discussões a partir das análises narrativas, evidenciam as “[...] trajetórias e percursos de vida-formação, construção da identidade profissional e influências.” (SOUZA, 2011, p. 216). Em que nos grupos, com a adoção de entrevistas individuais e a produção das narrativas também individuais, priorize-se a discussão em conjunto, com o intuito de evidenciar as experiências de vida no meio social e interativo do grupo que divide e compartilha o campo profissional docente.

As narrativas se constituem a partir da vida e trajetória do sujeito em que se parte a investigação, tornando-se objeto de pesquisa. Possibilita narrar as experiências vivenciadas, refletir e reconstruir os próprios modos de ser, um processo de reflexão sobre si ao reviver a memória de sua trajetória. Durante o

processo de reviver, o acadêmico em formação estabelece novos sentidos à sua experiência.

A utilização das narrativas biográficas proporciona a imersão na realidade a partir dos escritos sobre si ou da produção a partir das entrevistas narrativas, para que seja possível compreender um aspecto de análise. Na perspectiva da pesquisa narrativa, as lembranças ou memórias são consideradas formadoras e constroem subjetividades, contribuindo para que o professor, em formação, compreenda melhor seu contexto profissional e invista na sua autoformação, uma vez que:

[...] ao manipular esses referentes de forma pessoal e única, constrói subjetividades, também únicas. Nesse sentido, a abordagem biográfico-narrativa pode auxiliar na compreensão do singular/universal das histórias, memórias institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos, pois revelam práticas individuais que estão inscritas na densidade da História. (SOUZA, 2007, p. 65-66).

Compreende-se que as narrativas, utilizadas a partir do método biográfico, permitem a interpretação do mundo a sua volta, considerando o conhecimento prévio que possui. Trata-se de um recurso teórico-metodológico a ser utilizado em consonância ao processo autoformativo e autorreflexivo, que proporciona a constituição da práxis pedagógica.

Josso (2007), em "A transformação de si a partir da narração de histórias de vida", discorre sobre a Co-análise e Co-interpretação nas situações de grupo, com o intuito primordial de evidenciar que na abordagem biográfica ocorra a aquisição de conhecimentos e aprendizagens através da compreensão do processo de formação, propiciando a partir da experiência, de certa forma, a construção da identidade.

Em suma, a partir do seu desenvolvimento em grupo, o dispositivo de autoformação oportuniza a "[...] construção da

narração da história da formação de cada um, da narração das experiências com as quais o autor-ator aprendeu, da sua maneira de operar escolhas [...]” (JOSSO, 2007, p. 420), a partir do uso pessoal e social de situações que proporcionará a aprendizagem reflexiva e interpretativa em seu percurso de vida, e primordialmente, no campo de atuação docente, com a formulação de um projeto de conhecimento desenvolvido em grupo.

Considerações Finais

A proposta do presente trabalho visou debater o uso das narrativas formativas nas pesquisas em Educação e na constituição da práxis pedagógica. Como resultados, evidenciou-se que a escrita sobre si, em conjunto a um grupo reflexivo reposiciona o professor enquanto autor em sua interpretação da própria trajetória profissional, em que, através da socialização, posiciona-se como leitor e reflete sobre a sua própria prática a partir das contribuições de todo o grupo.

Com isso, no recorte da pesquisa em andamento realizada no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), aponta-se que a utilização do método biográfico e das narrativas formativas, em sua dupla função, como fonte de investigação e como dispositivo que contribui para a autoformação, possibilita compreender como a práxis pedagógica foi sendo constituída na trajetória do professor, por meio das reflexões que o ato de narrar sobre si provoca, ao impelir o sujeito a repensar a articulação entre os conhecimentos teóricos e a experiências práticas que possui.

Referências

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p.

11-30, jan./jun. 2002.

FERRAROTTI, Franco. **História e história de vida**: o método biográfico nas Ciências Sociais. Tradução de Carlos Eduardo Galvão e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3, v. 63, p. 413-438, set./dez. 2007.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista Narrativa. //n: BAUER, Martin; GASKELL, George. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 90-113.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

SANTOS, Hermílio; OLIVEIRA, Patricia; SUSIN, Priscila. Narrativas e pesquisa biográfica na sociologia brasileira: Revisão e perspectivas. **Civitas**. Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 359-382, maio/ago, 2014.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, Dourados, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015.

SOUSA, Sandra Novais. **Professores iniciantes egressos do Pibid da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**: *habitus* e capital cultural em movimento. 2018. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato

Grosso do Sul, Faculdade de Educação, Campo Grande, 2018.

SOUSA, Sandra Novais; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; ROCHA, Cristiane Ribeiro Cabral. No quintal do Pibid achadouros docentes: casos de ensino, narrativas formativas e desenvolvimento profissional. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. //r. NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Org.) **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f5jk5>. Acesso em 20 out. 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr., 2014.

EIXO 4

PRÁTICAS EDUCATIVAS, INCLUSÃO E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES



A seção de tradução e interpretação em Língua Brasileira de Sinais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e os atendimentos educacionais a acadêmicos surdos

Carlos Roberto de Oliveira Lima²⁰

Resumo: Este resumo expandido busca trabalhar um pequeno recorte de uma pesquisa maior, tendo como objetivo compreender as possibilidades das primeiras ações de inclusão para sujeitos surdos no campus Cidade Universitária da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Desta forma, foi realizada uma entrevista semiestruturada com Analice, que esteve presente no processo de institucionalização das primeiras ações de inclusão de sujeitos surdos no campus. A entrevista foi realizada por intermédio do Google Meet, gravada, transcrita e analisada a partir dos pressupostos foucaultianos para compor os dados que são apresentados. A partir do processo de cotejamento entre os marcos regulatórios que dão suporte à inclusão de sujeitos surdos e a entrevista foi possível detectar que a Instituição entende os sujeitos surdos a partir da perspectiva inclusiva alocando os mesmos ao grupo enfoque da Educação Especial. Em conclusão, podemos dizer que as mudanças e adequações institucionais que buscam atender à nova legislação de atendimento ao discente surdo são processos em construção. As práticas institucionais não estão pré-dadas e definidas. A Instituição não recebeu modelos acabados ou “manuais” sobre como atender os discentes surdos; e, na ausência deles, elaborou as suas estratégias e definiu procedimentos visando atender às normativas estabelecidas pelo Governo, que, sob certo aspecto, atendiam – ainda que de forma parcial – às demandas procedentes da sociedade e da conjuntura internacional.

Palavras-chave: Educação de Surdos; Ensino Superior; Acessibilidade; Programa INCLUIR.

²⁰ Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/UFMS). Participante do Grupo de Estudos e de Investigação Acadêmica nos Referenciais Foucaultianos (GEIARF/CNPq).

Introdução

Observando a importância e necessidade de ações de inclusão dentro das instituições de educação de nível superior, concomitante aos marcos regulatórios que preconizam e encampam tais medidas, torna-se importante compreender quais traços, caminhos e escolhas foram utilizadas pelas instituições para atender às demandas legislativas que passaram a vigorar a partir dos meados da década de 1990 aos nossos dias em prol da inclusão social.

Desta forma, o recorte aqui estabelecido, entendendo os limites de caracteres de um resumo expandido, seleciona como área de investigação a Cidade Universitária – campus central da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e, dentro deste espaço, têm como objetivo compreender as possibilidades das primeiras ações de inclusão para sujeitos surdos no referido campus.

Registrar o início desta movimentação é considerada uma das justificativas para a relevância desta pesquisa. Manter o passado registrado, dando lugar para o mesmo nas marcas do tempo, ou, torná-los dizíveis, como pontua Albuquerque Junior (2019, p. 16) é uma “[...] arte de dar forma ao passado, de inventá-lo narrativamente, [para] que suas verdades podem aparecer, se fazer visíveis e dizíveis.”.

Para a realização da análise foi realizada uma entrevista semiestruturada²¹ com Analice que esteve presente no processo de institucionalização das primeiras ações de inclusão de sujeitos surdos no campus. O nome dado para a entrevistada nas linhas

²¹ A pesquisa maior intitulada “As percepções dos discentes surdos sobre o ensino superior no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: entre o pessoal e o institucional” foi aprovada pelo Comitê de Ética sob o CAEE: 30714120.7.0000.0021.

deste texto é fictício para preservar o anonimato da informante.

A entrevista foi realizada por intermédio da plataforma Google Meet, gravada, transcrita e analisada a partir dos pressupostos foucaultianos para compor os dados que são apresentados.

A partir do processo de cotejamento entre os marcos regulatórios que dão suporte à inclusão de sujeitos surdos, como por exemplo, a Lei nº 10.436 de 2002 (BRASIL, 2002), que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, o Decreto 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005) que regulamenta e dispõe sobre a Libras, a Lei 12.319 de 2010 (BRASIL, 2010) que institui a profissão do Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (TILS) e a entrevista com Analice, foi possível detectar que a Instituição entende os sujeitos surdos a partir da perspectiva inclusiva alocando os mesmos ao grupo enfoque da Educação Especial.

Desta forma, torna-se pertinente registrar que a realização desta análise em busca de um registro do processo embrionário dos atendimentos educacionais à sujeitos surdos na Cidade Universitária, também corresponde, em certo sentido, ao atendimento à discentes com outras deficiências, visto que a instituição aloca os sujeitos surdos como público da área da Educação Especial.

Rudimentos dos atendimentos educacionais à sujeitos surdos: o Programa INCLUIR

A existência do Programa INCLUIR, segundo Silva (2013), é fruto da Portaria nº 3.284/03 que apresenta a "[...] necessidade de assegurar aos portadores de deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao Ensino Superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino" (BRASIL, 2003, p. 1), conjugada com o decreto nº 5.296/04, que regulamenta a Lei nº 10.048/00 e a Lei 10.098/00, juntamente com o decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei da

Libras.

Silva (2013) ainda relata que, oficialmente, o Programa INCLUIR foi lançado no ano de 2005, durante o Governo Lula, constituindo uma parceria entre a Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Especial (SEESP) visando à implementação de uma política de acessibilidade plena para pessoas com deficiências no âmbito do Ensino Superior.

Na UFMS, o embrião do Programa INCLUIR se instaurou no ano de 2006, quando a Instituição foi contemplada com recursos para a aquisição de materiais específicos para acadêmicos com deficiências. Silva (2013, p. 94) pontua que, neste edital de 2006, “[...] a UFMS foi contemplada e não foram solicitados recursos para contratação de pessoas e, devido aos prazos não cumpridos, a UFMS teve que devolver quase 50% do recurso recebido.”.

A concretização de um ambiente para o atendimento deste público foi concluída no ano de 2010, com a criação do Laboratório de Educação Especial. Os materiais para o laboratório foram disponibilizados pelo MEC por intermédio de solicitação por parte da UFMS para a SEESP (SILVA, 2013).

Para compreender melhor como foi que as raízes do Programa INCLUIR germinaram na Instituição, decidi que deveria conversar com pessoas que participaram deste processo. Para tanto, realizei uma entrevista com Analice, docente da UFMS, formada em Pedagogia, doutora em Educação e com pesquisas que fundam as políticas de inclusão no Ensino Superior.

Em nossa conversa, Analice descreve que:

Havia um grupo que se interessava e se candidatava [no Programa INCLUIR] e aí recebiam recursos pra desenvolver algumas ações voltadas para as pessoas com deficiências na Universidade, para questão de acessibilidade, principalmente, mas, mais voltada para as pessoas público-alvo da Educação Especial [...] eram desse grupo, se não me engano, o professor Antônio Lino, o professor Antônio Osório e a professora

Alexandra Anache. (ANALICE, entrevista, 2022)

Esse formato do Programa INCLUIR, onde docentes ligados à área da Educação Especial se inscreviam em editais para receberem recursos para promoverem ações de inclusão, esteve em vigor até 2011 quando, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), o Programa passou a ter a finalidade de institucionalizar as ações de acessibilidade nas IES por meio de criação de Núcleos de Acessibilidade (SANTANA, 2016).

Para a UFMS, criar um Núcleo de Acessibilidade representava um problema. E este era um problema de nomenclatura. A problemática foi registrada na fala de Analice, conforme o trecho abaixo descrito:

[...] por uma questão de nomenclatura na UFMS o termo “núcleo” ele é muito amplo, e aí, exigiria uma função gratificada muito alta, seria, por exemplo... O Hospital Universitário é um núcleo. Então é outra questão que não o que se pensa como “Núcleo de Acessibilidade”. [...] por uma questão de nomenclatura criou a Divisão que era só de acessibilidade voltada para o público alvo da Educação Especial [...]. (ANALICE, entrevista, 2022).

Nesta fala é possível encontrar os ramos do Programa INCLUIR se desenvolvendo. Por causa da questão apresentada, ao invés de um Núcleo, foi institucionalizada uma Divisão que levou o nome de Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (Diaf), cujo fim era atender o público alvo da Educação Especial.

As pesquisas de Santana (2016) apontam que esta divisão foi efetivada no ano de 2013, sendo lotada dentro do Centro de Atendimento Estudantil (CAE), tendo “[...] a missão de promover ações de acessibilidade física e pedagógica às pessoas com deficiência e seus familiares, bem como, o corpo técnico e pedagógico da UFMS” (SANTANA, 2016, p. 91). Com a mudança

na Gestão e a entrada do atual reitor Marcelo Augusto Santos Turine (2017-2020), Analice pontuou, durante nossa conversa que:

Em 2017, quando assume a nova gestão, agora do Turine, mudou-se, juntou-se, então, a seção da acessibilidade com a seção das Ações Afirmativas nessa Divisão [...] aí que envolveu as Ações Afirmativas junto com a questão da acessibilidade, que a princípio seriam coisas bem distintas, mas estão na mesma divisão hoje. (ANALICE, entrevista, 2022).

Com a segunda gestão do Reitor Turine, a antiga DIAAF passa a ser denominada, a partir publicação da Resolução nº 116 CD/UFMS, de 28 de janeiro de 2021 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL, 2021), como Secretaria de Acessibilidade e Ações Afirmativas (SEAAF).

Considerações finais

A partir de um pensamento baseado em Michel Foucault, podemos entender que, mesmo o início desta movimentação em prol do levantamento de atendimento educacional à pessoa surda e às pessoas com deficiências, se iniciarem em 2006, na referida instituição, não significa que eles não existiram em períodos anteriores, apenas que não foram “capturados”, a princípio, pelas normas do poder disciplinar.

No decorrer das leituras dos marcos regulatórios, percebe-se uma modificação social a partir das leis e decretos sancionados, que culminaram em uma mudança e adequação institucional. Como exemplo, podemos citar a lei que reconhece a Libras e o decreto que a regulamenta.

Vale pontuar que tais leis e decretos determinam ou orientam o que precisa ser feito, porém, não evidencia em suas

letras como tais medidas devem ser concebidas. Isto significa dizer que as mudanças e adequações institucionais que buscam atender à nova legislação de atendimento ao aluno surdo são processos em construção. As práticas institucionais não estão pré-dadas e definidas.

A Instituição não recebeu modelos acabados ou “manuais” sobre como atender os discentes surdos; e, na ausência deles, elaborou as suas estratégias e definiu procedimentos visando atender às normativas estabelecidas pelo Governo, que, sob certo aspecto, atendiam – ainda que de forma parcial – às demandas procedentes da sociedade e da conjuntura internacional.

A Instituição buscou responder à nova legislação realizando levantamentos para trazer à luz acadêmicos que não recebiam atendimento antes da implantação da atual política de educação inclusiva. Diversificando as ações voltadas para o segmento de discentes com deficiências (dentro do qual os surdos foram inseridos), a UFMS incorporou a disciplina de Libras no Currículo de todas as Licenciaturas e fonoaudiologia, em caráter obrigatório e, nos demais cursos como disciplina optativa, implantou o Laboratório de Educação Especial por intermédio de recursos do Programa INLCUIR e, realizou adequações arquitetônicas para acessibilidade.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **O tecelão dos tempos:** novos ensaios de teoria da história. São Paulo. Intermeios, 2019.

BRASIL. Câmara dos deputados. Congresso Nacional. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 23, 25 abr. 2002.

BRASIL. Câmara dos deputados. Congresso Nacional. Decreto

5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 28, 23 dez. 2005.

BRASIL. Câmara dos deputados. Congresso Nacional. Lei 12.319, de 01 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 01, 02 set. 2005.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Portaria n. 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 12, 11 nov. 2003.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Resolução nº 116-CD/UFMS, de 28 de janeiro de 2021. Fixa as competências das Unidades da Administração Central e Suplementares da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Boletim Oficial**, Campo Grande, n. 7469, p. 19, 29 jan. 2021.

SANTANA, Leila Lima de Souza. **Acesso e permanência na educação superior**: estratégias e ações da divisão de acessibilidade e ações afirmativas/ DIAF na UFMS. 2016. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Campo Grande, 2016.

SILVA, Cleudimara Sanches Sartori. **Acesso e permanência do estudante deficiente na educação superior**: análise do programa Incluir na universidade federal de Mato Grosso do Sul (2005 – 2010). 2013. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação)

– Universidade Católica Dom Bosco, UCDB, Campo Grande, 2013.

Discussões sobre a criança com deficiência na educação infantil: um levantamento da produção científica

Elisangela Mitiko Higa Kubota Maekawa²²

Antônio Carlos do Nascimento Osório²³

Resumo: O presente trabalho apresenta brevemente os resultados, as análises e as reflexões advindos de um levantamento de produções científicas acerca da educação especial na perspectiva inclusiva no contexto da educação infantil no Brasil, os quais subsidiaram a elaboração da dissertação intitulada "A Educação Especial na perspectiva inclusiva na Educação Infantil: reflexões e possibilidades"²⁴. A constatação inicial, além da exígua quantidade de trabalhos sobre a inclusão na educação infantil, se compararmos ao total do número de trabalhos referentes à educação especial, foi a ausência dos referenciais foucaultianos como aporte teórico dentre os trabalhos selecionados. Observamos também que a inclusão é vista como um objetivo a ser alcançado e não como princípio, estando sempre na esperança de "vir a ser" e tentando se justificar por elementos que estão sempre além de suas possibilidades, pertencentes a outras instâncias. Por fim, os resultados desvelaram um viés pessimista acerca da inclusão na educação infantil, nos levando a colocar sob suspeita as "verdades" estabelecidas sobre essa inclusão, o que, de certa forma, justifica a relevância deste estudo.

Palavras-chave: Inclusão; Educação Infantil; Levantamento de produção científica.

²²Mestranda do Curso de Mestrado do PPG em Educação - PPGEdu, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de Pesquisa (GEIARF/CNPq).

²³Doutor em Educação. Professor do PPGEdu/FAED/UFMS. Coordenador do Grupo de Estudos nos Referenciais Acadêmicos Foucaultianos (GEIARF/CNPq)

²⁴Dissertação em fase de defesa, que teve como aporte teórico os estudos foucaultianos.

Introdução

A inclusão escolar de crianças com deficiência suscita muitas discussões, seja no âmbito educacional, seja na sociedade em geral. Podemos dizer que tais discussões efervesceram após a emissão de dois documentos internacionais: a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Documentos que exigiram respostas em forma de medidas, planejamentos e leis a favor de uma educação mais justa e inclusiva. Entretanto, quanto mais emergente é o fato de que não há mais espaço para a exclusão em nossa sociedade, ao adentrarmos os muros da escola, mais falaciosa nos parece a inclusão.

Esta constatação torna-se muito mais assustadora, quando acrescentamos a essa conjuntura o contexto da educação infantil, a qual, nesse ínterim, foi apontada como ambiente favorável ao início do processo de inclusão escolar de crianças com deficiência, devido aos seus diversos aspectos peculiares. Fato também que muito diverge da percepção geral sobre a intangibilidade da inclusão neste primeiro nível da educação básica.

E, por essa razão, nos propusemos a investigar como o processo de inclusão na educação infantil acontece (se é que acontece), não apenas pela descrição de seus aspectos históricos e conceituais, mas sim, pela compreensão das relações de poder existentes nesse processo, tendo como base os estudos de Foucault.

Dessa forma, tentamos não nos ater à questão “o que é a inclusão?”, pois, haveria a possibilidade de deixar escapar os mecanismos ocultos dessas relações de poder, uma vez que, o sucesso de uma relação de poder é o seu disfarce, pois ele mascara e oculta uma parte de si para que seja tolerado e aceito (FOUCAULT, 1988). Além disso, tal como Foucault (2009) nos orienta a nos questionar “como?”, pois, dessa forma, não eliminamos a vontade de saber o “quê” e os “porquês”, fazendo

com que o resultado se torne mais produtivo ao refletirmos sobre as relações de poder imbricadas.

Embora a inclusão tenha a aparência de algo “natural” à evolução humana, investigar a inclusão exige um entendimento sobre a complexidade que há em seu significado, tanto por envolver múltiplos contextos, quanto por ser resultado de processos e conflitos diversos ao longo da história (OSÓRIO, 2006). Outra exigência dessa “suspeição” das verdades estabelecidas sobre a inclusão é o desvencilhamento do conceito reducionista comumente encontrado de “respeito à diversidade” ou, como o “acesso à escolarização”, fato decorrente da naturalização e do uso “banalizado” do termo (VEIGA-NETO; LOPES, 2011).

Podemos dizer também que, ao ser naturalizada, a inclusão fica imune a críticas, imutável e isenta de um processo histórico, sendo imposta a todos, estabelecendo como pano de fundo uma realidade isotrópica, ou seja, uma realidade em que a igualdade e a equidade são estendidas a todos os seres humanos. (VEIGA-NETO; LOPES, 2011). Resumindo, não pode ser criticada, pois corre-se o risco de (quem a critica) ser rechaçado, haja vista que pode ser considerado contrário a essa inclusão.

Partindo dessa premissa, observamos a necessidade de conhecermos a produção científica acerca do tema, cabendo-nos analisar “criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisas, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombras e lacunas que merecem ser esclarecidas.” (ALVES-MAZZOTTI, 1992, p. 54).

Outra questão que devemos levar em conta, é que a produção do conhecimento não é uma ação isolada, ou seja, é coletiva e pertencente à comunidade científica, cujo processo encontra-se em contínua construção, no qual cada nova investigação é inserida, podendo complementar ou contestar os

estudos realizados anteriormente.

Metodologia

O levantamento foi realizado em 3 momentos distintos: no primeiro, a busca foi realizada no Portal Brasileiro OasisBr e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); no segundo, a busca foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, visando trabalhos realizados em Mato Grosso do Sul. E no terceiro, buscamos artigos na *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e no Portal de Periódicos da CAPES.

Todos os levantamentos seguiram os mesmos procedimentos metodológicos: a delimitação da questão norteadora, a escolha das fontes, estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão, a seleção dos estudos mais relevantes e pertinentes ao tema (inicialmente, pela leitura dos resumos e, posteriormente, pela leitura integral dos trabalhos pré-selecionados), extração e categorização dos dados, e, por fim, as análises possibilitadas.

Para facilitar a compreensão dos resultados obtidos nos levantamentos, elaboramos o quadro 1 com as bases de dados consultadas, os descritores utilizados, a quantidade dos trabalhos encontrados e dos trabalhos selecionados, ambos especificados quanto ao tipo (tese ou dissertação). Ressaltamos que, o recorte temporal estabelecido nas buscas foi diferenciado, diante da inexistência dos trabalhos, caso o mesmo período fosse definido para os 3 levantamentos.

Quadro 1 - Total de resultados obtidos nos levantamentos

Bases	Recorte temporal	Descritores	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados
BDTD e OasisBr	BDTD (5 anos) OasisBr (Período não determinado)	"educação infantil" e "educação especial"	5 teses e 16 dissertações	2 teses e 12 dissertações
Catálogo de teses e dissertações da Capes	De 2008 em diante	"educação especial" e "Mato Grosso do Sul"	9 teses e 48 dissertações	4 dissertações
Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Portal de Periódicos da Capes	Período não especificado	"educação especial" e "educação infantil" e "inclusão"	301 artigos	24 artigos
Total	-	-	14 teses, 64 dissertações e 301 artigos	2 teses, 16 dissertações e 24 artigos

Fonte: BDTD e OasisBR (2022); Capes (2022); Scielo (2022).

Organização: os autores.

Considerando incluídos os trabalhos que abordaram o processo de inclusão de crianças pequenas com deficiência na educação infantil, estabelecemos como critérios de exclusão: duplicidade, impertinência ao tema, falta de acesso aos trabalhos

completos, abordagem de outros níveis da educação regular, sendo também excluídos os estudos que abordaram uma deficiência específica pelo enfoque biológico.

Após essa pré-seleção dos trabalhos por meio dos resumos, efetuamos a leitura integral para verificar o aporte teórico e a metodologia adotados, bem como os resultados, as respectivas análises e considerações finais, os quais serão apresentados de forma sucinta na seção a seguir.

Resultados e análises

Observamos que cerca de 90% dos autores se utilizaram da Teoria Histórico Cultural como referencial teórico, tendo Vygotsky (2007) como representante dessa teoria. Também foram encontrados como aportes teóricos: Jannuzzi (2017), Mantoan (2015), Oliveira (2013), Mendes (2006), Aranha (2005) e Kassar (1999) nas discussões sobre a Educação Especial e a inclusão; e, Kuhlmann (2010) e Kramer (2011) nas abordagens sobre a educação infantil (currículo, ludicidade, formação docente, a importância do brincar, formação do docente de educação infantil, entre outros).

Constatamos a concepção de que a educação infantil é o nível mais apropriado ao início da inclusão escolar por diversos fatores, tais como: ser o início da educação básica, sendo as crianças pequenas mais receptivas à convivência com as diferenças; por apresentar características peculiares na sua constituição, seja pela flexibilização nas formas de organização e gestão do trabalho pedagógico, seja na possibilidade de utilização da ludicidade e do brincar como ferramentas pedagógicas.

Ainda sobre a educação infantil, podemos verificar um entendimento comum sobre a ausência de relações de poder, de controle ou de domínio dos corpos infantis neste contexto, devido a expectativa de uma faceta repressiva e autoritária do poder, fazendo com que ele passe incólume aos olhos da

comunidade escolar. Contrariamente a isso, ele se apresenta de forma sedutora e convincente, nos persuadindo a aceitar seus discursos e saberes como verdades, nos levando a acreditar que os processos estão sendo conduzidos da melhor (e talvez única) forma possível. Ademais, podemos deduzir que, devido a esse entendimento, não encontramos trabalhos com aporte teórico em conceitos foucaultianos.

Quanto aos elementos apontados como impedimentos à inclusão, averiguamos que sempre constam elementos necessários para uma reestruturação, seja da escola ou da organização escolar como todo, ou ainda "[...] discursos voltados para mudanças, superação das diferenças e dos conflitos, visando à outra ordem social." (OSÓRIO; LEÃO, 2013, p. 687) em uma tentativa de justificar o injustificável, tendo em vista que a inclusão não consegue justificar suas "falhas" por si mesmo. Ademais, percebemos que a inclusão ainda é vista como um objetivo e não como princípio, fazendo com que, especialmente, nos estudos empíricos, os resultados e análises a apresentem em uma perspectiva "romântica" (e até utópica), na qual, apesar de todos os reveses apresentados, a "esperança do vir a ser" é uma constante.

Embora haja a prevalência dessa perspectiva "otimista" em relação à inclusão, destacamos que apenas um trabalho apresenta êxito no processo de inclusão na Educação Infantil. O pesquisador apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em uma escola privada, cuja proposta era oferecer uma educação inclusiva, diferentemente do que observamos quando a inclusão é imposta, não sendo aceitável a sua recusa. Outro fator é a questão de atender o setor privado, o que envolve mais uma relação de poder (econômica, no caso) entre a gestão e o público atendido.

Assim, diante da breve exposição a que nos propomos realizar, essas foram algumas das constatações encontradas nos trabalhos selecionados, cujas análises e reflexões nos serviram de subsídios para a elaboração de nossa pesquisa mor,

possibilitando-nos a delimitação do nosso objeto, bem como nos situando perante a produção científica acerca de nossa temática.

Considerações finais

Seja nas escolas ou na sociedade em geral, o discurso da inclusão, no momento, é totalmente eloquente e persuasivo, não havendo mais espaço para a exclusão. Entretanto, contrariamente a este fato, verificamos que o processo da inclusão envolve muito mais elementos do que o senso comum nos leva a perceber, pela realidade dos processos de exclusão.

Enfim, ao considerarmos a educação sob uma perspectiva foucaultiana de sequestro e governo dos corpos, verificamos que a inclusão das crianças com deficiência na educação infantil possui um objetivo que chega a ser perverso: alcançar uma maior quantidade de crianças (ao abranger as com deficiência) e em idades cada vez menores (pelo acesso à educação infantil), tendo como único objetivo o controle e a docilização dos corpos infantis. Ou seja, verificamos que a proposta da educação inclusiva contida nos documentos oficiais é dissonante (e até decepcionante) quando defrontada à realidade.

Assim, ao realizarmos o levantamento da produção de conhecimento sobre a Educação Inclusiva na Educação Infantil, compreendemos que o tema da educação especial na perspectiva inclusiva no âmbito da educação infantil ainda se mostra um campo com grande potencial a ser explorado, tendo em vista tanto a incipiência dos trabalhos desenvolvidos sobre essa temática como a ausência na utilização de referenciais foucaultianos no embasamento dessas pesquisas.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Revisões bibliográficas em teses de mestrado e doutorado: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de**

Pesquisa, São Paulo, v. 81, p. 53-60, maio. 1992. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/990>. Acesso em: 20 mar. 2021.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. //: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. Michel **Foucault: uma trajetória filosófica**. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento; LEÃO, Interdições, facções e conhecimento: as produções acadêmicas e a educação especial/inclusão social. //: FREITAS, Soraia N. (Org.) **Diferentes contextos da educação especial/inclusão social**. Santa Maria; Pallotti, 2006. p. 61-78.

OSÓRIO, A. C. do N.; LEÃO, T. C. L. Diversidade e educação especial em diálogos: reflexões sobre os discursos da inclusão. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 685–698, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/8269>. Acesso em: 22 out. 2021

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 20 ago. 2020

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

Acesso em: 20 ago. 2020

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, São Paulo, n. 20, p. 121-135. 2011.

Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886>.

Acesso em: 02 fev. 2022.

Grandezas e medidas: um modo de olhar uma matemática mais inclusiva por meio de uma sequência didática

Eliza Avilla Vigiato²⁵

Camila Gawlinski Preussler²⁶

Lucas Villa Real Silva²⁷

Resumo: O artigo apresenta uma forma de organizar, metodologicamente, de forma sequencial, a execução das atividades sobre um determinado tema da Matemática de maneira que contextualize com uma educação inclusiva. A inclusão depende de todos os setores do sistema educacional, com regras padrões para equalização de oportunidades. O aluno necessita do apoio do professor para agregar conhecimentos e utilizar em aulas as atividades que permitem que o aluno seja o protagonista do próprio aprendizado, que o aluno seja o responsável por construir seu conhecimento, sendo desafiado a refletir sobre o objeto de estudo. Nós, como alunos de uma licenciatura, tivemos o objetivo de desenvolver na prática uma sequência didática, de modo que tenhamos preparo para sermos professores mediadores, incentivadores da construção do conhecimento dos nossos futuros alunos. A metodologia da sequência didática de ensino trata de um conteúdo específico, trazendo um passo a passo descritivo de atividades a serem realizadas, abrangendo dificuldades reais e envolvendo compartilhamento e evolução dos conhecimentos, dentro de problemas possíveis de serem aplicados na realidade dos alunos. Cabe ressaltar que esta atividade é feita levando em consideração a habilidade BNCC EF06MA24. A finalização de conteúdo e metodologia trouxeram respostas positivas, de modo que o aluno pode experimentar uma aprendizagem significativa, fazendo relação do conteúdo aprendido com uma aplicação prática.

²⁵ Acadêmica do curso de matemática - MAT/PRIL, da Agência de Educação Digital e a Distância - AGEAD/UFMS.

²⁶ Acadêmica do curso de matemática - MAT/PRIL, da Agência de Educação Digital e a Distância - AGEAD/UFMS.

²⁷ Acadêmico do curso de matemática - MAT/PRIL, da Agência de Educação Digital e a Distância - AGEAD/UFMS.

Palavras-chave: Contextualizada; Ensino de Matemática; Prática de Ensino.

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e a Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais trazem a ideia de que para a inclusão, o sistema escolar deve estar preparado como um todo, englobando todas as pessoas e os setores envolvidos, oferecendo aos professores formações continuadas que sejam referentes e relevantes para a inclusão dos alunos com deficiência, com regras padrões para equalização de oportunidades. Os conhecimentos prévios dos alunos devem ser valorizados de maneira que permitam construir estruturas mentais e possibilitem descobrir e redescobrir conhecimentos.

Este artigo traz como objeto de pesquisa uma forma de organizar, metodologicamente, de forma sequencial, um determinado conteúdo da Matemática, tendo como base a aplicação prática dentro da sala de aula, de maneira que o ensino possa ser contextualizado com uma educação inclusiva, descrevendo atividades e tarefas que agregam uma aprendizagem significativa no contexto escolar e não permita segregação entre os alunos.

Aqui apresentaremos uma sequência didática sobre Grandezas e Medidas direcionada ao 6º ano do ensino fundamental. Esta atividade foi planejada dentro da disciplina denominada “Prática Pedagógica para a Formação Docente I”, a qual foi requerida como atividade avaliativa com proposição de livre escolha de tema a ser explorado, dentro do conteúdo de matemática definido para tal série/ano escolar. Cabe dizer que isso ocorreu dentro do curso de Matemática do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares (PRIL)

vinculado à Agência de Educação Digital e a Distância (AGEAD).

Para tanto, é importante pensar em uma Matemática mais contextualizada, menos excludente, que visa o protagonismo do aluno, o diálogo e o professor como mediador. Conforme Weisz (2004, p. 60):

O aprendiz é um sujeito protagonista no seu próprio processo de aprendizagem, alguém que vai produzir a transformação que converte a informação em conhecimento próprio. Essa construção pelo aprendiz não se dá por si mesma e no vazio, mas a partir de situações nas quais ele possa agir sobre o objeto de seu conhecimento, pensar sobre ele recebendo ajuda, sendo desafiado a refletir.

Então o aluno, no processo de construção do conhecimento, precisa do apoio do professor, não só repassando informações, mas agregando saberes com a utilização de atividades que envolvam o aluno, que permitam que o aluno manipule as informações e tome ciência das descobertas envolvidas no processo.

Como alunos de um curso de licenciatura e dentro do contexto de práticas educativas, inclusão e formação de professores, temos a necessidade de aprender a ensinar. A atividade proposta nos traz essa visibilidade do que se faz necessário dentro de uma sequência didática, de modo que nós como alunos de graduação, possamos aprender a ser professores mediadores e incentivadores dos nossos futuros alunos, para que eles sejam protagonistas do seu próprio aprendizado.

Pressupondo que a aprendizagem, de maneira geral, é constituída pelo processo de construção do significado dos objetos e que a compreensão depende da experiência individual de cada aluno, a importância da inserção da sequência didática dentro do processo de aprendizagem vem a partir do momento

em que o seccionamento do conteúdo permite um nivelamento de conhecimentos, a fim de que todos os alunos sejam capazes de compreender e participar ativamente das atividades propostas, fazendo assim com que o ensino não seja excludente, individualizador e sim seja um ensino inclusivo.

Definindo a sequência didática

A sequência didática surge como estratégia de metodologia de ensino de um conteúdo específico, trazendo um passo a passo descritivo de atividades a serem realizadas, abrangendo dificuldades reais e envolvendo compartilhamento e evolução dos conhecimentos, dentro de problemas possíveis de serem aplicados na realidade dos alunos, com intenção de fazer sentido e assim trazer o comprometimento e inspiração dentro do processo de aprendizagem.

A sequência didática é “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos.” (ZABALA, 2007, p. 18).

O objetivo da escolha dessa metodologia é definir o que se é sabido pelos alunos, visando a melhoria do conhecimento da turma para, posteriormente, compartilhar as informações envolvidas e colocar o aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem, dentro da sua realidade e seguindo habilidades descritas na BNCC, fomentando assim a inclusão educacional, tendo em vista que são analisadas previamente as dificuldades individuais e gerais, definindo a demanda da sequência a ser aplicada.

A organização da sequência didática se dá a partir do tema proposto, objetivos a serem atingidos, conteúdos a serem trabalhados, habilidades da BNCC, determinação do planejamento de aula, com os materiais a serem utilizados, quantidade de aulas necessárias para atingir os objetivos e

avaliações.

As avaliações são a finalização necessária para demonstrar o êxito do processo de ensino e assim, proporcionar futuras melhorias na metodologia da sequência didática. Segundo Peretti e Tonin da Costa (2013), para a realização da sequência didática é essencial apresentar ao educando atividades práticas, lúdicas, com material concreto e diferenciado, propondo desafios cada vez maiores aos alunos, contribuindo com o desenvolvimento do conhecimento.

Grandezas e medidas: um exemplo de sequência didática inclusiva

Com a definição do tema, partimos da ideia de trazer para a sala de aula uma sequência didática envolvendo materiais físicos, palpáveis, com a intenção de fazer surgir nos alunos o interesse de compreender o objeto de estudo, considerando que a escolha dos materiais se dá a partir da possibilidade de acesso dos alunos a este material no seu cotidiano. É necessário também levar em conta a possibilidade de adequação deste material para que todos os alunos possam participar da atividade. Por exemplo, um aluno cego pode participar da atividade utilizando uma régua com pontos táteis a cada centímetro para definir a medição do material que será proposto a seguir (largura, base, altura).

Seguindo a ideia da sequência didática, o início da aula se dá a partir da aplicação de um questionário individual que engloba todas as definições e fórmulas referentes a grandezas e medidas: perímetro, área, volume, conceito de figura geométrica plana e figura geométrica espacial, além de quais as unidades de medida e cálculos matemáticos envolvidos, como descobrir e calcular as medidas que fazem parte do material escolhido. Este questionário tem por objetivo esmiuçar o conhecimento prévio dos alunos para que então possamos, como professores mediadores, desenvolver com os alunos os conteúdos, a fim de nivelar o conhecimento da turma.

Consideramos o questionário parte fundamental do processo, pois é a partir dele que poderemos mensurar o domínio que os alunos têm daquele conteúdo didático relacionado com o tema abordado, corrigindo possíveis erros e ensinando os alunos a corrigirem também, tornando assim uma turma com conhecimento alinhado para prosseguir na atividade proposta. A opção pelo questionário como instrumento para a coleta de informações, justifica-se por este ser uma técnica de coleta ágil, mais rápida e prática na tarefa de levantamento de dados (ABRANTES, 2008).

A turma será dividida em grupos de dois a cinco alunos, selecionados e organizados de acordo com os resultados do questionário aplicado e com as necessidades individuais de cada um, fazendo funcionar o processo de inclusão dos alunos com deficiência ou distúrbios de aprendizagem, para que entre si os alunos compartilhem os conhecimentos que dominam e conversem sobre as habilidades que se fizerem necessárias no decorrer da atividade.

A partir daí, os alunos poderão escolher um material que faça parte do seu cotidiano - caixa de sabão, caixa de fósforo, pote de sorvete etc., para dar sequência à atividade. Será solicitado que os alunos façam anotações da medição do material: base, altura e largura e, com estas informações, desenvolvam os cálculos relativos ao tema, utilizando as fórmulas matemáticas específicas para a resolução do problema proposto, visando descobrir o valor referente ao volume do material escolhido.

Cada grupo apresentará ao professor o material escolhido, os dados mensurados, as fórmulas e cálculos aplicados e será feita a comparação acerca do resultado obtido: se o valor encontrado pelo grupo corresponde com a informação contida no próprio material como, por exemplo: se o grupo x determinou que o material escolhido tem o volume y, comparar com a informação estampada na caixa. Se o material é uma caixa de sabão em pó de 500g, a resposta obtida através do

desenvolvimento da atividade demonstrou que o material realmente tem um volume de 400g, então a resposta é correspondente à expectativa de acerto do grupo.

Cabe ressaltar que esta atividade é feita levando em consideração a habilidade da BNCC:

(EF06MA24) Resolver e elaborar problemas que envolvam as grandezas comprimento, massa, tempo, temperatura, área (triângulos e retângulos), capacidade e volume (sólidos formados por blocos retangulares), sem uso de fórmulas, inseridos, sempre que possível, em contextos oriundos de situações reais e/ou relacionadas às outras áreas do conhecimento. (BRASIL, 2018, p. 303).

A proposta desta atividade é identificar a dificuldade dos alunos com relação ao tema proposto, estimular o interesse trazendo para a sala de aula a sugestão de aplicar o conhecimento teórico em coisas práticas que podem fazer parte do dia a dia do aluno e que pode ser de fácil acesso. Fazer parte do processo de aprendizagem com o intuito de agregar possibilidades no desempenho do ensino.

Ao fim do procedimento descrito, é avaliada pelo professor a desenvoltura do aluno com relação ao tema abordado e, caso o professor julgue necessário, poderá ser solicitado ao aluno que faça o mesmo processo com um outro material, outras medidas, outras informações. Uma proposta posterior pode ser de preenchimento do material escolhido pelo aluno com areia visando trabalhar com medidas de capacidade. Assim, o aluno poderá também comparar o peso com o descrito nas embalagens.

Considerações finais

A sequência didática foi escolhida como prática educativa

inclusiva, pois traz para o aluno uma possibilidade de aprendizagem significativa, permitindo que ele faça relação do conteúdo aprendido com uma aplicação prática, o que facilita a posterior utilização do conhecimento produzido. Nessa perspectiva, também conta com um enriquecimento cognitivo na etapa de aprendizagem do aluno, pois concede a possibilidade, a partir do desenrolar da prática, de que a lembrança posterior permita a utilização do conteúdo em outras aplicações.

A participação do professor como mediador deve ser olhada como processo de ensino e de aprendizagem dentro do próprio contexto acadêmico da formação no ensino superior, tendo em vista que o desenvolvimento do conhecimento acerca da inclusão educacional hoje é amparado pela lei, sendo função do professor aplicar mudanças necessárias no contexto do ensino para que todos os alunos consigam adquirir o conhecimento, levando em consideração e respeitando as diferenças dentro da sala de aula. Entretanto, o professor não é o único responsável por inserir o educando nesse processo inclusivo, existe todo um contexto estrutural que deve ser observado e pensado para que a inclusão realmente ocorra.

Referências

ABRANTES, A. B. **Avaliação da aprendizagem**: a prática avaliativa ainda presente na escola. 2008. 58f. (Trabalho de Conclusão de Curso - Monografia), Curso de Licenciatura em Pedagogia, Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande – Cajazeiras- Paraíba - Brasil, 2008.

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

PERETTI, L.; TONIN DA COSTA, G. M. Sequência didática na matemática. **Revista de Educação do IDEAU**, [s.l.], v. 8, n. 17, jan./jun., 2013.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2 ed.
São Paulo: Ática, 2004.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre:
Artmed, 1998.

A abordagem Pikler-Lóczy na educação infantil como dispositivo fundamental para o desenvolvimento da autonomia da criança

Fabiana Oliveira Figueiredo de Albuquerque²⁸
Milene Bartolomei Silva²⁹

Resumo: A primeira infância é uma das fases mais importantes no desenvolvimento de uma criança e deve ser acompanhada por profissionais qualificados que deem espaço para a autonomia infantil, que é fundamental para o processo. O presente artigo tem por objetivo apresentar de que forma a autonomia se dá na educação infantil como processo fundamental para o desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos. Por meio de uma revisão bibliográfica, buscamos as contribuições da Abordagem Pikler na formação de educadores que atuam com crianças pequenas e de que forma a autonomia das crianças contribuem para o seu desenvolvimento. Utilizou-se de estudos no referencial teórico de autores conhecidos da área, por desenvolverem estudos na abordagem Pikler-Lóczy, dentre eles: Soares, (2020), Kálló e Balog (2021) e Falk (2021; 2022). Com base no que foi abordado no artigo, a autonomia tem a sua importância própria dentro da abordagem Pikler, quando combinada com suas outras vertentes, vínculo, movimento e afetividade.

Palavras-Chave: Autonomia; Desenvolvimento infantil; Primeira infância, Emmi Pikler;

Introdução

A autonomia na infância é algo que se faz fundamental

²⁸ Acadêmica do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

²⁹ Professora Doutora do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Humano e Inclusão (GEPEDHI).

para o desenvolvimento, além de tornar possível o conhecimento de seus arredores e modificar a forma como a criança vê o mundo, fazendo ela se tornar confiante e exploradora. Assim, o presente artigo tem o objetivo, investigar as relações pedagógicas desenvolvidas na primeira infância a partir da autonomia da criança, na perspectiva de Emmi Pikler.

A autonomia na infância é algo que além de desenvolver a autoconfiança, possibilita a ampliação da capacidade de resolver conflitos ao longo da vida, e, também ajuda no processo motor da criança:

O movimento autônomo satisfaz a necessidade de constante atividade dos bebês, no ritmo individual, em cada etapa do desenvolvimento cognitivo e afetivo. A criança adquire uma facilidade motora pouco comum, harmonia de gestos, concentração, alegria e prazer nas trocas com os adultos. (SOARES, S., 2020, p. 50).

Diferente do que muitos acreditam, não há necessidade de impor algo à criança. Ela aprende sozinha se estiver em contato com os estímulos certos, à partir da brincadeira a criança, que é um ser curioso e explorador, consegue usufruir daquilo que está a sua volta dentro do brincar, isso estimula o desenvolvimento e vivências pertinentes na educação infantil, ou seja, o brincar faz da criança e do que ela é, um ser curioso e explorador, por isso, devemos dar todos os estímulos necessários para que ela sozinha possa se desenvolver em seu tempo, pois cada criança é diferente quando se trata de adquirir certas habilidades:

Mais do que qualquer discussão teórica, a observação concreta é o que nos pode convencer da importância fundamental da atividade na vida psíquica da criança. Os parâmetros de observação são: a qualidade da atividade, o seu

conteúdo, a sua duração e o lugar que ocupa em relação ao comportamento global da criança. (FALK, 2021, p. 47).

Por isso, o papel do adulto é tão importante nesta fase da infância, proporcionando segurança e assistência para a criança, de modo que ela se sinta segura o suficiente para realizar suas atividades diárias de forma autônoma.

Todos os autores aqui levantados, evidenciam a importância das relações da criança com o mundo, apontam a autonomia como um fator que tem total influência no futuro e em como a criança aprende a lidar com certas situações e problemas. Eles enfatizam a abordagem Pikler-Lóczy como fundamental na educação infantil e como o respeito deve ser algo abordado pelos educadores, inclusive do docente para com a criança, de forma que não haja imposições sobre o que a criança deve fazer, isso é algo muito importante na abordagem referida, respeitar o tempo, as necessidades e o querer da criança, claro que mantendo limites, mas sempre cuidando para não fazer do desenvolvimento algo maçante e punitivo.

Buscamos assim, questionar de que forma a criança conquista sua autonomia e qual a importância dessa autonomia para o desenvolvimento infantil? Na perspectiva de Pikler a autonomia é um ponto fundamental da infância, e é isso que reunimos neste trabalho, apontamentos sobre a abordagem que enfatizam sua necessidade nos primeiros anos de uma criança. Além de trazer o porquê da interferência do adulto pode ser prejudicial para o desenvolvimento autônomo da criança.

A abordagem Pikler-Lóczy

A abordagem Pikler foi desenvolvida pela pediatra húngara Emmi Pikler na década de 1940. Segundo Falk,

O instituto Lóczy, que, desde 1986, leva o nome de sua fundadora Emmi Pikler, foi fundado em 1946,

como uma das instituições de acolhimento de crianças órfãs, da capital Budapeste, em uma pequena vivenda situada no meio de um grande jardim. Emmi Pikler sempre sonhou com um instituto moderno de investigação, com um edifício - também situado em meio a um grande jardim - construído para ter boas condições de trabalho, mas foi naquela casa que não seria modesta para uma família de três pessoas, mas que, sim, o era para abrigar um centro público, que criou seu complexo centro. (FALK, 2021, p. 29).

Essa pedagogia acredita no bebê como um ser autônomo, que se estimulado de forma correta, apresenta um desenvolvimento baseado na segurança e zelo vindo do adulto. A partir disso, a abordagem introduz o afeto como um determinante para o desenvolvimento como um todo, ou seja, Pikler acreditava na capacidade da criança de aprender por si só, ter consciência de si mesmo e de seu corpo, tendo um ambiente preparado pelo adulto emocionalmente e afetivamente:

O adulto não intervém de forma direta na atividade da criança, nem para distraí-la, nem para ajudá-la nas suas ações, nem lhe impondo uma estimulação direta ou um ensinamento que, no lugar de ajudar na atividade e sua necessidade de autonomia da criança, a tornará um ser passivo e dependente. O adulto somente estimula as atividades de forma indireta, criando as condições de equilíbrio do desenvolvimento emocional e afetivo e do desenvolvimento psicomotor e intelectual. (FALK, 2022, p. 22).

Então, podemos dizer que o vínculo e a autonomia são as bases da abordagem Pikler, onde se deve respeitar o tempo individual de cada criança, como dizem Soares e Dickel (2020, p. 18), "[...] cuidando dela com presença e afeto, conversando

muito, respeitando seu ritmo individual, sem apressar suas aquisições motoras e assegurando as condições necessárias para a movimentação livre e o brincar independente.”, ou seja, o papel do adulto nessa abordagem é não interferir em nada que não seja estritamente necessário, ele deve apenas proporcionar o ambiente seguro e saudável, que seja estimulante para a criança.

A partir do que diz Falk (2021), o instituto Lóczy foi fundado por Emmi Pikler em 1946, com o intuito de abrigar crianças órfãs, que muitas das vezes tinham seus pais, mas eram negligenciadas. Então, podemos afirmar que Pikler acreditava nos estudos da criança como um ser importante que também necessita de cuidados, então esses estudos não seriam realizados em um laboratório, mas sim, em um ambiente normal do dia a dia. Como pediatra, ela tinha sua própria regra de aplicar a medicina em crianças de forma menos dolorosa possível, então desde a década de 1940, Emmi Pikler já tinha um pensamento mais evoluído e diferenciado do que significava a infância e do que a palavra carregava consigo.

Sendo assim, podemos dizer que a abordagem Pikler-Lóczy tem como ideal desenvolver a autonomia na primeira infância, trazendo o adulto como mediador, mas não como detentor do conhecimento para tal, e sim a própria criança. Com isso, finalizamos apontando os três primeiros anos de vida de uma criança como determinantes para o que ela se tornará no futuro, então devem ser cuidadosamente trabalhados.

A autonomia como fundamental no desenvolvimento motor e intelectual da criança

O desenvolvimento infantil necessita apenas de um ambiente saudável e um adulto de confiança para que possa evoluir, esse é o necessário para que a autonomia infantil se aflore rapidamente e se torne algo muito comum na vida da criança. Quando falamos na autonomia queremos dizer que a criança participa do seu processo de desenvolvimento, mas não que ela

o faz sozinha, pelo contrário, como já trouxemos outras vezes no trabalho, o adulto é fundamental neste processo.

É fundamental um ambiente norteador quando se trata do desenvolvimento da autonomia de forma espontânea para que haja vontade por parte da criança, de procurar, de querer e aprender sozinha, diversas novas habilidades através de ambientes instigantes. A partir disso, podemos afirmar a importância da autonomia dentro da educação infantil e para o futuro daquela criança que pode desenvolver essa habilidade de forma natural.

A autonomia na infância permite a criança se desenvolver de acordo com a sua necessidade, pois não há nada de evoluir muito rápido ou muito devagar quando se trata de desenvolvimento infantil, pois tudo nessa fase da vida deve ser levado com a maior leveza possível, deixando claro que cada um tem seu tempo e sua forma de agir e ser. Com isso, podemos apontar uma frase muito importante da autora Falk (2022, p. 35):

A partir do ponto de vista da criança, os estágios menos espetaculares não são tempos vazios de espera, ou de 'estagnação', mas etapas importantes de tentativas ou de ensaios de experiências, de descobertas e exercícios, durante os quais a criança se coloca tarefas cujas soluções são acessíveis a ela naquele momento. Desse modo, pode adquirir informações sobre os seus próprios atos e seus efeitos.

Sendo assim, podemos afirmar que é de suma importância que a criança tenha noção de tudo que está acontecendo com ela, por isso o adulto deve verbalizar todos os acontecimentos. Então, a criança precisa de alguém de confiança para compartilhar de seus conhecimentos, medos e inseguranças sobre seu desenvolvimento motor e intelectual, o que aconteceria através da autonomia.

Pikler-Lóczy e suas contribuições para a primeira infância: Uma abordagem metodológica

Por meio de uma revisão bibliográfica, buscamos as contribuições da Abordagem Pikler na formação de educadores que atuam com crianças pequenas e de que forma a autonomia das crianças contribuem para o seu desenvolvimento.

O estudo foi desenvolvido por uma abordagem qualitativa, do tipo bibliográfico, que segundo Gil (2012, p. 50):

[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, construído principalmente de livros e artigos científicos. [permitindo ao pesquisador] a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

Este trabalho apresenta embasamento teórico por meio de teóricos da área como Suzana Soares (2020), Kálló e Balog (2021) e Falk (2021; 2022), que apresentam a autonomia na infância como ponto muito importante para a educação de crianças. A partir desses autores, discutimos o tema do trabalho problematizando o porquê essa abordagem não é vista com mais frequência na educação infantil, tendo em vista que a mesma apresenta resultados muito bons no desenvolvimento da criança, evidenciando a importância da abordagem Pikler-Lóczy como fundamental para o desenvolvimento da criança, de forma que se preze pela autonomia e curiosidade desenvolvidas a partir de estímulos específicos, que são disponibilizados em sala de aula.

O trabalho foi elaborado utilizando da problemática enquanto dialoga com esses diversos autores, procurando evidenciar a importância de uma educação autônoma na primeira infância.

Diante disto, para o desenvolvimento da pesquisa foi realizado um levantamento bibliográfico em banco de artigos e

dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior/CAPES e google acadêmico/scholar. Foram definidos os seguintes critérios de inclusão: artigos em português, publicados no período de 2020 a 2022; o tema central ser a educação de crianças de 0 a 3 anos de idade, tendo como um dos principais aportes teóricos-metodológicos a Abordagem Pikler e ter nos seus descritores as palavras; Autonomia; Desenvolvimento infantil; Primeira infância, Emmi Pikler;

Primeiramente, realizamos a pesquisa dos estudos publicados entre 2020 a 2022 nos bancos de dados (CAPES e Google acadêmico) e livros físicos, utilizando os dois descritores (Pikler e Pikler-Lòczy), no qual foram encontradas quatro publicações com potencial interesse.

Em seguida, fizemos um levantamento através da leitura seletiva dos resumos das publicações encontradas. Os resumos que tivessem inclusos os critérios cruzados com um dos descritores foram inseridos em nossa análise. Assim, lemos na íntegra e analisamos essas publicações. Apresentamos para a discussão as publicações que têm como temática central a autonomia das crianças de 0 a 3 anos de idade.

Considerações finais

A infância sendo uma das fases mais importantes e significativas na vida de uma pessoa, nos faz entender Pikler ao desenvolver uma abordagem tão minuciosamente preocupada com os mínimos detalhes e pensada toda em volta da criança. Um momento que pode definir toda a sua vida de forma diferente deve ser tratado com o maior carinho e cuidado possível, assim como via Emmi Pikler.

Os cuidados e as brincadeiras são o principal foco da abordagem, são através deles que se desenvolve a autonomia, então pode-se dizer que tudo que uma criança deve ter na sua infância foi apenas melhorado e adaptado para se encaixar na abordagem da melhor forma possível, com acolhimento e

segurança vindo do adulto de sua confiança, sejam os pais ou os educadores.

Com isso, é possível afirmar que a autonomia é sim algo que anda atrelado a uma criança que vive em um ambiente saudável, vínculos saudáveis e com adultos à sua volta, para que a criança desenvolva a autonomia ela necessita de segurança e isso é algo que apenas os adultos e educadores poderão oferecer para ela, através de tarefas simples dia a dia, como a hora do banho, a hora da alimentação.

Sendo assim, podemos finalizar dizendo que um ser autônomo é seguro de si, pois já teve alguém com quem se sentiu seguro anteriormente, ou seja, a abordagem Pikler se faz muito importante na educação infantil quando se trata do desenvolvimento da autonomia na primeira infância, pois é ela que dá ao adulto o dever do vínculo e o cuidado que a criança precisa para se sentir apta para explorar o mundo de forma mais ampla.

Referências

FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos: A experiência Pikler-Lóczy**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

FALK, Judit (org.). **Abordagem Pikler: educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Omnisciência, 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KÁLLÓ, Éva; BALOG, Györgyi. **As origens do brincar livre**. 2. ed. São Paulo: Omnisciência, 2021.

SOARES, Cintia Vailatti; DICKEL, Adriana. **Além de fraldas e mamadeiras: contribuições da abordagem de Emmi Pikler à educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo,

2020. Disponível em:

<http://repositorio.upf.br/bitstream/riupf/1835/1/PF2020CintiaValattiSoares.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2022.

SOARES, Suzana Macedo. **Vínculo, movimento e autonomia:** educação até 3 anos. 2. ed. São Paulo: Omnisciência, 2020.

Formação de professores: concepções sobre educação inclusiva

Fabiana Darc Miranda³⁰

Jonathas Ferreira Santos ³¹

Resumo: O presente estudo propõe, como premissa inicial, uma discussão e uma reflexão sobre as concepções de educação inclusiva na visão de diversos atores educacionais, por meio de uma análise crítica. Para tanto, a coleta de dados foi realizada com professores que estavam atuando nas redes públicas de educação, com quantidade significativa para validar o estudo. Os resultados iniciais das crenças e concepções sobre educação inclusiva indicaram a necessidade de criar instrumentos que possam subsidiar a prática profissional pelo olhar daqueles que estão imersos nas realidades locais. Assim, estudar as crenças de professores sobre educação inclusiva é de extrema relevância, já que isso possibilita que professores conheçam as crenças sobre os estudantes públicos da inclusão e possam assim, refletir sobre elas. O estudo nos mostrou que a prática docente ainda hoje necessita de um trabalho autorreflexivo, demanda uma didática diferenciada e atenta, e, contudo, tal prática se encontra permeada de infinitas possibilidades, a partir do desenvolvimento de uma série de potencialidades que implicam as mais variadas condições de aprendizagem do ser humano. É fato que todos têm direito à escolarização na Educação Inclusiva, mas para que o direito seja adquirido pelo estudante foram sendo criadas ao longo da última década condições de universalização e democratização do ensino nos parâmetros nacionais.

Palavras-chave: Concepções; Educação Inclusiva; Formação de Professores.

³⁰ Acadêmica do curso de Doutorado, da Faculdade de Psicologia da Universidade de Brasília.

³¹ Acadêmico do curso de Doutorado, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de Pesquisa GEIARF.

Introdução

A formação continuada se mostra desafiadora e requer uma ação conjunta de diversos profissionais, sendo assim, tem se constituído como um espaço de intensa reflexão e prática, se tornando uma extensão privilegiada de ampliação dos conhecimentos na área de atuação, que tem sido denominado por Guzzo e Lacerda Júnior, (2011) como uma associação de conhecimentos da realidade à busca de alternativas para sua transformação.

Esta pesquisa visa, portanto, por meio da análise da aplicação de um questionário, identificar crenças e percepções sobre educação inclusiva e refletir sobre as práticas desenvolvidas por professores da rede pública municipal em um município do interior da região goiana, frente a demanda da educação inclusiva direcionada aos estudantes públicos da inclusão escolar, buscando ainda compreender tais crenças e concepções sobre o processo de educação inclusiva a partir de elementos de criticidade, pertinentes às discussões recentes na área da Educação Inclusiva em busca de um ensino de qualidade para todos por meio da colaboração de formações continuadas.

Para tanto, a coleta de dados foi realizada com 30 professores que estavam atuando nas redes públicas municipais de ensino, que foram informados previamente sobre o objetivo da pesquisa e concordaram com sua participação voluntária na mesma.

Os resultados iniciais das buscas sobre instrumentos (inventários e escalas) de avaliação de crenças e concepções sobre educação inclusiva indicaram que os estudos têm aumentado nos últimos anos, elevando a necessidade de criar instrumentos que possam subsidiar a prática profissional pelo olhar daqueles que estão imersos nas realidades locais. Estudar as crenças de professores sobre educação inclusiva é de extrema relevância, já que isso possibilita que professores conheçam as

crenças sobre os alunos públicos da inclusão e possam, assim, refletir sobre elas. As crenças devem ser alvo de reflexão dentro dos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas, pois têm total influência no aprendizado, nas práticas e nas metodologias.

A pesquisa se configura em uma prática inovadora pelo olhar sensível e atento em relação às demandas e necessidades advindas da Educação Inclusiva, que irão compor um artigo inovador por proporcionar a construção inicial de uma escala de concepções e crenças que possa contribuir para conhecer as necessidades de formação continuada de diversos atores envolvidos no contexto da educação inclusiva que irão direcionar os fluxos das capacitações.

Concepções de Educação Inclusiva e Inclusão Escolar

As concepções de educação inclusiva e inclusão escolar relativas ao processo de inclusão municipal dos entrevistados nos remetem a uma análise reflexiva e difusa desses conceitos. Na amostra, que totalizou 30 profissionais, 25 deles não sabem descrever o que seria uma educação inclusiva e afirmam que não trabalham de forma a fomentar o processo de inclusão escolar, sentem-se incapazes de atender ao público da inclusão e lidar com a diversidade em sala de aula, por não terem recebido capacitação adequada para esse fim, colocando resistências no processo de inclusão como um todo, o que pode ser observado e analisado nas respostas de alguns professores e na ausência de respostas de gestores e coordenadores (apenas duas coordenadoras devolveram o questionário respondido, e nenhuma gestora devolveu o questionário), que estão à frente das instituições na atual gestão.

Assim, por meio das respostas foi possível observar certo desconhecimento dos participantes em relação ao conhecimento sobre inclusão escolar; sendo que 85% da amostra desconhece a proposta de uma atuação frente às demandas de inclusão escolar

em uma perspectiva inclusiva: “Não conheço a fundo, apesar de ter feito Pedagogia, não tenho muito conhecimento sobre inclusão” (P1); “Não conheço, mas tenho interesse em conhecer e me capacitar para atender melhor os alunos” (P6); “Não conheço todas as leis relacionadas a inclusão, tenho apenas uma noção geral” (P7); “Não, eu não conheço toda a lei, sei algumas coisas relacionadas a lei, o que sei não me dá base para que eu a descreva” (P9). É possível observar que os temas relacionados à Educação Inclusiva e, conseqüentemente, à inclusão escolar de estudantes com deficiência mostram-se permeados de dúvidas e incertezas, desafios e pouca informação.

O movimento que vem se firmando a respeito da inclusão escolar é bastante complexo no que se refere à questão formativa, onde envolve a preparação dos professores. Mantoan (2006, p. 44) deixa claro ainda que a proposta de inclusão “ainda não foi bem assimilada pelos que elaboram políticas públicas de educação, pelos que planejam ações para concretizá-las.”. Sendo assim, percebemos nas respostas dos participantes certa insegurança e angústia com a falta de uma formação que auxilie na atuação. Nesse meio muitas dificuldades surgem, sem espaço para serem colocadas no rol das discussões, para buscar caminhos e novos direcionamentos no âmbito da atuação, frente às políticas públicas.

No processo de formação continuada, oferecida aos professores e demais profissionais da educação, deve-se considerar: a cooperação, as autonomias intelectual e social e a aprendizagem ativa, como condições que propiciam o desenvolvimento global de todos os professores no processo de aprimoramento profissional. Ora, amparada na legislação, as políticas públicas de inclusão objetivam possibilitar à escola a começar a repensar suas práticas e seu papel para com esse público, uma vez que o discurso se mostra muitas vezes inseguro e voltado para estudantes sem deficiência, ditos normais, com pouco apoio no âmbito municipal, como pode ser observado na resposta de P11:

[...]o trabalho que vê sendo desenvolvido dentro das instituições se mostra omissos; não só pela escola como pelos órgãos gestores de maneira geral. É lindo dizer que as escolas são inclusivas. Pelo pouco que sei estamos longe de uma escola inclusiva. Falta de orientação, capacitação, recursos, e enfim nos falta tudo; o que temos são professores e secretaria que fingem incluir e outros frustrados por quererem fazer o trabalho sem suporte e qualificação. (p11).

Conforme Mantoan (2006, p. 48), o professor é uma peça fundamental no processo formativo do estudante: "[...] como se considera o professor uma referência para o estudante, e não apenas um mero instrutor, a formação enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento, como na formação de atitudes e valores do cidadão."

Observamos, contudo, que os professores, quando o assunto é inclusão escolar de alunos com deficiência, têm muitas inquietações e apresentam dificuldades em buscar soluções para encarar essa nova prática que, segundo o discurso de alguns, não tiveram formação específica na época da sua graduação: "Não tivemos inclusão na época da graduação" (P12), ou ainda "[...] na graduação as disciplinas foram diferentes do currículo de hoje, não se via sobre inclusão" (P13). Quando falamos em inclusão, seja ela em qualquer âmbito dentro da sociedade, devemos lembrar que nos remete à inclusão de pessoas que são de algum modo excluídas da participação em sociedade de forma igualitária e digna.

Doravante, tomamos como um desafio a modificação das práticas de exclusão e a proposta formativa, buscando redirecionar o olhar e conviver com a diversidade, de modo a inserir novas ações que visem ultrapassar as barreiras que acomodam as práticas e propor mudanças nos mais variados âmbitos e discursos, ou seja, uma proposta que vise a mudança, a ressignificação do olhar e da prática. De acordo com "[...]

precisamos fazer com que a inclusão aconteça de forma real e não o que acontece hoje. Não me sinto feliz com meu trabalho, me sinto insegura e despreparada. Só nós sabemos o que estamos passando ao longo dos anos de 'inclusão'." (P11).

Diante das falas, observamos que a carência de conhecimentos tem sido um fator de destaque nos trabalhos diários; muitos se sentem abandonados pelo sistema e pela gestão, apesar de terem recebido apoio dos mesmos; estão fazendo um trabalho fragmentado pela falta de recursos materiais e pedagógicos. Existem profissionais que buscam auxílios externos à escola e que se movimentam na direção de uma melhoria no ensino para com os estudantes dentro de uma escola inclusiva, mas outros permanecem fixos na crítica e na queixa da falta de um sistema educacional inclusivo. Libâneo (2004, p. 8) aponta que a cultura desempenha "um papel relevante por permitir ao ser humano a interiorização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações". Assim, observamos nas entrevistas que as concepções dos entrevistados se esbarram em falas de docentes acomodados por um sistema que marca e define o perfil do estudante para o qual eles estão aptos a ensinar, e quando são confrontados com a diversidade, sentem-se frustrados e com medo, e muitos profissionais ainda deixam escapar uma visão preconceituosa de vida e de ensino, evidenciando que os estudantes com deficiências devem ser levados para uma escola especial: "[...] tinha que ter uma escola própria para os alunos com necessidade especiais" (P18). Os demais entrevistados têm concepções diferentes sobre inclusão escolar, como podemos ver nas falas: "Igualdade de direitos" (P11); P "Cuidar dos meninos especiais." (P12); "Crítica e falha" (P13) "Inclusão escolar é quando há uma interação professor/monitor para o bem do seu aluno, onde também o professor e o monitor recebem uma ajuda da escola (coordenador) para ajudar o aluno que precisa de sua ajuda." (P14); "Minha concepção de inclusão escolar é buscar atender as

necessidades educativas especiais de todos os alunos, em sala de aula, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos" (P15); "[...] a inclusão escolar é um processo que está caminhando, a cada ano que passa, mas ainda falta muito para ser uma inclusão completa." (P18).

Percebemos na fala dos entrevistados um discurso inseguro e carente de informações em relação ao atual sistema educacional. Presença de falas pontuais localizando a inclusão apenas enquanto um pensamento circular, que objetiva inserir o estudante na escola, socializando e não se preocupando com conteúdos sistematizados e voltados para as áreas de ensino. Um olhar que fragmenta o processo e não permite enxergar além dos documentos. Quando P13 afirma ser "crítica e falha" não aponta quais argumentos a levou a essa conclusão, uma fala vazia de conteúdo e cheia de julgamento pessoal, um olhar que se fixou sobre o tratamento histórico que a inclusão vem adquirindo ao longo dos anos, presente também na fala de P12: "cuidar dos alunos especiais", um modo de identificar a escola como um local de cuidados e não de aquisição de saber e aprendizagem.

As concepções e crenças sobre a prática docente aparecem aqui permeadas de dúvidas e dificuldades quanto ao entendimento e efetivação das políticas públicas; presença de desconhecimento e pouco interesse na mudança, em modificar a prática para atendimento a singularidade dos estudantes. Percebe-se um comprometimento com o saber que trazem na bagagem que se formou ao longo dos anos, no entanto a mala permanece cheia; é necessário o abandono das roupas velhas, para inserção do novo, para uma nova ressignificação da prática docente e dos demais trabalhos que envolvem a efetivação de práticas realmente inclusivas.

Considerações Finais

O estudo nos mostrou que a prática docente ainda hoje

necessita de um trabalho autorreflexivo, demanda uma didática diferenciada e atenta, e contudo, tal prática se encontra permeada de infinitas possibilidades, a partir do desenvolvimento de uma série de potencialidades que implicam as mais variadas condições de aprendizagem do ser humano.

A concepção de inclusão (já formada) apresentada por cada profissional que participou dessa pesquisa carrega uma marca, possui um olhar que difere um do outro, pela sua vivência particular enquanto educador, uns com mais tempo, outros com menos, mas cada um com seu processo histórico, formado pelas suas relações sociais e culturais além dos encontros que fizeram até chegarem aonde estão hoje. Uma marca que virou cicatriz e que, pelo tempo já nem se lembram mais como adquiriram, esquecendo que, na educação, como em qualquer outro campo do conhecimento, somos seres em construção, lapidados pela nossa história, na qual somos guiados pelos encontros que fazemos e pelo olhar que temos sobre o outro e sobre nós mesmos.

E ainda, observamos que as pesquisas têm mostrado até o momento que os relatos de trabalhos de intervenção em inclusão escolar e educação inclusiva nas instituições escolares demonstram que muito se avançou na direção de um posicionamento crítico que considere as dimensões históricas, sociais e culturais na constituição do fenômeno educativo. Este avanço centra-se em experiências de formação ou de pesquisa advindas do campo acadêmico, pouco se conhecendo como tem se dado a apropriação desse conhecimento por aqueles profissionais que se encontram na rede pública de Educação atuantes com as demandas de inclusão escolar e propostas de uma educação que seja inclusiva.

Referências

GUZZO, R. S. L.; Lacerda Júnior, F. Sobre o sentido e a necessidade do resgate crítico da obra de Martín-Baró. */n/*.

GUZZO, R. S. L.; LACERDA JUNIOR, F. (Org.). **Psicologia social para América Latina**: O resgate da psicologia da libertação. 2 ed. Campinas: Editora Alinea. 2011. p. 15-37.

SANT'ANA, I, M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28. 2012.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna. 2006.

Percepção de docentes egressos do curso de Pedagogia Faed/UFMS sobre seu processo formativo: em estudo as relações de gênero, sexualidade e educação

Nathália Rodrigues Chaves³²

Sandra Novais Sousa³³

Resumo: Tem-se por objetivo identificar a percepção de professores iniciantes, egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (Faed) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), sobre sua formação para lidar com questões de sexualidade e de gênero no cotidiano da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Como procedimentos metodológicos, utilizou-se pesquisa bibliográfica, a partir de autores que abordam esse tema, tais como Constantina Xavier Filha e Guacira Louro, entre outros; pesquisa documental, tendo como fontes a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e entrevistas narrativas com quatro professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia Faed/UFMS, sendo dois atuantes na educação infantil e dois nos anos iniciais do ensino fundamental. Os resultados sinalizam que é complexo julgar a formação do docente, pois a sua atuação envolve muitas questões complexas, que podem impossibilitá-lo de ministrar sua aula da maneira como acredita estar correta, a partir de sua formação teórica internalizada na formação inicial. Consideramos que cabe a sociedade rever a sua visão calcada no senso comum e aos professores fazerem o combate por uma escola que respeite todos os gêneros, sexualidades.

Palavras-chave: Educação, gênero e sexualidade; Formação docente; Professor iniciante.

³²Mestranda em Educação/PPGEdu/Faed/UFMS e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Narrativas Formativas (GEPENAF)

³³Professora Doutora no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus Campo Grande e Líder do Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf).

Introdução

Esta comunicação deriva de um recorte de um Trabalho de Conclusão de Curso, concluído no ano de 2021 e também de discussões feitas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf).

A pesquisa objetiva identificar a percepção de professores iniciantes, egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (Faed) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) sobre sua formação para lidar com questões de diversidade sexual e de gênero no cotidiano da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. O interesse pela temática emerge da perspectiva que é necessário que o professor possua um respaldo teórico que o auxilie a compreender as questões de gênero e sexualidade.

Diante desse contexto, o objeto de estudo da presente pesquisa é a formação docente, especificamente sobre gênero e sexualidade. Para nos aproximarmos desse objeto, os procedimentos metodológicos utilizados foram: pesquisa bibliográfica, a partir de autores que abordam esse tema, tais como Constantina Xavier Filha e Guacira Louro, entre outros; pesquisa documental, tendo como fontes a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e entrevistas narrativas com quatro professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia Faed/UFMS, sendo dois atuantes na educação infantil e dois nos anos iniciais do ensino fundamental.

No presente artigo, a questão norteadora das discussões é: os formadores do curso de Pedagogia/Faed/UFMS, na percepção de egressos, deram respaldo para o futuro docente ir para a sala de aula e lidar com situações que envolvem a temática de gênero e sexualidade? A comunicação está organizada em dois tópicos, além da introdução e considerações finais.

**Questões de gênero e sexualidade no campo educacional:
notas de estudo**

Esta seção apresenta questões relacionadas a gênero e sexualidade e as implicações para o campo educacional. Constitui-se importante analisarmos como os conceitos de gênero e sexualidade aparecem na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois como o nome já diz, o documento é uma base de orientação pedagógica. Desse modo, ela serve como um parâmetro para a elaboração dos currículos das redes municipais e estaduais, ou seja, tem forte influência também nas políticas de formação continuada de professores.

Em todas as 499 vezes que a palavra gênero é citada na BNCC, não há uma única referência a gênero no sentido aqui utilizado, somente "gênero textual, gênero musical, gênero literário, gêneros do discurso". Já a palavra sexualidade, a primeira e única aparição é no 8º ano na unidade temática "Vida e Evolução" com a habilidade de "selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética).

Teixeira (2014) afirma que em documentos, legais ou oficiais, sempre prevalecerá um saber de determinado assunto, e que no momento certo aquele saber será legitimado. De modo geral, gênero e sexualidade possuem dificuldade de adentrar nas discussões da escola, e documentos curriculares legitimam a "não discussão".

Na perspectiva de investigação de documentos oficiais, investigou-se o Projeto Pedagógico de Curso do curso de Pedagogia da FAED/UFMS para contextualização da pesquisa, e constatamos que possui somente uma disciplina obrigatória chamada "Educação, Sexualidade e Gênero", que é ministrada apenas no último ano do curso, no 7º semestre. Também, confirmamos que há um núcleo de aprofundamento denominado "Educação e Diversidade", que possui as seguintes disciplinas: "Educação, Cidadania, Direitos Humanos", "Fundamentos da Educação e Diversidade", e dois estágio obrigatórios "Estágio em Educação e Diversidade I e II", que há

discussões acerca da temática das relações de gênero, sexualidade e educação, porém, há outros núcleos de aprofundamento que partem da escolha dos alunos, dessa forma, não são todos que aprofundam nesta temática.

Referente a pesquisa bibliográfica para conceituar gênero e sexualidade, localiza-se arbitrariedades na BNCC, visto que há uma ausência da discussão de gênero e sexualidade numa perspectiva social e cultural. Para diferenciar as definições de sexo e gênero, Pelúcio (2014) explica gênero por:

[...] a condição social por meio da qual nos identificamos como masculinos e femininos. É diferente de sexo, termo usado para identificar as características anatômicas que diferenciam o homem da mulher e vice-versa. O gênero, portanto, não é algo que está dado mas é construído social e culturalmente e envolve um conjunto de processos que vão marcando os corpos, a partir daquilo que se identifica ser masculino e/ou feminino. Em outras palavras, o corpo é generificado, o que implica dizer que as marcas de gênero se inscrevem nele. (PELÚCIO, 2014, p. 105).

Dessa forma, assim como a sexualidade, o gênero é uma construção social, plural e relacional. Xavier Filha (2017) ressalta que o gênero, como um conceito relacional, é dado pela constituição das masculinidades e feminilidades nas relações sociais e culturais. A investigação da sexualidade é neste direcionamento também, do entendimento que envolve mais do que corpos, está envolvido “[...] fantasias, valores, linguagens, rituais, comportamentos, representações, mobilizados ou postos em ação para expressar desejos e prazeres.” (LOURO, 2007, p. 210).

Nesse sentido, a conceitualização de gênero e sexualidade nos aproximou a trazer as percepções de professores iniciantes sobre a sua formação em relação ao gênero e a

sexualidade, e se a sua formação dá um respaldo para lidar com as questões que aparecem diariamente na sala de aula.

A formação de professores e a questão de gênero e sexualidade na percepção de professores iniciantes

A escolha da entrevista narrativa se deu pela sua possibilidade de contemplar na pesquisa a singularidade que cada entrevistado tem com sua formação, docência e experiência como professor iniciante.

Conforme Moura e Nacarato (2017, p. 15), a entrevista narrativa expressa as formas que os seres humanos vivem no mundo por meio de histórias pessoais, sociais e coletivas, consistindo em “[...] um dispositivo de produção e análise de dados para pesquisas que, pela sua peculiaridade na geração de textos narrativos, tem aproximações com abordagens (auto) biográficas e busca romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e/ou semiestruturadas.”

Para a produção dos dados, as entrevistas narrativas foram realizadas via Google Meet, devido à pandemia de Covid-19, que impossibilitou o encontro presencial. Os entrevistados optaram pela utilização de seus nomes reais, ao invés de pseudônimos, o que foi respeitado. Foram entrevistadas quatro pessoas, porém, para este texto optou-se em utilizar duas entrevistas narrativas. No Quadro 1, trago o perfil geral de cada entrevistado, para que se entenda um pouco mais sobre sua história formativa e vivência como docente.

Quadro 1 – Perfil dos/as docentes participantes da pesquisa – egressos do Curso de Pedagogia/Faed/UFMS

Nome	Camila	Priscila
Identidade de gênero	mulher cisgênero	mulher cisgênero
Idade	23 anos	25 anos
Ano de conclusão da graduação	2019	2019
Cursos de pós-graduação (lato ou stricto sensu)	Especialização em Gestão Escolar	Especialização em Gestão Escolar
Tempo de docência em Turma(s) que atua	2 anos Educação Infantil Agrupada II (4 anos) Agrupada III (5 anos) – rede privada (Campo Grande, MS)	2 anos Educação infantil - Agrupada I (1 a 3 anos) (Campo Grande, MS)

Fonte: dados de pesquisa (2022).

Organização: as autoras.

Ao serem questionadas sobre a formação ofertada pelo curso de Pedagogia para lidar com as questões de gênero e sexualidade, Camila e Priscila citam a disciplina obrigatória de Educação, Gênero e Sexualidade e o núcleo de aprofundamento “Educação e Diversidade”, sendo que Priscila compreende que só a disciplina não seria suficiente para uma formação que a respaldasse para lidar com o cotidiano profissional.

Fiz a disciplina de Gênero e Sexualidade [...] a professora fez um trabalho excelente, tanto na parte prática quanto teórica. Não tenho o que reclamar durante a formação. Eu fiz o núcleo e acredito que isso abrangeu muito. E é possível ver tudo isso agora como professora, por conseguir argumentar com os pais em algumas questões [...] (Camila, entrevista, 2021).

Acredito que se não fosse uma curiosidade nossa de aprofundar no assunto, faltariam argumentos. Por que além da disciplina a gente teria que pesquisar mais sobre. Tiveram muitas questões e conceito que a gente foi entender no núcleo. Na disciplina passa muito rápido, são poucas horas, mas o núcleo proporcionou mais aprofundamento. A gente leu muitos textos, conhecemos mais conceitos e nos situamos para tentar diminuir nossos preconceitos e pré-conceitos para aliar com nossa atuação na sala de aula. (Priscila, entrevista, 2021).

Camila cita também que havia muita resistência e desinteresse entre seus colegas de curso nas aulas sobre a temática de gênero e sexualidade:

[...] Nem todos os alunos tinham interesse na aula, durante as primeiras aulas as discussões eram imensas, depois parece que eles se cansaram e ficavam quietos no fundo das salas. Uns 8 alunos em uma turma de 32. (Camila, entrevista, 2021).

Ou seja, há ainda resistência no espaço formativo. Compreendemos que a discussão desta temática agrega na formação de professores, visto que há a possibilidade de desconstruir práticas preconceituosas. Os professores devem possuir uma posição de combate a perpetuação do preconceito em relação às questões de gênero e sexualidade.

A docência é uma ação rigorosa, que carrega em si

diferentes contextos e atores sociais que tem consigo suas pluralidades, experiências, crenças e valores. Desse modo, Lemes, Evangelista e Anunciato (2020, p. 138, grifo das autoras) afirmam que o ensino e a aprendizagem pelos alunos “[...] são carregados de subjetividades e são pautadas pelo conhecimento da prática. Isso indica a necessidade de uma postura investigativa, mediadora, transformadora e, por fim, formativa **para todos os atores desse processo.**”

Assim, a percepção das egressas de que a formação ofertada pelo curso para lidar com questões de gênero e sexualidade foi relevante está diretamente relacionada ao interesse e a necessidade deles em pesquisar sobre a temática. Entretanto, como foi citado por Priscila e Camila, havia na turma pessoas que não concordavam com o que estava sendo falado e fizeram a disciplina apenas porque era obrigatória. Isso mostra que nem sempre a formação consegue desestruturar crenças, preconceitos e ideias enraizadas.

Considerações finais

Dessa forma, pode-se perceber como é complicado e complexo julgar a formação do docente, pois a sua atuação envolve muitas questões complexas, que podem impossibilitá-lo de ministrar sua aula da maneira como acredita estar correta, a partir de sua formação teórica internalizada na formação inicial.

Portanto, cabe a sociedade rever a sua visão calcada no senso comum e aos professores e toda comunidade escolar fazerem o combate por uma escola que respeite todos os gêneros, sexualidades, diferenças e diversidades dentro do espaço escolar, para que assim todos tenham uma educação de qualidade, visando a inclusão de todos.

Referências

LEMES, Fernanda Cristina Gaspar; EVANGELISTA, Maria Tereza Fernandino; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. Contribuições de Cochran-Smith & Lytle para a formação de professores: analisando conhecimentos e práticas. **RECeT**, Presidente Epitáfio, v. 1, n. 1, p. 126-140, dez. 2020.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. n. 46. p. 201-218. dez. 2007.

PELÚCIO, Larissa. Desfazendo o gênero. //: MISKOLCI, Richard; LEITE JUNIOR, Jorge (Org.). **Diferenças na Educação**: outros aprendizados. São Carlos: UDUFSCAR, 2014.

MOURA, Jónata Ferreira de; NACARATO, Adair Mendes. A ENTREVISTA NARRATIVA: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 23, n. 2, p. 15-30, jan./abr. 2017.

TEIXEIRA, Samanta Felisberto. **A infância sexuada e generificada nos documentos legais e oficiais vigentes no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação. Corumbá/MS, 2014.

XAVIER FILHA, Constantina. Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias. **Diversidade e Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 6, p. 14-21. 2017.

Conhecendo as práticas de leituras dos acadêmicos de Pedagogia da Faculdade de Educação

Rhanna Raquell Moura Salim de Souza ³⁴

Maria de Fatima Xavier da Anunciação de Almeida³⁵

Resumo: Este trabalho tem o intuito de apresentar as práticas de leitura dos acadêmicos do Curso de Pedagogia de uma universidade pública federal de Mato Grosso do Sul, situada em Campo Grande. O aporte teórico sobre o conceito de prática de leitura fundamenta-se em autores como Silva (2010, 2015), Darnton (2010), Chartier (1998, 2009); Barros (2005); Almeida (2021). Trata-se de uma pesquisa exploratória com aplicação de questionário aos acadêmicos de pedagogia para inventariar também as suas práticas de leitura ao lhes perguntar: o que leem, por que leem, como leem, para que leem. Após esse momento são analisados os questionários, buscando conhecer como os acadêmicos constroem essa prática, com o intuito de desenvolver uma reflexão sobre as práticas de leitura desses futuros professores e evidenciar a importância da prática da leitura aos formadores de leitores. A leitura como uma prática cultural é uma base, que pode ser desenvolvida em vários espaços da sociedade: escola, trabalho, família e dentre outras. Na escola os professores têm um papel fundamental de auxiliar os alunos no processo de leitura, considerando que o pedagogo inicia o seu trabalho pedagógico na educação infantil ao contar histórias e, posteriormente, na alfabetização dentro do processo do letramento até os anos iniciais. Desse modo, se abre espaço para refletir na constituição desse futuro professor de leitores da educação básica.

Palavras-chave: Leitura; Formação de professores; Práticas de leitura.

³⁴ Acadêmica do curso Pedagogia, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

³⁵ Professora Adjunta do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Vice-líder do GEPEH/UFMS.

Introdução

A leitura é uma base que pode ser desenvolvida em várias dimensões da sociedade: escola, trabalho, família e dentre outras, segundo Zilberman (1996). Neste caminho, consideramos como partida que os professores são mediadores de leituras, mas será que estão preparados? Atentando-se que para auxiliar os alunos a serem leitores os professores precisam ser leitores?

Na escola os professores têm um papel fundamental de auxiliar os alunos no processo de leitura, considerando que o pedagogo já começa na educação infantil com a contação e leitura de histórias e posteriormente, as atividades de leitura continuam no processo de alfabetização e letramento até os anos iniciais. Dado que os acadêmicos de pedagogia antes de entrarem na faculdade podem ter outras práticas de leituras, ao ingressar na academia se aproximam do texto científico, tendo contato com os clássicos de várias áreas do conhecimento, como: Sociologia, Filosofia, Psicologia, Educação, dentre outras.

Nesse contexto em que os futuros professores precisam dar conta da intensa leitura obrigatória, ainda, necessita começar a se preparar para formar leitores. Desse modo, se abre espaço para refletir a constituição desses futuros professores de leitores da educação básica.

Com o intuito de conhecer as práticas de leituras dos acadêmicos de pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus Campo Grande, buscamos, neste estudo, responder às seguintes questões: o que os acadêmicos leem no curso? Por que leem? Como leem? Bourdieu e Chartier (2009), chamam atenção para que se articule momentos que se questionem o leitor mais sobre as maneiras de ler e sobre o que leem.

Dessa forma, realizamos uma pesquisa exploratória no campo do curso de pedagogia da faculdade de Educação. Dispondo de alguns autores que abordam a prática de leitura Chartier (1998, 2009), Silva (2010, 2015), Darnton (2010) e dentre

outros para nos auxiliar na pesquisa, aplicando um questionário a fim de buscar essas informações, transcrevendo os questionários, aproximando de como os acadêmicos constroem essa prática.

Assim sendo, se espera que mais pessoas leiam e que a temática prática leitura tenha mais visibilidade na formação inicial da pedagogia, que tanto os acadêmicos como os professores efetivos ao verem os possíveis resultados possam refletir se de fato suas práticas leituras são mediadoras e auxiliam seus alunos. (ALMEIDA; ESPÍNDOLA, 2009).

Chartier (2009) afirma que a leitura é uma prática cultural, que vai sendo praticada de maneiras diferentes em cada momento histórico. No decorrer da história da leitura, houve alguns empecilhos, censuras, perseguições, controles, silenciamentos, proibições de quem pode ler, o que ler e como ler, com o tempo e por meio de inovações eletrônicas, tecnológicas, revoluções, industrialização se têm mudanças. Assim, se inicia um processo de passagem de bastão da cultura do manuscrito, que durou muito tempo, e simultaneamente, com a cultura do impresso e a cultura dos formatos digitais, houve o acesso maior ao texto escrito e se inicia a quebra de barreiras.

O ato de ler, a postura do leitor, maneira de se debruçar no objeto histórico que é o livro, a forma de contato do texto com o leitor, o desenvolvimento do texto para chegar até na mãos do leitor e nas prateleiras das biblioteca vêm sendo construído no decorrer da história de modo que: “[...] os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler.” (CHARTIER, 1998, p. 77).

Ao leitor entrar em contato com o texto no livro, pode se começar um processo de compreensão, dependendo da bagagem desse leitor pode ser tanto um entendimento profundo como raso, pode se buscar outros materiais para se compreender aquele texto, visitar a memória para fazer conexões, a leitura

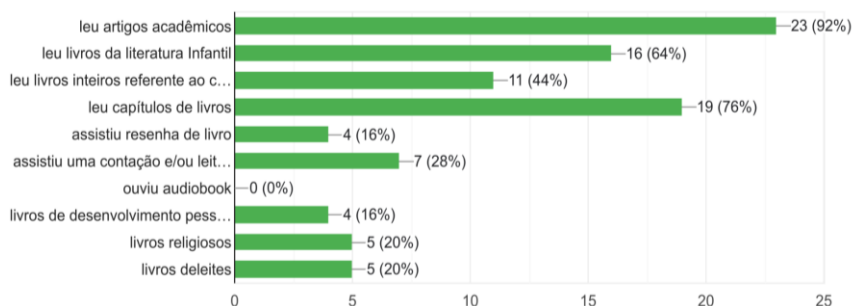
pode trazer tanto um impacto alto como baixo. Chartier (1998, p. 77) ressalta que “[...] a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados [...]”.

Práticas de Leitura dos Acadêmicos de Pedagogia

De início, 72% dos acadêmicos sinalizam que têm a prática/hábito de leitura - a prática aqui considerada é aquela construída aos poucos. Além disso, quando perguntado se gostam de ler, 88% marcaram a resposta sim. Para Pennac (1993), uma das maneiras para os alunos gostarem de ler é alguém fervorosamente que ama ler, partilhar isso, mas não palavras pessoais, mas o livro como todo, sendo um trabalho que passa por degraus e pelas maneiras de ler. Para proporcionar isso para seus alunos, os professores são os primeiros que precisam quebrar a muralha que está entre os livros e ele.

Na graduação foi questionado (gráfico 1) o que leram no curso nesses últimos três meses: houve destaque para os artigos acadêmicos, capítulos de livros e livros de literatura infantil. Silva (2015) destaca como a leitura na formação inicial precisa ser analisada, os discentes acabam não lendo a obra inteira: “[...] o professor raramente lê um livro na íntegra e sequer forma a sua biblioteca profissional; ele coleciona textos curtos, reproduzidos daqui e dali e não são poucos os professores que nem isto colecionam.” (SILVA, 2015, p. 124). Os respondentes destacam que costumam acessar os materiais acadêmicos, havendo uma ênfase em tirar cópia – 36% e usar o pdf que o professor disponibiliza 16%.

Gráfico 1 – Leitura nesses últimos três meses:

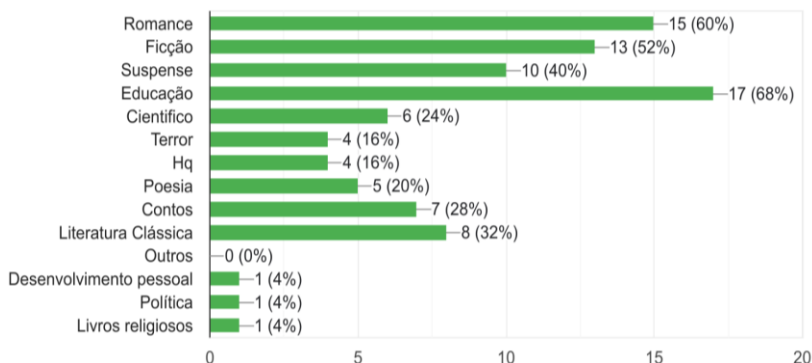


Fonte: banco de dados das autoras.

Ao perguntarmos o motivo pelo qual leem no curso, sendo uma das questões abertas, as respostas nos mostram que os acadêmicos veem a importância de ler desde a formação inicial, algumas respostas deles: “Porque acho importante, não somente para os trabalhos acadêmicos, mas também para ampliar o conhecimento nos assuntos.” (AC1). A respondente AC2 consegue ver os textos como uma alavanca que pode proporcionar ajuda para seu desenvolvimento. “Contribui para a minha formação e algumas reflexões como futura docente.” (AC2).

Os respondentes (gráfico 2) ressaltaram que leem outros gêneros, destacando: a temática educação, romance e ficção. Quanto mais esse futuro profissional se expor e se debruçar na leitura de diferentes gêneros, essa prática o ajudará a ser um docente mediador da leitura. Para Silva (2010, p. 124), “professores que sejam leitores, com vivências literárias, professores que saibam manejar os gêneros de escrita – são estes os professores capazes de desenvolver e assentar o hábito da leitura junto aos seus grupos de alunos”.

Gráfico 2- Qual gênero lê?



Fonte: banco de dados das autoras.

Ler durante a graduação e carreira docente é essencial, buscando fazer uma leitura intencional, assídua, contínua e de descoberta, que traz uma aproximação e um acúmulo de bagagem cultural. E, também, "[...] facilitando e consolidando o nascimento de circuito de leitura para impulsão da imaginação, do sentimento, da afetividade e fantasia." (SILVA, 2010, p. 1843).

A postura de um leitor frente ao texto pode ser diversa, dado que no tempo a forma de se comportar, de se ler, podia mudar durante o contexto dessa prática, pois segundo Chartier (1998, p. 79), "[...] o leitor durante muito tempo, permaneceu sentado." Os acadêmicos relataram que estão se acostumando a fazer a leitura em silêncio, solitário, sentado e deitado. Relembrando "[...] os leitores anteriores ao século XVIII liam no interior de um gabinete, de um espaço retirado e provado, sentados e imóveis [...]".

Ao indagarmos os acadêmicos se reconhecem a importância de os professores serem leitores para formar leitores, eles sinalizam e comentam estar cientes sobre esse processo: "Sim, pois para incentivar a leitura, defender teses de autores e indicar livros que ajudem no entendimento do curso, **é necessário que o professor tenha lido bastante.**" (AC4, grifo

nosso). “Sim, uma vez que, se o próprio professor **tiver o costume de ler, incentivará mais pessoas a se tornarem leitores também**, pois, o mesmo gosta de fazê-lo.” (AC5, grifo nosso).

Para a realização dessas leituras acadêmicas, os respondentes ressaltam que utilizam caneta ou/e marca texto para sublinhar é um dos modos mais evidenciados, seguido de fazer anotações no texto e elaboração de resumos. Questionados sobre estratégias que realizam quando não compreende a leitura, 22% afirmaram que repete a leitura, 10% que realiza uma busca na internet, 8% que pede ajuda e 7% que busca resumos.

Considerações finais

Com essa aproximação e inventário das práticas de leitura dos acadêmicos de pedagogia, ficou evidente que alguns acadêmicos estão se construindo como professores leitores. Dado que se pode refletir que para esses futuros profissionais serem mediadores de leitura efetivos, precisam ser leitores desde a formação inicial, dado que nesse período de construção de identidade docente, podem ser expostos, estimulados a vários conhecimentos como a importância da leitura.

Compreendemos, que a leitura como uma prática inserida na vida, precisa estar marcada na identidade do docente, de modo que será um dos triunfos para formar leitores nas escolas. Se o docente tem a prática de ler, de frequentar bibliotecas, livrarias, de valorizar o livro em diversas roupagens, a preocupação de construir um acervo pessoal, poderá partilhar, mediar e compartilhar essa prática de leitura com seus futuros alunos, e possibilitará a efetiva e marcante contribuição para as melhorias na sua prática docente. Para pesquisas posteriores se pode procurar e conhecer a compreensão da habilidade leitora dos futuros professores.

Referências

ALMEIDA, Roseli Maria Rosa De; ESPÍNDOLA, Ana Lucia. Práticas de leitura e escola: Uma evolução histórica. **InterMeio**, Campo Grande, v. 15, n. 29, p.1-15, 2009.

BARROS, José D.'Assunção. História cultural e a contribuição de Roger. **Diálogos**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 125-141, 2005.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural: debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. // CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

DARTON, Robert. **A questão dos livros**: passado, presente e futuro. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

PENNAC, Daniel. **Como um Romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SILVA, Ezequiel Theodoro Da. Uma pausa para meditação, ou melhor, para mediação em leitura. **Revista Professare**, [s.l.], v. 4, n 1, p. 117-130, 2015. Disponível em:<https://doi.org/10.33362/professare.v4i1.647>. Acesso em: 03 out. 2022.

SILVA, Ezequiel Theodoro Da. **Leitura e realidade brasileira**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2010.

ZILBERMAN, Regina. No começo, a leitura. **Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, p. 16-29, 1996.

Educação especial em perspectiva inclusiva: novos avanços para o futuro

Rodrigo da Silva Bezerra³⁶

Resumo: Este artigo tem por objetivo discutir aspectos teóricos e práticos no que se refere a Educação Inclusiva no Brasil. Nesse sentido, focalizaremos nosso debate junto a importância da Tecnologia assistiva como instrumento que confere novas possibilidades para o presente e a futura inclusão na esfera escolar. Deste modo, a justificativa dessa pesquisa consiste na contínua necessidade de se debater esse assunto, uma vez que apesar dos avanços, a inclusão escolar de alunos com deficiência ainda tropeça na ausência de recursos e na desvalorização do sistema educacional como um todo. A metodologia utilizada para esse trabalho consiste num estudo exploratório. Entre os resultados, verificou-se que ao passo que são variadas as vantagens que podem ser verificadas com a inserção das tecnologias assistivas no cotidiano escolar, estas devem ser pré-requisitos essenciais para uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Tecnologias Assistivas; Escola.

Introdução

A educação inclusiva vem sendo debatida no Brasil com intensidade tornando-se, nas últimas décadas, uma política prioritária no âmbito educacional. Consolidado nos anos 1990, diretrizes como a Declaração de Salamanca (UNESCO), elaborada em 1994, foram agregadas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), que inseriu um capítulo sobre a Educação Especial, o qual regulamentava a existência de suporte nas escolas a crianças com deficiência.

³⁶ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Participante do Grupo de Pesquisa Diversidade Cultural, Educação Ambiental e Arte – CNPq.

Nos anos 2000 esse debate ganhou maiores proporções no Brasil. Passou-se a se questionar qual é a forma mais adequada de escolarizar crianças e jovens com necessidades especiais, considerando as políticas inclusivas. Os debates também procuravam os deveres da escola em oferecer condições reais para a inserção do aluno, avaliando suas especificidades no processo de ensino aprendizagem.

Este trabalho tem por justificativa a contínua necessidade de se debater esse assunto, uma vez que apesar dos avanços, a inclusão escolar de alunos com deficiência ainda tropeça na ausência de recursos e na desvalorização do sistema educacional como um todo. Apesar dos diferentes movimentos fomentados no campo político, verificamos que pontos elementares, como a própria permanência do aluno especial no cotidiano escolar, vêm sendo diagnosticados, sem que se apontem possíveis soluções.

Neste quadro, este trabalho tem por problema a seguinte questão: Como as Tecnologias Assistivas contribuem para uma efetiva inclusão dos alunos com necessidades especiais no cotidiano da sala de aula? Considerando esse quadro, esta pesquisa consiste num estudo exploratório, tendo em vista que a abordagem busca “proporcionar maior familiaridade com a questão ou problema, com vista a torná-lo mais explícito” (GIL, 2019). Do mesmo modo, este trabalho é de caráter descritivo, ao se preocupar em traçar um perfil da educação inclusiva e diagnosticar suas diferentes esferas de atuação.

Educação inclusiva: um debate sobre o direito universal a educação

Os últimos séculos, marcados pela evolução do Direito, firmou conceitos que hoje são fundamentais para o funcionamento da sociedade contemporânea. Nesse sentido, o grande destaque vem da emergência da noção de Direitos Humanos, onde orbitam uma série de discussões quanto a introdução de garantias de proteção e a manutenção de uma vida

digna aos indivíduos. Neste conjunto de garantias, especialmente a partir do século XX, ganha forma a defesa pelo direito a Educação.

Monteiro (2003) destaca que, para ter consciência e poder de ação sobre seus direitos, o sujeito necessita, a priori, ter acesso a esse conhecimento, que tem como porta de entrada os mecanismos educacionais. É por meio da educação que os indivíduos aperfeiçoam sua capacidade cognitiva, e consequentemente terão os instrumentos necessários para exercer efetivamente seu papel como cidadão em seu âmbito social.

O valor do acesso dos indivíduos a educação é acentuado em 1948, no Pós Segunda Guerra Mundial, com a Declaração Universal dos Direitos do Homem. Nesta carta, o direito a educação é postulado como um item de extrema importância, ficando abaixo apenas do “direito a vida”.

Ao considerarmos seu caráter universal, e por esse motivo, abrangendo todos os indivíduos, o direito à educação está fundamentado no tripé: disponibilidade, acessibilidade e qualidade. E é tomando como base esses princípios que a Educação Inclusiva se fundamenta.

Sendo o acesso à Educação um instrumento de libertação dos indivíduos, os sujeitos que possuem necessidades especiais não estão excluídos deste quadro. Pelo contrário, a consolidação dos Direitos Humanos possibilitou uma maior visibilidade a essas pessoas que se encontravam aquém do pleno direito à cidadania.

Deste modo, como nos aponta Cláudia Dutra:

A educação como um direito de todos é o princípio constitucional que fundamenta a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a implantação de políticas públicas que conduzam à superação dos valores educacionais subjacentes à estrutura excludente da escola tradicional, constituindo ações direcionadas às

condições de acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos nas escolas de ensino regular. (DUTRA, 2008, p. 22).

Como um produto desses princípios, em 1975 é publicada a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. Este documento busca reforçar as declarações anteriormente elaboradas, focalizando as pessoas deficientes e seu direito a dignidade e acesso a cidadania, assim como todos os outros indivíduos que compõe a sociedade. Com isso, é destacada necessidade de os sujeitos com necessidades especiais terem uma vida normal e em pleno exercício de seus direitos, que englobam, em consequência, a inserção a ferramentas educacionais. Poucos anos depois, 1981 foi escolhido como o ano Internacional das Pessoas Deficientes. Para tanto, neste momento foi lançada a base da educação inclusiva, junto ao Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência.

Ainda focalizando a implementação de políticas voltadas a pessoas com deficiência, em 1983 a ONU decretou a “Década das ações Unidas para as Pessoas com Deficiência”, com ações que iriam daquele mesmo ano, indo até 1992 (BARBOSA; FIALHO; MACHADO, 2018). A fomentação dos debates sobre o assunto instigou a necessidade de propor a definição de uma filosofia que orientasse futuras ações e metas, baseadas no reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência. Com isso, instituições governamentais e não governamentais elaboram as Normas sobre a igualdade de oportunidades, para crianças, jovens e adultos com deficiência, que foram apresentadas em 1993.

Em busca de uma definição concreta do que é educação inclusiva, nos deparamos com diferentes respostas, que em geral seguem o princípio de que o aprendizado é um direito primordial para o indivíduo. Mas, em linhas gerais, como podemos conceituar o processo de inclusão nas instituições de ensino? Neste ponto, acreditamos que para uma melhor compreensão é necessário verificarmos primeiramente em que consiste o

conceito de Educação Especial.

Deste modo, considerando esta premissa, onde se objetiva o rompimento com a dicotomia entre sistema comum educacional e um outro especial, é proposto a substituição por um processo geral, em que se fomente práticas inclusivas. Esse projeto remeteria, segundo os seus idealizadores, no desenvolvimento de instituições de ensino, de qualidade, em suas diferentes proporções – da educação básica ao ensino superior.

O conceito de inclusão, segundo Mazzota (2001), tem seu alicerce no uso das ferramentas políticas como um meio de reflexão e defesa do homem na modernidade. No plano brasileiro, em específico, a noção de inclusão educacional começou a se tornar familiar a partir dos anos 1980, vinculado a ascensão dos movimentos sociais e o fortalecimento dos grupos de intelectuais ligados a uma literatura marxista. Entretanto, ainda segundo Mazzota (2001), foi a partir do século XXI que as discussões sobre a inclusão adquiriram uma maior amplitude.

Neste mesmo passo, na opinião de Carvalho (2008), a proposta de inclusão foi concebida e inserida, de imediato, ao das demandas e da realidade do sistema educacional. Não é mais possível ignorar a necessidade de uma mudança nas estruturas da educação formal, especialmente no que diz respeito a “transmissão” de conteúdo que pressupõe um determinado modelo de aluno. A inserção do contato e do respeito as diferenças, desta forma, é um outro elemento da inclusão, uma vez que “somos diferentes e queremos ser assim e não uma cópia malfeita de modelos considerados ideais. Somos iguais no direito de sermos inclusive, diferentes” (CARVALHO, 2008, p. 23).

Desse modo, podemos definir o processo de inclusão como um mecanismo que visa a construção de um novo tipo de sociedade por meio de transformações, em diferentes proporções. Através dessa chave, podemos considerar que o ensino, independente do seu público-alvo, é uma ferramenta inclusiva. O exercício da educação, dentro e fora da sala de aula, oferece aos indivíduos a oportunidade de expandir sua visão de

mundo, e interagir plenamente com a sociedade. E isso não deve ser diferente para as pessoas com necessidades especiais.

Educação Especial e Tecnologia Assistiva

É evidente que na atualidade, verificamos uma ampliação cada vez maior das possibilidades tecnológicas utilizadas de diferentes formas, para fins pedagógicos. Além dos instrumentos e recursos cotidianamente para a realização de determinadas atividades, nota-se uma mudança na própria dinâmica das atividades escolares, na produção de conhecimentos, que interferem diretamente nos processos de aprendizagem. A escola tradicional está de fato vivenciando um momento de atualização, que demanda principalmente um maior diálogo com o que acontece no mundo. E essas mudanças influenciam também a forma como a comunidade escolar deve pensar e estruturar uma escola efetivamente inclusiva.

Segundo Galvão Filho (2009), por meio do que se compreende como elementos de mediação pela concepção sócio-histórica do desenvolvimento humano, os recursos de acessibilidade, que inclui as Tecnologias Assistivas, são considerados instrumentos de mediações instrumentais para a constituição da pessoa com deficiência como sujeito dos seus processos, por meio da potencialização da sua interação social no mundo. Na legislação brasileira, o Comitê de Ajudas Técnicas - CAT publicou em 2006 a Portaria nº 142, que também traz contribuições ao conceito:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua

autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2006, p. 2).

As ferramentas e recursos mencionados consistem em equipamentos e produtos que possibilitam melhorias ao cotidiano das pessoas com necessidades especiais, que nem sempre estão associadas a um recurso tecnológico digital. Este pode variar de uma simples bengala, ou uma máquina de escrever em braile, a um sistema computadorizado ou aplicativos (BERSCH; SARTORETTO, 2014).

Profissionais das diversas áreas estão habilitados a formular e oferecer suporte junto a esses recursos, da mesma forma que essas tecnologias podem auxiliar em diferentes aspectos da vida com pessoa com necessidades especiais. No caso do ambiente escolar, os professores também são um público-alvo dessas tecnologias. Desta forma, foram criadas categorias para a Tecnologia Assistiva, de acordo com o objetivo didático, denominada Categorias de Tecnologia Assistiva.

Para além dos softwares, órteses e próteses também são incluídas nesse campo, uma vez que são tecnologias não relacionadas as TIC's que, por sua vez, são de grande importância no auxílio de mobilidade. Na mesma linha, há o auxílio para qualificação da habilidade visual e ferramentas de auxílio para pessoas com surdez ou com déficit auditivo, que possibilitam uma ampliação da qualidade de vida, lhes permitindo acesso ao esporte e lazer.

Com isso, a Tecnologia Assistiva se apresenta às pessoas com deficiência, na grande maioria dos casos, como um privilegiado elemento que abre novas possibilidades para o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais. Seu caráter mediador conduz ao "empoderamento" dos seus usuários, ao permitir que estes possam interagir, relacionar-se e ser protagonistas do seu processo de aprendizagem.

Considerações finais

A estrutura educacional brasileira na atualidade ainda enfrenta uma série de desafios no que diz respeito a inclusão de crianças e jovens com deficiência. Com isso, sabemos que essa dificuldade também inclui a aquisição e utilização de Tecnologias Assistivas nas escolas que, por muitas vezes, possuem outras tantas carências estruturais. A inclusão, que atualmente é uma obrigação ética e legal, ainda está adquirindo força, dando seus primeiros passos significativos nas instituições escolares, que na teoria devem assegurar um ambiente de aprendizagem diversificado, que possibilite a incorporação das diferenças.

Por meio das discussões realizadas quanto às Tecnologias Assistivas, existe uma série de vantagens que podem ser verificadas quando são incluídas nas atividades escolares. Entre algumas que cabem ser mencionadas estão a individualização do ensino, permitindo que seja respeitado o tempo que cada aluno demanda para a realização de uma atividade; a avaliação contínua e dinâmica; a manutenção da mesma atividade ou exercício de acordo com as necessidades educacionais especiais do aluno; o ajuste do nível de complexidade da atividade; a motivação, entre muitos outros.

Considerando que as mudanças no seio educacional ocorrem a médio e longo prazo, esperamos que este estudo contribua para que os debates sobre a inclusão e a importância das Tecnologias Assistivas ganhem cada vez mais proporções, e que se estabeleçam, de fato, como um pré-requisito essencial para uma educação de qualidade.

Referências

BARBOSA, D; FIALHO, L M; MACHADO, C J. Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. **Rev. Actual. Investig. Educ**, San José,

v. 18, n. 2, p. 598-618, ago. 2018

BERSCH, R. C. R.; SARTORETTO, M.L. **Assistiva**: Tecnologia e Educação. 2014. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/index.html>. Acesso em: 04 nov. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência** (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR). Portaria nº 142, de 16 de novembro de 2006. Institui o Comitê de Ajudas Técnicas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005.

CARVALHO, R. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Mediação: Porto Alegre/RS, 2008.

DUTRA, C. Entrevista [colóquio com os professores pesquisadores da área de educação especial, que integraram o Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555/2007]. *In: Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, v. 4, n. 1, p. 22, jan./jun. 2008.

GALVÃO FILHO, T A. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva** [recurso eletrônico]: apropriação, demanda e perspectivas. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2009.

GIL, A C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2001.

MONTEIRO, A. R. O pão do direito à educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 763-789, set. 2003.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994.

EIXO 5

EDUCAÇÃO, SAÚDE E ESPORTE

Projeto mais cultura: contação de história no ambiente hospitalar

Cinara Saraiva de Carvalho³⁷

Milene Bartolomei Silva³⁸

Resumo: O presente artigo tem como objeto de estudo a contação de histórias no ambiente hospitalar, buscando verificar como se dá o processo da contação de histórias no cotidiano das crianças hospitalizadas por meio do Projeto de extensão “Mais Cultura” da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Partimos da concepção de que o contato com a literatura infantil, por meio da arte de contar histórias, pode levar a criança ao encantamento próprio, às experiências artísticas, o que pode despertar na criança o interesse pela leitura por prazer. Os procedimentos metodológicos consistiram em pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo e exploratório, bem como a aplicação de questionários aos alunos que participaram do projeto durante o ano de 2018 - 2019. Como resultados, apontamos que nas produções acadêmicas analisadas foi possível identificar um movimento a favor da inclusão da aprendizagem da arte de contação de histórias no curso de formação inicial de professores. No que se refere aos questionários, os resultados mostraram que todos aqueles que participaram ativamente no projeto dentro dos hospitais sentem uma grande gratidão pela experiência enriquecedora, assim como também possuem o interesse em participar novamente

Palavras-chave: Contação de história; Ambiente Hospitalar; Literatura Infantil; Projeto de Extensão.

³⁷ Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

³⁸ Professora Doutora do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Humano e Inclusão (GEPEdHI).

Introdução

É do nosso conhecimento que a leitura é a porta de entrada para o mundo da imaginação e da criatividade de uma criança, assim como também é norteadora de conhecimento, visão de mundo e construtora de identidade. Porém, crianças que estão passando por um período de internação e algum tratamento muitas vezes se encontram distantes desse mundo da imaginação e do lúdico, muitas vezes apenas vivenciando seu pior momento e sem um escape de realidade.

Dessa forma, o projeto de extensão de contação de histórias, busca principalmente atingir as crianças presentes nesse momento de fragilidade no ambiente hospitalar, trazendo para elas um momento mágico e humanizador, já que hospitais são um local de desconforto e relacionado a momentos de dor, tendo então por objetivo principal levar arte, cultura e diversão através das contações de histórias. Para isso é necessário que se utilize de métodos de contações e leituras para que o momento se torne mais prazeroso.

A partir disso, este artigo tem como objetivo verificar a importância e o impacto do projeto mais cultura "contação de história" dentro da ala infantil do Hospital Universitário de Campo Grande/MS que foi construído com experiências e com embasamentos teóricos que reforçam a importância desse cuidado e dessa contação que deveria estar presente em todas as alas hospitalares infantis.

A importância da contação de histórias e a relação com a criança hospitalizada

A contação permite que o ouvinte seja capaz de inibir o externo e mergulhar de forma profunda nas fantasias presentes

ali naquele momento. Muito além de apenas trazer a fantasia e a cultura, a leitura induz e colabora para que as crianças busquem o hábito de ler, consumam a leitura todos os dias, além disso ela causa impactos positivos em sua capacidade cognitiva.

O ato de contar histórias aumenta o potencial crítico da criança, mas é naturalmente percebido como entretenimento, ele perpassa esse entendimento, é mais que um momento de encantamento e relaxamento. Através da contação de histórias a criança (ou a pessoa que ouve) passa a ter uma compreensão ampla de mundo, pode supor e fazer comparações, além de assimilar diferenças. Ouvir histórias é também conhecer outro mundo. A importância da contação de histórias é notada no âmbito educacional com a sua presença em livrarias, feiras e bibliotecas e escolas (SOUSA, 2014, p. 12).

Trazendo essa realidade para o hospital os benefícios só aumentam, pois o hospital é um local onde as pessoas que estão nele estão passando por um momento difícil de suas vidas e sendo uma criança isso se torna muito maior, a dor, o medo e a tristeza que ela vivencia no seu dia a dia ali é mais difícil de ser compreendida por uma criança.

Assim, como uma forma de escape a contação chega neste momento de sua vida, mas para que a contação ocorra de uma forma produtiva e tenha realmente impacto na vida desta criança é necessário um certo cuidado, é importante que a criança se sinta parte daquele momento.

Uma criança que está internada por diversas causas em uma ala hospitalar muitas vezes não possui o devido acesso à cultura, diversão, contato e acolhimento tanto quanto deveria, além de que este período em que ela estará internada lhe afetará de diversas maneiras na sua saúde mental.

Por isso é de extrema relevância que o contador tenha um diálogo com as crianças neste momento, buscando inseri-las e a imaginar tudo aquilo que está sendo contado, além de ouvi-las, pois, muitas vezes elas fazem perguntas durante a contação.

Quando nos referimos a humanização, estamos falando sobre os meios de interação e condições de cuidado que um paciente encontra dentro do leito hospitalar em que ele está inserido e internado.

A partir disso é que se constrói meios de se humanizar a estadia da criança neste ambiente, os quais buscam trazer alegria, tranquilidade e acolhimento já que a saúde tanto física quanto mental deste paciente se encontra em fragilidade, além de proporcionar a esta criança o acesso à cultura que é de seu direito, mas que muitas vezes é perdido devido a sua condição. Pois as histórias de acordo com Braga *et al* (2011, p. 122):

[...] as histórias favorecem a (re)significação emocional infantil por meio da historicização, trabalhando o presente para conviver com o passado, de tal modo que possibilitam a construção do simbólico, a partir dos significantes que foram adotados de seus pais, do social. Dessa forma, oferecem-se subsídios para que a criança possa inventar sua própria história pelo brincar.

Sendo assim, a contação permite tanto que se colabore para a saúde mental das crianças quanto para que ela encontre acolhimento nas histórias e no contador por meio da arte. É comum que no início elas se encontrem abatidas e desanimadas, porém isso é resultado dos dias e das dificuldades que enfrentam dentro do hospital, sendo assim faz parte da contação que o contador transmita alegria e emoção para que a criança se sinta contagiada.

Contação de história no ambiente hospitalar por meio do projeto de extensão mais cultura: Análise de projetos

Buscamos fazer um levantamento bibliográfico, propondo uma investigação das experiências vividas, buscando interligar a teoria com a prática, em busca por dados através de sites, dissertações e artigos que se relacionem com a contação de histórias, assim como a humanização dentro dos hospitais e seus impactos na vida de uma criança internada.

O projeto mais cultura tem como principal objetivo fazer intervenções culturais pelos ambientes do campus da Universidade. A partir disso, o projeto de extensão de contação de histórias se encaixa dentro da semana mais cultura, evento organizado pela Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esporte da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Para a construção deste artigo foi realizado um levantamento bibliográfico dentro do google acadêmico com as palavras-chaves: Contação de história; Ambiente Hospitalar; Literatura Infantil; Projeto de Extensão, ao todo foram 7.070 resultados dentre os quais 07 foram selecionados para buscar interligar com as experiências recebidas em um questionário que também foi realizado com alunos do 8º semestre que já participaram das contações em ambiente hospitalar.

Após essa busca de dados foi realizada uma análise de cada um dos trabalhos encontrados, buscando embasamento para que se possa separar estes projetos em categorias, sendo elas: 1) Relação do paciente com a história; 2) Experiência do contador; 3) Histórias selecionadas. Em relação à primeira categoria, é importante trabalhar as histórias que são selecionadas, pois é necessário que se busque histórias alegres e que causem entusiasmo nos pacientes, histórias que podem se relacionar com a história dela mas que sempre busque trazer uma energia positiva, pois em um momento de dor e sofrimento tudo

que ela necessita é de tranquilidade e alegria.

Na segunda categoria, foi encontrado relatos pessoais de experiência de contadores que colaboram para se compreender a importância da contação e como é necessário que o contador tenha uma percepção clara de que aquilo que ele realiza é capaz de mudar o momento daquela criança ali presente e até mesmo incentivá-la a continuar seu tratamento.

Foram quarenta minutos de conversas e histórias para que Maria voltasse a se alimentar. Eu ia falando e pegando a colher de sopa e colocando em sua 28 boca, sendo aprovada por ela e de olhos arregalados, Maria parecia que não acreditava que estava comendo. Ela fez cara de que comer não era algo tão ruim. (SOUZA, 2015, p. 27-28).

Este relato acima nos mostra como a contação de histórias e a experiência da contadora de perceber o momento e a necessidade desta criança colaborou para que a mesma voltasse a comer e sorrir.

Como última categoria, foi encontrado a importância de uma seleção de histórias, cuja seleção ajuda os contadores a compreender e planejar melhor as suas falas, jeitos, fantasias e recursos que serão utilizados no momento de sua contação. Mas além disso, ela é importante já que os contadores buscam trazer a melhor história possível para esse momento, evitando assim histórias mais tristes e dolorosas.

Quanto ao questionário levantado durante a pesquisa, buscamos verificar a percepção dos acadêmicos que participaram do referido projeto, sobre a importância da participação deles no projeto Contação de história ao longo de sua graduação. Para isso, foi elaborado um questionário do tipo *survey*, o qual obteve 05 respostas. Partindo das experiências vividas, todos que responderam, citaram o quanto o ambiente hospitalar possui

uma energia pesada, tanto na ala infantil quanto nas demais áreas, onde as crianças muitas vezes se encontram desanimadas, sem energia, porém ainda sim buscam ser participativas.

Além disso, também trazem relatos do quanto é uma experiência gratificante, pois o olhar das crianças no momento da contação se transforma, ganham brilho, além de buscar participar da contação e manter um diálogo apontando as partes que mais gostou da história.

[...] a gratificação de poder ver os olhos de cada uma no ambiente brilhar ao ver que são vistas, que podem participar junto da contação, ou que até mesmo criar a sua própria história. Muitas vezes tímidas, mas com uma vontade enorme de interagir, de perguntar e ansiosas para quando aquele momento aconteceria de novo (ALUNO A, 2022).

Além disso, também trazem relatos do quanto é uma experiência gratificante, pois o olhar das crianças no momento da contação se transforma, ganham brilho, além de buscar participar da contação e manter um diálogo apontando as partes que mais gostou da história. “[...] a gratificação de poder ver os olhos de cada uma no ambiente brilhar ao ver que são vistas, que podem participar junto da contação, ou que até mesmo criar a sua própria história [...].” (ALUNO A).

Quando perguntado a importância desse projeto, as respostas foram muito enriquecedoras. Foi trazido como esse projeto auxilia na vontade de se expressar e comunicar-se da criança, além de ser chamado de um ato de resistência pois mesmo através dos anos e avanços da tecnologia é uma ação que ocorre até os dias atuais em diversos ambientes (ALUNO B).

Além disso, também foi perguntado se haveria interesse em participar do projeto novamente, a resposta para sim foi unânime.

Considerações finais

Os resultados nos apontaram a importância da contação de histórias para as crianças hospitalizadas. Também foram trazidas as experiências pessoais assim como a gratidão de poder proporcionar esses momentos de alegria e tranquilidade para as crianças.

Assim, esse artigo buscou evidenciar a importância da contação de histórias em ambientes hospitalares, trazendo aspectos importantes para essa ação como por exemplo o modo que a contação deve ocorrer e que tipos de histórias são mais apropriadas para este local, além de buscar demonstrar o quão mágico e cativante a contação pode ser.

Com isso, conseguimos demonstrar que o ato de contação de histórias em particular para crianças hospitalizadas é capaz de mudar a sua realidade, acolher suas feridas e trazer tranquilidade para um momento delicado pelo qual está passando.

Referências

BRAGA, G. C. *et al.* Promoção em saúde mental: a enfermagem criando e intervindo com histórias infantis. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 121-128. 2011.
Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1983-14472011000100016>. Acesso em: 24 out. 2022.

SOUZA, Janine. **A contação de histórias para crianças hospitalizadas como estratégia de humanização hospitalar:** considerações de uma contadora. Orientadora: Sulian Vieira Pacheco. 12 de fevereiro de 2015. 40 p. Monografia (Graduação em Licenciatura em teatro a distância) - Universidade de Brasília, Palmas, 26 nov. 2014. Disponível em:

https://bdm.unb.br/bitstream/10483/9677/1/2014_JanineDeSouza.pdf. Acesso em: 24 out. 2022.

SOUSA, Janaína pereira de. **Contação de história**: contribuição para o desenvolvimento da socialização e aprendizagem de crianças da educação infantil. Orientadora: Sabrina Grisi Pinho de Alencar. 2014. 32 p. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia- modalidade a distância) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/4226>. Acesso em: 24 out. 2022.

Este livro foi editorado com as fontes Leelawadee, Leelawadee UI e Trebuchet MS.Publicado on-line em: _____

