

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CAMPUS AQUIDAUANA

REVISTA DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES  
**GEPFIP**

REVISTA DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM  
FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR DE PROFESSORES - (GEPFIP)



v. 1 | n. 8 | 2020  
ISSN 2359-5051



**Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP**

© 2020 by Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP

**Publicação Oficial do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores (GEPFIP) – UFMS/Campus de Aquidauana.**

**PRODUÇÃO EDITORIAL**

**Projeto gráfico, diagramação, editoração eletrônica, revisão de normalização, capa**

Fábio Adriano Baptista (PMCG/Campo Grande/MS, Brasil)

Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

Lucas Martins de Paula (UFMS, Brasil)

Francimar Batista Silva (PMCG/SEMED/Campo Grande, Brasil)

**Colaboração**

Fábio Adriano Baptista (PMCG/MS, Brasil)

Me. Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva (Espaço Eco Pantaneiro/MS, Brasil)

Dra. Janete Rosa da Fonseca (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Rita de Fátima da Silva Rosas de Castro (UFMS/CPAQ, Brasil)

**Periodicidade**

Anual

**Divulgação**

Eletrônica

**Contato Principal**

Me. Vera Lucia Gomes

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / Campus de Aquidauana

E-mail: vera.lucia@ufms.br

**Endereço para correspondência**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAQ

R. Oscar Trindade de Barros, 740, Bairro da Serraria, Aquidauana/MS – CEP: 79200-000

E-mail: [gepfip@gmail.com](mailto:gepfip@gmail.com) Site: <http://www.seer.ufms.br/index.php/deaint>

**Contato para Suporte Técnico**

Me. Francimar Batista Silva (PMCG/SEMED/Campo Grande, Brasil)

E-mail: francimbatista@hotmail.com

---

Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP. Publicação Oficial do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores (GEPFIP). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana. Aquidauana: UFMS/CPAQ. 2019.

v. 1, n. 8, p. 1-157, dez. 2020.

Anual

ISSN 2359-5051 (Publicação online)

1. Educação – Periódicos. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

CDD 370.5

CDU 37 (05)



Esta obra está licenciada com uma

**Licença Creative Commons Atribuição - Não Comercial 4.0 Internacional.**

*As opiniões emitidas nas matérias desta Revista são de inteira responsabilidade dos seus autores. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, porém, deve-se citar a fonte.*



**Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP**  
**Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores – GEPFIP**  
**Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Aquidauana**

**Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva (Espaço Eco Pantaneiro/MS, Brasil)**  
**Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)**  
**Me. Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)**  
**Dra. Janete Rosa da Fonseca (UFMS/CPAQ, Brasil)**  
**Dra. Rita de Fátima da Silva Rosas de Castro (UFMS/CPAQ, Brasil)**  
Dirigentes da Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP (UFMS/CPAQ)

**Marcelo Augusto Santos Turine**  
Reitor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

**Auri Claudionei Matos Frubel**  
Diretor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana

#### **EQUIPE EDITORIAL**

##### **Conselho Científico**

Dra. Ana Maria Ramos Sanchez Varella (UNIP/SP, Brasil)  
Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda (PUC/SP, Brasil)  
Dra. Maria Sueli Periotto (PUC/SP – LBV/SP, Brasil)  
Dra. Mariana Aranha de Souza (UNITAU/SP, Brasil)  
Dr. Warley Carlos de Souza (UFMT/MT, Brasil)  
Dra. Marcia Marin Vianna (UERJ/RJ, Brasil)  
Dr. Pedro José Arrifano Tadeu (Instituto Politécnico da Guarda/Portugal)

##### **Conselho Executivo**

Dr. Auri Claudionei Matos Frubel (UFMS/CPAQ, Brasil)  
Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)  
Dra. Janete Rosa da Fonseca (UFMS/CPAQ, Brasil)  
Dra. Rita de Fátima da Silva Rosas de Castro (UFMS/CPAQ, Brasil)  
Me. Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)  
Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva (Espaço Eco Pantaneiro/MS, Brasil)

##### **Conselho Editorial**

Dr. Auri Claudionei Matos Frubel (UFMS/CPAQ, Brasil)  
Dra. Ana Lucia Gomes da Silva (Espaço Eco Pantaneiro/MS, Brasil)  
Dra. Eva T. dos Santos (UFMS/CPAQ, Brasil)  
Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)  
Dr. João Fábio Sanches Silva (UEMS/Campo Grande, Brasil)  
Dra. Maria Neusa G. Gomes de Souza (UFMS/CPAQ, Brasil)  
Me. Roseli Peixoto Grubert (UEMS/Jardim, Brasil)  
Dra. Souzaana Mizan (USP/São Paulo, Brasil)  
Dra. Rita de Fátima da Silva Rosas de Castro (UFMS/CPAQ, Brasil)  
Me. Silvia Cristiane Alfonso Viédes (UFGD/Brasil)  
Me. Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)  
Dra. Janete Rosa da Fonseca (UFMS/CPAQ, Brasil)  
Me. Francimar Batista Silva (PMCG/SEMED/Campo Grande, Brasil)  
Dra. Helen Paola Vieira Bueno (UFMS/CPAQ, Brasil)  
Dra. Marina Brasiliano Salerno (UFMS, Brasil)  
Dra. Janaína Nogueira Maia Carvalho (UFMS/CPAQ, Brasil)  
Dra. Luci Carlos de Andrade (UFMS/CPAQ, Brasil)  
Dra. Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha (UFMS/CPAQ, Brasil)



---

## Artigos

---

**CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA QUE CONTEMPLE O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA ..... 6-19**

Luciane Toledo MONTEIRO  
Bartolina Ramalho CATANANTE

**PARA ALÉM DA PROFISSÃO DOCENTE: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA, CONDIÇÕES E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO.....20-34**

Caio Corrêa DEROSI  
Thaís Carneiro CARVALHO

**REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO.....35-54**

Daniela MARCATO  
Eduarda Duarte CACHO

**REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DOCENTES FRENTE AOS DESAFIOS IMPOSTOS PELA INDISCIPLINA ESCOLAR .....55-70**

Priscila Kelly Oliveira da SILVA  
Helen Paola Vieira BUENO

**CRIANÇAS PANTANEIRAS: SUAS CULTURAS REVELADAS POR MEIO DA FOTOGRAFIA EM CONTEXTO ESCOLAR..... 71-80**

Janaína Nogueira Maia CARVALHO

**HISTÓRIA EM QUADRINHOS COMO SÍNTESE DE UMA REPRESENTAÇÃO INTERDISCIPLINAR .....81-95**

Luana Cristina AVELINO  
Nádia Cristina Guimarães ERROBIDART

**EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIA, POLÍTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....96-112**

Luci Carlos de ANDRADE

**LEITURA NA FRONTEIRA AMAZÔNICA: A EXPERIÊNCIA GENTE QUE LÊ NA ESCOLA BÁSICA, DE GOIANÉSIA DO PARÁ, PA.....113-127**

Tiese Rodrigues TEIXEIRA Jr.

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO DO PROFESSOR MEDIANTE A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA PROINFO..... 128 - 140**

Vera Cristina Almeida Puttini MENDES



---

## Relato de Experiência

---

**APRENDENDO COM A DANÇA DAS MULHERES TERENA  
(SIPÚTERENA).....141-157**

Elisangela Castedo Maria do NASCIMENTO

Heitor Queiroz de MEDEIROS



**Revista Diálogos Interdisciplinares**

**GEPFIP/UFMS/CPAQ**

**Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar  
de Professores**

---

**CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA QUE CONTEMPLE  
O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA**

**CONSTRUCTION OF A PEDAGOGICAL PRACTICE THAT  
CONTEMPLATE THE TEACHING AFRO-BRAZILIAN HISTORY AND  
CULTURE**

Luciane Toledo MONTEIRO<sup>1</sup>

Bartolina Ramalho CATANANTE<sup>2</sup>

**RESUMO**

Este artigo trata da Lei 10.639/03 que institui o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, uma conquista, após muitos anos de lutas e embates o Movimento Negro consegue esta grande contribuição, um êxito diante de todo processo. Dessa forma, houve a necessidade de debates e discussões que contemplassem as populações historicamente injustiçadas pela escravidão. Essa lei atinge diretamente à população negra, que sofre com o racismo, preconceito e discriminação na sociedade brasileira, a qual predominava a cultura eurocêntrica. Diante disso, o objetivo desta pesquisa é analisar Práticas Pedagógicas, especificamente, o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que sofreu muitas reparações e alterações, desnudando o currículo que se apresentava com uma ideologia racista, favorecendo uma cultura hegemônica e carregada de desigualdades raciais produzidas historicamente. Como metodologia optamos por fazer análise crítica de caráter bibliográfico, priorizando o currículo do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana proporcionando a valorização dos povos negros e promoção de uma sociedade menos racista.

**Palavras-chave:** Relações Étnico-Raciais. Identidade. Prática Pedagógica. Escola.

**ABSTRACT**

This article deals with Law 10.639 / 03 that institutes the teaching of Afro-Brazilian History and Culture, which is an achievement of many years and took place through many struggles and struggles in which the Black Movement had a great contribution and success in this process. Thus, there was a need for debates and discussions that contemplated populations historically wronged by slavery. This law comes into play with regard to the black population that suffers from racism, prejudice and discrimination in Brazilian society in which the Eurocentric culture predominated. Therefore, the object of this research is Pedagogical Practices and the objective

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação. Instituição: Prefeitura Municipal de Campo Grande. E:mail: lucianetoledo12@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. E:mail: bartolina@uems.br



is to analyze Pedagogical Practices that contemplate the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture which, with the implementation of Law 10.639 / 2003, came as a form of repair and recognition, stripping the curriculum which presented itself with a racist ideology that until then favored a hegemonic culture and with racial inequalities produced historically. With regard to methodological procedures, we have chosen to carry out a critical analysis of a bibliographic character with authors who prioritize the curriculum of teaching Afro-Brazilian and African History and Culture, promoting the appreciation of black peoples and promoting a less racist society.

**Keywords:** Ethnic-Racial Relations. Identity. Pedagogical Practice. School.

## 1 INTRODUÇÃO

Apresentamos o interesse pela temática a partir da necessidade do entendimento de práticas pedagógicas trabalhadas a partir da implantação da lei 10.639/2003, que modifica os currículos escolares, tendo como objeto de pesquisa as Práticas Pedagógicas no ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A pesquisa focará as práticas pedagógicas hegemônicas e elitizantes praticadas dentro da instituição escolar, desencadeando os vários tipos de aprendizagens com a participação de diferentes grupos étnico-raciais no espaço.

Ocupar os ambientes educacionais com políticas de valorização, o contexto histórico em que se encontram os sujeitos envolvidos nessa formatação, desenvolver ações que contribuam e contemplem a população negra e os demais grupos étnico-raciais, que ao longo do tempo foram excluídos no contexto educacional.

Ao aprofundarmos o estudo sobre o tema étnico-racial na educação e trabalhar com um currículo que favoreça as diferenças, respeitar as diversidades, promover inclusão e valorização na formação de um cidadão crítico com um olhar voltado a diferentes culturas.

Para esse entendimento, desenvolvemos a nossa metodologia por meio de uma análise crítica de caráter bibliográfico com autores que discutem a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas Práticas Pedagógicas. Segundo Frigotto (1991), a pesquisa realizada através do materialismo histórico-dialético contribui na produção de um conhecimento crítico, capaz de compreender e a conduzir para uma ação transformadora, levando em conta o conhecimento de hoje e o histórico social, onde a teoria e prática caminhem atreladas.

A compreensão e a interação do sujeito em relação ao objeto, através da construção do conhecimento histórico o que o sujeito traz consigo para construir uma prática crítica e reflexiva e transformar a relação consigo mesmo, com a sociedade e com a natureza.

Historicamente nosso país ficou marcado pelo racismo com tensões e exclusão dos diferentes grupos étnico-raciais. Uma herança marcada fortemente pelo nosso passado, onde carregamos essa questão racial



enraizada até os dias de hoje e em diferentes formatos. Nesse contexto, aconteceram várias situações que não contribuíram com a inserção do negro na nossa sociedade “como o capitalismo, neoliberalismo, a globalização e a exclusão social agravam ainda mais as condições de vida da população negra deste país” (LINO, 2003, p. 221).

Existem grandes entraves e lutas na conquista dos afrodescendentes por seus direitos e reconhecimento, ações que favoreçam a importância do papel do negro no desenvolvimento da nossa sociedade. Desta forma, o movimento negro aparece no papel principal de reivindicar direitos para a população negra, que sofre com o racismo na sociedade desde o Brasil Colônia, quando os negros foram trazidos da África na condição de escravizados. Portanto, reclamando ações afirmativas de enfrentamento contra o racismo frente a uma sociedade, que coloca a divisão de raças, etnias em caráter benéfico.

Dessa forma, destacamos aqui a participação de um atuante do movimento negro Ben – Hur Ferreira que criou a Lei Nº 10.639/2003. Essa lei altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo e tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio. A Lei 10.639/2003 é regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/2004 e pela Resolução CNE/CP 01/2004. Na prática a Resolução 01/2004 favorece a discussão a respeito da formação continuada e as ações tomadas pelo professor frente as suas práticas docentes e que devem ser empregadas nas instituições escolares.

A obrigatoriedade desta prática de ensino no currículo escolar, surgiu no sentido da valorização e do entendimento da formação da história do Brasil, afirmar o envolvimento dentro do processo de construção educacional, trazer relevância ao papel do negro na sociedade brasileira, propor políticas com ações afirmativas de qualidade e que favoreçam a equidade e reparação de danos causada a esse grupo social.

Neste cenário, e escola deve privilegiar um currículo que contemple a História e Cultura Afro-Brasileira. Segundo Gomes (2003) trabalhar com a cultura negra, na educação de um modo geral e na escola em específico, é considerar a consciência cultural do povo negro, ou seja, é atentar para o uso auto-reflexivo dessa cultura pelos sujeitos.

Sob este olhar, favorecer práticas pedagógicas diferenciadas para que o professor (a) tenha uma maior aproximação de seu aluno, não desconsiderar a sua capacidade em lidar com questões que sejam difíceis para a sua compreensão. Mostrar seu protagonismo, em relação ao coletivo para não reproduzir atitudes racistas, discriminatórias, mesmo inconscientemente, possibilitar o diálogo em sala de aula, trazer o entendimento da presença do negro em nossa sociedade, compreender que o racismo é estrutural no processo de desenvolvimento do nosso





país.

Entendemos que a escola é um lugar, onde se encontram diferentes relações sociais e étnico-raciais e o educador (a) não está preparado (a) para lidar com estas diferenças, precisa dar a formas e estratégias antirracistas e entender que o contexto histórico o apresenta como sujeito ativo neste espaço educacional tendo as práticas pedagógicas diferenciadas, como principal ferramenta, baseadas diversidades de grupos étnicos diferenciados.

O docente ao investigar como ocorreu a inserção dos diferentes sujeitos escolares face à diversidade no meio social traz a construção do conhecimento promove constantes mudanças, o que requer à compreensão da relação com o outro, o respeito às condições étnico-raciais, culturais e saberes, alcançar a prática pedagógica no ensino e aprendizagem, mostrar a riqueza cultural, linguística, étnica tão importantes para a formação do povo brasileiro e que foram deixadas de lado ao longo da história.

Afirmamos que a educação deve se voltar para a diversidade, reconhecer diferentes grupos étnico-raciais, culturais, desconstruir estereótipos e padrões impostos pela sociedade, mostrar o posicionamento do sujeito historicamente e como se apresentam em diversos formatos do campo educacional.

Visar discussões e propor uma política para promoção da igualdade racial, social e democrática, com respeito as diferenças que formam a população brasileira e que ajudaram na construção da nossa sociedade.

A partir deste conjunto de fatores, entendemos que a escola deve acolher os diversos grupos que vão se apresentar, trabalhar com um currículo de ensino na temática do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira utilizar a lei 10.639/2003 em articulação com seu Projeto Político, planejamentos dos professores e livros de história, com propostas de ensino, práticas pedagógicas iniciais propor uma política de formação continuada que atinja a formação para as relações étnico-raciais estimular a interação entre as diversidades e para que os professores possam ministrar com segurança o conteúdo sobre o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira em suas aulas.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nas relações sociais encontramos o racismo imposto historicamente pela sociedade brasileira hegemônica eurocêntrica e que se mantém, traz rótulos que favorecem a discriminação racial, social e econômica, tendo o negro sempre a margem da sociedade. Isso se dá a partir da separação racial em grupos, obtendo diferentes grupos homogêneos, separados



por cor, cultura, crenças, religiosidade, gerando divisão e conflitos. Em Gênero:

O racismo é uma doutrina que afirma não só a existência das raças, mas também a superioridade natural e, portanto, hereditária, de umas sobre as outras, a atitude racista, por sua vez, é aquela que atribui qualidades aos indivíduos ou aos grupos conforme o seu suposto pertencimento biológico a uma dessas diferentes raças e, portanto, de acordo com as suas supostas qualidades ou defeitos inatos e hereditários (BRASIL, 2009, p. 196)

O racismo é estrutural apresenta o negro a margem de um sistema excludente, coloca as diferenças baseadas no conceito, de que existem dominadores e dominados, a frente de uma sociedade que foca a divisão de raças, etnias em um caráter benéfico, que leva em consideração o que a história apresenta a respeito do negro escravizado, sempre subordinado e submisso, desconsiderando o seu pertencimento econômico, político e ideológico e biológico, dentro da sociedade, assim dificultar a construção da identidade negra no Brasil.

Nas relações raciais e sociais, historicamente, não há reconhecimento e nem valores culturais dos povos que contribuíram na construção da identidade brasileira, porque legitimaram padrões e estereótipos eurocêntricos que sustentam o racismo. Desta forma, propiciar uma educação voltada para ações afirmativas agregar projetos educacionais, que contemplem a cultura, identidade e educação favorecendo as raízes africanas e afro-brasileiras desconstruindo essa cultura imposta pela sociedade durante gerações.

Demonstrando que a identidade não possui uma única essência, sempre surgem novas identidades, com novos espaços culturais, com vivências e olhares diferentes. “As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós” (HALL, 2000, p. 112). Enfatiza que, as relações de poder nos colocam na sociedade de diversas formas, ou seja, manifestamos novas identidades para nos adequar ao novo contexto.

Assim sendo, existem as diversas identidades que permeiam o espaço escolar, nessa configuração é necessário o acolhimento das diversidades, entender que elas não possuem uma única natureza, e sim múltiplas formas que percorrem o contexto educacional provoca conflitos, pois não são vistas de forma múltipla. Elas cruzam e dão sentido à humanidade, sendo responsáveis pelas diferenças que marcam determinados grupos nesse processo identitário.

Nesse processo de reconhecimento da identidade e pertencimento é importante priorizar a questão racial e suas contribuições na sociedade brasileira através da lei 10.639/2003 que proporcionou a inclusão no currículo e tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-



Brasileira e Africana, criando práticas de ensino de inclusão e ações pedagógicas que favoreçam no combate ao racismo, discriminação e desigualdades sociais, desmistificando elementos que dão forma e figura para o racismo.

O processo nas instituições escolares conta com ações que privilegiem metodologias diferenciadas e facilitem a apropriação do conhecimento e do reconhecimento das identidades dos diversos grupos, o enfrentamento a desigualdade sociocultural, racismo e discriminação abordar, obrigatoriamente no ensino e aprendizagem a questão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e assim diminuir o processo de exclusão e representações negativas impostas pela cultura hegemônica.

Nesse contexto, é necessário desenvolver práticas docentes para trabalhar as diferentes identidades, assim reconhecer o que o aluno traz para a escola, como valores sociocultural, econômico interagindo com outras culturas transformando o conhecimento do senso comum em científico por meio de conteúdos significativos, trabalhados a partir da realidade social do aluno (BASSO, 1998).

Para Nóvoa (2012) o ensino não deve ser pautado na atividade de transmissão, mas num processo de construção de conhecimento embasados cientificamente. Para que o professor (a) consiga fazer toda uma articulação ajudando na construção do seu próprio conhecimento, além do domínio de conteúdo, é preciso também utilizar de estratégias de ensino e metodologias variadas atendendo a diversidade cultural dentro da sala de aula. Destaca-se importante, o Docente:

Valorizar e criar condições para que estudantes negras e negros fortaleçam sua negritude e os demais reconheçam e respeitem as contribuições, para a nação brasileira, dos africanos e seus descendentes, sem deixar de valorizar, é claro, as dos povos indígenas, assim como dos europeus, dos asiáticos e seus descendentes, é tarefa central da ação de docentes em todos os níveis de ensino, nos diferentes componentes e matérias curriculares (SILVA, 2015, p. 175)

O professor estar seguro é importante, para que ele desenvolva práticas pedagógicas de expressão nas ações tomadas por ele frente as suas atitudes como docentes a respeito da temática sobre a História e Cultura Afro-Brasileira, contribuindo de maneira positiva no ensino e aprendizagem.

A formação inicial e continuada para o desenvolvimento da profissão do docente necessita de um olhar renovado, onde ele possa perceber e enxergar a diversidade, para desenvolver novas ações de valorização a riqueza cultural existente no nosso país, como é o



caso da cultura afro-brasileira. Gomes nos diz a respeito que:

Valorizar a cultura afro-brasileira como um componente nacional, estudar a história mundial com um olhar menos eurocêntrico, compreender as lutas do movimento negro pela igualdade social e racial no país, bem como pela superação do racismo, são etapas dessa transformação (GOMES, 2014, s/p).

Entendemos que, é por meio de uma educação engajada no estudo da cultura Afro-brasileira e no conhecimento específico sobre as lutas sociais pela igualdade, poderemos transformar o olhar sobre a sociedade tornando-a mais justa, menos preconceituosa e composta de uma diversidade cultural valorizada.

Assim, a formação continuada de professores, deve favorecer e aparelhar as práticas docentes desenvolvidas em sala de aula. Conteúdos, metodologias e práticas atinjam a história e cultura afro, disseminar conhecimentos básicos, por meio da própria educação, considerar conteúdos importantes ou significativos, da vivência do aluno (a), do professor (a) e da comunidade. Colaborar historicamente nos diferentes campos do conhecimento, e, mais ainda, estender a sua visão sobre as contribuições históricas na apoderação de conhecimento de seu papel de protagonista. Nesse sentido Munanga pontua:

Para que a escola possa caminhar nessa direção é necessário que professores e professoras compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões significa ir além dos conteúdos escolares ou temas transversais. Significa ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da formação humana se manifestam na vida das pessoas e no próprio cotidiano escolar (MUNANGA, 2005, p. 143-154).

A escola deve incentivar atitudes responsáveis de preparação e formação aos professores (as) ações conscientes de conhecimento e competência para enfrentar os novos desafios, determinados por uma sociedade com discursos ideológicos e manipuladores, além de formas de pensar etnocêntricas presentes no senso comum sobre os afros brasileiros e suas culturas, desvelar as verdadeiras identidades, que permearam historicamente a sociedade brasileira dentro e fora das escolas.

É na interação com a diversidade étnica-racial que percebemos as diferenças, pois não existe uma identidade cultural homogênea, entendemos que na relação com outras identidades construímos novas identidades. Gomes (2014) enfatiza a faceta das relações, no sentido que envolve mais de um sujeito, são datadas historicamente, e permitem que se enxergue tanto a produção dos privilégios quanto das opressões. Não se produz a identidade isoladamente, pois as transformações estão vinculadas aos repertórios dialógicos determinados na convivência com



o outro. Neste processo, as relações de poder estão presentes constantemente, definindo quem é incluído e quem é excluído refletindo no contexto escolar.

Vemos que as relações sociais dentro de escolas ao focar o desenvolvimento de projetos voltados para a implementação da lei 10.639/ 2003. Adaptam os Projetos Políticos das escolas de modo q utilizar o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, a diversidade cultural, desconstruir preconceitos e a discriminação racial. Formar estratégias pedagógicas alternativas para que se apropriarem de valores morais, éticos, religiosos e ambientais. Assim, a educação intercultural que se propõe é uma forma de:

Promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2011, p. 27).

Os docentes em sua prática pedagógica promovem a articulação e o diálogo entre os diversos espaços sociais e políticos, a cultural afro de forma integrada com coerência em sua ação pedagógica de forma positiva na mediação dos conteúdos a serem ministrados.

Um dos primeiros passos é propor uma educação que as colocasse numa postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço (FREIRE, 1967). Democrática e menos racista com discussões, acerca das questões étnico-raciais, auxile o professor em suas práticas pedagógicas, anulando o esteriótipo e o pensamento: excludente, dominante, racista , elitista de dominação política, cultural e capitalista.

A princípio, na educação brasileira a ação pedagógica do educador era somente como agente de transmissão cultural não havia uma interação com o estudante, limitada a contemplar apenas os elementos da elite. Portanto, desde o Brasil colonial, a atribuição ao docente era de reprodução e transmissão da cultura, contada pelas elites, detentoras do poder e do controle da economia e política em nosso país. Não tendo consciência do seu o papel de agente transformador, inserido num contexto social importante, a escola. Desenvolvia suas atividades tradicionais, assim interagindo com uma prática pedagógica que favorecia aos interesses políticos de parte sociedade transmitidos e repassados nas instituições de ensino.

Essa forma de transmissão de cultural eurocêntrica se manteve ao longo do tempo, refletir sobre a importância de haver um maior envolvimento dos educadores em suas ações pedagógicas, o acolhimento diante das diferenças etino-culturais, o respeito as especificidades e peculiaridades de cada um, minimizar a discriminação, tão presente no cotidiano da sala de



aula. É importante levar em conta:

As histórias e culturas que constituem o povo brasileiro têm de ser igualmente valorizadas, estudadas do ponto de vista de suas raízes indígenas, africanas, asiáticas, europeias. E certamente esse é um esforço complexo, exige desconstruir ideias preconcebidas, abolir atitudes desrespeitosas, aprender a respeitar, compreender e articular distintos pontos de vista, visões de mundo, experiências de vida, construções de espiritualidade, de pertencimentos étnico-raciais (SILVA, 2015, p.170)

A valorização na formação do povo brasileiro traz a renovação do comportamento do docente, incentiva à desconstrução de valores impostos, combate o mito da democracia racial do embranquecimento, que perdura até os dias de hoje em nossa sociedade, reflete nas escolas o respeito as diferentes visões de mundo e destaca a heterogeneidade cultural. Transforma as relações entre os atores envolvidos de uma forma natural e progressiva.

As políticas públicas contemplam as formações iniciais e continuadas, para que o docente execute com segurança e tranquilidade em suas práticas pedagógicas nas relações étnicas raciais referentes ao conteúdo história e cultura afro-brasileira, promover discussões escolares e extraescolares sobre a questão do negro ouvir e aprender as estratégias, práticas e acúmulos construídos pelos movimentos negros e seus segmentos.

É de grande relevância que, as políticas voltadas à formação continuada e capacitação de professores, contribuam e proporcionem práticas pedagógicas positivas em relação à história e cultura afro-brasileira favoreça a todas as modalidades de ensino da Educação Básica até o Nível Superior para que seja contemplada a lei 10.639/2003, que até então se observava que na maioria das instituições escolares não era trabalhada em suas disciplinas, principalmente as Superiores que não incluem em seus currículos.

Sugerimos o oferecimento dessa formação continuada em parceria com as vivências da população negra como cultura, religião, além da disposição de produções de materiais produzidos dentro do vasto campo de estudo sobre a cultura afro-brasileira. Nesse conjunto, aponta Silva (2015, p. 174) “Há que se elaborar e avaliar procedimentos e materiais de ensino que valorizem as diferenças presentes nas comunidades escolares, entre elas, sem as minimizar outras, as étnico-raciais”.

A abordagem do tema sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na escola, traz muita resistência por parte dos educadores, colocam muitos entraves de forma significativa, principalmente, porque as aprendizagens favorecem a permanência da cultura e ideologia eurocêntrica apresentada ao longo da história, ainda tão presente dentro das unidades de ensino, apresentadas nas relações sociais e na interação com os sujeitos étnico-raciais na escola.

Diante do exposto, é essencial a reflexão e diálogo nas escolas acerca das relações



étnico-raciais na educação e cultura para formação de cidadãos críticos e transformadores. Dispor uma nova visão de mundo voltada para o respeito as diferenças e comprometidas com desenvolvimento práticas pedagógicas de resistência, enfatizar a valorização e reconhecimento da população negra na formação como cidadãos de direitos, onde todos são iguais perante a lei com o objetivo de fomentar o combate ao racismo, preconceito e discriminação para a promoção da igualdade social, efetivação e implementação da Lei 10.639/03.

A lei 10.639/2003 favorece o currículo o projeto pedagógico e os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, modifica o entendimento sobre as relações étnico-raciais no processo de ensino e aprendizagem, tão importantes no combate ao preconceito, pois as ações pedagógicas que contribuem com saberes e compreensão a respeito da atuação do negro na sociedade brasileira, associada ao conhecimento sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino.

Para isso, é necessário aplicar metodologias que alcancem e discutam a temática: história e cultura afro-brasileira e africana de maneira contextualizada na formação iniciada e continuada de professores, sendo este um pesquisador ativo, a frente no desenvolvimento de práticas de construção do conhecimento, favorecer as relações étnico-raciais no interior das escolas. Salientamos que, trabalhar com uma pedagogia que colabore com versão do negro, enquanto sujeito histórico social, ganha aos poucos os currículos pedagógicos em todas as disciplinas. Pelo mesmo viés, a educação tem um papel fundamental de mediador e agente de transformador social dentro do processo histórico de construção de nosso país. Então aceitamos que, sem o conhecimento histórico, não podemos trabalhar a questão do negro no Brasil. Por esse viés:

Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (SILVA, 2007, p.490)

Reivindicar, o reconhecere enxergar o negro, cidadão e protagonista da sua história com objetivo de redefinir, promover e preservar a história dos negros no Brasil responder há algumas indagações sobre sua grande relevância na construção da nossa sociedade, como a marginalização e a exclusão social e econômica, que gera a falta de oportunidade em diversos ambientes, a invisibilidade social e pouca presença de negros (as) em cargos de relevância e poder.

Diante de um contexto histórico, que coloca o negro como posição de sujeito central na temática racial da educação, encontramos vários estudos e pesquisas realizadas por



pesquisadores negros como Nilma Lino Gomes, Kubengele Munanga e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva dentro das ciências humanas. Dando a eles visibilidade e posiocionamento na construção da história da sociedade brasileira.

Um outro obstáculo que encontramos para trabalhar com um currículo sobre a questão étnica é a falta de acesso e de materiais disponíveis envolvendo a temática. Portanto, ministrar o tema referente às etnias raciais é complexo, seria ideal intervir didaticamente através de diálogos, analisar o passado para entender o futuro alcançar novas perspectivas, novas referências e versões de maneiras simples na reconstrução do papel do negro em debates que envolvam alunos (as) e professores (as).

Ao traçarmos novos projetos construídos através de pesquisas científicas, embasados por meio de materiais que busquem informações verídicas vivenciadas pela população negra em sala de aula, para que favoreçam a dinâmica de uma prática pedagógica menos racista dentro do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira.

A escola é um lugar que podemos traçar lutas e embates enfrentando resistências e adversidades, desconstruir práticas homogeneizadoras, que reproduzem ideologias ligadas ao favorecimento da classe dominante eurocêntrica, entende que professor (a) tem um papel principal nesse processo de transformação, gera uma sociedade antiracista dinamiza as práticas pedagógicas, envolvidas no combate ao racismo estrutural, institucional, presentes no interior das escolas e impregnados em nossa sociedade contemporânea.

Contudo, as instituições escolares, necessariamente, devem ser preparadas para receber as diversidades, aceitar a posição que cada sujeito dentro do contexto escolar, junto a compreensão histórica das diversas etnias raciais, apresentar ao afrodescendente, seus entraves e lutas dentro da construção da sociedade brasileira, embasada na intensa articulação dos movimentos sociais, valorizar o movimento negro, no fortalecimento de ações afirmativas e de reconhecimento da população afrobrasileira.

Portanto, reconhecer as diferentes relações sociais e diversidades encontradas no interior da escola, buscar subsídios que darão sustentação nas práticas pedagógicas do educador (a), favorecer o combatendo arreigado de elementos de reprodução e segregação, modificar o olhar dos sujeitos na relação entre teoria e prática, identificar os desafios e os obstáculos e formar indivíduos críticos com consciência plena sobre sociedade em que vive e o seu papel no processo educativo.

Enfim, a escola deve ser potencializada para um ensino de inclusão, voltada a uma educação de ensino crítica com instrumentos necessários as práticas pedagógicas que construirão ações transformadoras com menos exclusão com o propósito de formar os cidadãos





críticos e com diferentes visões de mundo.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo tratou de mostrar sobre a importância da lei 10.639/2003 e suas contribuições para a população negra no Brasil e para história e cultura afro-brasileira. A lei nº 10.639/2003 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional possibilita traçar ações que favorecessem trabalhar com práticas pedagógicas de inclusão e valorização por meio da educação com ações afirmativas que combatem racismo, preconceito e a discriminação e que permearam ao logo da história do Brasil arraigada pela cultura eurocêntrica.

A lei 10.639/2003 é regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/2004 e pela Resolução CNE/CP 01/2004 que contribui no debate sobre a formação continuada, enfatizando a relevância no apoio aos professores (as), reflete no tocante as suas práticas pedagógicas, renova suas ações e transforma seu olhar, dirige a diversidade que permeia e tece todo espaço escolar. Traz a conscientização do professor para o valor do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em suas práticas pedagógicas com propriedade para colaborar na formação do educando (a) de forma democrática e crítica, propicia o conhecimento de diferentes culturas.

Nessa configuração, a educação de qualidade e igualitária se dirige a políticas públicas e sociais voltadas à reparação de exclusão social, econômica, discriminatória e de preconceito propõe à docente formação continuada para que haja transformação social e o preparo para a cidadania de educandos (as) desenvolve práticas pedagógicas contrárias as ideologias impregnadas hegemônicas. Por esse prisma, entender que as diversidades em sala de aula se apresentam a partir de um racismo estrutural, que desfavorece algumas raças, um grande atraso na formação do povo brasileiro e crescimento do nosso Brasil.

Assim sendo, a escola deve trabalhar com práticas pedagógicas desafiadoras e antirracistas, oferecer capacitações aos professores (as), para que suas atividades contemplem os diferentes grupos étnicos- raciais, com destaque para as estratégias que abracem a diversidade, almejando preparar cidadão para um mundo globalizado e para vida.

A discussão desse tema torna-se indispensável no contexto atual, haja vista que, não se limita apenas na data do dia 20 de novembro, mas durante todo ano letivo, trazendo debates sobre a História e Cultura afro-brasileiras dialogando com demais disciplinas e conteúdos curriculares, na tentativa de desconstruir ideias, como de homogeneização e subalternização dos negros ao longo da história na tentativa de construir uma sociedade, onde haja a participação e a colaboração do negro na construção do nosso país.



Assim, iremos frisar mais uma vez, que dentro do processo de ensino e aprendizagens o docente, seja um pesquisador, mediador de conhecimentos contribuía no desenvolvimento por intermédio de suas ações pedagógica, a partir de um novo olhar sobre a identidade negra na articulação entre o currículo de ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Projeto Político Pedagógico e formação de professores. Novos Caminhos devem ir além da inserção, nos cursos de formação de professores e discussões, de disciplinas, debates e discussões privilegiar a relação entre cultura e educação, abranger a organização, a prática, a participação no planejamento escolar, na preparação da aula do professor (a) e das ações direcionadas ao projeto pedagógico.

## REFERÊNCIAS

BASSO, I. S. **Significado e sentido do trabalho docente**. Cad. CEDES vol. 19 n. 44 Campinas Apr. 1998.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: DF, Out, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Rio de Janeiro, 2009.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos e diferenças culturais: Questões e buscas**. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Diferenças Culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2011, p. 101-126.

FREIRE, Paulo. Educação. **Educação para uma prática libertadora**. Exemplar nº 1405<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 1967. p. 1-157.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo Crespo**. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Ensaio de Gênero: Por que ensinar relações étnico-raciais e história da África nas salas de aula?** 2014. Disponível em: <<https://ensaiosdegenero.wordpress.com/2014/03/19/>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guanira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.



MOREIRA, A. F.; CANDAU V. M. **Educação escolar e Cultura(s):** construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, n. 23, maio/jun./jul./ago, 2003.

MUNANGA, Kubengele, **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Petronilha B. G. **Crianças negras entre a assimilação e a negritude**. Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015.

SILVA, Petronilha B. G.. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.



ISSN 2359-5051

# Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar  
de Professores

---

## PARA ALÉM DA PROFISSÃO DOCENTE: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA, CONDIÇÕES E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO

## BEYOND THE TEACHING PROFESSION: PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHING, WORKING CONDITIONS AND PRECARIOUS WORK

Caio Corrêa DEROSI<sup>1</sup>  
Thaís Carneiro CARVALHO<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente ensaio é um estudo teórico sobre o Desenvolvimento Profissional da Docência (DPD) e os fatores que corroboram e fomentam para que ele se efetive. Partindo dos principais conceitos e das categorias associadas ao DPD, buscou-se a partir de uma pesquisa de orientação bibliográfica, refletir a formação de professores para além dos processos formativos, na direção de propor relações com as condições de trabalho e com o processo de precarização, evidenciando os possíveis impactos no DPD. Assim, avança-se nas discussões sobre o desenvolvimento profissional, pois entende-se que demais fatores de ordens social, histórica, política e econômica também estão implicados na constituição do DPD e do profissionalismo da docência. Desse modo, encaminha-se para a reflexão, outros caminhos e outros horizontes para a efetivação do DPD, considerando não apenas os elementos formativos, mas as condições de vida material e de trabalho, frente aos contextos neoliberais, precário e de negação à educação.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Profissional da Docência. Condições de Trabalho Docente. Precarização do Trabalho Docente.

### ABSTRACT

This essay is a theoretical study on the Professional Development of Teaching (DPD) and the factors that corroborate and encourage it to take effect. Starting from the main concepts and categories associated with DPD, it was sought from a bibliographic research, to reflect the training of teachers beyond the training processes, in the direction of proposing relations with the working conditions and with the precariousness process, highlighting the possible impacts on the

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação. Instituição: Universidade Federal de Viçosa. E-mail: derossi.caio@gmail.com

<sup>2</sup> Mestranda em Educação. Instituição: Universidade Federal de Viçosa.



DPD. Thus, advances are made in discussions on professional development, as it is understood that other social, historical, political and economic factors are also involved in the constitution of the DPD and the professionalism of teaching. In this way, it leads to reflection, other paths and other horizons for the effectiveness of the DPD, considering not only the formative elements, but the material and working life conditions, in the face of the neoliberal, precarious and denial contexts of education.

**Keywords:** Professional Development of Teaching. Teaching Work Conditions. Precarious teaching work.

## 1 PALAVRAS INICIAIS E ASPECTOS METODOLÓGICOS

O campo de estudos da formação de professores vem no contexto contemporâneo sendo interrogado sobre as práticas formativas e os contextos de atuação dos docentes. Nesse sentido, autores como Almeida (2000), Marcelo (2009) e Oliveira (2012) discutindo sobre a formação docente, entendem que o desenvolvimento profissional da docência (DPD), com ênfase nas aprendizagens dos sujeitos, pode ser um horizonte a ser refletido frente as demandas sócio institucionais formativas de professores. Cabe sublinhar que o texto se orienta a refletir os professores que atuam nos segmentos da educação básica. Entretanto, resguardadas as idiossincrasias formativas e do exercício profissional nas distintas modalidades e interlocutores, os processos e os fatores que se relacionam ao desenvolvimento profissional que serão apresentados a seguir, encontram pontos de convergência.

Entretanto, para se pensar sobre a formação e o DPD, faz-se necessário refletir e referenciar sobre as condições concretas de trabalho e as relações naquele ambiente que impactam de distintas formas o desenvolvimento profissional. Assim, o presente ensaio teórico apresenta algumas interseções sobre as categorias ligadas ao DPD e as condições de trabalho dos docente, com a finalidade de questionar tal aproximação.

Em termos de organização do texto, para além das palavras iniciais e aspectos metodológicos e das considerações finais, o texto apresenta as seções de aproximações teóricas acerca do DPD, desenvolvimento profissional e o reconhecimento da profissão docente e discussões e apontamentos do debate. Respectivamente, a primeira parte apresenta conceitos e categorias relacionadas ao DPD. A segunda aborda as discussões do DPD e a sua relação com o reconhecimento da atividade docente. A terceira trata dos impactos do processo de precarização da docência e seus desdobramentos no DPD. À guisa das considerações finais, reflete-se caminhos e itinerários para o DPD em contextos precários e de entendimento neoliberal na formação e nas práticas dos professores.

Sobre os aspectos metodológicos, o presente ensaio teórico segue uma orientação da



pesquisa bibliográfica, que tem como base a investigação nas fontes que se configuram em livros, artigos e em textos de periódicos. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica é capaz de fomentar o processo de aprendizagem sobre uma área específica, promover a inserção do pesquisador em outros tipos de pesquisa, no sentido de identificar os caminhos que foram percorridos nas demais investigações, bem como contribuir para o entendimento teórico e contextual do objeto que é pesquisado. Destarte, a pesquisa bibliográfica é uma opção de investigação minuciosa, podendo ser método e objeto nos trabalhos científicos e, em específico no presente texto, buscar situar as discussões e os pontos mais relevantes elencados pela literatura.

## 2 APROMIMAÇÕES TEÓRICAS ACERCA DO DPD

A questão da qualidade da educação é um debate que se mantém atual e que perpassa a sociedade e os interesses da atuação dos organismos internacionais que sinalizam, em termos numéricos e estatísticos a partir de pesquisas e avaliações em longa escala, o pouco avanço frente aos modelos e médias padronizadas no Brasil. Nesse mesmo sentido, percebe-se a partir de pesquisas como de Bonamino e Sousa (2012) processos de responsabilização e culpabilização dos docentes em razão dos resultados em avaliações externas em longa escala. Dessa forma, Hypolito (2012) destaca que muitas políticas públicas apenas valorizam um modelo de desempenho dos alunos, em detrimento da formação, inicial e continuada, dos professores, bem como de suas condições de trabalho.

Representando uma expressão mais lata para a reflexão sobre a formação docente, alguns estudiosos priorizam utilizar o conceito de DPD. Nesse sentido, Marcelo (2009) chama atenção para a polissemia e para a diversidade de concepções atreladas ao termo de DPD e propõe que sua escolha por ele, é consonante ao entendimento que o desenvolvimento profissional é contínuo, permanente e se processa não apenas em espaços formais, mas também, em espaços não-formais de aprendizagem. Para o autor (2009) o conceito de DPD é distinto do conceito atribuído à formação inicial e continuada, pois os últimos remetem a um contexto restrito aos ambientes formais de aprendizado, enquanto o primeiro agrega aspectos diversos das trajetórias e histórias de vida, que não apenas as escolares e educativas.

Desse modo, o pesquisador (2009) afirma que o DPD é uma ação reflexiva do professor, o qual ele reelabora sua aprendizagem a partir do processo de ensino dos alunos. Nessa direção, para o autor, pensar sobre a formação, seja ela inicial ou continuada, ou nos papeis, na atuação do docente durante as práticas educativas, necessita que o docente seja protagonista e ativo, características que compõem o seu próprio desenvolvimento. Logo, a escola é concebida como um *locus* de formação docente, já que ela é um espaço de trocas e de aprendizados coletivos



sobre a profissão. Entretanto, como supracitado, o desenvolvimento profissional ocorre em outros espaços ao longo das trajetórias educativas e de vida. A contribuição destacada encaminha para o reconhecimento da instituição escolar enquanto campo formativo para os docentes.

Como citado por Marcelo (2009), em razão do conceito DPD ser amplo, permeado por perspectivas diversas e dinâmico em razão da produção de conhecimento científico, principalmente no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, o autor apresenta sete características principais do DPD. A primeira, o investigador (2009, p. 10) afirma que “[...] baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma activa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão”. Assim, o autor destaca a relação entre os atos de aprender e de ensinar, uma vez que quando se ensina, também se aprende. Sendo essa a lógica que caracteriza o processo de ensino-aprendizagem.

Já a segunda característica, o autor (2009, p. 10) a concebe como:

[...] um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo. Assim sendo, considera-se que as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios. Para isso, é necessário que se faça um seguimento adequado, indispensável para que a mudança se produza.

Nessa direção, o autor sinaliza a necessidade do tempo para que ocorra o desenvolvimento pessoal e profissional, com a interconexão de saberes e de ações. Assim, Marcelo (2009) entende que as políticas públicas precisam colocar os professores no centro da agenda institucional, com a finalidade de fomentar seus processos de DPD de forma contínua.

Sobre a terceira característica, é destacada que a formação e o desenvolvimento devem acontecer em espaços concretos. Sobre isso, o investigador (2009, p. 10-11) afirma que:

Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as actividades diárias realizadas pelos professores.

Nessa direção, o pensar e o fazer ocorrem de forma concomitante e não segregada, separada. Assim, tal perspectiva marca que o processo é um contínuo de aprendizagem e de DPD, já que as práticas, os cotidianos e os sujeitos demandam novos conhecimentos e reelaborações dos saberes. Logo, a formação continuada é um dos elementos que compõe a lógica de desenvolvimento e reflexão da profissão.

O quarto aspecto levantado por Marcelo (2009) refere-se a dinâmica da instituição escolar e as suas mudanças e alterações frente ao desenvolvimento e a aprendizagem de docentes e discentes. Tal configuração remonta ao conceito de cultura escolar, que é portanto, composta das representações da instituição, sua estrutura e sua organização também impactam na



aprendizagem dos professores. Sobre isso, o estudioso (2009, p. 11) afirma que “O desenvolvimento profissional docente está directamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais.”

O estabelecimento escolar, enquanto instituição social, é produto e produtor das dinâmicas e das relações entre os sujeitos, os contextos, os espaços e, por isso, precisa considerar e agregar ao seu funcionamento os aspectos de DPD e de aprendizagem dos professores, uma vez que, a escola é palco e lócus das reverberações dos processos educativos.

O quinto ponto elencado diz respeito à natureza reflexiva do trabalho e da formação de professores. Segundo o autor (2009, p. 11)

O professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, as actividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas.

A capacidade de reflexão é entendida pelo autor como uma postura de produção de conhecimento, que permeia a observação, os registros, a formação de hipóteses, problematizações e buscas por outros horizontes frente aos desafios cotidianos. Logo, o DPD é concebido a partir de um processo que segue uma orientação, um planeamento científico, que entende a docência como ciência.

O investigador (2009, p. 11) destaca que em relação a sexta característica “[...] o desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão”. Dessa forma, o autor destaca que o DPD demanda o investimento do professor no sentido do tempo, da busca pela formação continuada e do diálogo constante com os pares, sobre as experiências, os desafios e as oportunidades formativas, para fomentar a reflexão contínua. Nesse sentido, o desenvolvimento tem uma dimensão relacional, a partir das trocas e interações com os demais sujeitos.

Sobre a sétima característica, aponta para a diversidade das práticas e do exercício da docência que impactam o desenvolvimento profissional da profissão. Nessa direção, o autor (2009, p. 11) afirma que:

O desenvolvimento profissional pode adotar diferentes formas em diferentes contextos. Por isso mesmo, não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico.

Com a finalidade de pensar as instituições, suas demandas e suas relações com o desenvolvimento dos professores, políticas públicas enfocaram o DPD a partir das transformações e mudanças na escola. Cabe ressaltar que é necessário também pensar nas





idiossincrasias de cada instituição escolar e suas relações com a comunidade e os impactos no desenvolvimento dos docentes.

Os processos formativos e de desenvolvimento profissional dos professores devem ser concebidos considerando seus aspectos coletivos, compartilhados e relacionais entre os sujeitos e a instituição que são vinculados. Pryjma e Winkeler (2014) propõem pontos de interseção entre a formação de professores e o DPD, ao passo que o desenvolvimento se dá concomitante às dinâmicas formativas. Os autores ainda entendem que quando são lançadas reflexões sobre as práticas docentes cotidianas, além de se fomentar um olhar crítico sobre a aprendizagem, corrobora-se também com o desenvolvimento profissional. Nesse sentido, a escola é um *lócus* para o ensino e aprendizado da docência pois é o espaço institucional que congrega diferentes sujeitos e contextos que refletem e que são participantes das lógicas de formação permanente. Assim, as autoras (2014, p. 28) afirmam que são fatores que potencializam o DPD:

Uma gestão participativa, um envolvimento do docente com as questões políticas-administrativas e pedagógicas de maneira que o professor sinta-se protagonista de suas ações educativas para além da sala de aula, mas as compreendendo como um espectro que o faz interagir como cidadão do mundo.

Tendo em vista os aspectos citados que coadunam para as formações integral e holística humanas, as pesquisadoras (2014, p. 32) concordam com os aspectos apontados por Marcelo (2009) sobre o DPD. Dessa forma, os autores destacam que:

Ao desenvolvimento profissional docente tributam-se algumas características essenciais: é um processo reflexivo pela interação entre teoria e prática situado no contexto da ação; necessita ser assumido pelo docente, pelos gestores e entendido que sofre determinações pelas condições de trabalho e pela cultura organizacional; seus programas necessitam ser planejados, desenvolvidos e avaliados considerando o professor e a instituição de modo a promover a transformação da prática educativa.

Na perspectiva de Fiorentini e Crecci (2013), o desenvolvimento profissional da docência caracteriza de forma mais ampla as dinâmicas de aprendizagem dos professores, frente a categoria de formação, que sofre críticas em função dos enfoques em cursos e programas formativos continuados. Nessa direção, partilhando do entendimento de Marcelo (2009), os autores compreendem que a categoria DPD é utilizada como um guarda-chuva que agrega elementos da formação, da aprendizagem e das práticas educativas. Então, face à polissemia e a abrangência de concepções atreladas ao DPD, os autores (2013, p. 13), compreendem o desenvolvimento profissional da docência como “[...] o processo contínuo de transformação e constituição do sujeito, ao longo do tempo, principalmente em uma comunidade profissional”. Logo, os docentes se desenvolvem e refletem sobre suas aprendizagens a partir de suas práticas, nos distintos contextos e relações.

Os autores (2013) identificam que no Brasil muitas atividades formativas para professores são descontínuas, não relacionadas com as práticas e contextos de formação, bem como



preconizam aprendizagens superficiais, gerais. Entretanto, os autores apontam também que existem atividades propulsoras de novas experiências que fomentam o DPD. Nesse sentido, apoiados em Passos *et. al.* (2006), os autores destacam que as práticas investigativas, reflexivas e colaborativas proporcionam o desenvolvimento profissional da docência.

É ponto pacífico na literatura especializada que a reflexão sobre a formação compõe o DPD enfocando o processo permanente de aprendizagem e uma postura crítica frente aos impactos das trajetórias pessoal e escolar na constituição do ser professor e suas relações com os demais agentes e espaços. Os pesquisadores (2013) também oferecem relevo para a dimensão reflexiva e coletiva do desenvolvimento profissional, uma vez que esses aspectos corroboram com as práticas educativas relacionadas aos alunos e, por conseguinte, com as ações do próprio professor. Entretanto, Almeida (2000, p. 2) destaca que apesar das distinções, o desenvolvimento profissional não pode ser pensado de forma excludente aos entendimentos acerca da formação, já que:

O conceito de desenvolvimento profissional pressupõe a ideia de crescimento, de evolução, de ampliação das possibilidades de atuação dos professores. Para tanto há que se compatibilizar duas dimensões, que se manifestam como inseparáveis na prática docente: a qualificação do professor e as condições concretas em que ele atua. Isso é confirmado pelas linhas de pesquisa mais recentes, que ao buscar compreender a atividade docente e propor alternativas à preparação dos seus profissionais, apontam para a inseparabilidade entre formação e o conjunto das questões que historicamente têm permeado o seu fazer educativo: salário, jornada, carreira, condições de trabalho, currículo, gestão, etc.

As relações entre o desenvolvimento profissional da docência e a formação de professores, que estão sendo desenvolvidas nesse artigo, estão relacionadas aos processos formativos e de constituição da profissionalidade docente. Contudo, concorda-se com Oliveira (2012), que entende que o DPD deve contemplar aspectos do reconhecimento e da valorização profissional e não apenas elementos da formação, como Marcelo (2009) já havia apontado anteriormente. Nesse sentido, corroborando com as perspectivas estudadas por Pryjma e Winkeler (2014) e Fiorentini e Crecci (2013), por exemplo, Dourado (2016) propõe que o desenvolvimento profissional deve contemplar além das etapas da formação, as condições de trabalho e da vida material, a remuneração, o plano de carreira, dentre outros aspectos. Tais fatores, como aponta Oliveira (2012), impactam o DPD quando também são considerados os contextos de precarização e de fragmentação do trabalho docente, como produtos da atuação e dos acordos com os organismos internacionais, de matriz neoliberal que desde os anos de 1990 no Brasil, oferecem orientações para o desenvolvimento profissional e para as políticas em educação. A autora (2012) salienta que o termo DPD não aparece de forma explícita nos documentos e nos programas formativos, entretanto o desenvolvimento profissional baseia e direciona as ações das políticas.



Destarte, o DPD relaciona-se com uma miríade de fatores que compõem as trajetórias e a profissão dentro de aspectos políticos, sociais, econômicos e históricos. Dessa forma, para além dos processos formativos que são basilares ao desenvolvimento, os relativos as formações inicial e continuada como supracitado, faz-se necessário analisar e compreender elementos ligados a progressão da carreira, inserção profissional, condições de trabalho, salários, adoecimento e bem-estar dos profissionais da educação, por exemplo.

### 3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E O RECONHECIMENTO DA PROFISSÃO DOCENTE

As aprendizagens dos alunos estão relacionadas ao processo de formação continuada dos professores. Assim, as políticas formativas para docentes indicam que os elementos de DPD estarão além das práticas, ligadas a cursos de formação e a certificações, por exemplo. Nessa direção, quando o desenvolvimento profissional está restrito aos quesitos da formação, sem considerar os demais elementos e contextos sociais e da profissão, resume-se erroneamente que o alcance do DPD esteja apenas ligado aos resultados de aprendizagem dos alunos. Cabe ressaltar que o desenvolvimento da profissão passa pela aprendizagem e pelos processos de educativos. Ludke (1997) entende que a formação para a docência ocorre em um *continuum* experiencial, iniciada de forma pregressa a entrada no cursos de licenciatura e ocorrendo por toda vida, tendo os percursos pessoais, profissionais e de escolarização relações predominantes na constituição do ser professor. Porém, o que se destaca é que o DPD não pode ser reduzido a um entendimento neoliberal que culpabiliza e torna o professor como único ou principal responsável pela aprendizagem medida através das avaliações externas e em larga escala. Dessa forma, concorda-se com Mizukami et. al. (2003) que o docente precisa ser entendido a partir do espectro da comunidade de aprendizagem, que reconhece as dimensões social, econômica, política e histórica que se inter cruzam na atuação e no exercício relacional da profissão de professor. Logo, Oliveira (2012) destaca com preocupação que o conceito de DPD não esteja relacionado como um elemento de ordem individual, de responsabilidade do professor, mas sim, de construção coletiva, de colaboração entre os pares, com a instituição escolar como *locus* formativo e crítico a atuação neoliberal na escola. Destarte, a pesquisadora (2012) propõe a tensão advinda da reflexão sobre um desenvolvimento profissional colaborativo e a atuação do capital.

Nessa mesma direção, Barroso (2005) compreende que como consequência das premissas neoliberais na educação, uma ideia de autonomia que circula entre as instituições e seus profissionais, não passam, na verdade, da saída do modelo burocrático-profissional, uma vez que, o Estado se desresponsabiliza do financiamento, da oferta e da permanência dos direitos sociais,



entre eles, a educação. Assim, percebe-se um sentido de adoção ao modelo pós-burocrático de regulamentação da profissão, que se guia por cobranças e resultados das avaliações externas. Nesse sentido, o Estado passa a ser avaliador, seguindo os parâmetros neoliberais, que responsabilizam os docentes e suas formações, quando o desempenho escolar é classificado como ruim. Perante tal contexto, o DPD e as ideias acerca da formação de professores, se voltam estritamente para a aprendizagem dos alunos, que reiteram a posterior responsabilização dos docentes e dos estabelecimentos escolares. Logo, não se nega a importância da valorização e do reconhecimento da docência ou dos estudos que enfocam dimensões dos processos de ensino-aprendizagem ou da prática docente. Mas, o que se postula é que o DPD e os conceitos acerca da formação de professores observem que a constituição social da profissão inclui também os elementos da vida material, da carreira, dos salários e das condições de trabalho.

#### 4 DISCUSSÕES E APONTAMENTOS DO DEBATE

Oliveira (2012) problematiza a efetivação do DPD em contexto neoliberal, apontando para a necessidade de se pensar nas condições de trabalho e de formação dos docentes para que horizontes mais positivos pudessem ser vislumbrados. Nessa direção, Oliveira e Vieira (2012) em suas pesquisas puderam observar que ocorreram avanços no processo de formação inicial de professores, uma vez que grande parte dos entrevistados do estudo tinham ensino superior. Entretanto, como destaca Hypolito (2012), dados como esse, precisam ser trabalhados com maior atenção, uma vez que, parte significativa dos sujeitos que cursaram o ensino superior o fizeram em instituições particulares, como faculdades e centros não-universitários. Esse quadro de formação de professores para a educação básica em nível superior e em estabelecimentos privados são produtos das políticas públicas de cunho neoliberal implementadas no Brasil a partir da década de 1990.

Em consonância com o exposto, Freitas (2012, p. 91) compreende que as políticas neoliberais na educação promoveram “[...] um conjunto de mudanças no sentido de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva decorrente das mudanças no mundo do trabalho em curso e à nova configuração do papel do Estado”. Na mesma direção, Oliveira e Vieira (2012) analisam que a maioria dos professores participantes de sua pesquisa possuíam cursos de especialização em instituições privadas. Eram cursos realizados no período noturno ou nos fins de semana, com uma carga horária extra em relação a desenvolvida em trabalho, à distância e financiado com recursos próprios. Nesse sentido, Hypolito (2012) considera que as formações realizadas nesses cursos de pós-graduação *lato sensu* são precárias. Em perspectiva análoga, Oliveira e Maués (2012) discutem sobre a qualidade de tais cursos de especialização,



uma vez que identificam que muitos professores os fazem com intuito de progressão na carreira e no salário e não com a ideia de construção de conhecimentos. Assim, os autores (2012, p. 76) afirmam que “O mestrado e o doutorado ainda não são incentivados efetivamente como processo de qualificação e de formação docente, na maioria dos sistemas de ensino, daí o baixo número de docentes com essa titulação”.

Dessa forma, Oliveira e Vieira (2012) ainda evidenciam que um pouco mais de cinquenta por cento dos professores afirmaram ter participado de atividades de formação continuada, tais como: seminários, congressos, encontros, colóquios, dentre outros eventos. Os participantes do estudo apontaram que a promoção dessas atividades as quais participaram como ouvintes ou expositores, foram propostos por instituições de ensino superior ou órgãos governamentais, tais como secretarias de educação, ou de organização coletiva, como sindicatos e associações. Entretanto, a mesma pesquisa evidencia que uma porcentagem próxima de cinquenta por cento dos professores não participam de atividades de formação continuada, o que impacta no desenvolvimento colaborativo da profissão e nas mudanças institucionais.

Outro aspecto que merece atenção, a partir dos estudos de Oliveira e Vieira (2012) e Hypolito (2012), por exemplo, é que em função da maior parte dos professores se formarem e pós-graduarem em instituições privadas não-universitárias, a proposição da pesquisa e da reflexão frente ao processo de DPD é mais complexo, uma vez que essas instituições enfocam na dimensão do ensino e negam ou mitigam o pilar da pesquisa, em função de uma miríade de fatores, tais como: quadro docente não especializado, ausências de estrutura e de financiamento e entendimento neoliberal de educação como uma mercadoria, por exemplo. Cabe ressaltar que não se generaliza aqui todas as instituições particulares nem todos os programas de especialização como enquadrados nesse contexto. Nessa perspectiva, sem ter os processos formativos da pesquisa, uma questão que emerge é: como pensar no DPD, nas práticas pedagógicas, no fomento a investigação na instituição sem pesquisa na base da formação?

A questão anterior explicita um ponto latente que permeia toda a discussão aqui relacionada ao DPD. Embora por vezes implícita, a pergunta direciona para um dos desafios de se pensar o desenvolvimento profissional na formação inicial. Apesar do entendimento que o DPD ocorre de forma contínua, durante toda a trajetória de trabalho, não se restringindo a espaços formais de aprendizagem e tendo as histórias de vida e de escolarização fatores fundantes para o processo de constituição e reflexão das práticas, é necessário pensar na dimensão inicial de formação dos docentes. Refletir sobre esses desenvolvimentos e aprendizagens se mostram urgentes, uma vez que em termos continuados, a apropriação do DPD fique prejudicada pelas condições precárias de trabalho e pela ausência de compreensão da escola e dos demais espaços



e histórias de vida como *locus* também formadores da docência.

Por isso, indaga-se, à luz da literatura especializada, como sinal ético de respeito, de concordância e de reconhecimento dos trabalhos anteriores, sobre como as questões macrossociais, relacionadas aos interesses particulares que precarizam a formação docente, corroboram para o quadro de não desenvolvimento profissional, frente aos cursos privados de curta duração, de qualidade duvidosa, apartados da pesquisa e da extensão, apontados pelos autores, prejudicam a formação, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional da docência. Logo, todo o esforço do texto encaminha para apresentar e para refletir a partir das considerações de pesquisas já realizadas, as interfaces do conceito de DPD com as condições objetivas do trabalho docente, com a finalidade de analisar e de compreender os desafios para o desenvolvimento profissional frente aos contextos sociais que vivemos.

Desse modo, Oliveira (2012) ainda reflete que mesmo quando o professor passa por processos formativos de acordo com os pressupostos do DPD e que a instituição escolar que ele atue propicie contextos favoráveis a formação continuada, para a autora as condições de trabalho precisam ser consideradas, já que a aprendizagem da docência está atrelada aos contextos sociais, estruturais e relacionais presentes no cotidiano dos profissionais da educação. Assim, Oliveira e Vieira (2012, p. 157) entendem que as condições da vida material, do trabalho, os salários, o plano de carreira, a jornada de trabalho, o vínculo trabalhista e a estrutura da escola, são alguns exemplos, dentre outros elementos que marcam o trabalho docente e “[...] A divisão social do trabalho, as formas de regulação, controle e autonomia no trabalho, estruturação das atividades escolares, a relação número de alunos por professor, também podem ser compreendidas como componentes das condições de trabalho docente.”

Refletindo sobre a questão, Arruda e Colares (2017) afirmam em sua pesquisa que a maioria das escolas dispõem de um espaço reduzido em sua estrutura que não proporciona uma sala para os docentes ficarem nos intervalos ou nos contra turnos, por exemplo. Nesse sentido, como pensar no DPD que preconiza o diálogo, a troca de experiências, o trabalho colaborativo, em um espaço como esse? Não se trata aqui de assumir uma postura determinista de formação e de desenvolvimento dos professores, mas cabe pensar como a interação entre os pares se daria em um ambiente sem uma estrutura mínima para encontros ou quais os papéis e a viabilidade de encontros externos ao espaço escolar e até mesmo informais para a efetivação do DPD? Essas problematizações encaminham para pensar que a estrutura física da escola impacta nas condições de trabalho e de aprendizagem de docentes e discentes.

Dessa forma, o texto objetivou tencionar os campos de estudos da formação e do trabalho docentes, reafirmando os professores enquanto sujeitos socioculturais, portadores de identidades,



de representações e de histórias de vida, que se localizam em dimensões temporal e espacial, que produzem e são produzidas a partir das relações humanas. Portanto, tendo em vista as produções da literatura especializada, buscou-se pensar sobre as condições sociais, políticas, econômicas e históricas que impactam a formação, o desenvolvimento e a aprendizagem dos professores, inseridos nos contextos formativos e profissionais.

Para além da questão do espaço físico, a jornada de trabalho e o piso salarial, por exemplo, são outros aspectos que impactam no desenvolvimento profissional e que são sistematicamente descumpridos, de acordo com a pesquisa realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) em 2017. Nesse quadro, além de problemas na formação e no espaço físico o qual os docentes atuam, os salários e as jornadas de trabalho também são desafios a serem enfrentados. Assim, pensando nas condições onjetivas do trabalho e da sociedade que se envolvem na formação e no desenvolvimento profissional dos professores, apresentadas ao longo de todo texto, emerge a seguinte questão: como pensar na efetivação do DPD nesse contexto? Sem a pretensão de responder a pergunta, fica latente a reflexão dos desafios e dos limites do desenvolvimento, dos processos formativos e da profissão docente perante ao quadro sociopolítico apresentados pelos investigadores destacados.

Cabe destacar que mesmo com alguns avanços no campo educacional e no direito social à educação advindos da Constituição Federal (CF) de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, as condições de trabalho docente foram mais agravadas em função de alterações nas relações trabalhistas e na precarização dos direitos e dos vínculos de trabalho via flexibilização das normas e dos direitos dos trabalhadores. Nesse sentido, mesmo as vias legais preconizarem nos concursos públicos, as provas de títulos para o ingresso na docência, o que as investigações demonstram é que grande parte da inserção de novos professores ocorre por contratos temporários, que comprometem o desenvolvimento profissional, os salários, os direitos trabalhistas, as jornadas em sala de aula e até a progressão na carreira. Nessa mesma direção, as pesquisas de Oliveira e Vieira (2012) e de Hypolito (2012), apontam que cerca de um terço dos professores entrevistados trabalham sem ser concursados, e por isso, não são contemplados nas progressões de remuneração e de carreira.

Portanto, apesar das garantias e avanços legais conseguidos diante de lutas e reivindicações ao longo do tempo, muitos direitos não são efetivados para grande parcela dos professores, quando são observados aspectos trabalhistas e das condições de trabalho. Nessa direção, mesmo acreditando na relação de mudança e de transformação que o DPD pode gerar nas instituições escolares, se faz mister considerar primeiramente as condições estruturais, sociais, econômicas, históricas e políticas as quais o professor e a escola estão inseridos. Logo,



quando tais fatores são considerados, contribui-se também para a não responsabilização e culpabilização dos docentes, frente ao desempenho do alunado em avaliações externas e em larga escala, uma vez que o aprendizado e o desenvolvimento profissional não se restringem a dimensão das práticas educativas. Como percorrido pelo texto, o DPD encaminha para a consonância da união de aspectos formativos contínuos, das histórias de vida e profissionais, bem como das interrelações desenvolvidas, em prol do fomento reflexivo das práticas, do desenvolvimento e das aprendizagens da docência.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento profissional da docência é um campo de estudos e pesquisas amplo, com uma diversidade de interpretações e categorias teóricas, aqui destadas como a formação de professores, o DPD e a aprendizagem da docência, por exemplo. Em linhas gerais, o que pode ser entendido como recorrente e como pontos pacíficos, chancelados na literatura especializada é que o DPD oferece protagonismo ao processo de aprendizagem da docência, relacionando as dinâmicas educativas, as mudanças na ordem institucional, o reconhecimento da escola como *locus* formativo e a necessidade do trabalho colaborativo, reflexivo.

Com base nas pesquisas apresentadas, destacou-se que é fortuito pensar o DPD e a sua efetivação para além de um movimento formativo, mas que considera também os aspectos materiais, as condições de trabalho, os planos de carreira e a remuneração dos professores. Entendendo tanto o estabelecimento escolar, os cursos de formação e os professores enquanto produtos e produtores de uma realidade socialmente construída em relação ao tempo, ao espaço, as macroestruturas e os microcosmos de resistência, é relevante a justificativa de que se reflita os processos formativos e a atuação profissional, no que se refere a constituição do ser docente e de suas práticas, perante as condições materiais e objetivas de vida e de existência humanas. Nessa direção, faz-se necessário repensar sobre o contexto de precarização do trabalho docente e os entendimentos de responsabilização dos professores em função de baixos desempenhos em avaliações externas, como desafios ao desenvolvimento da profissão.

Sendo assim, o DPD fica comprometido em sua efetivação em função dos elementos já citados que impactam o exercício da docência e que compõem o cenário da escola na perspectiva neoliberal, cumprindo destacar que é essa visão que além de minorar os investimentos públicos na educação, os vínculos empregatícios e direitos trabalhistas frágeis e flexibilizados para os profissionais da educação, corroboram ainda para a precarização, a culpabilização do trabalho docente, bem como na chancela de medidas como as avaliações em larga escala, que cumprem





de forma preponderante interesses particulares outros que não os relacionados com o desenvolvimento coletivo, público, de qualidade socialmente referenciada, laica e que vise à transformação social por meio da educação e dos educadores. Portanto, perante ao contexto de flexibilização do trabalho, os ataques ao funcionalismo público, apregoados pelas diretrizes neoliberais, a luta dos sindicatos e das associações, bem como a reflexão sobre as condições de trabalho docente, são relevantes, uma vez que o DPD necessita de quadros favoráveis de formação e de exercício profissional, ainda que embora alguns avanços, distantes para que se efetive, mas em luta constante pelo compromisso de transformação social da realidade, visando um mundo menos desigual e mais justo para todos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel. Desenvolvimento profissional docente: uma atribuição que também é do sindicato. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2000.

ARRUDA, Elenise Pinto de; COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa. Coordenação pedagógica: prática e prescrições. In: MORAES, Lélia Cristina Silveira de; MOREIRA, Carlos José de Melo (Org.). **Formação continuada de coordenadores pedagógicos**: discutindo políticas e contextos. São Luiz: EDUFMA, 2017.

BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial – Out.2005. Disponível em <<http://cedes.unicamp.br>>. Acesso em: maio de 2020.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Saiba quais estados brasileiros não respeitam a Lei do Piso**. Disponível em:<<http://www.cnte.org.br>> Acesso em: maio de 2020.

DOURADO, Luís Fernandes. Valorização dos profissionais da educação: desafios para garantir conquistas da democracia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 18, jan./jun. 2016. p. 137– 156.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento Profissional DOCENTE: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação?. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p.11-23, jan/ jun. 2013.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação inicial e continuada: a prioridade ainda postergada. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org.). **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino



Traço, 2012, p. 91-129.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

LÜDKE, M. Formação inicial e construção da identidade profissional de professores de 1o Grau. In: CANDAU, V. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**. n. 8, jan./abr. 09.

MIZUKAMI, Maria.; REALI, Aline.; REYES, Claudia; LIMA, Emília; TANCREDI, Regina. **Escola e Aprendizagem da Docência. Processos de Investigação e Formação**. São Carlos: EdUFSCar, INEP, COMPED, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas de formação e desenvolvimento profissional docente: da intenção às práticas. In: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16. 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: ENDIPE, 2012.

OLIVEIRA, João Ferreira de.; MAUÉS, Olgaíses Cabral. A formação docente no Brasil: cenários de mudança, políticas e processos em debate. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

PASSOS, Cármen; NACARATO, Adair; FIORENTINI, Dário; MISKULIN, Rosana; GRANDO, Regina; GAMA, RENATA; MEGID, Maria; FREITAS, Maria; MELO, Marisol. Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: uma meta-análise de estudos brasileiros. **Quadrante, Revista Teórica e de Investigação**, Lisboa, v. 15, n. 1-2, p. 93-219, 2006.

PRYJMA, Marielda Ferreira; WINKELER, Maria Sílvia Bacila. Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: análises e reflexões sobre os processos formativos. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p.23-24, ago/dez. 2014.





# Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação  
Interdisciplinar de Professores

---

## REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

### REFLECTIONS ON SCHOOL INCLUSION IN CHILDHOOD EDUCATION FROM THE MANDATORY INTERNSHIP EXPERIENCES

Daniela MARCATO<sup>1</sup>

Eduarda Duarte CACHO<sup>2</sup>

#### RESUMO

A pesquisa realizada teve como objetivo investigar como discentes do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul perceberam o processo de inclusão escolar de crianças com deficiência na Educação Infantil do município de Campo Grande/MS onde vivenciaram as experiências de estágios obrigatórios da graduação. A pesquisa possui caráter qualitativo e utilizou-se como instrumento de coleta de dados entrevistas com discentes do curso de Pedagogia. Os dados foram analisados considerando: a concepção de inclusão escolar e sua pertinência; desafios para a inclusão; e ações dos sujeitos no estágio obrigatório com perspectivas para futura ação docente. Conclui-se que a inclusão escolar ainda necessita de mudanças e uma rede de colaboração entre gestão escolar, professores/as regentes, professores/as de apoio, funcionários/as da escola e as famílias a fim de se efetivar a inclusão escolar para além do discurso de forma que as crianças com deficiência na Educação Infantil possam estar incluídas e fazer parte de todo o processo educacional, não apenas tendo a garantia do acesso, por meio da matrícula, mas da permanência de qualidade com educação e cuidado na instituição.

**Palavras-chave:** Inclusão Escolar. Educação Infantil. Estágio Obrigatório.

#### ABSTRACT

The research aimed to investigate how students of the Pedagogy course with the Faculty of Education of the Federal University of Mato Grosso do Sul perceived the process of school inclusion of children with disabilities. The study was conducted in early childhood education in the municipality of Campo Grande/MS, where they lived the experiences of mandatory undergraduate internship. The research has a qualitative character, and interviews with students of the Pedagogy course were used as a data collection instrument. The data were analyzed considering: the concept of school inclusion and its relevance; challenges for inclusion; and actions of subjects in the mandatory internship with prospects for future teaching action. We

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Instituição: Universidade Federal de MS. E-mail: daniela.marcato@ufms.br

<sup>2</sup> Pedagoga. Universidade Federal de MS. E-mail: eduardaduartecacho@gmail.com



conclude that school inclusion still needs changes and a collaboration network between school management, teachers, support teachers, school staff and families to effect school inclusion beyond speech so that children with disabilities in early childhood education can be included and be part of the entire educational process, not only guaranteeing access, through enrollment but maintaining quality education and care at the institution.

**Keywords:** School inclusion. Childhood education. Mandatory internship.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo<sup>3</sup> relata uma pesquisa cujo objetivo foi investigar como discentes do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) perceberam o processo de inclusão escolar de crianças com deficiência na Educação Infantil do município de Campo Grande/MS, onde vivenciaram as experiências de estágios obrigatórios da graduação.

A pesquisa utilizou a abordagem qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados entrevistas com discentes do último ano do curso de Pedagogia, no ano de 2019. Para a escolha de tais sujeitos, os seguintes critérios foram estabelecidos: discentes que haviam vivido experiências com crianças de 0 a 6 anos<sup>4</sup> com deficiência durante as disciplinas de Estágio Obrigatório da Educação Infantil e cursado a disciplina de Educação Especial. Dessa forma, foram selecionadas discentes que atenderam aos critérios definidos.

A inclusão escolar é vista como uma perspectiva que considera todos/as os sujeitos, independente das diferenças que os permeiam, garantindo acesso e permanência nas instituições de ensino. Sendo assim, diz respeito a não exclusão de pessoas ao direito à educação, implicando em “uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas os alunos com deficiência, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (MANTOAN, 2003, p. 16).

Um dos direitos estabelecidos é o acesso à escola comum desde a Educação Infantil, de suma importância ao perceber que “[...] a Educação Infantil poderia ser um facilitador da inclusão escolar, considerando que muitas dificuldades de inserção social emergem na medida que se ampliam as demandas acadêmicas” (MENDES, 2010, p. 62). Ou seja, quando a

---

<sup>3</sup> Proveniente de investigação realizada para Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Pedagogia da FAED/UFMS, requisito obrigatório para a conclusão da Graduação.

<sup>4</sup> A Educação Infantil, segundo as normativas brasileiras como a LDB (1996), a Lei nº 11.274/2006, bem como as DCNEI (2010), tem como público alvo crianças de 0 a 5 anos. Aquelas que completam 6 anos até a data de 31 de março devem ser matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental. Contudo, devido a este corte etário, as crianças que completam tal idade após essa data permanecem na Educação Infantil, o que fez com que os sujeitos da pesquisa tivessem contato com muitas crianças de 6 anos no momento de seus estágios Obrigatórios da Educação Infantil.



oportunidade de inclusão se faz presente a partir do ingresso da criança em uma escola, esta pode proporcionar desde cedo sua inserção na sociedade e interação com os pares, o que possibilita maior permanência no âmbito escolar e avanços no próprio desenvolvimento.

Há vários fatores que influenciam o processo de inclusão escolar e a efetivação do direito à educação de qualidade para todos/as, porém, é notável a discussão sobre sua importância no âmbito da formação docente, em especial na formação inicial, principalmente nas vivências de Estágios Obrigatórios do curso de Pedagogia. Atrair a discussão sobre educação inclusiva à Educação Infantil pensando na qualidade do atendimento para as crianças pequenas é essencial, considerando todas as especificidades dessa modalidade de ensino e do público alvo que ela atende. É importante, portanto, problematizar as experiências de estágio na Educação Infantil. Nesse sentido, durante o encerramento de cada disciplina de estágio do referido curso na FAED/UFMS, todos/as os/as discentes compartilhavam suas vivências como estagiários/as nos três momentos que o estágio contempla (a observação, o planejamento e a regência, todos realizados nas escolas), sendo que as discussões em torno das crianças com deficiência que se faziam presentes nas turmas, especialmente nos estágios obrigatórios da Educação Infantil, foram as que mais chamaram atenção e motivaram a presente pesquisa

Uma vez que nos debruçamos sobre a percepção de discentes do curso de Pedagogia da FAED/UFMS a respeito do processo de inclusão escolar na Educação Infantil a partir das experiências de estágios obrigatórios, discutiremos os aspectos mencionados seguir.

No primeiro tópico será contemplada a Educação Infantil e suas especificidades. Serão retomados alguns aspectos da trajetória histórica até esta ser reconhecida como um direito das crianças, que é assegurado por diversos documentos legais, entre eles, a CF (1988), o ECA (1990) e a LDB (1996).

No segundo momento será contextualizada a educação inclusiva e suas particularidades na Educação Infantil, em especial nas escolas que atendem as crianças desse público alvo.

Na sequência, haverá uma breve explanação do estágio obrigatório, como se caracteriza e qual a sua importância nos cursos de licenciatura na formação inicial de professores/as, seguido de uma caracterização do estágio no curso de Pedagogia da FAED/UFMS, com as disciplinas de Estágio Obrigatório na Educação Infantil I, II e III.

Por fim, será exposta a percepção de discentes do curso de Pedagogia da FAED/UFMS sobre o processo de inclusão escolar de crianças com deficiência na Educação Infantil, para percorrer se na visão dessas discentes a inclusão escolar estava sendo possibilitada nos ambientes onde realizaram os seus estágios obrigatórios.



## 2 DESENVOLVIMENTO

### 2.1 Educação infantil como direito de todas as crianças

De acordo com o Parecer nº 20/2009 que deu origem às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) historicamente prevaleceu, especialmente no início do século XX, a compreensão do “[...] cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados” (BRASIL, 2009, p. 1). Em outras palavras, aqueles/as que detinham de um poder aquisitivo maior, proporcionavam um olhar para as práticas pedagógicas com as das crianças. As creches, por sua vez, eram voltadas para os que não possuíam alguém com quem deixar os filhos/as, ocasionando a visão da creche como um lugar apenas de cuidados, assistencialismo e não do ato educativo.

Hoje compreende-se a criança como sujeito de direitos, sendo um deles o direito à educação; e o dever de o Estado assegurar acesso e permanência de qualidade em todos os níveis de ensino (BRASIL, 1990).

A LDB (1996), por sua vez, reafirmou a educação como direito e a partir de suas mudanças ao longo dos anos inseriu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a partir da Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, aliando o cuidar e o educar, em todas instituições, sejam públicas ou privadas.

Por tal fato, o direito à educação, especificamente a educação das crianças pequenas, deveria ter, segundo Alves e Ranieri (2018):

[...] primazia nas políticas públicas e na atuação dos governantes, legisladores, família, comunidade e sociedade, com o objetivo de concretizar os direitos enumerados no próprio art. 227 da Constituição e no 4º do ECA (direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária) (ALVES; RANIERI, 2018, p. 32).

Entretanto, mesmo sendo um direito, a Educação Infantil ainda enfrenta diversas dificuldades, tanto no aspecto do acesso, já que o número de vagas é insuficiente, como na questão da qualidade, pois segundo Correa (2019), os desafios enfrentados na Educação Infantil:

[...] vão muito além da disponibilidade de uma vaga [...] são desafios, por exemplo, a formação do pessoal que atua diretamente com as crianças, havendo ainda a contratação de não docentes; a infraestrutura dos



equipamentos existentes; as condições de trabalho docente, entre outros (CORREA, 2019, p. 79).

A qualidade na Educação Infantil por vezes está relacionada à questão da formação docente e dos próprios recursos que são fornecidos para essas instituições. Ainda há profissionais que atuam na Educação Infantil que não são formados/as na área da Educação, o que acarreta na qualidade do atendimento a essas crianças. Segundo dados do Censo Escolar (INEP, 2016, p. 24), no Brasil, cerca de 64,2% professores/as que atuam na Educação Infantil possuem nível superior completo e 6,2% ensino médio completo.

Outro aspecto de suma importância para a qualidade na Educação Infantil é a reflexão sobre os espaços, para que haja materiais adequados para cada faixa etária e recursos pedagógicos que proporcionem à criança a possibilidade de “[...] desenvolver novas habilidades, novos conceitos, através de jogos, brincadeiras e da atividade criadora, essencial para o desenvolvimento infantil” (CINTRA; ROJAS; SOUZA, 2008, p. 19).

Para que a Educação Infantil contemple e possibilite o pleno desenvolvimento da criança, destaca-se a relevância dos/as educadores/as e da instituição de ensino de atrelarem em sua prática pedagógica o cuidar e o educar. A discussão a respeito da pertinência do cuidar e do educar na Educação Infantil está presente no Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), assim como nas DCNEI (BRASIL, 2010) que contempla a criança como cidadã de direitos, um ser histórico, que está presente na sociedade e que detém de especificidades.

Segundo o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (RCNEI), o “cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos” (BRASIL, 1998, p. 24). Isto é, o cuidado é essencial na medida que proporciona um olhar atento à criança e as suas necessidades, que envolve o cuidado com a saúde, cuidado físico, o afeto, entre outros aspectos, que visa o desenvolvimento integral da criança.

O educar, por sua vez, é “[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis [...]” (BRASIL, 1998, p. 23). Ou seja, é proporcionar momentos de conhecimento de mundo e de si próprio, em que as crianças conheçam suas potencialidades, sejam desafiadas, que haja diálogo e afeto.

Por isso a relevância do cuidar e educar, pois devem ocorrerem de maneira indissociável. Não se pode colocar um em detrimento do outro, pois “as crianças são seres em





desenvolvimento pleno, e não compartimentado. Ora cuidamos, e ora educamos” (CINTRA; ROJAS; SOUZA, 2007, p. 39).

A partir do final da década de 1990, percebeu-se um aumento do número de crianças com deficiência frequentando as escolas, desde muito pequenas. Especialmente quando se trata de crianças que tenham algum tipo de deficiência diagnosticada, é comum que não haja grandes expectativas em relação à aprendizagem e desenvolvimento delas na Educação Infantil, priorizando apenas os momentos de cuidados sem uma perspectiva educativa. Nessa direção, adiante será discutido brevemente sobre a inclusão escolar, com destaque na Educação Infantil, almejando observar como sua organização pode ser relevante para o desenvolvimento da criança; essa que tem o direito de ser incluída, participar efetivamente das atividades e das propostas metodológicas, assim como interagir com as outras crianças e todos/as os/as agentes escolares.

## 2.2 Contextualização sobre educação inclusiva

O processo de inclusão escolar é o resultado de lutas históricas de movimentos sociais para que todas as pessoas tivessem os seus direitos, em especial o da educação, assegurados. A escolarização limitava-se a “[...] um grupo seletivo e homogêneo de pessoas. Os que não pertenciam a esse grupo ficavam excluídos” (AMARAL et al., 2014, p. 3).

Nesse sentido, vale ressaltar que por muito tempo as pessoas com deficiência foram vistas como incapazes, sem acesso à escolarização e ficando à margem da sociedade. Mendes (2010, p. 12), afirma que de forma lenta e gradual os acessos à educação para essas pessoas foram sendo conquistados. A autora ressalta que a partir da década de 1970, houve discussões a respeito de que “[...] eles seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se fossem escolarizados em classes ou escolas especiais” (MENDES, 2010, p. 12-13).

Apenas com a LDB (1996), alterada pela Lei nº 12.796, de 2013 em seu Art.4º, ressalta-se a garantia de “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”. Por tal fato, leva-se a compreender que o ensino inclusivo é justamente a inclusão de todos/as nas instituições comuns de ensino, ou seja, nas escolas.

Dessa forma, deve atender às especificidades das pessoas para que todas as crianças, jovens e adultos possam ter “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”



(BRASIL, 1988, s/p), ou seja, educação de qualidade, preconizado no Art. 206 da Constituição Federal e nos vários marcos legais já citados anteriormente.

Por essa razão, Mantoan (2003) considera que inclusão escolar vai além de oferecer o acesso. A perspectiva é “[...] não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos [...]” (MANTOAN, 2003, p. 16).

Nesse viés, incluir é primeiramente considerar a necessidade de todos/as, não excluindo do processo de ensino por qualquer diferença existente e dentre elas as deficiências, mas sim levar em consideração todas as suas particularidades, a fim de participar de forma efetiva de todas as atividades. Mendes (2010), baseada nas ideias de Odom (2000), ressalta que a respeito da participação das crianças, estas devem envolver-se “não apenas em algumas das atividades ou por algum período, mas durante o tempo todo, e desfrutando da oportunidade de participar das mesmas atividades e rotinas proporcionadas aos seus colegas” (MENDES, 2010, p. 251).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, s/p) conceitua que

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, s/p).

Por esta razão, a inserção das crianças na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é de grande importância, pois proporciona que o acesso à educação tenha início desde os primeiros anos de vida, além de propiciar momentos de ricas experiências e possibilitar que todas as crianças compartilhem momentos com seus pares, independentemente de suas diferenças, como destacado pela própria Política:

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. (*Ibid*, s/p).

Na Educação Infantil, portanto, devem ter acesso ao atendimento educacional especializado pertinente e como apoio, podem ter a presença de um outro/a professor/a que lhe dê suporte para que o processo de inclusão aconteça. Caiado, Martins e Antoni (2009, p. 630)



defendem que se faz pertinente e necessária “a presença de um outro adulto em sala de aula – professor assistente, professor ajudante, professor especializado, monitor ou estagiário”.

Os/as docentes têm papel primordial nesse processo a fim de que as crianças possam aprender a “conviver com as diversidades e diferenças na sala de aula, fazendo com que haja um ensino voltado à compreensão e ao respeito mútuo, onde não haja discriminações, pois não existem pessoas melhores e nem piores devidos às suas particularidades” (ROCHA, 2017, p. 9). Compreender a educação como um direito de todas as crianças, independente das diferenças existentes é imprescindível para a formação dos/as futuros/as docentes.

Visando a formação de pedagogos/as que compreendam essa concepção de criança e que a Educação Infantil deve propiciar o cuidado e a educação de qualidade para todas/os por meio de interações e brincadeiras, ao mesmo tempo considerando as especificidades próprias de cada criança, tais discussões são objeto das disciplinas de Estágio Obrigatório da Educação Infantil, por meio de estudo e da prática nas salas dessa modalidade de ensino.

### **2.3 Estágio obrigatório: momentos de aprendizagens na formação de professores/as**

O Estágio Obrigatório é uma experiência que ocorre no momento da graduação, consiste como um elemento fundamental principalmente na formação docente nos cursos de licenciatura, que se constitui como “[...] uma atividade que traz os elementos da prática para serem objeto de reflexão, de discussão e que propicia um conhecimento da realidade na qual irão atuar” (PIMENTA, 2012, p. 168). Ou seja, é por meio do estágio que ocorre uma aproximação com a sala de aula e com práticas pedagógicas.

Segundo Zabalza (2014, p. 46, grifo do autor), o estágio proporciona “[...] o melhor conhecimento do campo profissional (um conhecimento *in situ*, não por meio de referências) com o enriquecimento por meio de experiências enriquecedoras e sugestivas na construção da identidade profissional [...]”. Logo, viabiliza que os graduandos/as se aproximem de uma determinada realidade escolar e possam desenvolver atividades com crianças, jovens ou adultos.

Por tal fato, se configura como um aspecto importante na formação inicial, para que haja reflexão do que é atuar em escolas nos dias de hoje, seja na Educação Infantil, do qual será o destaque desse trabalho, como no Ensino Fundamental ou Médio. Ou seja, “formar profissionais da educação exige o desenvolvimento de práticas de análise, de reflexão e de compreensão do que seja verdadeiramente atuar no contexto escolar nos dias de hoje” (CORTE; LEMKE, 2015, p. 31006).



Ademais, favorece que as teorias estudadas anteriormente durante outras disciplinas, possam se fazer presentes no momento da prática pedagógica. Permite que haja a compreensão que cada sala de aula é única, com suas características próprias, que merece o olhar atento do/a docente, para que ofereça os subsídios necessários para que a educação de qualidade alcance todas as crianças.

Sendo assim, ao tratar do Estágio Obrigatório no curso de Licenciatura em Pedagogia da Faed/UFMS, vale destacar como o mesmo ocorre, sendo que se constitui como disciplina obrigatória prevista na estrutura curricular do Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Cada disciplina de estágio contempla 51 horas-aula em cada semestre, com aulas teóricas, observação, planejamento, regência e seminário final. As aulas teóricas acontecem na UFMS, já a observação de uma turma na escola totaliza 12 horas, seguida de 20 horas de regência em que os/as discentes desenvolvem atividades com as crianças previamente planejadas sob a orientação de um/a professor/a orientador/a. Para encerrar, ocorre o seminário final da disciplina, almejando que cada discente compartilhe suas experiências.

O sentimento de despreparo, falta de permissão para planejar atividades em que as crianças com deficiência pudessem participar de forma efetiva e o questionamento sobre como incluir essas crianças relatados nos seminários finais de cada disciplina obrigatória de estágio, instigou o desejo de pesquisar como a inclusão escolar acontece nas escolas de Educação Infantil.

Para isto, optamos por realizar entrevistas com acadêmicas que já tivessem vivenciado, nos momentos de estágio, experiências com crianças com deficiências. Objetivou-se contar com o olhar das discentes para as práticas pedagógicas proporcionadas em cada instituição escolar em prol da inclusão escolar ou não das crianças mencionadas.

Para a realização da entrevista foram selecionadas seis discentes, todas mulheres, que estavam no último ano do curso de Pedagogia e que já realizaram as disciplinas referentes aos Estágios Obrigatórios e de Educação Especial. Outro ponto relevante para a seleção foi que todas tiveram experiências com a presença de crianças com deficiência nas turmas de Educação Infantil onde estagiaram. Visando apresentar elementos desta discussão, serão cotejados dados das entrevistas com algumas referências teóricas sobre inclusão escolar.

#### **2.4 Inclusão escolar na educação infantil: o olhar de discentes do curso de pedagogia**

Visando atender o objetivo inicial, elaboramos um roteiro de perguntas que buscava conhecer a concepção de inclusão escolar das participantes, observar o que elencavam como



desafios para a inclusão escolar e se as entrevistadas a entendiam como relevante. As perguntas também permitiam conhecer se na opinião dos sujeitos seria possível afirmar que as escolas estavam efetivando a inclusão escolar de crianças com deficiência na Educação Infantil e quais ações foram observadas para respaldar que esse processo acontecesse. O roteiro de perguntas discorria também sobre a relação da criança com deficiência com as outras crianças, com a professora regente e professor/a de apoio e se ambas/os planejavam juntas/os. Outro questionamento confrontou se no momento do estágio obrigatório as estagiárias pensaram em atividades que a/s criança/s com deficiência pudesse participar. Por fim, questionou-se quais ações as entrevistadas, como futuras pedagogas, pretendiam desenvolver para que a inclusão escolar possa se efetivar.

Para garantia dos procedimentos éticos de sigilo sobre a identidade das participantes da pesquisa, optou-se pela utilização de pseudônimos que permitissem nomear e identificar cada uma delas. Foram utilizados os seguintes: Leticia, Ana, Maria Flor, Mariana, Elis e Beatriz para se referir às discentes.

Os dados coletados indicaram informações interessantes sobre concepção de inclusão escolar e sua pertinência; desafios para a inclusão; ações dos sujeitos no estágio e perspectivas para futura ação docente. Optamos por priorizar, neste artigo, as falas dos sujeitos da pesquisa diante de suas ações nos estágios e nas perspectivas para sua futura ação docente.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na opinião das entrevistadas, a inclusão vai muito além da oferta de matrículas, conforme expôs Leticia:

Inclusão escolar eu acho que vai muito além do que você somente matricular o aluno, não é somente o acesso à instituição, é você garantir a permanência dele, garantir uma educação de qualidade, garantir que ele possa interagir com os outros alunos, com as outras alunas, que ele possa realmente aprender naquele ambiente, e que aquele ambiente seja acolhedor para ele (Leticia).

Nessa direção, Ana acrescenta: “estão colocando essas crianças em sala de aula, na classe normal, mas a inclusão, inclusão... não vou generalizar, mas aonde eu vi não é inclusão” (Ana). Maria Flor ressalta “acho que ofertar matrícula é diferente de inclui-las, então assim, eles têm ofertado, mas talvez o processo da inclusão não tenha se concluído, não tenha sido conclusivo dentro do ensino” (Maria Flor).



Tal visão é coerente com o que Carneiro (2012) aponta sobre Educação Inclusiva, propondo que é “[...] uma organização no sistema educacional de forma a garantir acesso, permanência e condições de aprendizagem a toda população em idade escolar” (CARNEIRO, 2012, p. 82). Ou seja, pensar na inclusão escolar é muito além de ofertar matrículas nas instituições, mas é pensar em estratégias para garantir o acesso e permanência através de uma educação de qualidade, não apenas para as crianças com deficiência, mas para todos/as que estão presentes nas escolas.

Do ponto de vista de Mendes (2010), os ambientes quando inclusivos proporcionam o desenvolvimento da criança “[...] por oferecer um meio mais estimulador (cognitivamente, socialmente e linguisticamente) do que ambientes segregados”, e ainda afirma que “[...] com suporte necessário e apropriado [...] podem adquirir habilidades complexas e participar com sucesso de ambientes inclusivos” (*Ibid*, p. 58).

Por conseguinte, a inclusão escolar na Educação Infantil pode proporcionar que a criança seja estimulada, contribuindo para o seu desenvolvimento, além de poder vivenciar a experiência de estar na escola com outras crianças, em um processo de interação, assim como com os/as professores/as. Requer, porém, avanços em desafios pontuais.

O estranhamento com o diferente perpassa a esfera de formação e atinge outras nuances, como o medo ou o preconceito, como Ana aborda ao falar “dos preconceitos nossos mesmos como docente que às vezes a gente exclui, por mais que a gente não queira excluir, às vezes a gente exclui, a gente tem medo que essa criança bata em outra, então o problema é mais a gente como docente, as nossas ações” (Ana). Dentre as várias demandas da vida docente, a presença de crianças com deficiência pode desafiar-las e deixar evidente a sensação de despreparo para receber estudantes assim. “O encontro face a face com esse ‘outro enquanto outro’, que lhes escapa, tem afetado profundamente [...] seus saberes e fazeres docentes, mergulhando-os em incertezas” (FONTANA; FURGERI; PASSOS, 2007, p. 150).

Como afirma Marcato (2016):

Sabemos que sem compreender o que se faz, a prática pedagógica do professor, ou mesmo as ações de gestão escolar, tornam-se mera execução de hábitos cristalizados, ou respostas que devem dar às demandas e ordens externas. Em vista disso, a proposta de educação para todos traz consigo a necessidade e o desafio de pensar na transformação dos recursos humanos, pedagógicos e materiais para que a educação inclusiva ultrapasse o plano imaginário ou mesmo prescritivo. Após vencer a barreira do acesso à matrícula, é preciso pensar em práticas eficazes para a implementação de princípios e práticas de uma educação inclusiva, além de professores bem preparados para lidar com a diversidade de todos os alunos (MARCATO, 2016, p. 39).



O trabalho docente em prol da inclusão é por vezes solitário. Os sujeitos abordam sobre a responsabilização do/a professor/a diante de um contexto que pouca ajuda oferece. “São a falta de instrumentos para que essa inclusão se efetive dentro da sala de aula, é muito fácil da gente falar que deve existir, que ela tem que acontecer, sendo que muitas vezes é fora do alcance do professor” (Maria Flor). É pertinente compreender que o processo de inclusão de fato tem como protagonista o/a professor/a, porém apenas a ação dele/a não consegue efetivar esse processo (MARCATO, 2016). Percebe-se no mundo acadêmico o predomínio de uma inclusão abstrata, com alunos/as e professores/as também abstratos, esquecendo de como dar sentido às práticas reais do cotidiano.

Beatriz e Mariana fazem afirmações condizentes com essa ideia: “[...] a escola também não oferece recursos, a escola não oferece material, a escola não dá apoio, então a criança, o professor fica meio que a mercê [...]” (Beatriz). “Então eu acho que ainda é uma barreira muito grande a ser alcançada porque varia muito da gestão da escola e como aquela criança é inserida” (Mariana).

Padilha (2007) reitera que:

[...] Colocar todas as crianças juntas, em um mesmo lugar, em um mesmo tempo para aprender tudo não significa que todas aprenderão o que realmente precisam aprender. Juntar crianças em uma sala de aula não lhes garante ensino, não lhes garante escola cumprindo seu papel, não lhes garante aprendizagem e, portanto, não lhes garante desenvolvimento (PADILHA, 2007, p. 96).

Em se tratando de Educação Infantil, a existência de ação educativa para além de apenas cuidados é apontado como outro desafio, discutido adiante.

Beatriz chama a atenção para um aspecto bastante presente nas discussões de Educação Infantil, referente à priorização apenas dos cuidados com a criança em detrimento de uma ação educativa, algo que parece se evidenciar ainda mais quando se trata das crianças com deficiência: “[...] O que eu vi nessa minha experiência na Pedagogia, que você acaba distraindo a criança, mas não promove para ela um ambiente de educação, mas um ambiente para ela socializar sem aprendizagem” (Beatriz). A fala de Beatriz aponta a perspectiva ausente de um trabalho, de fato, educativo: “[...] era mais aquele cuidado mesmo ali, só o cuidado mesmo, sem aprendizagem, outras crianças faziam atividades, ela ficava ali no cantinho” (Beatriz). Sobre priorizar apenas o cuidado das crianças com deficiência ou ter baixas expectativas quanto à aprendizagem, Maria Flor também faz uma análise nessa direção:



Vimos que não existia efetivamente a inclusão escolar no processo de ensino sabe, de inclusão social com os amigos existia, nas brincadeiras existia, mas quando existia uma atividade específica ele não era incluído, ele era deixado de lado com a professora de apoio e ela fazia atividades extras né, tipo pintar, massinha, mas não atividades que poderia ser a mesma atividade que os outros alunos estavam fazendo (MARIA FLOR).

É interessante notar, além dos aspectos mencionados, qual tipo de atividade deve ser priorizada na Educação Infantil, especialmente no que diz respeito à faixa etária, uma vez que essa etapa do ensino pode englobar crianças de 0 a 6 anos. Ainda que prevaleça uma perspectiva lúdica e que as DCNEI apontem a necessidade de priorizar as brincadeiras, as intervenções feitas são diferentes para crianças de cada faixa etária.

É preciso pensar na falta de “desafios” para a criança com deficiência, mas também pensar se na etapa final da Educação Infantil não estão sendo priorizadas atividades de cunho mais científico/conteudista. A modalidade da Educação Infantil, segundo a DCNEI (2010), deve garantir o processo de ensino e aprendizagem respeitando as especificidades de cada faixa etária, “sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2010, p. 30), principalmente nos últimos anos da Educação Infantil.

As falas dos sujeitos podem remeter mais à visão das experiências referentes ao último estágio da Educação Infantil, cujo público alvo são crianças a partir de 4 anos até aquelas que têm 6 anos, mas ainda permanecem na Educação Infantil devido ao corte etário. Percebe-se que quanto mais escolarizada for essa etapa, mais dificultoso seria o processo inclusivo. A dificuldade na seleção de atividades que tanto a criança com deficiência pode fazer, como também o restante da sala, passa por uma perspectiva de diálogo entre as duas professoras (a regente e de apoio) que poderia ser beneficiada por meio de um trabalho colaborativo. Por vezes a criança incluída é vista como apenas aluna da/o professora de apoio.

Tais falas evidenciam que o processo inclusivo apenas se efetiva por meio de um trabalho em colaboração, sem hierarquias com as crianças da turma, tenham elas deficiência ou não. Para tal, no entanto, é requerida a presença de dois profissionais, um/a que trabalhe na perspectiva da Educação Básica e outro/a com maior experiência na Educação Especial.

Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 21) defendem que “para conseguir realizar o ensino inclusivo, os professores em geral e especializados, bem como os recursos, devem aliar-se em um esforço unificado e constante”.

O contato com cada uma das situações mencionadas nos trechos das entrevistas levou as discentes sujeitos da pesquisa a pensarem sobre sua atuação nos estágios e como projetam sua futura ação docente considerando a inclusão escolar desde a Educação Infantil.





A oportunidade de pensar em atividades para o momento do estágio oportunizou às acadêmicas a possibilidade de proporcionar que todas as crianças, tivessem deficiência ou não, participassem das experiências educativas que elas propuseram para os momentos de regência. Seria a viabilidade de unir a teoria estudada com a situação apresentada e com a perspectiva sobre como elas poderiam fazer de forma diferente.

De acordo com Gaspar e Silva (2018) o momento do estágio une a teoria com a prática, sendo uma “importante ferramenta para a construção da identidade profissional, a qual é constituída em desenvolvimento com a ação. Lugar de interlocução entre o espaço de formação institucional e o campo de atuação profissional” (GASPAR; SILVA, 2018, p. 217). Por tal fato, permite a reflexão das discentes quanto às práticas pedagógicas, principalmente nos momentos de elaboração das atividades.

Beatriz relata: “[...] quando nós fomos pensar atividades para a sala de aula, nós pensamos sobre isso, o que nós vamos fazer, que atividades nós vamos propor para que essa criança seja incluída, que ela não se sinta excluída, no tanto que nossas atividades todas ele podia participar [...]”. Pensar sobre essas atividades permite que a inclusão avance para além do apenas abstrato. Marcato (2016) ressalta que no âmbito acadêmico a inclusão continua a produzir debates acalorados sobre seus fundamentos enquanto que no cotidiano, alunos/as e professores/as que tentam dar materialidade à inclusão diante de várias situações dilemáticas, em que “o que ocorre foge àquilo que eles sabem fazer e explicar” (MARCATO, 2016, p. 44). O estágio surge como oportunidade de dar sentido a essas experiências.

Sobre o que esperam fazer em suas futuras práticas pedagógicas, as discentes parecem ter clareza sobre a necessidade de trabalhar em colaboração e em uma perspectiva de acolhimento de todos/as os/as estudantes, independentemente de suas características. Beatriz pontua a necessidade de “atividades que ele pudesse participar não como um observador, mas ele participar efetivamente de todas as atividades, não ficar só observando a turma” (Beatriz). Tal afirmação vai ao encontro do que Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2007) ressaltam sobre a necessidade de mudança da escola:

Desde o momento em que uma criança inicia na escola, esta tem a responsabilidade de ajustar seu trabalho de todas as formas possíveis para atender às necessidades dessa criança em relação aos aspectos cognitivos e sociais. A escola precisa declarar suas expectativas em relação às habilidades acadêmicas e à interação social de tal maneira que os alunos tenham a possibilidade de atingi-las (PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MARINÓSSON, 2007, p. 98).



Nesse sentido, opta-se por um trabalho que seja realmente inclusivo e não mantendo a segregação dentro da sala. Mariana chama a atenção para pensar na inclusão como responsabilidade de ambos os/as profissionais, assim como da importância do apoio da gestão, na perspectiva que a inclusão não ocorra somente na sala, e necessita um apoio entre todos/as os/as agentes presentes no âmbito escolar.

Acho que primeiro é incluir e aceitar que essa criança é a minha aluna também e não é aluna só da professora de apoio, fazer ela participar efetivamente de todos os pontos, todas as atividades, sem nenhuma exclusão por ela ter outra professora. O planejamento em conjunto com a professora de apoio para que tenha atividades que não somente sejam pensadas para as crianças da sala, de forma geral, mas para ela também que contribua para o restante da turma. Tentar trazer essa criança para dentro da turma por meio de brincadeiras, incluir ela em grupos, que não deixe que de forma que ela fique sentada somente com a professora de apoio e com as outras crianças que também são especiais [...] tentar ter uma inclusão efetiva, para além também espero ter um apoio pedagógico da coordenação, porque não é somente na sala de aula que se faz a inclusão, mas na escola de forma geral (MARIANA).

A necessidade de um trabalho em parceria também comparece nas falas de Ana e Maria Flor. Elas apontam que como futuras profissionais, reconhecem a importância do planejamento entre ambas as professoras, para que juntas possam pensar em atividades e maneiras que todas as crianças possam participar, inclusive a criança com deficiência.

Então acho importante nos planos de aula fazer as duas professoras juntas, sentar e fazer atividades mais dinâmicas para que ele também possa aprimorar a questão dele de se relacionar com o outro, e então é isso, o principal para mim é sentar e conversar com a professora de apoio e criar a melhor condição de vida dele futura, porque é na escola que ele mais interage, então no futuro ele vai ter que ter essa interação e que é difícil (Ana).

Então...caso eu não tenha professora de apoio seria trazer a criança mais para perto né, conhecer suas limitações, suas necessidades, ver de que forma poderia fazer com que as atividades que eu vou dar cheguem no nível que ela precise, sabe? E que também ela evolua e possa se desenvolver e caso eu tenha professora de apoio, ter contato com ela diário, planejar juntas, ver possibilidades juntas, ver atividades juntas, todo esse processo juntas e não separadamente (Maria Flor).

Nessa perspectiva, Marcato (2016) compartilha dessa reflexão, ao destacar que a inclusão para se efetivar pressupõe um trabalho colaborativo:

Tais elementos apontam que, para que a inclusão ocorra, mais do que um trabalho pedagógico adequado e sistematizado, é preciso um rigoroso e efetivo trabalho de colaboração para alcançar tal objetivo. Sem que as várias esferas que envolvem a educação especial em uma perspectiva inclusiva estejam



unidas, não há como a escola comum sozinha chegar a esse modelo e prática de trabalho pedagógico adequado aos estudantes público alvo da Educação Especial. Assim, inclusão pressupõe colaboração (MARCATO, 2016, p. 40).

A colaboração entre os/as profissionais também perpassa as esferas formativas em que é necessária contínua aprendizagem para trabalhar na perspectiva inclusiva. “Se eu tiver uma auxiliar de sala também incluir essa pessoa no meu estudo, no meu aperfeiçoamento, para que ela possa também me ajudar” (Beatriz). A necessidade constante de estudos também compareceu nas falas de modo a possibilitar práticas significativas.

Beatriz ressalta: “Eu acho que você respeitar a criança, procurar entender qual é a deficiência dela, porque a gente nunca vai ser especialista em todas, né?” Fica evidente a necessidade de constante atualização pedagógica que direcione a prática para

[...] não tornar a criança como um objeto de experiências, mas assim, conhecer quais são suas potencialidades mesmo ela tendo deficiência, quais são suas potencialidades e o que eu posso contribuir para que ela possa sair dali muito mais que só cuidada, mas que ela possa ter aprendido (Beatriz).

A fala de Beatriz retoma a necessária discussão sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil e a adequada atuação em relação ao cuidar e educar. Em suma, a inclusão não se faz apenas com o/a professor/a, mas o/a torna fio condutor desse processo, como expresso na fala de Letícia:

Se na minha sala de aula eu tiver alguma criança com alguma deficiência eu primeiramente pretendo estudar mais sobre essa deficiência, ver o que... qual vai ser meu papel diante disso, o que eu poderei fazer e incluir ela no meu dia a dia, é... se eu tiver uma professora de apoio eu quero planejar junto com ela, eu quero tanto acolher ela, assim como quero acolher todos os outros alunos, fazer com que ela aprenda com os outros, fazer com que ela participe de todas as atividades com todos os outros alunos (Letícia).

Esse questionamento e reflexão do que fazer e como agir frente às diferenças presentes nas escolas são de grande valia para os/as futuros professores/as, na medida que a temática da inclusão escolar necessita de constantes estudos e questionamentos, a fim de compreender que todas as crianças têm seus direitos e deveres, que devem ser assegurados.

A educação, um desses direitos, deve ser garantida, em seu acesso e permanência de qualidade, em especial, às crianças com deficiência, que são sujeitos capazes de se desenvolverem e interagirem com seus pares.



#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do objetivo de investigar como discentes do curso de Pedagogia da FaEd/UFMS perceberam o processo de inclusão escolar de crianças com deficiência na Educação Infantil de em Campo Grande/MS, por meio dos estágios obrigatórios da graduação, foi possível concluir que a inclusão escolar ainda vive um processo de avanços e recuos.

É notável que a discussão da inclusão escolar é recente e que há muito a percorrer para que de fato haja um processo de inclusão. Mudanças devem acontecer desde a formação inicial dos/as docentes de Educação Infantil, para que haja melhor definição de papéis e de colaboração de todas/os as/os agentes das instituições, que envolve gestão, funcionários/as, famílias, alunos/as, professores/as, a fim de pensar na efetivação do direito à educação de qualidade.

A reflexão deve ocorrer desde a graduação. Por tal fato, vê-se a necessidade de mais disciplinas que discorram sobre deficiências, assim como de práticas pedagógicas que devem ser realizadas visando a inclusão de todas as diferenças presentes em uma sala, pensando em crianças reais e não idealizadas.

A discussão da diversidade de uma turma deve se fazer presente ao longo e após a graduação, possibilitando profissionais bem preparados/as para lidar com as diferenças com o intuito de promover a inclusão escolar de forma efetiva, não apenas para as crianças com deficiência, mas para todas que estão na instituição.

O discurso de inclusão escolar das crianças com deficiência está muito presente nas escolas da rede municipal, estadual e privada, porém, ao observar na prática, nota-se uma ênfase restrita ao oferecimento de matrículas, o que apresenta uma visão equivocada ao se tratar da inclusão de fato.

As crianças com deficiência não devem ser olhadas/os como sujeitos incapazes e que dificilmente se desenvolverão. É necessário que as/os profissionais da educação presentes em sala acreditem e percebam que mesmo com suas limitações e especificidades, estas crianças podem e devem estar presentes nas escolas regulares, participando de forma autônoma e em conjunto com seus pares e não isoladas de todo o resto da turma.

Outro ponto importante é que haja um diálogo entre professores/as regentes e professores/as de apoio, a fim de que possam juntos/as refletir as particularidades de cada criança com deficiência, para que estratégias e práticas sejam pensadas em conjunto, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem de forma geral. Ou seja, deve haver um trabalho colaborativo.



Nesse aspecto, o/a professor/a regente deve considerar-se parte fundamental nesse processo, juntamente com toda gestão escolar, visto que as crianças com deficiência são de sua responsabilidade, mesmo com a presença de um/a profissional de apoio da área da educação especial, pois não considerar essa criança como sua responsabilidade provoca uma exclusão, como relatado durante as entrevistas, com docentes deixando as crianças de lado, isoladas, apenas com a professora de apoio.

A pesquisa realizada contribui para um olhar mais atento quanto à efetivação da inclusão escolar das crianças com deficiência, em especial, na Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica. Desta forma, propicia que professores/as ou futuros professores/as, regentes ou de apoio, assim como todos os/as agentes escolares reflitam estratégias que possibilite que todas as crianças sejam incluídas em uma perspectiva de cuidado e educação.

Nota-se que ainda há muitas inquietações e perguntas a serem respondidas para que haja a inclusão escolar na Educação Infantil de forma ampla, acolhendo todas as diferenças, mas se faz necessário constantes pesquisas na área, na percepção de uma melhoria na qualidade do ensino, dos recursos pedagógicos, das relações existentes, entre tantos outros fatores que contribuem ou dificultam a efetivação da inclusão escolar em todas as esferas, entre elas, à Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Angela Limongi Alvarenga; RANIERI, Nina Beatriz Stocco (orgs.). **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo, 2018.

AMARAL, Marciliana Baptista et al. Breve histórico da educação inclusiva e algumas políticas de inclusão: um olhar para as escolas de juiz de fora. **Revista eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, [S.I], n. 16, jan./jul. 2014. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br/artigos/NDk5.pdf> Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 26 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 13 de jul. 1990.

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

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 6 de fev. 2006.



BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2017. 29 p. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf) Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Brasília, 11 nov. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2010. Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf> Acesso em: 05 ago. 2019.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 02 de maio de 2015.

CAIADO, Katia Regina Moreno; MARTINS, Larissa Souza; ANTONIO, Nicole. Dragone Rosseto. A educação especial em escolas regulares: tramas e dramas do cotidiano escolar. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 621-632, set./dez. 2009.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação Inclusiva na Educação Infantil. **Práxis Educacional**, [S.I.], v. 8, n. 12, p. 81-95, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/124965/ISSN1809-0249-2012-08-12-81-95.pdf;sequence=1> Acesso em: 21 out. 2019.

CINTRA, Rosana; ROJAS, Jucimara; SOUZA, Regina. **Dinâmica do trabalho e a organização do espaço na Educação Infantil**. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

CORREA, Bianca. De que base a Educação Infantil necessita? In: SILVA, Fabiany; XAVIER FILHA, Constantina (orgs.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2019.

CORTE, Anelise C. Dalla; LEMKE, Cibele K. O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUCPR, 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22340\\_11115.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22340_11115.pdf) Acesso em: 21 out. 2019.

FONTANA, R. A. C.; FURGERI, D. K. P.; PASSOS, L. V. L. Cenas cotidianas de inclusão: sentidos em jogo. In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 149-165.

GASPAR, Mônica; SILVA, Haíla. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Rev. Bras. Estud. Pedagog...**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205- 221. 2018. Disponível em: [Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP/UFMS/CPAQ](http://www.scielo.br/revista/Diálogos-Interdisciplinares-GEPFIP-UFMS-CPAQ)



<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v99n251/2176-6681-rbeped-99-251-205.pdf>. Acesso em: 25 out 2019.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCATO, Daniela Cristina Barros de Souza. **Reflexões de professores iniciantes e experientes sobre a iniciação à docência e inclusão escolar**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente/SP, 2016.

MENDES, Enicéia. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

PACHECO, José; EGGERTSDÓTTIR, Rósa; MARINÓSSON, Greta L. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 93-120.

PIMENTA, Selma. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?**. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROCHA, Artur Batista de Oliveira. O papel do professor na educação inclusiva. **Ensaio pedagógico**, [S.I.], v. 7, n. 2, jul./dez. 2017.

ZABALZA, Miguel. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.



ISSN 2359-5051

# Revista Diálogos Interdisciplinares

## GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar  
de Professores

---

### REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DOCENTES FRENTE AOS DESAFIOS IMPOSTOS PELA INDISCIPLINA ESCOLAR

### REFLECTIONS ON TEACHING PRACTICES FACING THE CHALLENGES IMPOSED BY SCHOOL INDISCIPLINE

Priscila Kelly Oliveira da SILVA<sup>1</sup>  
Helen Paola Vieira BUENO<sup>2</sup>

#### RESUMO

Ao se observar o cenário das escolas públicas brasileiras vemos que o fenômeno da indisciplina é visto como um fator desestimulante, estressante, que enfraquece a relação do professor com seus alunos e que pode levar o docente ao abandono da profissão. A dificuldade para lidar com turmas indisciplinadas e que causam um verdadeiro sofrimento para o professor tem nos levado a refletir sobre os motivos que levam os alunos a se comportarem de maneiras agressivas e indesejadas pela escola. Levando isso em consideração, realizamos então uma análise de caráter bibliográfico com abordagem qualitativa, a partir de leituras de textos, livros, artigos e revistas para auxiliar na identificação e origens do comportamento indisciplinado do aluno e levar os professores a terem um novo olhar sobre este assunto. Nesse percurso damos alusão à importância das disciplinas de psicologia da educação, as novas didáticas de ensino que apontam para soluções práticas no cotidiano escolar, além da exploração da criatividade que pode contribuir para a solução do problema. É possível, ainda, apontar a família como unidade elementar da formação de uma nação, e sua vital importância na solução do problema. Sabemos que são grandes as dificuldades, mas se nos comprometermos em solucionar os problemas que a indisciplina nos impõe, a educação dará mais um grande avanço.

**Palavras-chave:** Educação. Ensino. Professor. Aluno. Indisciplina.

#### ABSTRACT

When observing the scenario of Brazilian public schools, we see that the phenomenon of indiscipline is seen as a discouraging, stressing factor, which weakens the relationship of the teacher with his students and that can lead the teacher to abandon the profession. The difficulty in dealing with undisciplined classes that cause real suffering for the teacher has

---

<sup>1</sup> Pedagoga pela Universidade Federal de MS/Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ). E-mail: priscila\_kelly1@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Psicologia. Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ).. E-mail: helen.bueno@ufms.br





led us to reflect on the reasons that lead students to behave in aggressive and unwanted ways by the school. Taking this into account, we then carried out a bibliographic analysis with a qualitative approach, based on readings of texts, books, articles and magazines to assist in the identification and origins of the student's undisciplined behavior and to take teachers to have a new look at this subject matter. Along this path, we allude to the importance of the educational psychology disciplines, the new teaching didactics that point to practical solutions in everyday school life, in addition to exploring creativity that can contribute to solving the problem. It is also possible to point out the family as an elementary unit in the formation of a nation, and its vital importance in solving the problem. We know that the difficulties are great, but if we commit ourselves to solving the problems that indiscipline imposes on us, education will make another great advance.

**Keywords:** Education. Teaching. Teacher. Student. Indiscipline.

## 1 INTRODUÇÃO

Nota-se que a indisciplina é uma das principais dificuldades que o professor encontra em sala de aula. É desestimulante e emocionalmente doloroso ter de lidar e enfrentar todos os dias uma turma que devido à indisciplina não se pode controlar, só quem sente na pele essa questão no cotidiano escolar tem uma real dimensão de como esse problema é desgastante, estressante e enfraquece a rotina pedagógica chegando até mesmo a levar alguns professores ao abandono da profissão.

Sabemos que são vários os fatores que contribuem para essa crise, e o professor como o líder da sala de aula precisa estar preparado para enfrentar esses desafios, de modo que suas atitudes frente a essa problemática não enfraqueçam os vínculos afetivos estabelecidos entre professor e aluno, e principalmente que não interfira no processo de ensino-aprendizagem que tem suma importância na rotina escolar.

Para que o docente possa lidar com situações de indisciplina tendo êxito ao final do percurso, ele precisa compreender primeiramente o quem vem a ser teoricamente “atitudes indisciplinadas”, e o que ele como educador pode fazer para identificar e assim poder tomar as atitudes necessárias para ajudar o aluno causador dos problemas, reestabelecendo a paz que todo ambiente educacional precisa para que a aprendizagem aconteça de forma prazerosa a todos os envolvidos no processo educacional.

Nesse contexto, torna-se necessário que a investigação faça parte da rotina do professor. Investigar para poder alcançar respostas. Toda investigação gira em torno de perguntas que serão respondidas ou não mediante a ação da sondagem. O trabalho em



questão apresenta fatores que teoricamente podem interferir no processo educativo, e por vezes serem vistos como “atitudes indisciplinadas”, e que mediante a investigação o líder da sala de aula pode encontrar respostas e buscar solucionar os conflitos. Com o intuito de levar os professores a refletirem sobre suas práticas em sala de aula frente a este tema, oferecemos como forma de enriquecimento teórico reflexões que podem auxiliar o educador na sua trajetória.

Este trabalho foi elaborado depois de observações do cotidiano de várias escolas onde foram realizados estágios acadêmicos e participação da rotina pedagógica, vivenciando de perto esta problemática que afetou muito o cumprimento das minhas atividades enquanto estagiária, como também depois de várias reclamações por parte dos professores e demais profissionais da escola sobre as dificuldades de enfrentar os problemas da indisciplina.

Todos os desafios que foram impostos por meio das dificuldades em ministrar uma aula com alunos indisciplinados, me levaram a refletir sobre este assunto e procurar investigar o que é “indisciplina”, assim como maneiras de amenizar esse problema em sala de aula, para que o processo de aprendizagem não seja afetado e a vontade, ânimo e dedicação do professor quanto a sua profissão não sejam extremamente abalados ao ponto de lhe fazer abdicar da docência.

## **2 O PROFESSOR E AS DIFICULDADES E DESAFIOS EM RELAÇÃO À INDISCIPLINA EM SALA DE AULA**

É interessante destacar que não há uma opinião consensual sobre o tema indisciplina. Apesar de ser um tema que mobiliza pais, professores e todos os envolvidos com a educação, o mesmo é vagamente debatido. A depender do contexto cultural e de valores de diferentes sociedades vemos o termo indisciplina se modificando, trazendo inúmeras configurações o que dificulta uma interpretação. Para Rego (1996, p. 84):

O próprio conceito de indisciplina, como toda criação cultural, não é estático, uniforme, nem tão pouco universal. Ele se relaciona com o conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre as diferentes culturas e numa mesma sociedade: nas diversas classes sociais, nas diferentes instituições e até mesmo dentro de uma mesma camada social ou organismo. Também no plano individual a palavra indisciplina pode ter diferentes sentidos que dependerão das vivências de cada sujeito e do contexto em que foram aplicadas. Como decorrência, os padrões de disciplina que pautam a educação das crianças e jovens, assim como os critérios adotados para identificar um



comportamento indisciplinado, não somente se transformam ao longo do tempo como também se diferenciam no interior da dinâmica social (REGO, 1996, p. 84).

Atualmente, quando pensamos em disciplina dentro das escolas públicas brasileiras vem de imediato um sentimento de paz, calma, planos de aula executados com êxito, alunos prestando atenção às aulas, fazendo as lições, trazendo os materiais escolares, não interferindo nas aulas com brincadeiras inapropriadas ou ofensas para com os colegas de sala. Nesse sentido podemos perceber que a disciplina é uma condição necessária para a harmonia, o bom relacionamento pessoal e a melhoria da aprendizagem no contexto educacional dos dias atuais. Em conformidade, Tiba (1996, p. 117) afirma que

A disciplina escolar é um conjunto de regras que devem ser obedecidas tanto pelos professores quanto pelos alunos para que o aprendizado escolar tenha êxito. Portanto, é uma qualidade de relacionamento humano entre o corpo docente e os alunos em uma sala de aula e, conseqüentemente, na escola (TIBA, 1996, p. 117).

Porém, ao pensar em indisciplina escolar vem a nossa mente alunos rebeldes, que não aceitam ordens, não se submetem, causam confusão na sala de aula, não respeitam os professores nem as normas escolares e que findam tornando as aulas um verdadeiro sofrimento para o professor. Para Aquino (1996, p.40) “o ensino teria como um dos seus obstáculos centrais a conduta desordenada dos alunos, traduzida em termos como: bagunça, tumulto, falta de limites, maus comportamentos, desrespeito as figuras de autoridade etc”. Sendo assim, é importante estarmos cientes que a indisciplina não é algo subjetivo, localizado no mundo das ideias, mas que é um fato, e que acontece nas salas de aula, prejudicando a rotina pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem.

Levando em consideração esses atributos, como o professor poderá sentir-se motivado a continuar em sala de aula? Realmente é um grande desafio, visto que, para se ter um ambiente propício ao desenvolvimento da aprendizagem, a organização e a boa relação entre professor/aluno tornam-se elementos fundamentais nesse processo. Para Marchesi (2006, p. 79) “...os comportamentos antissociais ou violentos de determinados alunos tornam muito difícil manter um clima de convivência na escola e nas aulas que facilite a aprendizagem do aluno”. Aulas e mais aulas interferidas pela indisciplina acarretam sérios problemas entre os participantes da aprendizagem, e a falta de prazer e desmotivação quanto à profissão docente acabam ganhando espaço na vida do professor e dificultando a sua interação com os discentes.



Igualmente a relação do professor com seu aluno vai se tornando cada vez mais hostil, o professor que já está com o seu físico e psicológico desgastado devido a constantes problemas, e os alunos que emocionalmente estão afetados pois no convívio com os “indisciplinados” acabam recebendo constantes críticas do professor, que por estar cansado acaba generalizando e punindo a todos. Porém é importante que o docente saiba que suas condutas frente a esses desafios afetam diretamente a todos em sala de aula. Para Marchesi (2006, p. 94) “sua maneira de se comunicar, de organizar o trabalho na aula, de atender e avaliar seus alunos vai ter uma indubitável repercussão sobre eles”. Como um problema sério, que atinge grande parte das salas de aula, a indisciplina pode fazer com que o docente diante de constantes enfrentamentos, perca a motivação pela profissão. Segundo Sandri (2014, p. 5):

Se a indisciplina produz efeitos negativos em relação à socialização e aproveitamento escolar dos alunos, ela produz igualmente efeitos negativos em relação aos docentes. O tempo que o docente perde na manutenção da disciplina, o desgaste provocado pelo trabalho num clima de desordem, a tensão provocada pela atitude defensiva, à perda do sentido da eficácia e a diminuição da autoestima pessoal levam a sentimento de frustração e desânimo e ao desejo de abandono da profissão (SANDRI, 2014, p. 5).

O professor tem um plano de aula com um conteúdo pré-estabelecido para ser desenvolvido com a turma durante as horas que se passarão, o tempo que poderia ser usado para explicações, esclarecimentos, ou um trabalho para a maior fixação do assunto por muitas vezes é gasto com resoluções de conflitos, exaustivas falas do professor para manter ordem na sala, gritos que interferem na manutenção da paz. Com o intuito de colocar a sala em ordem vemos os professores usando do autoritarismo e ameaças como solução. Segundo Tiba (1996, p. 18):

Autoridade é algo natural e que deve existir sem descargas de adrenalina, seja para se impor, seja para se submeter, pois é reconhecida espontaneamente por ambas as partes. Desse modo o relacionamento desenvolve-se sem atropelos. O autoritarismo, ao contrário, é uma imposição que não respeita as características alheias, provocando submissão e mal-estar tanto na adrenalina daquele que impõe quanto na depressão daquele que se submete (TIBA, 1996, p. 18).

Por conseguinte, entendemos que ter uma boa gestão da sala de aula é fundamental para um clima escolar positivo. Quando tivermos que usar do poder da autoridade para estabelecer uma situação de disciplina que seja para levar o aluno por meio do diálogo a compreender e refletir sobre suas atitudes e os princípios geradores das regras, e não para



impor com punições e ameaças, não lhe dando o direito de se posicionarem, pois, essas atitudes enfraquecem a relação professor-aluno.

### 3 SABENDO IDENTIFICAR AS CAUSAS PARA PODER INVESTIGAR

Sabemos que são várias as causas que desencadeiam atitudes indisciplinadas. Porém, é importante que avaliemos o contexto do desenvolvimento cognitivo, emocional e social de cada criança antes de qualquer parecer, pois a influência desses campos terá grande significado na construção do sujeito e em seu comportamento. Para falarmos em desenvolvimento é importante entender que este termo é muito mais amplo e complexo do que podemos imaginar. Segundo Assunção e Coelho (1999, p. 10) o termo desenvolvimento “define o processo ordenado e contínuo que principia com a própria vida, no ato da concepção, e abrange todas as modificações que ocorrem no organismo e na personalidade”. Ainda segundo elas:

[...] a hereditariedade e o ambiente, a maturação e a aprendizagem são fatores do desenvolvimento. Isto significa que, para determinar o processo de desenvolvimento em todas as suas fases, as condições estruturais e orgânicas atuam simultaneamente com os estímulos ambientais” (ASSUNÇÃO e COELHO, 1999, p.10).

Portanto, compreendemos que é extremamente necessário que o profissional esteja em uma constante busca por aprender sobre o desenvolvimento da criança, buscando ser capaz de compreender como elas enxergam e sentem o mundo, estando sempre alerta às fases do desenvolvimento do aluno para que assim possa trabalhar como um agente facilitador da aprendizagem, como mediador entre a criança e o conhecimento, respeitando a dignidade e o tempo de cada uma, criando oportunidades para que manifestem seus pensamentos, criatividade, linguagem, imaginação, entre outros atributos.

Durante o processo de desenvolvimento o professor precisa estar alerta ao comportamento da criança, de maneira a ser capaz de identificar o que é normal, problemático ou anormal (ou patológico) no comportamento infantil. Assunção e Coelho (1999, p. 18, apud MIELNIK, 1982, p.13) nos dá um importante conselho quando o assunto é estabelecer um método seguro na avaliação quando suspeitamos de algum tipo de problema “... para podermos conceituar o que é normal, devemos basear-nos no progresso da criança, em sua evolução e desenvolvimento, comparando-a com suas próprias habilidades e capacidades em épocas diversas”. Daí a relevância da avaliação no



contexto de uma sala com alunos indisciplinados, para melhor identificação de possíveis problemas comportamentais que podem se manifestar durante o desenvolvimento.

Durante a infância a criança precisa de um ambiente afetivo, equilibrado, acolhedor, seguro, amoroso, onde as necessidades próprias da sua condição infantil possam ser supridas. Para Assunção e Coelho (1999, p. 21) quando a criança é desprovida desse ambiente “...inicia-se uma luta entre o ambiente em que a criança vive e as exigências que ela apresenta, o que fatalmente levará a uma situação de desequilíbrio, possível geradora de comportamentos problemáticos ou até patológicos.” Daí podemos entender a importância do ambiente na construção do sujeito. Ainda segundo as autoras:

Os distúrbios de comportamento frequentemente são criados ou agravados por conflitos, dos quais o mais comum é o do aluno proveniente de um lar em que os valores e os padrões aceitáveis de comportamento estão em contraste direto com o da escola. Quando esse aluno descobre que é incapaz de agradar ou satisfazer tanto a sua família como a seu professor, é possível que expresse o conflito através de algum tipo de problema de comportamento (p.169).

Em conformidade com Scalabrim, Piaia e Horn (2011, p.16275):

As crianças oriundas de classes sociais menos favorecidas culturalmente apresentam, já no início da escolarização, uma defasagem em relação a outras mais estimuladas e, a escola, muitas vezes, exige um resultado de aprendizagem imediato, que a criança sente-se incapaz de realizar, fazendo surgir um sentimento de fracasso, iniciando um processo de exclusão que pode levá-la a comportamentos indisciplinados.

Levando em consideração esses pensamentos, podemos entender que a criança precisa do estímulo do meio em que vive para aprender. Quando não é estimulada em casa é na escola que a criança encontrará as ferramentas necessárias para que isso aconteça. E a escola como um todo precisa conhecer a realidade dos estudantes, seu modo de vida, o contexto social em que estão inseridas, para poder compreender melhor suas reações no ambiente escolar. Também segundo as mesmas autoras “o comportamento de um indivíduo não está pré-determinado, ele é construído, aprendido nas relações sociais que vai estabelecendo” (SCALABRIM, PIAIA e HORN, 2011, p.16276).

Cada aluno tem uma história, um contexto social, e traz uma bagagem de experiências pessoais significativas que para eles são muito importantes, e o professor tem de responder aos desafios colocados pela grande diversidade de experiências existentes em sala de aula. Para Vasconcellos (1984, p. 42) a criança “aprendeu as tradições, os valores, as formas de relação e a linguagem do meio em que vive. E estes fatores fortalecem-na para enfrentar os desafios e os problemas...”. Pensando nisso acreditamos que o professor precisa conhecer o seu aluno, aprender sobre ele, e



estabelecer uma relação de confiança e empatia, onde ambos possam aprender mutuamente. Ainda segundo Vasconcellos (1984, p. 43):

Os educadores comprometidos com o destino do povo sejam eles cientistas, professores ou pais, têm contribuído muito no sentido de preservar a cultura e a experiência populares e, mais ainda, se têm conscientizado de que a aprendizagem mais importante é aquela que instrumenta a pessoa para o trabalho, para a reflexão, para um pensar crítico.

Também é importante considerarmos que por ser grande a diversidade em sala de aula, o professor acaba determinando involuntariamente como admissíveis comportamentos que se aproximam aos seus próprios valores, e os alunos que não estão dentro dos padrões estimados pelo discente acabam sendo discriminados. O professor precisa estar atento a isso, pois a criança refletirá na escola o modo que vive e é tratada no ambiente familiar e social em que está inserida, e quando há uma resistência por parte do professor em compreender essa dinâmica isso poderá tornar-se um obstáculo para relação de ambos e a aprendizagem do aluno.

Vasconcellos (1984, p. 41) nos afirma que “a criança de nível sócio-econômico baixo, que chega à escola, reproduz através de seus comportamentos e atitudes a deterioração crescente da qualidade de vida de seu grupo social.” Por isso é importante que o professor compreenda, esteja atento a isso e respeite os seus alunos, pois a falta de condições básicas para o desenvolvimento em ordem social pode acarretar desajustes emocionais.

#### **4 A INVESTIGAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA SOLUCIONAR PROBLEMAS**

Para que sejam feitas novas descobertas e produzidos novos conhecimentos, a investigação torna-se então uma ferramenta necessária nesse processo. Como vimos anteriormente a indisciplina ou disciplina não é algo inato do ser humano, existem causas que levam a criança a se comportar de maneira indesejada, sejam elas de ordem biológica, social ou emocional.

Por passar uma grande parte do tempo com os alunos, o professor acaba se tornando um grande colaborador da família e da escola no que diz respeito a identificação de mudanças no comportamento da criança. Por meio da observação no dia a dia da sala de aula pode identificar possíveis transtornos emocionais, déficits de aprendizagem entre outras problemáticas que afetam a aprendizagem e o bom relacionamento em sala de aula.



Pensando nessa constante dinâmica em sala de aula dia após dia, a observação acompanhada da investigação acaba sendo uma grande aliada do professor na busca por descobertas e soluções. Para Gil (1996, p.19) a pesquisa trata-se de um:

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema.

O professor deve ter em mente que o bom relacionamento com os seus alunos em sala de aula pode tornar a aprendizagem mais eficiente. Alunos mais envolvidos e engajados com a aprendizagem se envolvem em menos confusões com os colegas ou em atitudes que desafiam a autoridade do professor, que são maneiras de ocupar o tempo ou chamar a atenção. Porém, quando o ambiente é tenso e a todo o momento as aulas são interrompidas por gritos, arremesso de bolinhas de papel, conversas constantes, alunos saindo da sala, subindo nas cadeiras, agredindo o colega e por vezes até o professor, utilizando palavras indecentes para defenderem-se em uma discussão, então nesse momento o professor deve voltar sua atenção a investigar o porquê de tantos conflitos.

Traços relacionados à personalidade, questões sociais e psicológicas são exemplos de fatores que podem desencadear problemas relacionais. McCaffrey e Collins (1999, p. 53) orientam os professores que tenham “atenção às mudanças de comportamento. Uma repentina deterioração no rendimento escolar ou mau comportamento podem ser o primeiro sinal de que existem problemas...” Também instrui que “se o docente tem algum tipo de contato com os pais do aluno, que o mesmo procure saber se aconteceu ou está acontecendo algo em casa que possa estar causando sofrimento ao aluno.” McCaffrey e Collins (1999, p.54) explicam que “... essas perguntas iniciais podem servir ao professor como um aviso antecipado de que a criança irá enfrentar momentos difíceis, preparando-o para oferecer apoio se necessário”.

A sondagem torna possível sabermos quem é o aluno, como ele vive, o que está acontecendo na vida dele fora dos muros da escola, com quem interage quando não está no ambiente escolar, para Vasconcellos (1984, p.44) “observar, compreender, desenvolver pesquisa, aprender, estar junto, nos possibilitam atuar na realidade da escola.” Seja qual for a realidade do ambiente em que a criança está inserida, o professor não pode fechar os olhos para isso e na sua procura por respostas desenvolver métodos de pesquisas que levem em consideração essa realidade, a maneira que esse aluno vive e como enxerga o mundo a sua volta. Ainda segundo Vasconcellos (1984, p. 44):





Pelo fato de durante um período longo da nossa história termos utilizado um referencial teórico importado de outras culturas, sentimos atualmente urgência em desenvolver teorias e técnicas que nos aproximem de fato da nossa população. Principalmente porque não nos parece uma tarefa fácil trabalhar no âmbito das relações, das percepções, das emoções, das atitudes e da inteligência infantis. E se é verdade que o aprender nos fez educadores, é também verdade que só conseguiremos ensinar aquilo que realmente já aprendemos.

A investigação é uma forma de procurar conhecimento, conhecer para então encontrar a melhor forma de intervenção na busca por solucionar os problemas. Khouri (1984, p.45) ao falar sobre aspectos do desenvolvimento intelectual de crianças pertencentes a níveis sócio-econômicos diferentes, nos orienta a utilizar os resultados obtidos através das pesquisas “...para facilitar a determinação de objetivos educacionais ou de saúde mental e programas ou ações condizentes com a dignidade e a liberdade humana...”. Tendo o conhecimento da origem/causa do problema, o professor então poderá desenvolver o seu trabalho focando no agente causador das dificuldades, buscando sempre um melhor convívio entre os alunos e uma boa relação com os seus discentes.

## **5 QUANDO E A QUEM PEDIR AJUDA? FAMÍLIA E ESCOLA, UMA PARCERIA QUE PRECISA DAR CERTO**

Existem ocorrências que desafiam a paz do ambiente escolar, e que por vezes não são resolvidos com conversas a respeito de regras, ou planos de aula criativos e dinâmicos, e nesse contexto o professor precisa de ajuda para solucionar os problemas. A observação e o registro dos acontecimentos são muito importantes para possíveis encaminhamentos, o professor precisa inserir essa prática no seu cotidiano escolar para saber definir se é ou não um caso que precisa ser encaminhado a um profissional. Conforme Tiba (1996, p.147)

Os professores devem guardar nas suas fichas e na memória como é o funcionamento regular de cada aluno. Assim, quando notarem alguma alteração de comportamento, eles têm a obrigação de comunicar o fato aos canais competentes, seja o diretor, o coordenador ou o orientador.

Segundo Tiba (1996) “a equipe escolar deve fazer sua parte no que diz respeito à manutenção da boa convivência entre professores e alunos, dando apoio ao professor e levando ao conhecimento da família ocorrências indisciplináveis para que tomem as providências.” Também segundo ele “a orientação escolar deve monitorar a situação do aluno, verificando com os pais ou responsáveis se os mesmos tomaram alguma atitude, qual solução foi escolhida, e observar se o aluno está evoluindo.”



No que se refere à família é irrevogável a importância desta na criação e educação da criança, pois as atitudes e práticas dos pais ou responsáveis influenciam no comportamento do aluno. Alguns professores culpam os pais pela indisciplina dos alunos, por não transmitirem valores que são essenciais e que necessariamente devem ser fornecidos no seio familiar, valores esses que acompanharão a criança no decorrer da sua jornada. Acreditam que por trabalharem na maior parte do tempo alguns destes pais findam deixando por conta da escola essa função, sobrecarregando ainda mais o professor que perde uma grande parte do tempo com problemas de indisciplina, isso por sua vez gera uma grave crise em sala de aula, pois os alunos perdem o tempo destinado a aprender, e o professor perde o ânimo e o desejo de continuar ensinando.

Para Aquino (1998, p.7) “[...] as crianças de hoje em dia não tem limites, não reconhecem a autoridade, não respeitam as regras, a responsabilidade por isso é dos pais que teriam se tornado em excesso, permissivos.” É irrevogável a importância da família e o seu papel é primordial na educação do aluno. É da família que parte a primeira educação, quando esta falha há uma sobrecarga para a escola, em especial para os professores. Na opinião de Tiba (1996, p.170) o ambiente escolar deve ser uma instituição que complemente o ambiente familiar do educando, os quais devem ser agradáveis e geradores de afetos “os pais e a escola devem ter princípios muito próximos para o benefício do filho/aluno.”

Em conformidade a isso, também vemos as mudanças do mundo moderno, e o papel da família tem passado por grandes alterações quando nos referimos à educação das crianças. Os pais estão cada vez trabalhando mais, e passando mais tempo fora de casa, ao chegarem exaustos do trabalho se ocupam com as demais tarefas domésticas e esquecem as obrigações que tem de educar os filhos, fazem os gostos dos filhos para então não terem que “quebrar a cabeça” com birras, e assim ter mais tempo para o descanso. “Se a escola exige o cumprimento de regras, mas o aluno indisciplinado tem a condescendência dos pais, acaba funcionando como um casal que não chega a um acordo quanto à educação da criança” (TIBA, 1996, p. 165). Quando isso acontece um verdadeiro jogo de empurra-empurra se trava entre família e escola sem vencedores, os pais deixam de transmitir os valores necessários para que os filhos exerçam com dignidade seus papéis de cidadãos, e a falta desses valores acarreta possíveis conflitos na sala de aula, criando assim fracassos escolares.

Como vimos, no mundo conturbado de hoje educar uma criança é mais que um desafio, e para isso a família precisa trabalhar em parceria com a escola para que a



indisciplina do aluno não cause graves prejuízos futuros. Tanto a família quanto a escola tem suas responsabilidades na educação da criança e é necessário que haja uma união para que todos os envolvidos nesse processo tenham êxito em seus papéis.

É indispensável que família e escola sejam parceiras, com os papéis bem definidos, onde não se pratica a exigência e sim a proposta, o acordo. A família pode sugerir encontros para a escola, não ficando presos somente as reuniões formais, pois além de ser um bom momento para consolidar a confiança, podem discutir juntos a cerca dos seus papéis. A escola pode estimular a participação dos pais, procurando conhecer o que pensam e fazem e obtendo informações sobre a criança (LOPES, 2009, p. 01).

## 6 REVENDO CONCEITOS, PRÁTICAS E DIDÁTICAS NO ENSINO

O século XXI é caracterizado por constantes revoluções tecnológicas, mudanças de hábitos e acesso ilimitado à informação, ainda vemos as práticas pedagógicas de alguns professores voltadas a alunos passivos, tão somente ouvintes, os impedindo de demonstrar suas inquietações, suas criatividade, suas maneiras de pensar. Esquecem que a escola da era atual visa à formação de alunos pensantes, ativos, ágeis, criativos e que suas práticas devem propiciar o alargamento das possibilidades afetivas, cognitivas e executivas dos educandos, e que para isso faz-se necessário uma renovação na maneira de ensinar. Afirma Justo (2010, p. 42):

A educação é que está prestigiada, assumindo funções e responsabilidades cada vez maiores, tornando-se a grande instituição social; porém, [...] ela não consegue dar conta das demandas da contemporaneidade e nem possui os instrumentos necessários para isso. Ela acolhe as subjetividades deste tempo e possui uma estrutura organizacional de outro tempo bem distinto.

O professor precisa trazer em suas práticas rupturas de paradigmas, transformações e construções de novos saberes, que estimulem a criatividade e tragam motivação para os alunos. Como mediador deve reavaliar constantemente sua prática de modo que elas levem os alunos a refletirem sobre suas atitudes. Para Rego (1996, p.100) atitudes de indisciplina pode estar relacionado à ineficiência das práticas pedagógicas:

[...] propostas curriculares problemáticas e metodologias que subestimam a capacidade do aluno (assuntos pouco interessantes ou fáceis demais), cobrança excessiva da postura sentada, inadequação da organização do espaço da sala de aula e do tempo para a realização das atividades, excessiva centralização na figura do professor (visto como o único detentor do saber) e, conseqüentemente, pouco incentivo à autonomia e às interações entre os alunos, constante uso de sanções e ameaças visando ao silêncio da classe, pouco diálogo, etc”.

Pode-se perceber então a grande importância do professor, pois suas práticas podem determinar o desempenho escolar do aluno. A geração atual necessita do novo e a



monotonia para um público que tem fácil acesso a tantas informações pode trazer a desmotivação para a sala de aula, e conseqüentemente levar o professor a ter algumas preocupações quando tratamos de disciplina em sala de aula. De acordo com Eccheli (2008, p. 201, apud NERI, 1992)

Conseguir que os alunos se sintam motivados para aprender é o primeiro passo para a prevenção da indisciplina, é um grande desafio para o professor e a escola. Os professores desejam alunos que saibam respeitar os seus colegas e que consigam se engajar em atividades que exijam concentração e esforço para aprender, porém isso não é sinônimo de aluno passivo e silencioso o tempo todo. O silêncio tão desejado em sala de aula, nem sempre é garantia de aprendizagem, pois o aluno aprende quando participa ativamente de uma atividade, executando alguma tarefa, ouvindo diferentes formas de percepção dos demais frente a um assunto e tendo a oportunidade de argumentar as suas ideias através de grupos de discussão ou debates. Essa participação ativa dos alunos nas atividades escolares é expressão de energia e entusiasmo, fruto de uma aprendizagem significativa.

Por fim precisamos entender que, nossos alunos são seres pensantes e que se estimulados poderão ser capazes de transformar a realidade em que vivem, para isso o professor deve propiciar aos seus discentes aulas atrativas, dinâmicas, interativas, envolventes e surpreendentes, que tragam aos alunos a participação, para que se sintam motivados e por meio disto tornem-se atentos às aulas. Em consequência o professor receberá a aprovação dos seus alunos, e o prazer em satisfazer aqueles que depositaram nele suas expectativas.

## 7 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Por se tratar de um assunto complexo que envolve questões de indisciplina escolar, muito há por se fazer em termos de pesquisas científicas. Porém, o objetivo deste estudo foi levar a reflexão dos leitores o quão difícil é lidar com a indisciplina escolar em sala de aula, e como esses constantes confrontos desanimam o professor de tal maneira que pode levá-los a pensar no abandono da profissão. Sabendo da imensurável importância do papel do professor no âmbito educacional, para a vida do aluno e conseqüentemente para a sociedade como um todo, desenvolvemos este trabalho de cunho qualitativo e exploratório, utilizando-se da pesquisa bibliográfica para levar os leitores a meditar sobre o assunto e compreender que o fenômeno da indisciplina apesar de ser desestimulante tem como ser revertido se soubermos como identificar corretamente e procurar os meios cabíveis de solucionar o problema.



Neste trabalho foi possível apresentar bases teóricas que fundamentam a questão da indisciplina em sala de aula. Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica buscamos por meio do embasamento teórico esclarecer possíveis questionamentos que podem aparecer durante o processo na busca por melhor entendimento sobre o tema.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, finalizamos este estudo reconhecendo que manter uma sala de aula equilibrada e harmônica é um grande desafio para os professores, e que a escola sofre os reflexos do meio em que está inserida. O ensino passa por sérios apuros se não voltarmos nossos olhos para ajudar a escola a encontrar soluções ao menos paliativas que diminuam os casos de indisciplina em sala de aula. Para isso vemos a investigação como uma importante aliada. Quando nos importamos em saber o motivo que leva os alunos a se comportarem de determinada maneira, estamos mostrando que nos preocupamos com os educandos e com a aprendizagem dos mesmos, e que independente de qual seja o motivo, de ordem emocional ou social, os educadores (professores, escola, família) estarão envolvidos na busca pela harmonia e pela paz que todo ambiente educacional precisa para que a aprendizagem aconteça de forma prazerosa e significativa para os alunos, e para a colaboração da saúde mental e o bem-estar do professor.

Por fim entendemos que um ambiente onde a criança é privada das condições mínimas para viver (desemprego dos pais, fome, habitação precária...) e que, além disso, não recebe carinho, amor, compreensão, afetividade por parte dos pais... a tendência é o desequilíbrio emocional e psicológico, que desencadeará danos gravíssimos para a escola, que terá de lidar com desajustes emocionais dos alunos, e que se está por sua vez também falhar, a sociedade receberá um cidadão que dependendo das suas sequelas trará sérios problemas. Ao contrário desse cenário, vemos famílias que lamentavelmente usam o excesso em todos os sentidos na educação dos filhos, daí teremos crianças mimadas, sem limites, que desejam que suas vontades sempre sejam satisfeitas em detrimento do bem de outros, e mais uma vez vemos a escola e a figura do professor tendo de dar conta de toda essa diversidade. É importante sabermos que o convívio do aluno com familiares e amigos influencia em seu comportamento, portanto os pais precisam estar cientes de que são os primeiros educadores e que suas ações com as crianças refletem nos atos praticados por eles na escola.



Enfim, entendermos que o século XXI trouxe inovações em todos os aspectos, assim como a comunidade escolar permanece em constante mudança. Nesta perspectiva os conceitos, práticas e didáticas devem ser revistas e atualizadas na mesma velocidade. Precisamos compreender que nessa constante dinâmica o aluno como sujeito da aprendizagem tem informações e respostas prontas de maneira fácil a qualquer momento que precisar, e a escola deve estar um passo a frente no quesito inovação, desenvolvendo projetos que ajudem o professor com novas estratégias de ensino, disponibilizando ambientes que levem os alunos a experienciarem, colaborarem na construção do saber, engajando-se e desprendendo a criatividade, tornando-os protagonistas do seu conhecimento.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. **Revista da faculdade de educação**, São Paulo, v. 24, 1998.

AQUINO, J. G. A desordem na relação professor aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, J. G. et al. (Orgs.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 13. ed. São Paulo: Sumus, 1996. p. 39-56.

COLLINS, H.; MCCAFFREY, T. Divórcio, separação e novo casamento. In: AQUINO, J. G. et al. (Orgs.). **Transtornos emocionais na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999. p. 47-61.

ECCHELI, S. D. A motivação como prevenção da indisciplina. *Educar*, Curitiba, n. 32, p. 199-213, 2008. Editora UFPR.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

JUSTO, J. S. Escola no epicentro da crise social. In: LA TAYLLE, Y de. et al. (Orgs.). **Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor**. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 23-54

JOSÉ, E. A.; COELHO, M. T. **Problemas de aprendizagem**: 13. ed. Atica, 2010.

KHOURI, Y. G. Aspectos do desenvolvimento intelectual de crianças pertencentes a níveis sócio-econômicos diferentes. In: RAPPAPORT, C. R. et al. (Orgs.). **Temas básicos de psicologia: psicologia escolar**. São Paulo: EPU LTDA, 1984. p. 44-62.

LOPES, P. **A atuação dos pais na educação**. Brasil Escola.

MARCHESI, A. **O que será de nós, os maus alunos?** Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre, Artmed, 2006.



NERI, A. L. A motivação do estudante? Abordagem comportamental. In: LA PUENTE, M. (Org.). **Tendências contemporâneas em psicologia da educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

REGO, T.C. **A indisciplina e o processo educativo**: uma análise na perspectiva Vygotskiana. São Paulo: Summus, 1996.

SANDRI, C. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. 2014. 29f. Artigo de conclusão de curso de pós-graduação – Universidade Tuiuti, Brasil, 2014.

SCALABRIN, I. S; PIAIA, K; HORN, A. M. **Indisciplina**: aplicações da aprendizagem e do desejo de saber. In: Congresso nacional de educação – EDUCERE, 10., 2011, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUCPR, 2011.

TIBA, I. **Disciplina, limite na medida certa**: 70. ed. São Paulo: Editora gente, 1996.

VASCONCELOS, M. L. C. Falando de nossos compromissos com as crianças... In: RAPPAPORT, C. R. et al. (Orgs.). **Temas básicos de psicologia**: psicologia escolar. São Paulo: EPU LTDA, 1984. p. 41-44



# Revista Diálogos Interdisciplinares

## GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de  
Professores

---

### CRIANÇAS PANTANEIRAS: SUAS CULTURAS REVELADAS POR MEIO DA FOTOGRAFIA EM CONTEXTO ESCOLAR

### PANTANEIRAN CHILDREN: THEIR CULTURES REVEALED THROUGH SCHOOL CONTEXT PHOTOGRAPHY

Janaína Nogueira Maia CARVALHO<sup>1</sup>

#### RESUMO

A implantação de escolas na região do Pantanal sul-mato-grossense abre um campo fértil para investigações e nesse contexto insere-se este texto que apresenta um recorte da Tese de Doutorado intitulada: “Culturas infantis: crianças pantaneiras como protagonistas de suas histórias em contexto escolar” inserida no Programa de Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB. A pesquisa de abordagem qualitativa e cunho etnográfico têm por sujeitos as crianças pantaneiras da Escola Municipal Fazenda Tabôco localizada no município de Aquidauana – Mato Grosso do Sul/MS, Brasil e por objetivo compreender como as Crianças Pantaneiras em contexto escolar compartilham suas ações e nas suas interações produzem cultura. Ancora-se na Sociologia da Infância como aporte teórico, pois reconhece as crianças como atores sociais, protagonistas de suas histórias de vidas. Utiliza de metodologias visuais e, neste texto, especificamente, a fotografia para produção dos dados, sendo esta a interpretação social produzida pelas crianças e a produção de imagem como meio de comunicação dos resultados de investigação. Os resultados evidenciam que, por meio da imagem a criança pantaneira registra o seu espaço social como ato de comunicação, entendidas neste estudo como manifestações e participação infantil em seu contexto escolar, atravessada de um artifício e um artefato resultante de um processo de seleção, recorte e uma fixação de uma parcela do real que a criança pantaneira vivencia em seu cotidiano.

**Palavras-chave:** Crianças Pantaneiras, Culturas Infantis, Contexto Escolar, Fotografia.

#### ABSTRACT

The implementation of schools in the Pantanal region of Mato Grosso do Sul opens a fertile field for investigations and in this context this text is inserted, which presents an excerpt from the Doctoral Thesis entitled: “Children's cultures: Pantanal children as protagonists of their stories in context” inserted in the Doctoral Program in Education at the Catholic University Dom Bosco / UCDB. The research with a qualitative approach and ethnographic nature has as its subjects the Pantanal children of the Fazenda Tabôco Municipal School located in the municipality of Aquidauana - Mato Grosso do Sul / MS, Brazil and with the objective of understanding how the

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Aquidauana. E-mail: janaina.maia@ufms.br





Pantanal Children in school context share their actions and in their interactions produce culture. It is anchored in the Sociology of Childhood as a theoretical contribution, as it recognizes children as social actors, protagonists of their life stories. It uses visual methodologies and, in this text, specifically, photography for the production of data, which is the social interpretation produced by children and the production of image as a means of communicating research results. The results show that, through the image, the Pantanal child registers his social space as an act of communication, understood in this study as manifestations and child participation in his school context, crossed by an artifice and an artifact resulting from a selection, clipping process and a fixation of a part of the real that the Pantanal child experiences in his daily life.

**Keywords:** Pantanal Children, Children's Cultures, School Context, Photography.

## 1 O CONTEXTO ESCOLAR DA CRIANÇA PANTANEIRA

A implantação de escolas nas fazendas da região do Pantanal em Aquidauana/Mato Grosso do Sul-Brasil abre um campo vasto para investigações; surge então a importância em investigar as culturas infantis das Crianças Pantaneiras, com o foco em sua/s infância/s, tendo como abordagem uma construção social resultante de ações coletivas de crianças com adultos e umas com as outras.

A perspectiva aqui pensada é a infância reconhecida como uma categoria estrutural e as crianças, como agentes sociais que contribuem para a reprodução da cultura e da sociedade, por meio de suas negociações com adultos, e de sua produção criativa de uma série de culturas de pares com outras crianças. Conforme Corsaro (2011), a visão da infância como fenômeno social substitui a noção tradicional de socialização pelo conceito de reprodução interpretativa. Para o autor, cultura de pares passa a ser um conjunto de atividades desenvolvidas (produzindo e compartilhando) em interação com outras crianças, ou seja, suas rotinas, valores, artefatos e preocupações e essa cultura de pares está de certa forma, em conformidade com a reprodução interpretativa que sublinha as ações coletivas das crianças, seus valores compartilhados e os lugares de participação infantil na produção cultural.

A escolha se dá por uma Escola situada em Fazenda na região do Pantanal, sendo ele a maior planície alagável do mundo, e, sua localização permeia por três países, sendo, 10% no Paraguai, 20% na Bolívia e 70% no Brasil, dividindo-se entre os estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, na região Centro-Oeste.

As Crianças Pantaneiras, assim como toda e qualquer criança, têm uma história a contar. Morar no Pantanal, em uma fazenda e estudar em uma escola que está inserida na mesma ou em outra fazenda, faz parte da vida e dos afazeres dessas crianças. São várias as fazendas e elas



ficam entre 15 minutos até duas horas dentro dos ônibus até chegar a Fazenda Taboco, onde está situada a escola.

## 2 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Esta pesquisa tem um caráter qualitativo, justificado, a partir de autores/as e pesquisadores/as que tratam, dialogam e aplicam pesquisas de abordagens qualitativas e pelo fato de que “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48). Buscar um diálogo que observa na contemporaneidade a criança é uma forma de legitimar a sua voz e considerar o seu ponto de vista, recorrendo como aporte teórico a Sociologia da Infância pois,

[...] ela, vem inovando no domínio das metodologias de pesquisa sobre/de/com as crianças, nela há uma ampliação das perspectivas sobre políticas sociais para a infância, influência da indústria cultural, análise das culturas de pares, participação política e institucional das crianças e, isso é novo (SARMENTO, 2008, p. 20).

A etnografia como método de pesquisa é muito utilizada para estudar as crianças “porque muitos recursos de suas interações e culturas são produzidos e compartilhados no presente e não podem ser obtidos facilmente por meio de entrevistas reflexivas ou questionários” (CORSARO, 2011, p. 63). O autor ressalta, que a etnografia envolve um trabalho de campo prolongado no qual o pesquisador tem acesso ao grupo e realiza sua observação de maneira intensiva durante meses ou anos.

Realizai uma análise prolongada do campo (um ano), interpretando o que as Crianças Pantaneiras estavam fazendo ou falando, manifestando ou interagindo em seus cotidianos, por meio: 1º) da Observação participante; 2º) do Caderno de Campo; 3º) da Roda de conversa e, para este texto como recorte, o 4º) de Fotografias – recolhendo e identificando o que pensam, sentem e visualizam as Crianças Pantaneiras; bem como compreender a ideia de representação da realidade, pois foram as crianças que escolheram seus lugares, e, registraram suas preferências em contexto escolar.

Essa pesquisa tem a infância considerando-a enquanto condição da criança produtora da sua história como protagonistas de suas representações (KUHLMANN, 1998) e, o presente estudo, tem como objetivo geral analisar as culturas infantis das Crianças Pantaneiras como protagonistas de suas histórias no contexto escolar.

## 3 CULTURAS INFANTIS REVELADAS POR MEIO DA FOTOGRAFIA EM CONTEXTO ESCOLAR



As Crianças Pantaneiras possibilitaram por meio do registro de fotografias, um pouco do seu ‘olhar’ para o contexto escolar em que vivem. Com a etnografia, sua peculiaridade metodológica e a possibilidade de imersão na Fazenda/Escola, percebi a importância deste instrumento para a pesquisa com crianças, pois a proximidade e a vivência no ‘lugar’ da pesquisa, promoveram e potencializaram tanto a minha compreensão, quanto da apreensão dos significados do contexto escolar pelas crianças, ou seja, dos significados do mundo em que elas estão inseridas, pois,

[...] quando trabalhamos com a pesquisa etnográfica fazemos uma apreensão dos significados de um grupo, mais especificamente de um grupo de crianças, e isto nos convida a trabalhar com uma ciência irregular, plural [...] precisamos conviver com as incertezas nos estudos das crianças, agora não mais passivos, na apreensão dos programas culturais de governo dos seus comportamentos (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 3).

Por meio da etnografia desenvolvida, ao fotografar, as crianças me mostraram como estabeleciam relações espaciais com os lugares de suas vivências e como expandiam suas espacialidades com os lugares escolhidos, ora uma árvore, ora o curral, ora a sede da fazenda, ora o campo onde brincam.



*Fotografia 1: A hora da escolha da Imagem*

O Pantanal/MS/Fazenda/Escola assumem um espaço de aprendizagens a partir das escolhas das crianças em capturar fotos do ‘lugar’ que frequentam. Um lugar de encontros, com diferentes sujeitos, aulas de Educação Física, aulas extracurriculares, passeios e brincadeiras com outras crianças. Buscando entender as construções espaciais escolhidas por elas, solicitei



que produzissem fotografias que mostrariam os lugares que mais gostavam, considerando a palavra ‘gostar’ como a escolha do seu ‘lugar’.

A fotografia se tornou recurso de voz das crianças, “além de ilustrativa, uma parceira de trabalho de campo, um recurso imprescindível para qualquer pesquisa, ela ordena culturalmente os dados, os fragmentos da realidade, através da observação” (ANDRADE, 2002, p. 53). Ao utilizar esse recurso, por meio da imagem, um diálogo permitiu à criança mostrar suas próprias imagens fotográficas e de posse da máquina falassem sobre elas. A maneira como as crianças escolheram e registraram os lugares que mais gostavam, assim como suas falas, seus silêncios, seus gestos e olhares, representou a possibilidade de ver as culturas infantis sendo produzida a cada momento das atuações fotográficas.



*Fotografia 2: Imagem e relato da escolha*

Hardman (2001), destaca as crianças como sujeitos culturais, revelando a autonomia da produção simbólica por elas mesmas, sinalizando as características das práticas culturais e dos seus artefatos. As crianças vão criando uma realidade alternativa à ordem social adulta, ressignificando o seu ‘lugar’ no espaço onde vivem e, esta ressignificação do mundo adulto por parte das crianças, “permite mostrá-las não só como autoras das suas próprias infâncias, mas também como atores sociais com interesses e modos de pensar, agir e sentir específicos e comuns” (FERREIRA, 2004, p. 58).



*Fotografia 3: Escolha da Imagem*

Para Kossoy (2002) a fotografia, além de permitir um corte no tempo e no espaço, propicia de alguma forma captar essas duas categorias numa expressão imagética<sup>2</sup>, que mesmo para quem está longe da Fazenda/Escola, tem a possibilidade de uma leitura mais aproximada dos dados obtidos, pois “as fotos fornecem um testemunho. Algo que ouvimos falar, mas de que duvidamos, parece comprovado quando nos mostram uma foto” (SONTAG, 2004, p.16), como nesta imagem:



*Fotografia 4: Árvore em frente à Escola*

---

<sup>2</sup> "Expressão Imagética" remete ao fato de “usar a imagem para expressar sensações, levando em consideração a iconologia, interpretar a mensagem que a imagem quer transmitir, observar o que pretendeu ser transmitido a partir daquilo que a pessoa que a capturou estava sentindo ou propondo a informar” (KOSSOY, 2002, p. 21).



Eu gosto dessa árvore, ela é linda, ela fica toda florida um dia e, lá na minha Fazenda Carandá, tem uma igual, ela é cheia de sementinha, quando pisamos, faz um barulhinho e eu gosto muito dela, porque me lembra a minha casa, e fico olhando, fico feliz em ver essa árvore aqui na escola (SIMONE, 07 anos Fazenda Carandá/4/09/2017).

Simone de 07 anos, escolhe um elemento da natureza, que faz parte tanto da escola como da sua casa, lembrando que o olhar para a árvore traz para ela um aconchego de seu lugar e, transforma a escola em um momento de prazer. Esse registro fotográfico permite ver e ler junto a Simone suas noções de espaço e nos fornece um sentimento de pertencimento ao recorte da imagem, um recorte temporal, o que me faz registrar que “fotografar é apropriar-se da coisa fotografada. Significa pôr a si mesmo em determinada relação com o mundo, semelhante ao conhecimento – e, portanto, ao poder” (SONTAG, 2004, p. 14) e, neste caso, ao poder de escolha de uma Criança Pantaneira.



*Fotografia 5: Sede da Fazenda/Escola*

Eu vou tirar daquela casa lá, a ‘sédia’, porque um dia eu quero ‘entra’ lá, quero conhecer tudo lá, eu acho tão bonita, olha! Não é grande? Então, vou tirar de lá, bem bonita vai ‘fica’! (CLAUDIO, 08 anos Fazenda Tarumã/04/09/2017).

Assim como o Claudio de 08 anos, muitas outras crianças escolheram a sede da Fazenda Taboco como o lugar que elas mais gostam. Essa escolha mostra o desejo em conhecer mais de perto a sede da fazenda, elas olham este lugar com carinho ou por ser uma casa grande, ou por ser a casa do patrão ou uma vontade aleatória, apenas por ser bonita.

Leite (2006), marca que as crianças precisam viver algumas escolhas, situações e compreensões, pois são capazes de construir a partir do que viram e do que estão vendo, ou



seja, do que estão escolhendo fotografar em suas memórias, agrupando e adaptando esses lugares e tempos, podendo transformar em outras escolhas de suas vidas ao longo do tempo.

“As crianças são atores sociais, nos seus mundos de vida; e a infância, como categoria geracional é socialmente construída” (SARMENTO, 2008, p. 22) e à exemplo disso, as Crianças Pantaneiras passam a ser vistas não apenas como seres determinados pelas culturas, mas também como agentes produtores de cultura. Como na produção de mais uma imagem:



*Fotografia 6: Espaço da Fazenda/Escola*

Aquela árvore, eu gosto dela, desde o primeiro dia que desci do ônibus, quando venta as folhas ‘balança’ e bate no meu rosto, ela faz o vento, eu pedi para o professor Luis (Educação Física) me ajudar a subir nela, ele ficou com medo, mas eu não e subi, foi um dia bem feliz, eu brinco embaixo dela, na sua sombra (EDNA, 09 anos Fazenda Tarumã/25/09/2017).

Edna de 09 anos exalta a sua relação com a árvore e diz que um dia ao subir nela, ficou feliz. Isso significa e prescreve aqui a importância desse elemento da natureza em sua vida, isso evidencia o valor da pesquisa com criança em ouvi-la e documentar o que ela produz conhecimento; enquanto alguém capaz de pensar, criar e compartilhar, pois

[...] quando as crianças reconhecem que têm a capacidade de produzir seu próprio mundo partilhando sem depender diretamente dos adultos, transforma-se a própria natureza do processo de socialização. Nunca mais predomina o relacionamento assimétrico entre adultos e crianças, elas começam de modo rotineiro a socializar-se umas às outras (CORSARO, 2011, p. 134).

Corsaro (2011), aponta que o mundo das crianças, como elas afetam e são afetadas ao longo de suas rotinas e a intermediação entre as culturas, constitui a capacidade de criar, de aprender sobre o mundo e a vida e essas circunstâncias podem ser cultivadas como possibilidades de uma infância que carrega o movimento, a vitalidade e o prazer da descoberta de uma infância plural, como construção social e cultural que se abre a todo momento em histórias de vidas.



#### 4 REFLEXÕES PARA NÃO FINALIZAR

Ao procurar entender como a fotografia produzida pelas crianças possibilitaria seu protagonismo, debrucei-me em ver as imagens por meio de suas experiências com/no lugar sendo um recurso de voz e,

[..] com a fotografia não nos é mais possível pensar a imagem fora do ato que a faz ser, não é apenas uma imagem é também, um verdadeiro ato icônico<sup>3</sup>, uma imagem, se quisermos, mas em trabalho, algo que não se pode conceber fora de suas circunstâncias, fora do jogo que a anima (DUBOIS, 2006, p.16).

As fotografias produzidas no contexto escolar foi uma escolha metodológica para captar o pertencimento de ‘lugar’, analisando suas culturas infantis como protagonistas de suas histórias. Dubois (1993), sublinha que a fotografia não é apenas uma imagem, enquanto produto de uma técnica e de uma ação apenas, é o resultado de “uma representação de papel que se olha simplesmente em sua clausura de objeto finito” (p.15).

Kossoy (2001) pontua que as fotografias são conceitos transformados em imagens, e as fotografias produzidas pelas crianças, tornaram-se interpretação do que elas consideram enquanto vida e enquanto o que gostam de fazer na escola, assim “a perspectiva do fotógrafo e de quem lê a foto, está entre o olhar e a lente da câmera, nele, atuam filtros culturais, profundamente ligados à história de vida do fotógrafo, amador ou profissional” (p. 22) e, neste caso a história de vida das Crianças Pantaneiras.

Evidencio, portanto, que, por meio da imagem a Criança Pantaneira registra o seu espaço social como ato de comunicação, entendidas neste estudo como manifestações e participação infantil em seu contexto escolar, atravessada de um artifício e um artefato resultante de um processo de seleção, recorte e uma fixação de uma parcela do real que a criança pantaneira vivencia em seu cotidiano.

#### REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

---

<sup>3</sup> Tudo que é relacionado a ícone, significa usar um símbolo, uma imagem, uma figura, para transmitir uma mensagem. Ou seja, “quando se fala em ato icônico está se referindo ao ato de transmitir mensagens por meio de ícones, explicando que por trás da fotografia há toda uma bagagem informativa que leva em conta como, quando e porque a imagem foi reproduzida” (DUBOIS, 2006, p.18).





CORSARO. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artemed, 2011.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Abordagens Etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas. Caxambu, MG, 2005. p. 1-17.

DUBOIS, P. **O ato fotográfico e outros ensaios**. 9.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

FERREIRA, M. Ela é nossa prisioneira: questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Reflexão e Ação**, v. 18, n. 2, p. 151-182, 2010.

HARDMAN, C. Can be there an anthropology of children? **Childhood**, Londres, v. 8, n. 4, p. 501-517, 2001.

KOSSOY, B. **Fotografia & história**. 2.ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2001.

KUHLMANN JR. M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEITE, J. L. **História e geografia, IV**. Vitória, ES: UFES, 2006.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M.J. & GOUVEA, M.C.S. (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.



ISSN 2359-5051

# Revista Diálogos Interdisciplinares

## GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de  
Professores

### HISTÓRIA EM QUADRINHOS COMO SÍNTESE DE UMA REPRESENTAÇÃO INTERDISCIPLINAR

### HISTORY IN COMICS AS A SYNTHESIS OF AN INTERDISCIPLINARY REPRESENTATION

Luana Cristina AVELINO<sup>1</sup>

Nádia Cristina Guimarães ERROBIDART<sup>2</sup>

#### RESUMO

A integração da comunicação visual oral e escrita, presente numa história em quadrinhos, pode contribuir para o desenvolvimento de capacidades mais amplas de leitura, pois a reprodução de significados e a organização de conceitos é apresentada em códigos que não podem ser pensados separadamente. Entretanto, temos poucas pesquisas que estudam caminhos para a construção de um texto alternativo com linguagem em quadrinho, num sistema narrativo composto pela linguagem multimodal. Buscando suprir essa carência realizamos no contexto da pesquisa de mestrado um estudo que resultou nas reflexões apresentadas nesse artigo, cujo recorte apresenta uma discussão sobre uma proposição dessa forma de integração. Nele discorremos sobre a construção de uma história em quadrinhos elaborada como representação interdisciplinar resultante do emprego do método de Ilhas de Racionalidade Interdisciplinar. Discorremos, nesse artigo, sobre a formulação da problemática e apresentação de uma situação problema que aborda uma questão socioambiental, relacionada ao uso de agrotóxico na sociedade atual. Os resultados sugerem que: o jogo entre a comunicação visual e verbal solicita uma adequada alfabetização do construtor da HQ para o emprego da linguagem de quadrinhos e integração de conhecimentos; a construção das vinhetas, pautada nessa integração de linguagens pode favorecer a mobilização de conhecimentos disciplinares, se constituindo num objeto de aprendizagem com abordagem interdisciplinar. Sinalizam a necessidade de estudos para favorecer a dialogicidade entre HQ e leitor e formas de incentivar seu emprego no ensino de ciências. Reforçam o entendimento de que a mediação, por parte do professor, é fundamental para formar e informar o leitor, auxiliando-o a reconhecer, no jogo de linguagem, os diferentes conhecimentos disciplinares que foram integrados na representação interdisciplinar.

**Palavras-chave:** Conhecimento interdisciplinar. situação problema socioambiental. multimodal.

<sup>1</sup> Mestre em Ensino de Ciências. Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: luanac443@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: nacrigrue@gmail.com



## ABSTRACT

The integration of oral and written visual communication, present in a comic book, can contribute to the development of wider reading resources, since the reproduction of meanings and an organization of concepts presented in codes that cannot be thought creates. However, we have researched that study ways to build an alternative text with comic language, in a narrative system composed by multimodal language. To fill this gap, we conducted a study in the context of the master's research that resulted in the reflections presented in this article, whose cut presents a discussion about a proposition of this form of integration. In it we talk about the construction of a comic book elaborated as an interdisciplinary representation resulting from the use of the Interdisciplinary Islands of Rationality method. In this article, we discuss the formulation of the problem and the presentation of a problem situation that addresses a socio-environmental issue, related to the use of pesticides in today's society. The results suggest that: the game between visual and verbal communication requires an adequate literacy of the comic book builder for the use of comic book language and integration of knowledge; the construction of vignettes, based on this integration of languages can favor the mobilization of disciplinary knowledge, constituting a learning object with an interdisciplinary approach. They signal the need for studies to favor the dialog between HQ and reader and ways to encourage their use in science education. They reinforce the understanding that mediation, on the part of the teacher, is fundamental to train and inform the reader, helping him to recognize, in the language game, the different disciplinary knowledge that were integrated in the interdisciplinary representation.

**Keywords:** Interdisciplinary knowledge. socio-environmental problem situation. multimodal.

## 1 INTRODUÇÃO

O estudo apresentado nesse artigo busca contribuir para minimizar a carência de pesquisas sobre o uso das histórias em quadrinhos (HQ) como material de leitura e construção de conhecimentos. Ele resultou numa proposição de referencial teórico para construção de produtos técnicos educacionais elaborados no gênero de linguagem de quadrinhos e um texto alternativo para o ensino de ciências, construído para orientar abordagem de questões socioambientais, relacionadas com o uso de agrotóxicos pela sociedade moderna.

Ressaltamos aqui o entendimento de que a escolha de um texto alternativo para tratar da temática agrotóxico, no contexto de sala de aula, levou em consideração que “[...] leitura na escola é um meio de reproduzir significados, organizar os conceitos científicos e de construir e ampliar interações sociais” (CAMPOS, 2011, p. 22). Salientamos que:

[...] texto alternativo será compreendido como um texto que, vinculado ao conteúdo didático, suplementa e aprofunda os conceitos ou temas desenvolvidos pelo professor, apesar de não possuir uma destinação didática como função prioritária, desde que revisado quanto à adequação ao ambiente escolar, pode ser utilizado para fins didáticos. [...] não precisam ser necessariamente um texto escrito, em um determinado contexto, poderiam ser uma palavra, apenas (CAMPOS, 2011, p. 26).



No caso desse trabalho, o texto alternativo será materializado com linguagem de quadrinhos, buscando construir com o jogo de mensagens visuais, escritas e orais (fala dos personagens) um caminho para fomentar um processo dialógico entre leitor e texto. Para isso,

[...] tomarmos como base o conceito de que o leitor, no processo dialógico com o texto, realiza trocas e constrói sentido do que está escrito [...] e que esse processo de construção se dá pelo dito e pelo não dito, pelo contexto sócio histórico, podemos indicar que esta troca pode ser muito mais proveitosa na interação com os diferentes gêneros textuais propiciadora de diferentes experiências e novas respostas. Deste modo, quanto mais rico de espaços para inferências do leitor o texto se apresenta, maior a troca do leitor com o texto (CAMPOS, 2011, p. 27).

A escolha da narrativa em quadrinhos considerou o fato que os estudantes gostam desse tipo de leitura, as quais podem ser empregadas pelos professores de diferentes formas (CAMPOS, 2011; GOUVÊIA e ERROBIDART, 2017; VIANA e ERROBIDART, 2017; JUNIOR e GAMA, 2017; LEITE, 2017; KUNDLATSCH e SILVEIRA, 2018; ERROBIDART e CALHEIRO, 2019).

Destacamos aqui nosso ponto de vista de que a HQ proporciona uma leitura com interação dialógica, uma comunicação entre o leitor e o texto ou com ele e a mensagem do autor, expressa na mobilização de conhecimentos, integrados por meio do jogo com linguagem oral, escrita e visual. Concordamos com a afirmativa de que essa interação entre leitor e autor ocorre porque “[...] no ato da leitura não temos nossas 'mãos livres', mas também não as temos presas e amarradas, preferimos pensar em mãos dadas, do autor e do leitor, que só por estarem juntas, proporcionando um diálogo [...] uma interação entre os dois” (REMONATTO, 2013, p. 35). Nesse caso, a “[...] leitura é vista como um processo de compreensão ativa no qual os diversos sentidos em circulação no texto são instituídos a partir da relação dialógica estabelecida entre leitor e autor” (PAES DE BARROS, 2005, p. 32).

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

A leitura de uma história em quadrinhos tem a possibilidade promover a dialogicidade e momentos de interação discursiva aluno-HQ-professor. Isso porque

[...] diferentes estudantes leem a mesma HQ diferentemente e com vários focos. Entretanto, dentro da sala de aula, seu uso exige intencionalidade pedagógica para evitar o puro entretenimento. É preciso, portanto, equacionar a diretividade e idiosincrasia da leitura, equilíbrio ou prazer da leitura de uma HQ com a finalidade pedagógica que subsidia seu uso (JUNIOR e UCHOA, 2015, p. 93)

Por exemplo, se a HQ selecionada não apresenta relação com o conhecimento disciplinar explorado na aula ou se é escrita em outra língua, o aluno pode ter dificuldade de compreender a mensagem e é fundamental o papel de mediação do professor. Como mediador é recomendado que o professor provoque o aluno para que seja possível fazer uma leitura crítica sobre a



integração das linguagens, avaliando a relação entre a mensagem visual, escrita e oral, apresentada pelo autor.

Concordamos com Rama e Vergueiro (2012) que não se pode supervalorizar as HQ no processo de ensino ou como material para organizar aprendizagem e que a escolha didática dos quadrinhos deve levar em conta os objetivos educacionais e estar de acordo ao desenvolvimento intelectual dos alunos.

Para que o estudante possa compreender todas as mensagens presentes no quadrinho ele primeiramente precisa compreender o jogo de linguagem na qual é estruturada: visual, escrita e oral. Isso requer, um processo de alfabetização que o possibilite compreender o sistema narrativo, composto pela interação entre a linguagem visual e verbal (escrita e oral).

O quadro ou vinheta consiste na estrutura mais básica de uma HQ e é usado para materializar dentro de um espaço a mensagem que se pretende fazer entender com linguagem visual e verbal. Ele materializa a informação de cima para baixo, da esquerda para a direita, pois sua leitura ocorre tal como num texto escrito, sendo a disposição dos personagens e suas falas em sequência temporal. Sua linguagem icônica sinaliza a muitos aspectos, sendo eles: “[...] enquadramentos, planos, ângulos de visão, formato dos quadrinhos, montagem de tiras e páginas, gesticulação e criação de personagens, bem como a utilização de figuras cinéticas, ideogramas e metáforas visuais” (RAMA e VERGUEIRO, 2012 p.34).

Em um único quadro é possível representar, por uma imagem fixa, um instante ou uma sequência deles, de forma que a leitura desses quadros sequenciados remete ao leitor a ideia de uma ação específica: isso caracteriza uma forma de interação com a HQ, pois solicita que o leitor mobilize conhecimentos prévios para compreender a mensagem visual da vinheta.

Concordamos com Rama e Vergueiro (2012) que se o leitor não possuir familiaridade com linguagem de HQ, ou seja não possui uma alfabetização adequada para esse tipo de leitura, ele pode não compreender as informações representadas nas vinhetas. A forma de apresentar o passado e o presente de uma ação, por exemplo, requer o entendimento do leitor da linguagem. Se ele desconhecer que o emprego de linhas tracejadas ou contínuas na separação dos quadros, sinalizam tempo passado e presente do personagem ou situação ilustrada, respectivamente, sua interação com o material pode ficar comprometida. É como passar os olhos em um texto escrito em uma língua que não domina, pode até ler a informação, mas não vai compreender o significado da mensagem se não for alfabetizado o suficiente.

Outros aspectos que precisam dessa alfabetização para a compreensão da mensagem é uso de figuras cinéticas e metáforas visuais. Por exemplo: para dar a ilusão de movimento em imagens fixas são utilizadas linhas ou pontos indicando espaço percorrido; traços curtos que



rodeiam um personagem para representar oscilações; estrela irregular com um objeto no centro representando impacto ao mesmo, etc.

No caso das metáforas visuais, são representadas por símbolos ou convenções gráficas relacionadas ao senso comum, elas possibilitam que a ideia possa ser entendida de forma rápida, podendo ou não estar dentro de um balão, são exemplos: “ver estrelas”, ‘falar cobras e lagartos’, ‘dormir como um tronco’” (RAMA e VERGUEIRO, 2012, p. 54).

Outra forma de metáfora visual ocorre pelo emprego relações com a cultura ou contexto social para apresentar a mensagem, como indicado na figura 1, na qual o roteirista Evandro Alves utiliza uma ilustração que solicita que o leitor mobilize conhecimentos distintos relacionados com aspectos culturais e regionais.

No caso da linguagem verbal oral dos personagens, ela aparece dentro de balões, assim como o pensamento deles, indicados por um prolongamento deste até a proximidade da boca de quem fala ou da cabeça do pensador: o rabicho. É importante destacar que a disposição desses balões no quadro segue a mesma ordem da escrita convencional: parte superior esquerda para a parte inferior direita indicando a ordem das falas.

As linhas que delimitam os balões também levam uma mensagem e informações ao leitor: linhas tracejadas denotam a ideia de que o personagem está falando em voz baixa; balão em nuvem com o rabicho em bolhas, representa o pensamento do personagem; tracejado em zig-zag pode representar a fala de um aparelho eletrônico ou gritos; quando o rabicho é levado para fora do quadrinho, remete a fala de um personagem que não está na cena; ligado a um balão inferior, remete a uma pausa na fala; com vários rabichos representa vários personagens falando ao mesmo tempo.

O formato das letras empregada no interior dos balões também expressam mensagens: maiores que os demais e em negrito, representam um tom de fala mais alto que o normal; menor representa tom de voz baixo; tremidas sinalizam medo ou pavor; com fontes diferentes indicam fala em outro idioma, diferente dos outros personagens presentes na cena.

Quando o indicador de fala é inserido na parte superior do quadrinho, indica a participação de um narrador na história. Esse recurso geralmente é empregado para situar o leitor “[...] no tempo e no espaço, indicando mudança de localização dos fatos, avanço ou retorno no fluxo temporal, expressões de sentimentos ou percepções dos personagens, etc.” (RAMA e VERGUEIRO, 2012, p.62).

As onomatopeias “[...] são signos convencionais que representam ou imitam um som por meio de caracteres alfabéticos” (RAMA e VERGUEIRO, 2012, p.62), representam recursos



independentes dos balões e geralmente são desenhadas no local onde ocorre o som que estão representando.

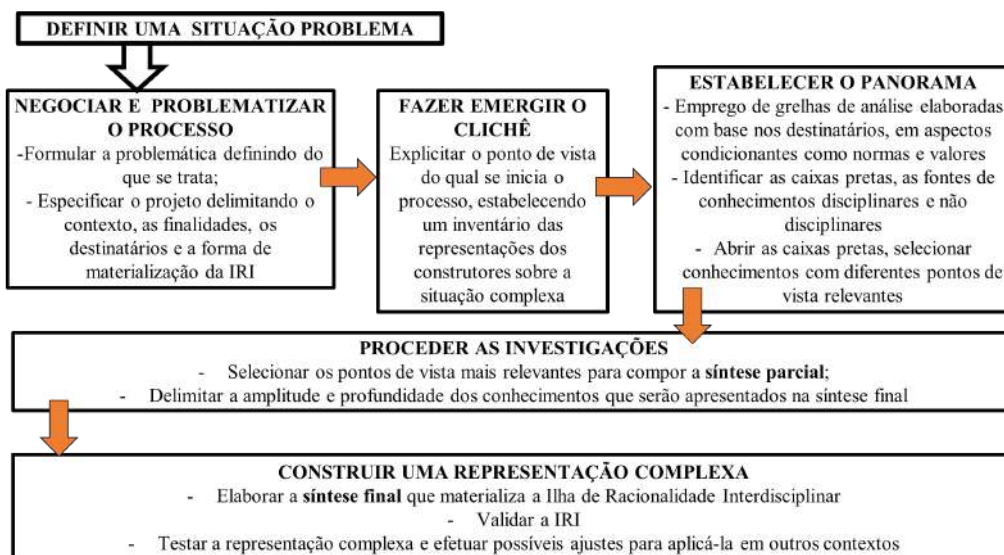
Essa alfabetização é necessária ao leitor e também ao construtor de uma narrativa, que deve conhecer o jogo de linguagens e outros recursos que podem contribuir com o aspecto motivacional da leitura e compreensão das mensagens: “[...] questões como perspectiva, cores, claro/escuro, tonalidades de sombra e massa etc. Influenciam tanto no aspecto gráfico da página quanto na compreensão da mensagem” (RAMA e VERGUEIRO, 2012 p.54).

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O recorte apresentado nesse trabalho é fruto de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, do Instituto de Física, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Utilizando uma abordagem qualitativa, realizou-se uma investigação de caráter exploratório, na qual uma das fases foi uma pesquisa bibliográfica associada a temática socioambiental do uso de agrotóxico na sociedade atual. Ela materializou uma das etapas de um percurso investigativo pautado no Método de Ilha de Racionalidade Interdisciplinar (MAINGAIN, DUFOUR e FOUREZ, 2008), cujas etapas são descritas na figura 1.

Figura 1 - Descrição das etapas do Método de Ilhas de Racionalidade Interdisciplinar IRI



FONTE: Construída com base em Maingain, Dufour e Fourez (2008, p. 102).

Após proceder a investigação selecionamos os pontos de vista que seriam empregados na construção da síntese parcial da nossa representação interdisciplinar explorando linguagem de quadrinhos: o roteiro da HQ. Nele estruturamos os diálogos com as informações obtidas nas



diversas fontes de divulgação do conhecimento disciplinar, tais como artigos publicados em diferentes periódicos da área de ensino e outras que discorrem sobre agrotóxico ou temáticas relacionadas. Buscamos explorar pelo menos dois pontos de vista distintos associados a situação problema do uso de agrotóxicos pelo homem, seja no controle da pragas nas lavouras ou nas cidades, para evitar doenças como as causadas pelo mosquito da dengue.

A história em quadrinhos, construída como síntese final, foi elaborada com uma licença de software da Pixton para escolas (<https://www.pixton.com/br>), o qual apresenta um conjunto de personagens, objetos e cenários predefinidos, tais como os exemplos indicados na figura 2.

Figura 2 - Ilustração das ferramentas e recursos disponíveis no PIXTON



FONTE: Construída com recortes de imagens do software

Ressaltamos, entretanto, que o desenvolvedor informou que software seria descontinuado em 31.12.2020 devido ao fato de que o Flash Player não será mais suportado por nenhum dos principais navegadores da web. Eles informaram que uma nova versão do Pixton foi criada, (<https://edu.pixton.com/educators/>), mas nós ainda não realizamos uma avaliação.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A síntese final do percurso investigativo foi materializada como uma história em quadrinhos, cujos quadros passaram por várias reformulações. Algumas associadas a necessidade de aprofundar a discussão de conhecimentos disciplinares ou não disciplinares sobre agrotóxicos, outras relacionadas ao processo de alfabetização para linguagem em quadrinhos, pontuado por Rama e Vergueiro (2008) e outras ao emprego do Pixton.

A primeira versão dos quadrinhos, indicada na figura 3, apresenta a situação problema do uso de agrotóxicos pela sociedade moderna, por meio do diálogo das personagens Ana e Carmem.



Figura 3 – Versão 1 da HQ elaborada para realizar a problematização da situação problema



FONTE: as autoras

Os quadrinhos buscam representar a sequência de abertura do método proposto por Gerard Fourez para construção de representações interdisciplinares: apresentação da situação problema aos construtores da representação interdisciplinar.

A análise dos quadros da figura 3 evidencia problemas com o emprego da linguagem em quadrinhos, segundo Rama e Vergueiro (2008): comunicação visual, oral e escrita não apresentam informações complementares ou contribuem para a inserção do leitor no contexto da discussão de forma a promover sua participação ativa na leitura.

Figura 4- Versão 2 da HQ elaborada para realizar a problematização da situação problema parte 1



FONTE: as autoras

Na figura 4 evidenciamos que na reformulação inseriu-se um título a história em quadrinhos, aspecto pontuado por Rama e Vergueiro (2008) como necessário. Além disso, ele foi elaborado com o objetivo de buscar a interação com o leitor, ao solicitar dele um posicionamento em relação a situação problema que será apresentada.



Nas figuras 5 e 6 também evidenciamos o cuidado com a integração entre as linguagens visual, escrita e oral: a expressão das personagens buscam passar a mesma mensagem que a fala.

Figura 5 - Versão 2 da HQ elaborada para realizar a problematização da situação problema parte 2



FONTE: as autoras

Figura 6 - Versão 2 da HQ elaborada para realizar a problematização da situação problema parte 3



FONTE: as autoras

As informações apresentadas na HQ ilustrada na figura 2 são apresentadas nos quadros da versão 2 buscando valorizar aspectos que Rama e Vergueiro (2008) pontuam como importantes para a dialogicidade do material, tais como a utilização de palavras e imagens de forma única, favorece muito mais o aprendizado, proporcionando muito mais conexões cognitivas, do que a utilização somente de palavras.

Essa HQ pode ser empregada por professores de diferentes disciplinas para problematizar a questão socioambiental do uso de agrotóxicos na sociedade moderna. Eles podem solicitar aos alunos listarem possíveis concepções que possuem sobre a situação e como poderiam reconstruir o material, apresentando mais informações.

É importante destacar que uma HQ sozinha não informa e forma sem a adequada mediação do professor: ele precisa compreender a mensagem e propor a mobilização de conhecimentos disciplinares, caso seus alunos não possuam conhecimentos relevantes para compreender a mensagem.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

São poucos os trabalhos que se dedicam a investigar a contribuição de textos alternativos estruturados como história em quadrinho, explorando um sistema narrativo composto pela linguagem multimodal, tal como o recorte da pesquisa apresentada nesse artigo. Menor ainda é o quantitativo de estudos que buscam caminhos para a construção de HQ ou tirinhas explorando o jogo entre as linguagens escrita, oral e visual, para ensinar ciências e fomentar uma discussão sobre uma temática socioambiental, promovendo a integração de conhecimentos disciplinares.

Nesse sentido destacamos a importância de estudos que contribuam para suprir a carência de materiais pedagógicos usando linguagem de quadrinhos, sinalizada na literatura da área de ensino (VIANA e ERROBIDART, 2017). Da mesma forma, também são poucos os textos alternativos como o apresentado nesse artigo, que empregam o jogo entre a linguagem multimodal com o objetivo de contribuir com os processos de ensino e aprendizagem de conhecimentos disciplinares e a construção de representações interdisciplinares.

A história em quadrinhos sobre a qual refletimos nesse trabalho, atendendo orientações de Rama e Vergueiro (2008) e outros trabalhos desenvolvidos por outros membros do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Ensino de Ciências (GINPEC), tem como um dos objetivos possibilitar que o estudante se reconheça como um possível personagem na narrativa. Para isso construímos um cenário habitual: a seleção de frutas, legumes e hortaliças numa banca de supermercado.

A narrativa ao buscar inserir o leitor em um cenário aparentemente cotidiano, no qual as personagens principais da HQ, Ana e Carmem, iniciam uma conversa sobre a aparência dos tomates, cheios de manchas, que estavam na gondola do supermercado, tem potencial de incentivar o leitor a mobilizar seus conhecimentos prévios sobre a situação apresentada. O jogo entre as linguagens visual e verbal buscou facilitar a compreensão da situação e motivar a dialogicidade do leitor com o material, promovendo o processamento generativo, especialmente com relação aos princípios multimídia, personalização e voz.

Os resultados sugerem que a linguagem em quadrinhos tem potencial para materializar a integração de conhecimentos disciplinares numa representação interdisciplinar, a partir de diferentes pontos de vista, fazendo uso do jogo de linguagem para promover a integração necessária de conceitos científicos e informações relacionadas sobre a temática agrotóxicos. Na narrativa exemplificada na figura 8 as personagens discutem sobre o conceito dessas substâncias químicas empregadas para proteção de ecossistemas nativos como florestas e implantados como



as muitas lavouras de soja ou plantação de eucaliptos. O diálogo entre as personagens busca sinalizar a temática agrotóxico como uma situação complexa, que solicita a mobilização de conhecimentos distintos, para proposição de soluções de possíveis problemáticas.

Figura 7 - Exemplo de discussão que sinaliza a necessidade de integração de conhecimentos disciplinares



FONTE: as autoras

Quanto ao emprego do software Pixton para escolas evidenciamos a necessidade de ampliar os estudos, principalmente após as modificações do desenvolvedor, devido ao fato do Flash Player não ser mais suportado pelos navegadores da web. Estamos transpondo o material para a nova versão do Pixton que foi criada (<https://edu.pixton.com/educators/>). Isso requer aquisição de novos conhecimentos sobre ferramentas, além daqueles relacionados a linguagem em quadrinhos: balões, estilo, etc. O aspecto positivo do Pixton foi mantido, a possibilidade do professor construir uma história em quadrinhos e disponibilizar para os estudantes remixarem a HQ após uma discussão sobre a situação problema, por exemplo. É possível ao estudante



inserir seu avatar nesse processo de reconstrução e mobilizar seus conhecimentos sobre a temática, para assim se inserir na narrativa.

Tais procedimentos investigativos serão objetos de pesquisas futuras dos membros do GINPEC. Por hora verificamos na versão anterior a necessidade de estudos sobre formas de minimizar as dificuldades com a produção dos quadrinhos utilizando as ferramentas dos Pixton.

## REFERÊNCIAS

CAMPOS, Raquel Sanzovo Pires de. O uso de textos alternativos para o ensino de ciências e a formação inicial de professores de ciências. Dissertação de mestrado apresentada a Universidade Estadual Paulista, Campus de Bauru, 2011.

DE BARROS, Claudia Graziano Paes. **Compreensão ativa e criadora-uma proposta de ensino-aprendizagem de leitura do jornal impresso**. São Paulo: PUC-SP, 2005. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005

ERROBIDART, Nádia Cristina Guimarães; CALHEIRO, Lisiane Barcellos. A linguagem em quadrinho como ferramenta para integração de conceitos físicos numa representação interdisciplinar. **Revista de Enseñanza de la Física**, v. 31, p. 303-310.

FERREIRA, H. M.; RAGI, T. R.; LEANDRO, Y. M. A. A coesão textual em histórias em quadrinhos: uma proposta de leitura. **Revista FSA**, Teresina, v. 16, n. 6, p. 246-264, nov./dez. 2019.

GOUVÊIA, Sarah Mariane Ormond de; ERROBIDART, Nádia Cristina Guimarães. Estudando ondas em quadrinhos. **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Florianópolis, SC, p. 1-6, 2017.

JUNIOR, Wilmo Ernesto Francisco; GAMA, Elton Junior Siqueira. História em quadrinhos para o ensino de química: contribuições a partir da leitura de licenciandos. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 16, n. 1, p. 152-172, 2017.

JUNIOR, Wilmo Ernesto Francisco; UCHÔA, Adjane Maia. Desenvolvimento e avaliação de uma história em quadrinhos: uma análise do modo de leitura dos estudantes. **Educación química**, v. 26, n. 2, p. 87-93, 2015.

KUNDLATSCH, Aline; SILVEIRA, Camila. A temática soluções nas histórias em quadrinhos: análise de uma atividade desenvolvida com estudantes do ensino médio. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 9, n. 5, p. 36-55, 2018.

LEITE, Bruno Silva. Histórias em quadrinhos e ensino de química: propostas de licenciandos para uma atividade lúdica. **Revista Eletrônica Ludus Scientiae**, v. 1, n. 1, 2017.

MAINGAIN, Alain; DUFOUR, Barbara e FOUREZ, Gérard; **Abordagens Didáticas da Interdisciplinaridade**. Tradução de Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.



RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro; BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo. VILELA, Túlio. Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. Editora Contexto, 2008

REMONATTO, Angélica et al. Leitura como atividade dialógica e seu processo de ensino-aprendizagem: um projeto com o gênero história em quadrinhos. 2013.

SANTOS, Victor João da Rocha Maia. A utilização da linguagem dos quadrinhos no ensino de Ciências da Natureza na educação básica. 2019.

VIANA, Karine Bezerra; ERROBIDART, Nádia Cristina Guimarães. O emprego de histórias em quadrinhos no ensino de Física. **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Florianópolis, SC, p. 1-6, 2017.





ISSN 2359-5051

# Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar  
de Professores

---

## EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIA, POLÍTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

### CHILDHOOD EDUCATION: HISTORY, POLICY AND TEACHER TRAINING

Luci Carlos de ANDRADE<sup>1</sup>

#### RESUMO

O presente estudo é oriundo de uma tese de Doutorado, defendida em 2015, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Tem como finalidade analisar a trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil, bem como o atendimento à criança, e discutir os avanços e retrocessos dessa modalidade educacional, com ênfase nas políticas educacionais, especialmente da formação dos professores que atuam neste campo. Compreende-se que investigar o passado, proporciona ao pesquisador um olhar crítico e analítico com relação aos desafios que se coloca na sociedade contemporânea, com implicações à educação da criança. A investigação propôs uma busca dos principais registros históricos da Educação Infantil, trazendo discussões da atualidade, cujo cenário apresenta uma realidade complexa e desafiadora, no contexto das políticas e da carga de responsabilidade dos professores atuantes nessa área, sujeitos da pesquisa. Tais inquietações nortearam o percurso investigativo, desenvolvido na perspectiva de um estudo bibliográfico, com consultas e leituras relacionadas ao tema. É importante destacar que por meio dos estudos foi possível perceber que as escolas infantis no Brasil sofreram, ao longo dos anos, diferentes mudanças em suas funções, as quais passaram pelo assistencialismo até a função educativa. As questões conclusivas da pesquisa apontam que, do ponto de vista histórico, houve um avanço significativo da legislação quando esta reconheceu a criança como cidadã, como sujeito de direitos, inclusive o direito à educação de qualidade desde o nascimento. As políticas educacionais para a infância tem implementado avanços na área, mas que ainda carecem de mais investimentos na formação do professor.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Políticas Educacionais. Formação do professor.

#### ABSTRACT

The present study comes from a Doctoral thesis, defended in 2015, by the Federal University of Mato Grosso do Sul. It aims to analyze the historical trajectory of Early Childhood Education

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Aquidauana. E.mail: luci.carlos@ufms.br



in Brazil, as well as child care, and discuss the advances and setbacks this educational modality, with an emphasis on educational policies, especially the training of teachers working in this field. It is understood that investigating the past provides the researcher with a critical and analytical view of the challenges that are posed in contemporary society, with implications for the education of the child. The investigation proposed a search for the main historical records of Early Childhood Education, bringing up-to-date discussions, whose scenario presents a complex and challenging reality, in the context of the policies and the responsibility load of teachers working in this scenario. Such concerns guided the research, developed from the perspective of a bibliographic study, with consultations and readings related to the theme. It is important to highlight that through studies it was possible to perceive that children's schools in Brazil have undergone, over the years, different changes in their functions, which have gone from assistentialism to the educational function. The conclusive questions of the research point out that, from the historical point of view, there was a significant advance in legislation when it recognized the child as a citizen, as a subject of rights, including the right to quality education from birth. Educational policies for children have implemented advances in the area, but that still needs more investments in teacher training.

**Keywords:** Early Childhood Education. Educational Policies. Teacher training.

## 1 INTRODUÇÃO

Ao findar a fase de professora na área da Educação Infantil, e agora atuando nos cursos de formação de professores, foram se constituindo novas configurações profissionais e, em consequência, novas intenções que necessariamente se desenvolveram como campo fértil para investigação. Com a finalidade de rever o percurso de formação de professores que atuam na infância no contexto da construção de suas identidades profissionais.

Formação essa “que traz em si uma intencionalidade que opera tanto nas dimensões subjetivas (caráter, mentalidade) como nas dimensões intersubjetivas, aí incluídos os desdobramentos quanto ao trajeto de constituição do mundo do trabalho (conhecimento profissional)” (BATISTA, 2001, p. 135). A formação assim pensada não se trata de algo relativo a apenas uma etapa ou fase do desenvolvimento humano, mas a um processo que percorre, atravessa e constitui a história dos homens como seres, em seus aspectos sociais, políticos e culturais, pela vida afora na comunhão com as pessoas e as coisas.

Formação – “ato, efeito ou modo de formar” (FERREIRA, 1993, p. 258) ou conforme Donato (2001, p. 138), “Formación: acción de formar. Del latín formare: (verbo transitivo) – dar forma; (verbo intransitivo) colocarse en formación; (verbo pronominal) ir se desarrollando una persona”, são indicações do que significa o termo formação, que se processa mediante intenções e finalidades no interior das instituições formativas.

“Evidentemente el concepto de formación es complejo y detrás de cada definición subyace una perspectiva distinta de la dinámica social y de la personalidad” (DONATO, 2001,



p. 140). As distinções se fazem evidentes quando se referem ao professor da Educação Infantil, especialmente no caso dos professores/as por comporem a categoria de profissionais que trabalham com a criança pequena. O contexto social e profissional desses docentes é diferenciado na medida em que os objetivos e anseios para a educação da criança são distintos dos demais estudantes. A formação desses/as profissionais cristaliza-se nesse cenário, o que implica entrelaçamentos na formação pessoal de cada um/a.

Os estudos voltados para a formação do professor de Educação Infantil ganham importância a partir da reforma educacional no Brasil dos anos de 1990 quando as políticas educacionais para esse nível da educação básica definem critérios para sua consecução. Ao focalizar a infância em um cenário nacional, marcada por grandes desafios e apelos, necessidades e avanços observam-se a carência de profissionais cujas competências e habilidades atendam de modo eficiente as exigências deste campo de atuação.

A pesquisa buscou fortalecer os debates educacionais sobre a formação docente, especialmente a do professor que atua nessa faixa etária, a infância, para contribuir com a qualidade na educação infantil ao trazer novos dados para as discussões no interior das instituições formadoras. Com isso, amplia-se o repertório de conhecimento dos acadêmicos em Pedagogia, contribuindo com sua capacidade reflexiva e crítica, no sentido de direcionar seus interesses e buscas durante o processo de formação inicial e continuada.

Desse modo, o presente artigo complementa os estudos sobre a formação dos professores, quando apresenta descrições de fatos e dados sobre o referido campo da educação, nos aspectos históricos e políticos, e as discussões sobre a Educação Infantil na atualidade. Traz importantes marcos legais referentes a essa etapa de ensino, no sentido de observar os avanços e/ou retrocessos quando se reportam à educação da criança.

A pesquisa na sua totalidade reuniu as questões teóricas, na pesquisa bibliográfica com a pesquisa de campo, por meio da recolha de depoimentos das professoras dos Centros de Educação Infantil de Campo Grande – Mato Grosso do Sul, compondo a elaboração das análises e discussões, alicerçadas pelo percurso histórico e político da Educação Infantil, aqui apresentado.

Os registros na história da Educação Infantil desnudam qualquer visão equivocada e mencionam pontos importantes que auxiliam nas reflexões e análises, de modo que dão ideia de completude ao que se busca nesses estudos. As marcas da Educação Infantil deixadas na história compreendem um contexto de infância descaracterizado do que é ser criança hoje e que carecem de um olhar mais aguçado na perspectiva da investigação.



## 2. EDUCAÇÃO INFANTIL: REGISTROS HISTÓRICOS

A Educação Infantil surge no contexto da sociedade que passa a se organizar a partir do século XVI. Essa nova configuração social tem a necessidade de uma educação mais adequada e ajustada às evoluções ocorridas e a burguesia que estava em grande expansão exigia melhorias na educação, conforme se observa em Bujes (2001, p. 14):

O surgimento das instituições de educação infantil esteve de certa forma relacionado ao nascimento da escola e do pensamento pedagógico moderno, que pode ser localizado entre os séculos XVI e XVII. A escola, muito parecida com a que conhecemos hoje, organizou-se porque ocorreu um conjunto de possibilidades: a sociedade na Europa mudou muito com a descoberta de novas terras, com o surgimento de novos mercados e com o desenvolvimento científico, mas também com a invenção da imprensa, que permitiu que muitos tivessem acesso à leitura (da Bíblia, principalmente).

A sociedade passou por uma revolução por volta do século XVIII, tanto no pensamento como no modo de produção, a burguesia passava a dominar o comércio, e o iluminismo representa o movimento intelectual da época, simultâneo a essas transformações. Esse movimento evidencia a necessidade de uma nova concepção da educação. Com a Revolução Industrial, ocorre a necessidade do trabalho materno, em que as mães começaram a sair para o mercado de trabalho. Nesse sentido surgem as creches responsáveis pelo cuidado às crianças pequenas, enquanto as mães estavam ausentes. A escola nesse contexto tem destacada sua importância, pois modifica o pensamento e sua relação com a criança (BUJES, 2001).

Então, a criança era desconsiderada na sua condição de criança. Era caracterizada pela não infância nos períodos pré-modernos e percorre um trajeto de reconhecimento por volta do século XVIII. Somente nesse período da história surgem as preocupações com o futuro dos pequenos e os mesmos passam a ocupar um lugar central na família (ÀRIES, 1981). A ideia de infância se faz ao longo dos anos quando passa a ser então concebida como categoria construída histórica e socialmente no interior da dinâmica das relações sociais. Nesse meio, a criança possui características próprias e exerce papel ativo, de ator social, constituindo-se enquanto ser na construção de sua história.

Todo esse longo caminho traz a criança para o contexto do século XXI, que sinaliza novas necessidades, novos modos de aprender, novas buscas e conflitos cujos desafios mostram-se circunstanciais no processo de construção do conhecimento vivenciados pela criança hoje. Esse contexto atual nos dá a visibilidade de que a história das crianças e da infância vem fascinando muitos historiadores, pesquisadores e estudiosos contemporâneos, cujo campo está cada vez



mais ganhando terreno. Busca-se reunir sólido conhecimento sobre a condição infantil no passado e sobre as mudanças na natureza da infância nos dias de hoje.

O fenômeno da globalização tem acelerado e revelado as interações entre as principais sociedades, que tem impacto também na infância, incorporando mudanças dentro dos padrões mais amplos da experiência moderna. A história mundial estimula-nos a enxergar o quadro mais amplo em que a criança está inserida. Tudo o que se refere à infância, como “os papéis das crianças e função, disciplina, diferenças de gênero, saúde, material cultural, relações com a estrutura familiar, e mesmo alguns aspectos da vida emocional, estão abertos à pesquisa”, especialmente na visão de Stearns (2006, p. 14).

Pode-se dizer que a mudança recorrente na infância não é monopólio da modernidade. A infância mudou bastante. Mudanças posteriores na organização social e nas crenças religiosas trouxeram alterações mais modestas, embora significativas. As mudanças são fundamentais e, em termos históricos, embora muito recentes, mesmo em sociedades que foram pioneiras nas primeiras versões da infância moderna. A beleza da história da infância, por toda a sua complexidade e por todas as discussões que suscita, viabiliza o conhecimento sobre essa experiência humana (STEARNS, 2006; SARMENTO, 2003).

A infância hoje está marcada pela criança como um ser sócio-histórico-cultural que vive em uma sociedade, produzindo cultura, sempre em um tempo histórico, tendo a oportunidade de refletir sobre o seu passado, viver o presente e projetar o futuro (SOUZA, 2011). Essas mudanças e transformações indicam uma nova infância, ou uma reinstitucionalização da infância, que exige práticas educativas condizentes com os reais apelos da criança, cada vez mais independente, autônoma e crítica. Sarmento complementa tais afirmações:

Os tempos contemporâneos incluem, nas diferentes mudanças sociais que os caracterizam, a reinstitucionalização da infância. As ideias e representações sociais sobre as crianças, bem como suas condições de existência, estão a sofrer transformações significativas, em homologia com as mudanças que ocorrem na estruturação do espaço-tempo das vidas cotidianas, na estrutura familiar, na escola, nos mass-media, e no espaço público. Contrariamente à proclamada “morte da infância”, o que a contemporaneidade tem aportado é a pluralização dos modos de ser criança, a heterogeneização da infância enquanto categoria social geracional e o investimento das crianças com novos papéis e estatutos sociais (FARIA E PALHARES, 2003, p. 33).

A educação da criança pequena anteriormente era delegada às famílias e ao grupo social, e era na relação com esse grupo que a mesma ia adquirindo seus conhecimentos. Atualmente, a Educação Infantil brasileira, moldada por novas configurações, busca complementar a família, para assegurar o desenvolvimento integral da criança, conforme Rosemberg (2007, p. 02), “esta sociedade, esta nova família, esta nova mãe, esta nova mulher, este novo filho, esta nova criança



precisam de uma instituição social que, fora do espaço doméstico, complemente e enriqueça o educar e o cuidar”. No entanto, observam-se pelos registros que a educação da criança teve significativos avanços que se processaram ao longo de uma trajetória histórica.

Debates e pesquisas sobre as políticas na Educação Infantil ganham importância a partir da reforma educacional no Brasil dos anos 1990 quando as políticas educacionais para esse nível da educação básica definem critérios para sua consecução. Ao focalizar a infância em um cenário nacional que se sabe, marcada por grandes desafios e apelos, necessidades e descobertas, que carece de profissionais engajados e comprometidos, com novos ideais e novas posturas para atender a criança de hoje, especialmente a da faixa etária de zero a três anos que exige diferentes olhares, competências e habilidades do profissional que as atende. Gomes (2010) traz complementações a este pensamento:

Vivemos um período histórico para a educação de crianças pequenas no Brasil que tem como desafio fazer valer as conquistas legais das últimas décadas, entre elas, a profissionalização de educadores (professores) para atuar em creches e pré-escolas e a consequente qualidade dessa profissionalização em um contexto progressivo de ampliação da oferta de vagas no âmbito da educação básica no Brasil. (GOMES, 2010, p.42).

As grandes transformações ocorreram no mundo, com a evolução do homem e de seu modo de viver, e têm gerado necessidades urgentes e adequadas à nova sociedade e, assim, uma educação de qualidade para a criança, rompendo finalmente com a ideia de que é preciso simplesmente “cuidar” da criança. As instituições infantis estão atualmente empenhadas em promover uma educação que contemple a criança nos seus aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais, considerando-as na sua totalidade (BRASIL, 1996).

Essa nova dimensão da Educação Infantil articula-se com a valorização do papel do profissional que atua com a criança de zero até seis anos, com exigência de um patamar de habilitação derivado das responsabilidades sociais e educativas que se espera dele (BRASIL, 2006). No entanto, a contribuição da Educação Infantil, segundo Kramer (1989), só será concreta se esta exercer sua função pedagógica de valorização e ampliação dos conhecimentos infantis e aquisição de novos conhecimentos; e isso é muito mais do que apenas deixar as crianças conviverem e formar bons hábitos.

Pesquisas sobre produção das culturas infantis, história da infância brasileira e pedagogia da infância, realizadas nos últimos anos, demonstram a amplitude e a complexidade desse conhecimento. Novas temáticas provenientes do convívio da criança, sujeito de direitos, com seus pares, com crianças de outras idades e com adultos, profissionais distintos da família, apontam para outras áreas de investigação. Neste contexto, são reconhecidos a identidade e o papel dos profissionais da Educação Infantil, cuja atuação complementa o papel da família (BRASIL, 2006, p. 7).



O professor é o profissional responsável pela educação-cuidados de crianças pequenas na Educação Infantil. Por isso, é preciso qualificar o perfil desse profissional na área da Educação e no âmbito da educação básica, reconhecendo a complexidade da formação de crianças pequenas em ambientes coletivos. Considerando que “a atuação dos profissionais de Educação Infantil se faz em caráter complementar à família, o que leva a considerar como parte das atividades cotidianas o contato e a troca de ideias a necessidade de desenvolver um trabalho articulado ao da família e, indo mais além, ao da comunidade” (MACHADO, 1999, p. 94).

No final da década de 1990, ao discutir a questão das interações educativas especialmente na instituição de Educação Infantil, Machado (1999) já deixava claro a atuação do adulto ou do professor nos espaços educativos, com a finalidade de incorporar a este nível de ensino a educação das crianças.

Mais que alimentar, abrigar, proteger de perigos físicos eminentes, de animais, adultos ou companheiros mais fortes e agressivos, o adulto empenha-se em possibilitar a independência gradativa da criança, transmitindo valores, crenças, hábitos, técnicas, imbuídos de significados culturais, cujo domínio será essencial à criança (MACHADO, 1999, p. 38).

Por ocasião da divulgação do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, as posições evoluíram muito. Todavia a concepção da pré-escola ressentia-se ainda, tanto no plano dos programas e políticas como no nível concreto dos serviços implantados, de uma orientação de cunho assistencialista. Percebe-se que há uma divisão onde a creche fica subordinada a órgãos de caráter médico ou assistencial, e a pré-escola ao sistema educativo (CAMPOS, 1989). Na perspectiva da atuação do professor nesse contexto, Machado (1999, p. 95) destaca:

É preciso que projetos de formação dos profissionais sejam pensados tanto para aquisição de uma competência específica para cuidar/educar crianças de 0 a 6 anos na perspectiva das interações sociais quanto para atender necessidades e expectativas dos sujeitos envolvidos, levando em conta a trajetória e a configuração atual do campo de atuação profissional, visando à formação de uma competência profissional ampla. (MACHADO, 1999, p. 95).

O novo cenário da Educação Infantil pressupõe um profissional que desempenhe seu papel de maneira efetiva, crítica e consciente de sua prática pedagógica. Em que a formação inicial lhe dê bases sólidas e a formação continuada promova o aprimoramento profissional, para estabelecer estratégias que possibilitem o desenvolvimento de suas competências, de atitudes observadoras e reflexivas, além da construção de uma autonomia profissional, que lhe permita rever sua prática cotidiana, para colaborar com a educação da criança em sua plenitude.

## 2.1 Educação Infantil: políticas públicas e formação de professores



As políticas educacionais voltadas para a educação da criança têm em todo percurso da história colaborado para mudar a visão da Educação Infantil de assistencialismo, para uma concepção de infância centrada na integralidade do cuidar e do educar. No sentido de promover uma educação que contemple a criança nos seus aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais, considerando-as na sua totalidade (BRASIL, 1996).

A atualidade mostra que grandes transformações ocorreram no mundo, com a evolução do homem e de seu modo de viver, gerando necessidades urgentes e adequadas à nova sociedade e à educação da criança em uma visão integral. O próprio Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI evidencia este fato:

A expansão da educação infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estruturação das famílias. Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos (BRASIL, 1998, p 11).

No Brasil, a Educação Infantil está definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) no Artigo 29, como a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade,

O respeito pela infância foi conquistado e está garantido na Constituição Federal de 1988, que considera a criança como sujeito social e de direitos e como um cidadão em desenvolvimento. Explicitado no Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do desporto, na Seção I Da Educação - Art. 208 “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

A partir de 1990 houve avanços significativos com relação à educação da criança, por meio de debates, pesquisas e ações, com um olhar voltado para a melhoria do atendimento em creches e pré-escolas. A Coordenação de Educação Infantil (COEDI, 1993) do MEC – Ministério da Educação elaborou e apresentou um documento, sintetizando as discussões realizadas na área por educadores e pesquisadores, resultando em uma proposta de Política para a Educação Infantil. As intenções da Constituição de 1988 são reafirmadas neste documento e são lançadas as novas e condizentes diretrizes para a Educação Infantil. Principalmente, afirma a necessidade de construir a profissionalização das trabalhadoras que atuam na educação da criança.





A conjunção desses fatores ensejou um movimento da sociedade civil e de órgãos governamentais para que o atendimento às crianças de zero a seis anos fosse reconhecido na Constituição Federal de 1988. A partir de então, a Educação Infantil em creches e pré-escolas passou a ser, ao mesmo tempo do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV). O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, destaca também o direito da criança a este atendimento. (BRASIL, 1998, p.11).

Conforme foi observado, os direitos da criança ganharam novas conquistas com a instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, no dia 13 de Julho de 1990, pela Lei 8.069. E em seu capítulo IV prevê que a criança tem direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer. O Estatuto da Criança e do Adolescente afirma que:

Art. 53. A criança e o Adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando lhes: I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - Direito de ser respeitado por seus educadores; III - Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

O ECA vem ampliar as condições para o atendimento a criança e ao adolescente, garantindo-lhes direitos até então desconsiderados. Proporcionando atenção e cuidado, no caso da criança, assegurando à mesma, oportunidades e facilidades para o seu desenvolvimento físico, mental, moral e social. Como ser em formação lhes é facultada o acesso à informação, cultura, lazer e esportes.

O RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil vem reafirmar esses direitos. Com orientações, socializa discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho técnico de professores e demais profissionais de Educação Infantil, considerando as mudanças e transformações da sociedade. Para Faria e Palhares (2003), o RCNEI é um documento que apresenta os tópicos fundamentais para a composição de um referencial para a educação da criança. Foi elaborado por especialistas de renome nacional e internacional em que foram incorporadas propostas nacionais e de outros países e ainda oferecendo ideias que visam contribuir para o surgimento de uma nova proposta para o cotidiano da Educação Infantil Brasileira. Uma importante iniciativa do Ministério da Educação que fortalece as políticas para o campo da educação da criança.

A Educação Infantil como alvo de debates nos últimos anos revela inúmeros desafios a serem ainda enfrentados, especialmente por se tratar do atendimento à criança pequena. A revisão dos currículos, a reorganização dos espaços, o papel das atendentes ou recreadoras, e a própria formação das professoras que atuam com a criança de zero a três anos. Esta realidade apresenta apelos e necessidades específicas da criança, o que requer uma educação com



profissionais que respondam com competência aos desafios atuais. O documento “Indicadores da qualidade na Educação Infantil/2009” confirma tais avanços:

A Educação Infantil no Brasil registrou muitos avanços nos últimos vinte anos. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 a definiram como primeira etapa da educação básica, antecedendo o ensino fundamental, de caráter obrigatório, e o ensino médio. Essa ampliação do direito à educação a todas as crianças pequenas, desde seu nascimento, representa uma conquista importante para a sociedade brasileira (BRASIL, 2009, p. 13).

Observa-se a expansão da Educação Infantil, principalmente com a inserção da mulher no mercado de trabalho e as mudanças pelas quais a sociedade vem passando, que marcam um novo momento para a infância. Após a LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394 de 1996, a Educação Infantil ganha novo significado e novas bases, sobretudo, nas questões legais.

Conforme Rosemberg (2007), a sociedade reconhece que esta fase da vida é riquíssima, riqueza que se expande se boas condições educacionais forem oferecidas. A criança precisa estar amparada no aspecto educacional e receber um atendimento de qualidade, complementando a educação oferecida pela família. Em se tratando da criança, cujas características se renovam na contemporaneidade, e que se traduzem por novos moldes, embora sem deixar de apresentar a importante fase da infância.

Este é o contexto de trabalho do professor ou profissional que na atualidade trabalha na Educação Infantil, e que precisa estar alicerçado por uma sólida formação inicial e uma necessária formação continuada, cujo desenvolvimento profissional modela a própria prática pedagógica, revelando sua identidade de professor/a na infância, construída por competências, compromissos e de habilidades para indissociavelmente educar e cuidar, e assim, atender aos reais desafios na Educação Infantil, e efetivar na prática a qualidade na Educação Infantil.

Desse modo, busca-se cada vez mais que os sistemas educacionais, ancorados por políticas educacionais coerentes e concretas garantam um atendimento de boa qualidade, especialmente a instituição de Educação Infantil. A definição de qualidade pressupõe alguns fatores que estão ligados aos “valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem; o contexto histórico, social e econômico no qual a escola se insere” (BRASIL, 2009, p. 13). Especificamente no caso da Educação Infantil, a forma como a sociedade define os direitos da mulher e a responsabilidade coletiva pela educação das crianças pequenas também contam como fatores relevantes. Pois na concepção de Faria e Palhares (2003):



Embora a Educação Infantil seja parte integrante da educação básica, sua especificidade é pouco reconhecida, para não dizer que é desconsiderada. Aliás, com relação à especificidade, a única diferença apontada pela lei entre a creche e a pré-escola diz respeito à faixa etária: “creches, ou entidades equivalentes, para crianças de quatro a seis anos” (art. 30). A criança, alvo do atendimento multifacetado que deveria ser capaz de dar conta das questões afeitas ao cuidado e à educação, passa a ser vista como aluno mesmo que tenha três meses de idade. O profissional que passa a ser privilegiado é aquele com um perfil de professor; o cotidiano das instituições é recodificado em conteúdos curriculares que devem observar diretrizes que enfatizam a “difusão de valores sociais, direitos e deveres da cidadania, respeito à ordem e ao bem comum [...] à orientação para o trabalho” (p. 107).

A adequação do indivíduo a esse novo cenário exige uma educação altamente eficaz exercida por profissionais capacitados e comprometidos para lidar com os interesses e as reais necessidades da criança. A instituição de Educação Infantil necessária ao processo de construção do conhecimento precisa estar preparada e organizada em todos os aspectos estruturais: administrativo, pedagógico e recursos humanos. A questão sobre a formação do professor da infância se destaca como um dos temas atuais dos debates educacionais, ao considerar que o profissional que atua na Educação Infantil surge como carreira docente a partir das reformas educacionais, especialmente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394 de 1996.

Verifica-se na LDBN 9394/1996, artigo 87: “É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei”. No inciso 4º firma-se que: “Até o fim da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996).

No entanto, todo o esforço vindo de longa data, observados nas políticas para formação do professor, se contradiz com a recente alteração na LDBN – vista como um retrocesso, conforme o Art. 62 (04 de Abril de 2013):

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 2013, p. 12).

Essa nova configuração da LDBN demonstra um passo atrás naquilo que sempre se buscou referente à formação da professora para atuar na Educação Infantil. No entanto, quando se fala em Educação Infantil, é interessante dizer que os esforços deverão ser sempre no sentido de buscar mais qualidade, preparo e profissionalização das professoras. Assim, é preciso pensar que a professora para atuar na primeira infância, especialmente, deve ter no mínimo o curso superior em Pedagogia.



Um dos fatores que mais influem na qualidade da educação é a qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças. Professoras bem formadas, com salários dignos, que contam com o apoio da direção, da coordenação pedagógica e dos demais profissionais – trabalhando em equipe, refletindo e procurando aprimorar constantemente suas práticas – são fundamentais na construção de instituições de educação infantil de qualidade. Esse trabalho, que carrega consigo tanta responsabilidade precisa ser valorizado na instituição e na comunidade. As professoras e todos que trabalham na instituição de educação infantil devem assumir uma postura profissional, fazendo transparecer em suas atitudes a identidade de pessoas cientes da relevância social do trabalho que realizam (BRASIL, 2009, p. 54).

É preciso ressignificar a profissionalidade do professor que atua na Educação Infantil, para redimensionar o ensino direcionado à criança. Avançar na reforma das políticas para infância, a fim de sintonizá-las com as formas contemporâneas de conviver, relacionar-se com a natureza, construir e reconstruir as instituições sociais, produzir e distribuir bens, serviços, informações e conhecimentos e tecnologias, sintonizando-o com as formas contemporâneas de conviver e de ser.

### 3 PROPOSIÇÕES METODOLÓGICAS E RESULTADOS

Os estudos realizados e as questões abordadas na pesquisa bibliográfica serviram de referência para as análises da pesquisa realizada no contexto de trabalho dos professores, com os dados coletados, presentes na elaboração da tese, no trabalho original, complementando a finalidade da investigação. Permitiu relacionar o pensamento dos autores e dos seus estudos que envolvem a história da Educação Infantil e a trajetória de formação dos profissionais que nesta área atuam, bem como, a construção da identidade docente na contemporaneidade, reunindo um conjunto de elementos importantes que favorece um olhar mais amplo nas intenções de uma pesquisa.

É importante registrar que foram realizados na totalidade dos estudos, a pesquisa de campo, utilizando-se da abordagem de pesquisa qualitativa, que se preocupa com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, agregados ao universo mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos.

Nesse sentido é que a escolha por determinado método buscou corresponder às inquietações do pesquisador e assim estabelecer relação com seus pensamentos, experiências e conhecimento, para contemplar seus objetivos e finalidades na complementariedade da pesquisa (MINAYO, 2003). Procurou-se investigar sobre a formação, trajetória de atuação, objetivos e pensamento das professoras no que se referem à Educação Infantil, dados estes submetidos aos princípios da análise de conteúdo.

A metodologia utilizada permitiu mostrar os caminhos percorridos na investigação,



repassando atalhos e caminhos no sentido de evidenciar a realidade no campo da Educação Infantil, referente a trajetória histórica, as políticas e a formação dos professores neste cenário.

### 3.1 Educação Infantil: análises e discussões

É interessante dizer que por meio da pesquisa realizada, a Educação Infantil perpassou fatos e períodos marcados por indecisões, distorções e uma contínua luta em busca de sua consolidação legal como fase inicial da Educação brasileira. Para desvincular a ideia do atendimento assistencial, validando o cuidar e o educar.

Quanto aos profissionais são na maioria subordinadas ao sistema, à mercê das verdades e diretrizes impostas pelos currículos e projetos pedagógicos, carentes de iniciativas para romper com a realidade e caminhar em direção a um desabrochamento das possibilidades individuais e profissionais. Além das lacunas na formação inicial, a organização em creche e pré-escola traz incertezas e inseguranças ao professor/a da creche especialmente, que não se sentem profissionais nesse contexto. Pela falta de estrutura, muitas vezes realizam a função de auxiliares nos cuidados básicos da criança, ausentando-se em alguns momentos do papel de professor/a com a formação direcionada para esta função.

A atuação destes professores revela-se também por meio das “fragilidades e conquistas, de intersecção entre as trajetórias de vida dos profissionais que atuam em creches e pré-escolas e os sistemas de emprego, trabalho e formação” (GOMES, 2009, p. 104). Entram em jogo os valores, as convicções, os objetivos de vida e profissionais, o comportamento, as aquisições culturais e intelectuais dos indivíduos que se fazem ao longo da carreira.

A formação do professor da Educação Infantil, ainda sinaliza no cenário atual profissionais com uma frágil autonomia, observada ao final da investigação com marcas de um processo identitário ainda em maturação, expressas nas falas, nos depoimentos, nos discursos, nos fazeres e nos saberes do grupo pesquisado:

- Insegurança quanto a docência na creche
- Dependência profissional no contexto do sistema educacional
- Formação incipiente
- Desvalorização profissional como professoras da Educação Infantil.

São marcas de uma identidade que se constrói e que revelam traços de relativa ausência de autonomia profissional e intelectual e desconhecimento da profissionalidade como professoras de creches e pré-escola. Por essa razão, reflete-se: “Embora as professoras idealizem as mudanças pretendidas e defendidas no espaço de formação no curso, têm encontrado



dificuldades para transpor o ideal, o subjetivo, para chegar ao real, objetivo, característica do processo prático criador” (SILVA, 2010, p. 73).

Ainda existem indefinições que descaracterizam as professoras da creche como profissionais. É um caminho de ambiguidades, pois, por um lado, se tem a questão histórica da creche como assistencialismo que ainda perdura em alguns sentidos, e que invalida o trabalho profissional com a criança pequena, e por outro, a ausência de posicionamento das professoras em relação à afirmação delas como profissionais formadas e, portanto, preparadas para atuar na educação da criança. O problema é que “as competências configuram um sistema de treino definido em termos de condutas que o futuro professor conhece e que aceita com responsabilidade, muitas vezes, inconscientemente” (VEIGA; VIANA, 2010, p. 18).

Compreende-se que nesses espaços de convivência muitas vezes desiguais é que se consolidam as identidades dos docentes. O caminho percorrido pela Educação Infantil, principalmente no que se refere as políticas educacionais e o estudo com base na realidade vivida das docentes apontou que é preciso repensar a formação do professor no Curso de Pedagogia, os objetivos, finalidades, grade curricular, tendo em vista os estudos sobre a infância na atualidade, as novas necessidades da criança, a nova sociedade, mediante as fragilidades, incertezas e equívocos percebidos nos depoimentos das professoras.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atendimento multifacetado na Educação Infantil observado por alguns autores com a incorporação das creches aos sistemas educacionais não proporcionam a superação da concepção educacional assistencialista. Problemas como a falta de verbas têm ocasionado desconsertos e desacertos para a Educação Infantil. Apenas reflexões e anseios por mudanças pressupondo a conscientização da importância da educação da criança não viabilizam possibilidades de ações educativas mais concretas, adequadas e efetivas que contemplem uma educação integral voltada para as reais necessidades dos pequenos, o que implica uma boa formação profissional aos professores.

Para conquistar a tão almejada qualidade na Educação Infantil supõe-se que seja desenvolvido um trabalho educativo conectado com a realidade na perspectiva da evolução humana e de mundo. As transformações científicas e tecnológicas impõem às pessoas novas aprendizagens.

É preciso, entretanto, repensar de que forma têm sido conduzidas as questões presentes nos inúmeros debates que apontam principalmente as necessidades de investimento na formação da professora da creche e da pré-escola a necessidade de condições mínimas para a efetivação



de um trabalho realmente educativo. Isso leva à reflexão sobre as políticas educacionais para a infância, sobre os possíveis caminhos a serem percorridos para a melhoria da qualidade e equalização do atendimento à criança.

Quando se considera a grande responsabilidade do professor capaz não só de analisar tipos de brincadeiras e efetivá-las, considerando o potencial da atividade e da criança, educar mediante as necessidades e interesses específicos da criança, como também de prosseguir com a estimulação após cada resposta individual, e ainda integrar as famílias com condições de participação dentro da instituição educativa.

As políticas para a formação do professor, precisa estar articulada com a atuação, nas dimensões técnicas, políticas, sociais e culturais, aliadas ao domínio metodológico e à ação pedagógica. A concepção autônoma para a aquisição, produção, criatividade e inovação, aliada à sensibilidade para a compreensão, análise e intervenção em situações de ensino complexas, é requisito essencial para a formação profissional docente de qualidade.

Os cursos de formação inicial e continuada devem dar conta das especificidades da infância e das necessidades da criança. Precisam ser reestruturados de forma a possibilitar aos/as professores/as desenvolverem uma ação docente situada e contextualizada, com base em uma formação teórico-prática mais densa e conectada com os reais problemas da sociedade. Que acima de tudo capacite o/a professor/a para o exercício profissional no sentido de alcançar uma educação de qualidade, frente às exigências da infância no contexto atual.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **A História Social da Criança e da Família**. 2. ed. São Paulo: Guanabara Koogan, 1981.

BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. Formação. In: FAZENDA, Ivani (Org.) **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei no 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

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

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Volumes 1 e 3.



BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Parecer CNE/CP 09/2001. MEC/CNE. Brasília – DF, 2001.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 dez. 2009.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009b. 64p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic\\_qualit\\_educ\\_infantil.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf)>. Acesso em: 13 agosto 2013.

BRASIL. Docência na educação infantil: salto para o futuro. **Boletim 10**, TV Escola, ano 22, 2013.

BUJES, M. I. E. **Escola Infantil: Pra que te Quero?** In: CRAIDY, M.; KAERCHER, G. E. P. S. Educação Infantil. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13-22.

CAMPOS, Maria M. Malta. Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo. In: ROSEMBERG, Fúlvia. **Creche.** Fúlvia Rosemberg (Org.). São Paulo: Cortez, 1989.

DONATO, María Ermelinda. Formación. In: FAZENDA, Ivani. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade** (Org.). São Paulo: Cortez, 2001.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. PALHARES, Marina Silveira. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios.** 4. ed. Revisada e Ampliada. Campinas, SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 62).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da língua portuguesa.** Coordenação Marina Baird Ferreira e Margarida dos Anjos. Equipe Elza Tavares Ferreira et al. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2009.

GOMES, Marineide de Oliveira. **A aprendizagem profissional de professores de Educação Infantil: possibilidades formativas.** Uberlândia: Olhares e trilhas. 2010. Ano XI, n. 11, p. 41-50.

KRAMER, Sonia. O papel social da pré-escola. In: ROSEMBERG, Fúlvia. **Creche.** Fúlvia Rosemberg (Org.). São Paulo: Cortez, 1989.

MACHADO, Maria Lúcia de A. **Criança pequena, educação infantil e formação dos**





**profissionais.** Florianópolis: Perspectiva, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Para uma outra educação infantil paulistana pós FUNDEB** (30.11.2007). Disponível em: <<http://www.nossasaopaulo.org.br/portal/files/educaçãoinfantil>>. Acesso em: 30 ago. 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, Regina Leite; FILHO, Aristeo Leite (Org.). **Em defesa da Educação Infantil.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Edileuza Fernandes da. As práticas pedagógicas de professoras da educação básica: entre a imitação e a criação. In: SILVA, Edileuza Fernandes da; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). **A escola mudou:** que mude a formação de professores. Campinas, SP: Papyrus, 2010. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SOUZA, Regina Aparecida M. Letras para a sustentabilidade: a linguagem oral e escrita no contexto da infância. In: SALMAZE, Maria Aparecida; CHAVES, Alessandra M. Queiróz; SPINDOLA, Arilma, Maria de A. (Org.). **Desenvolvimento e Sustentabilidade:** revelando olhares, valorizando vozes na Educação da Infância. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2011.

STEARNS, Peter N. **A infância.** Tradução de Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Q. Quixadá. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: SILVA, Edileuza Fernandes da; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). **A escola mudou:** que mude a formação de professores. Campinas, SP: Papyrus, 2010. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).



ISSN 2359-5051

# Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar  
de Professores

---

## LEITURA NA FRONTEIRA AMAZÔNICA: A EXPERIÊNCIA GENTE QUE LÊ NA ESCOLA BÁSICA, DE GOIANÉSIA DO PARÁ, PA

## READING IN FRONTIER AMAZON: THE EXPERIENCE PEOPLE WHO READ IN ELEMENTARY SCHOOL, OF GOIANÉSIA DO PARÁ, PA

Tiese Rodrigues TEIXEIRA Jr<sup>1</sup>

### RESUMO

Este relato de experiência é o resultado de uma ação de incentivo à leitura realizada no Colégio Estadual Anunciada Chaves, em Goianésia do Pará, Sudeste do Pará. Gente que lê na escola básica foi desenvolvido no mês de abril de 2019, a ação se inseriu como parte dos diferentes projetos pedagógicos colocados em curso na escola. Esta experiência revelou o público leitor da escola e a natureza da literatura consumida por ele, bem como, a construção dos seus diversos percursos de vida, com os livros. A escolha da rede analítica busca relacionar a prática da leitura em solo amazônico com categorias das ciências humanas como fronteira em Martins (2009) e território e cidadania, em Santos (2002). Ao final do evento foi possível identificar que essas ações podem ser outras chaves de leitura da realidade educacional local, também, nas dimensões da classe, da raça e do gênero frente às práticas de leitura, esta que é um dos desafios constantes do fazer docente, na fronteira escolar amazônica.

**Palavras-Chave: Leitura. Fronteira. Amazônia.**

### ABSTRACT

This experience report is the result from one action of encouraging reading fulfilled in Anunciada Chaves elementary school, in Goianesia do Pará, southeastern of Pará. People who read in elementary school it was development in april of 2019, the action inserted like part of diferents educacional projets performed at school. This experience showed reading audience and the kind of literature who likes, as well as, building your many differet life paths. The choice of analytical network try to relate the practice of reading in amazon rigion with categories of human sciences like frontier of Martins (2009), territory and cytizen of Santos (2002). At the end, it was possible identify who this actions can be other keys of reading from local reality educacional, too, in class demention, from race, from gender front reading pratices, that is one of constant challenges of pratical teaching in school frontier amazonian.

**Keywords: Reading. Frontier. Amazon.**

---

<sup>1</sup> Doutor em Ciência do Desenvolvimento Socioambiental. Insituição: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.  
E-mail: [tiesejr@gmail.com](mailto:tiesejr@gmail.com)



## 1 INTRODUÇÃO

Na educação básica amazônica a prática da leitura ainda está relacionada às aulas de Língua Portuguesa ou de literatura, a partir de um cânone literário indicado pela escola e orientado pelos professores e professoras desta área. Assim, os livros que serão lidos pelos estudantes, no geral, obedecem uma orientação externa da escola, já que fazem parte do conteúdo programático, indicado nos livros didáticos. Clássicos da Literatura Portuguesa como, Camões, e da Literatura brasileira, como Machado de Assis, estão entre estas obras.

Nesta educação, disciplinar, a leitura é vista como responsabilidade dos professores e professoras de Língua Portuguesa. Neste contexto, fica claro que a separação das áreas de conhecimento faz com que quem não é professor, ou, professora dessa área sinta-se distante do exercício da leitura. É comum nas reuniões de planejamento muitos professores dizerem que nada entendem de leitura e que nem gostam dessa área.

Essa separação, em que cada docente responde por sua área de atuação é negativa para o conjunto do processo educativo, já que a leitura é importante para todas as ditas áreas do conhecimento. No contexto em tela, sua prática ainda está vinculada a um exercício que acaba por limitar sua importância e significados, ao campo da língua materna, e à preparação para as avaliações do governo federal, e isso, se expressa nas constantes afirmações dentro e fora da escola, de que os estudantes não gostam de ler. Por que será que não gostam? O que sabemos das práticas de leitura que estão acontecendo nas escolas da educação básica pública na Amazônia? Quais livros são lidos? Quem são as leitoras e os leitores dessas escolas nas interfaces dos estudos de gênero, de classe e de raça?

Sem a pretensão de responder as questões acima, mas, sim, pensando o objeto leitura na interface das ciências humanas, é o que motivou a escrita deste relato, que traz uma experiência de prática de leitura na escola básica pública como foco de análise tentando propor um exercício teórico que dialogue com conceitos vindos da sociologia e da geografia, especialmente, fronteira, território e cidadania, num esforço para caracterizar essa prática educativa como um lugar de exercício da cidadania. O trabalho está dividido em: Introdução, em seguida, notas sobre a história da leitura, na terceira parte, o desenvolvimento e na quarta parte, as considerações finais.

## 2 NOTAS SOBRE A HISTÓRIA DA LEITURA

Em termos internacionais, os debates sobre a história da leitura e do livro tem nas reflexões de



Chartier (1997; 2011) contribuições significativas. Dos seus percursos investigativos emergem questões ligadas à história do livro, às práticas da leitura e os diferentes processos sócio históricos em que, os leitores e as leitoras vão se constituindo.

Na antiguidade, diz ele, em algumas populações a língua escrita e a falada eram a mesma e estavam presentes práticas de leitura silenciosa e em voz alta. A leitura silenciosa estava presente no mundo Grego, desde o século VI a.C. Naquele contexto, porém, havia a convenção cultural da leitura em voz alta, a associação texto, voz, leitura, declamação e escuta faziam parte da vida social.

Ao longo da idade média, a leitura passou por um processo em que se tornou visual e silenciosa. Esse processo começou nos mosteiros, entre os séculos VII e XI, e no século XII chegou à escola e universidades, e, dois séculos depois às aristocracias da época. Neste percurso, o tempo da leitura foi se acelerando, assim como, a complexidade dos textos e a importância dos escribas. A conquista da competência da leitura silenciosa, pelos olhos, foi um projeto do ocidente medieval que se estendeu aos tempos modernos.

Nesse período a leitura tornou-se um trabalho intelectual, apontando o que seria um modelo escolástico de leitura. Nos mosteiros, o livro conservava um bem que era da comunidade e seu uso era principalmente religioso. Com as escolas urbanas esse papel começou a mudar, por exemplo, a produção do livro que era nos mosteiros, passa para as mãos dos comerciantes, assim como, a forma e o conteúdo dos livros e os estilos de leitura.

O século XIII vivenciou outra mudança singular na leitura. Até aquele período, havia a leitura chamada de “intensiva”, em que o leitor tinha acesso a uma quantidade reduzida de textos que eram lidos, relidos, memorizados, conhecidos de cor de geração em geração, o principal era a Bíblia. Na segunda metade daquele século começou a ganhar espaço a leitura “extensiva” em que o leitor era aquele que consumia inúmeros livros, com rapidez, e começava a exercer uma atividade crítica.

Nos séculos XVI e XVII, os leitores letrados tornaram a leitura silenciosa uma prática comum. A leitura em voz alta, como uma importante forma de socialização, se apresentava em espaços públicos, familiares, cultos e o leitor era alguém que lia para os outros, ou um leitor que escutava. Naqueles tempos ler, ouvir, ver e escutar eram quase sinônimos.

Essas práticas de leitura tem um lugar delimitado: Inglaterra, Alemanha e França, ali a produção de livros, a transformação dos jornais e a redução de preços, assim como, o aparecimento das sociedades de leitura ao longo dos séculos XVIII e XIX, são descritas como um perigo, especialmente, para a ordem política. Os observadores da época ficaram impressionados com o “furor de ler”, que foi apontado como base na construção do pensamento crítico europeu.

No século XX, a história mostra que a prática da leitura passa por mais uma revolução, com a chegada do texto eletrônico, que traz um texto imaterial, sem um lugar próprio. Nas palavras de



Chartier:

A contiguidade imposta pelo objeto impresso opõe-se a livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis; a percepção imediata da totalidade da obra que se torna possível pelo objeto que a contém, sucede uma navegação de longa duração nos arquipélagos textuais com margens moveáveis. (CHARTIER, 2011, p. 38)

A chegada dessas mudanças ajuda na construção de novas formas de ler e de se relacionar com os escritos. As revoluções anteriores não mudaram as estruturas básicas do livro, já no mundo atual, a revolução afetou o suporte e as formas de trânsito dos escritos, algo visto, apenas, na mudança do livro em forma de rolo, para o livro em forma de cadernos reunidos, no começo da era cristã. (CHARTIER, 2011).

Em termos nacionais, o debate sobre a história da leitura e do livro está ligado ao processo de colonização e à catequese colocada em prática pelos jesuítas. Quem nos alimenta nesse percurso é Romanelli, (1980). O processo educacional daquele período, inicialmente, era composto pela leitura, a escrita e os ensinamentos religiosos, mais tarde, pelo canto, música instrumental e gramática. Quem tinha acesso à educação era a elite colonial, que se adaptou ao projeto político educacional dos jesuítas, que tinha em Comenius um importante expoente.

No século XVI, a Europa vivia as mudanças provocadas pela Reforma Protestante e os ecos daquele movimento chegaram à América Portuguesa e aos seus processos educativos. As preocupações com a educação caminhavam no sentido da formação do homem para atuar na realidade de então, e a leitura, era vista como um instrumento importante nas disputas de poder na sociedade da época. Assim, desenvolveu-se na Europa e no Brasil escolas de ler e de escrever, fixas e ambulantes, que representavam uma batalha de fundo religioso, no contexto da Reforma e da Contrarreforma. No Brasil, do século XVIII, mesmo sob a influência da pedagogia católica, a prática da leitura se espalhava para além do permitido pelos governantes e mostrou seu potencial nas Minas Gerais, onde aconteceu a Inconfidência Mineira, movimento que foi alimentado por ideais Franceses que chegaram à colônia através dos livros e se sistematizou por meio da prática da leitura. (ROMANELLI, 1980).

No século XIX, o Brasil tornou-se a sede da Coroa Portuguesa e no campo educacional foram criados cursos para atender às demandas da Família Real. A leitura e sua prática estavam condicionadas a instrumentalizar, aqueles que frequentavam a escola primária, para servir às necessidades da corte. Apenas a elite avançava nos estudos. Na virada do século XIX, para o século XX, a República propôs uma educação que tinha como base: A ampliação da rede pública de ensino e reformulação nos conteúdos, nos objetivos e nas técnicas educacionais. (ROMANELLI, 1980).

No tocante à leitura, neste período, ganhou ênfase a preocupação com o leitor e o tipo de leitura acessada por ele. A ausência de livros para as crianças brasileiras estava na base das reivindicações. Em 1921, Monteiro Lobato lançou o livro “Narizinho Arrebitado”, que foi adotado nas escolas



públicas de São Paulo, muitos apontam a obra desse autor como um marco no rompimento da dependência que havia do Brasil, com a literatura vinda da Europa destinada ao público infantil da época. Na década de 1930, o Brasil viveu uma disputa importante no campo educativo entre os liberais e os católicos, é desta época o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). (ROMANELLI, 1980).

Na segunda metade da década de 1940, a UNESCO propôs o lançamento de campanhas de alfabetização, em países onde as desigualdades sociais eram mais acentuadas. Na década seguinte os debates apontaram que a educação precisava refletir princípios culturais e sociais da época. Diversas manifestações sociais reclamavam melhorias na educação. Esses movimentos foram sufocados pelo golpe de 1964. A leitura naqueles tempos esteve relacionada fortemente a processos de alfabetização, e a um forte teor técnico. O governo militar passou a controlar o teor dos livros que circulavam no País. É desse período a criação da Fundação do Livro Escolar (1966) e a Fundação Nacional do Livro infantil e Juvenil (1968). (ROMANELLI, 1980).

Esta mobilização do estado estava associada à iniciativa privada. Grandes capitais foram investidos e o foco principal era a literatura infantil. Como resultado disso desenvolveu-se um comércio especializado, livrarias, nos grandes centros urbanos brasileiros. Esse trabalho com a produção de livros, consolidou um número expressivo escritores e de artistas gráficos. Nesse período o Brasil viveu a censura, a proibição e o controle da leitura, de forma intensa, uma vez que esta representava ameaça aos poderes vigentes, pois a leitura poderia revelar as desigualdades sociais e aumentar os descontentamentos. (ROMANELLI, 1980).

Nas décadas de 70, 80 e 90, do século XX, o mundo conheceu uma revolução no processo e na forma de armazenar as informações, o formato do livro e a forma de ler mudou e esse fenômeno chegou ao Brasil. As novas tecnologias relacionadas aos textos eletrônicos sinalizam com a possibilidade da universalização da leitura, indicando que esta mudança não elimina o livro físico. Estas reflexões, porém, não problematizam o fato de que o acesso à leitura, ainda é privilégio de uma parcela reduzida da população mundial, e que independente do suporte em que o texto esteja, parece que as desigualdades de acesso se mantem. (CHARTIER,2011).

## 2.1 A leitura no debate amazônico

Em termos regionais, os debates sobre a leitura na Amazônia estão focados em processos de letramento e alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental e tem o objetivo de preparar os estudantes para realizarem “provas”. As pesquisas tratam das teorias sobre as dificuldades de aquisição da leitura. Jesus (2016) destaca que:

90% das crianças brasileiras tem acesso à escola fundamental, porém boa parte delas



não consegue aprender a ler, ou leva muitos anos para alcançar um nível rudimentar de leitura e escrita. Isso é um caos que se revela como um indicador de que há algo de errado em tudo o que vem sendo proposto nesse sentido. Isso é evidenciado pelos resultados explícitos em provas de leitura e escrita, interpretação e produção textual que são realizadas pelos discentes, a exemplo da Provinha Brasil. (JESUS, 2016, p.21)

O enunciado acima, assim como outros textos visitados, que tratam do tema leitura na região amazônica, falam em leitura e escrita, juntas, e em espaço escolar. Uma prática, que segundo a pesquisa, se mostra fracassada e tem como finalidade as avaliações do governo federal. Ainda que uma porcentagem grande das crianças tenha acesso à escola básica, uma parcela expressiva não consegue aprender a ler.

Silva (2013) ao tratar da leitura na escola básica amazônica destaca a importância da literatura regional para alimentar o interesse dos estudantes na prática da leitura. Chama a atenção para o potencial na formação e no fortalecimento da cultura e da identidade regional do público leitor. No entanto, aponta a ausência de pesquisas sobre o tema, o pouco conhecimento sobre a diversidade ficcional das obras escritas na região, a fragilidade dos debates no contexto escolar e de formação dos professores da escola básica, afirma, que este quadro dificulta ainda mais a prática da leitura em âmbito regional.

Silva (2016), na dissertação de mestrado intitulada: Contos da Amazônia uma proposta de leitura e escritas literárias relaciona a prática da leitura ao ensino da literatura, e à Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, destaca a importância da leitura na formação de um sujeito crítico, e que nesse processo, a figura do professor é fundamental.

Na pesquisa em tela, a autora desenvolveu uma experiência com estudantes na leitura e na escrita de contos, a partir de textos de Inglês de Souza e Milton Hatoum. O resultado foi socializado com a comunidade escolar e mostrou o potencial, por vezes esquecido ou desconhecido, que este tipo de ação carrega.

Na breve revisão da literatura feita sobre o tema proposto, a leitura na região amazônica aparece relacionada ao espaço escolar, à preparação para avaliações do governo federal, à língua portuguesa e à literatura e os livros lidos são indicados pela escola. Este relato busca relacionar a prática da leitura em solo amazônico, com categorias das ciências humanas, a saber, fronteira, território e cidadania.

### 3 DESENVOLVIMENTO

Neste relato de experiência, assumimos a escola como uma fronteira, e por isso, nos filiamos ao conceito de fronteira defendido por Martins (2009), que é interpretada pelo viés da sociologia,



onde diferentes grupos humanos disputam um território de diferentes modos. Entre estas disputas estão as linhas que separam a cultura e a natureza, o homem do animal e quem é humano, e quem não é. No mundo atual, a fronteira é um dos raros lugares sociais em que estas disputas tem visibilidade e estão além dos debates teóricos. A fronteira é assim, um espaço do múltiplo, ainda muito negligenciado pelas ciências humanas.

O humano se constrói em dificuldades e conflitos. É na fronteira que vemos como uma sociedade se forma, se desorganiza e se reproduz, afinal, *na fronteira o homem não se encontra, se desencontra*. (MARTINS, 2009, p.10). A fronteira é mais que geografia, ela é cultura, é de visões de mundo, de etnias, da história e da historicidade do homem, e acima de tudo, fronteira do humano. É nela que encontramos as dificuldades para a realização de ações que possam superar as necessidades sociais e transformar as relações humanas. Dito de outra forma:

É nessa dimensão, propriamente sociológica e antropológica, que investigo o tema da fronteira e os desafios interpretativos que propõe em relação a sociedade em que vivemos e em relação a nossa própria condição humana. É na fronteira que encontramos o humano no seu limite histórico. É nela que nos defrontamos mais claramente com as dificuldades antropológicas do que o fazer história. (MARTINS, 2009, p.11)

Desta forma, entendemos que a região amazônica é por excelência um lugar de fronteira, de acordo com os argumentos do autor, e trazendo isso para o espaço escolar e os processos educativos desenvolvidos na região sudeste do Pará, encontramos aproximações, pois, a sala de aula pode ser interpretada como uma fronteira, uma vez que aspectos históricos, sociais, culturais, antropológicos ...se desenrolam ali num constante pulsar da descoberta do *outro*. Os encontros, e os desencontros, que acontecem nas fronteiras de uma sala de aula, podem ajudar na construção de identidades, na descoberta da história de vida dos que estão ali, ou, pelo menos na possibilidade de investigarmos estes sinais, para compreendemos melhor, os desafios docentes nos quais estamos imersos. A fronteira é um lugar de concepção de esperanças.

Consideramos que a prática de leitura está relacionada com o exercício da cidadania, e esta constitui, e é constituída em um território específico. Aqui, emprestamos estas categorias de Milton Santos (2002). Sobre a relação entre Território e cidadania ele diz:

É impossível imaginar uma cidadania concreta que prescindia do componente territorial. O valor do indivíduo depende do lugar em que está e que, desse modo, a igualdade dos cidadãos supõe, para todos, uma acessibilidade semelhante aos bens e serviços sem os quais a vida não será vivida com aquele mínimo de dignidade que se impõe. (SANTOS, 2002, p144)

Nesta obra, o autor refere-se à escolas, hospitais e postos de saúde, como bens e serviços, consideramos pertinente trazer essa ideia para o debate, por consideramos o livro e a prática da leitura, também, como bens e serviços, que estão relacionados com o exercício da cidadania, e que, o acesso a estes é condicionado pelos arranjos do território. A ausência de bibliotecas públicas, de livros e de





práticas de leitura, certamente, colabora para as desigualdades sociais.

No vocabulário conceitual de Milton Santos, a escola faz parte da composição espacial daquilo que ele definiu como *fixos*, diz ele:

Os fixos são econômicos, sociais, culturais, religiosos etc. Eles são entre outros pontos de serviço, pontos produtivos, casas de negócios, hospitais, casas de saúde, ambulatórios, escolas, estádios, piscinas e outros lugares de lazer. ( SANTOS, 2002, p.142)

Ainda que autor não cite bibliotecas, cita escolas, que em nosso entender, devem contar com biblioteca nas suas dependências e o desenvolvimento da prática da leitura, cita também, lugares de lazer, a leitura para muitos é sinônimo de lazer, o que pode fazer de uma biblioteca um desses espaços.

Ligados aos *fixos*, estão os *fluxos*, que o autor aponta como do campo político e está relacionado às instâncias da circulação, da distribuição e do consumo. Assim, a localização territorial de uma escola ou de uma biblioteca pública, por exemplo, pode facilitar ou dificultar o seu acesso por parte dos cidadãos. É preciso pensar, diz ele, em uma equidade social e territorial. No Brasil, ainda não existe *a preocupação em adotar um distributivismo geográfico que sirva de base à desejada justiça social*. (SANTOS, 2002, p.142). A narrativa a seguir, busca caminhar amparada nestas referências.

Esta experiência foi desenvolvida na região sudeste do Pará, espaço marcado historicamente por conflitos agrários e por abrigar grandes reservas minerais. No Sudeste do Pará, na década de 1930, o estado distribuiu um milhão de hectares de castanhais na forma de cessão de aforamento para aliados políticos, criou-se, então, o polígono dos castanhais, com 250 bosques nas mãos da oligarquia local. Com o Estatuto da Terra, de 1964, se estabeleceu um acordo entre o governo militar e a igreja Católica, isso resultou na distribuição de 4.100 lotes, nos anos de 1971 e 1981, numa faixa de 10km da transamazônica, onde foram instalados os chamados colonos. No final daquela década não havia mais “terras livres”, começaram as invasões e as ocupações das grandes propriedades, por trabalhadores rurais e sem-terra (EMMI,1999).

Em 1964, os militares mudaram a estrutura política brasileira, ao darem um golpe e assumirem o governo do país. As transformações impostas pelo governo militar logo chegaram à economia. Neste novo cenário político e econômico, a Amazônia precisava ser integrada ao restante do Brasil. Foram criados projetos econômicos que possibilitaram que o capital externo entrasse na região, assim como, o domínio político dos militares (COSTA, 2012; TRINDADE, 2014).

Em nome do “progresso” do país, os estados perderam autonomia política e econômica e a região foi aberta ao grande capital interno e externo, através de uma política de incentivos fiscais. Assim, em 1966, começou a ser elaborado a “Operação Amazônia”, que tinha como foco principal fazer um grande diagnóstico da região, revelando suas principais deficiências e suas potencialidades



econômicas. Após o estudo, o governo definiu como primeiras ações: Criar polos de desenvolvimento, incentivar a migração populacional e do capital privado, assim como, desenvolver infraestrutura e financiar pesquisas sobre os recursos naturais da região. O aparato administrativo foi grande. Instituições foram criadas, outras, tiveram suas naturezas redirecionadas. Tudo com o objetivo de levantar recursos econômicos, que no discurso, iriam beneficiar a Amazônia (FERDANDES, 2014).

Uma dessas medidas foi à substituição da Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia, SPVEA, criada em 1953, pela Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia, SUDAM, em 1966, que tinha entre as suas funções a de avaliar os projetos e selecionar os que seriam implantados aqui na região. O Banco de Crédito da Borracha foi transformado em Banco da Amazônia (BASA). No início da década de 1970 foi criado o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Essas iniciativas faziam parte do fortalecimento da presença do estado na região. O governo, porém, falava em inserir, preencher, proteger, garantir, promover, desenvolver a Amazônia (PETIT, 2003).

Era importante ocupar a região preenchendo o grande *vazio demográfico* existente aqui, e por fim, garantir a soberania da nação, diziam os militares. Com uma política econômica marcada por obras faraônicas, o governo também buscava visibilidade no cenário internacional e, assim, atraia o capital externo com mais facilidade. Criando uma série de leis e decretos o governo foi superpondo o domínio federal sobre as esferas estaduais (PETIT, 2003).

Um dos expoentes desse modelo de desenvolvimento foi à criação da Amazônia Legal, em 1966, delimitação de ordem política e administrativa, não geográfica, que tinha a função de planejar o desenvolvimento regional com incentivos de créditos e fiscais, abrangendo o que hoje se conhece como os estados do Acre, Amazonas, Amapá, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. A maioria desses estados está localizada na região Norte do Brasil, exceto o Maranhão, no Nordeste e Mato Grosso, no Centro –Oeste. Um decreto de 1967 dividiu a região em Amazônia Ocidental, composta pelos estados do Amazonas, Acre, Roraima e Rondônia e Amazônia Oriental formada pelos estados do Pará, Maranhão, Mato Grosso e Tocantins (FERNANDES, 2014).

Na campanha do governo militar, para atrair gente para o seu projeto de colonizar a região, diziam que as terras na Amazônia não tinham dono. Quando os colonos chegaram aqui, descobriram que os povos indígenas, por exemplo, os verdadeiros donos do lugar, estavam dispostos a lutar por suas terras, muitos nativos e colonos morreram em combate, e este foi apenas um dos desafios enfrentados pelos migrantes, pois, a natureza do lugar também precisava ser compreendida, vencida, já que podia ser hostil, violenta, mortal. Mas isso, não fora veiculado pela campanha do governo federal (PETIT, 2003).

O estado brasileiro colocou em curso a divulgação do seu projeto de colonização pública, num



desenho urbano que começava com as Agrovilas, que seriam comunidades com aproximadamente 50 famílias, um posto de saúde e uma escola. Para cada 20 agrovilas, haveria uma Agrópolis, um centro administrativo dos órgãos públicos com serviços urbanos, assistência social e uma cooperativa de trabalhadores, o ponto de integração das Agrovilas e Agrópolis seriam as Rurópolis, os centros mais desenvolvidos, eram comunidades padronizadas e ideais para o desenvolvimento da região, pelo menos no projeto (VICENTINI, 2004).

Na prática, as comunidades não receberam o apoio prometido e foram abandonadas pelo governo. Paralelo ao projeto público de colonização havia um projeto particular que se desenvolveu, para onde muito da força de trabalho do projeto oficial migrou. Muitos migrantes abandonaram as Agrovilas e foram morar nas cidades em busca de trabalho. As áreas de colonização mais distantes foram esvaziando com o tempo. O fluxo de migrantes que veio para região superou a capacidade do governo de assentá-los, estes foram se instalando como posseiros, nas proximidades dos projetos e este boom da colonização acabou por intensificar o problema da luta pela posse da terra em vários estados da região amazônica (VICENTINI, 2004).

No projeto de desenvolvimento pensado pelo estado brasileiro para a região, a Amazônia aparecia como um local em que estava estocado uma infinidade de recursos naturais, que permitiriam ao capital refazer seu ciclo de acumulação, o estado tomou a frente do projeto de desenvolvimento apresentado ao país, como a solução para os problemas econômicos e sociais da época (TRINDADE, 2014).

Esse ideal de progresso via um crescimento linear e sem fim, que buscava na incorporação de terras e de recursos naturais infindáveis o seu trunfo. Como pano de fundo, o ideal moderno dizia que para o projeto ter sucesso era preciso transformar a natureza *selvagem*, em natureza *dominada*, e fazê-la gerar lucros. Assim, a incorporação da Amazônia ao resto do Brasil, passaria antes de tudo, pela transformação do seu espaço natural, através do trabalho humano. Com essa visão, o espaço amazônico foi ocupado, sob a égide do estado.

Nesse processo de redistribuição territorial, proposto pelo governo, a agricultura colocada em prática, desde o início estava vinculada a um grupo, o das empresas capitalistas. Esse modelo ganhava destaque com a expansão do mercado da indústria de tratores, adubos químicos e sementes elementos-chave na agricultura moderna proposta pelo estado. A lógica de exploração era capitalista. As atividades de pecuária extensiva logo receberam ajuda de custo do governo, para facilitar seus empreendimentos. Esse projeto buscava substituir florestas por pastagens, e acabar com o “isolamento e o vazio humano”, da região como afirmava o discurso hegemônico do capital, para esta estratégia de desenvolvimento do estado na região, a terra só tinha valor se fosse transformada em pasto (TRINDADE, 2014).



O desconhecido meio natural amazônico impôs dificuldades a esses migrantes, e a visão de que a natureza era apenas uma reserva de bens naturais, levo-os a estabelecer uma relação de exploração, também agressiva ao meio natural. Porém, a exploração dos recursos naturais era feita para a subsistência familiar. Assim, os diferentes agentes sociais impuseram diferentes formas de se relacionar com a natureza regional. No caso do Sudeste do Pará, região em que grandes projetos foram implantados, a produção de energia elétrica, principalmente, com a finalidade de exploração mineral transformou Marabá e região num polo de referência na disputa entre diferentes segmentos sociais pela posse e uso da terra. Nesse espaço, a concentração fundiária, tem se mantido nas mãos do grande capital, em larga medida, resultado de um projeto de estado (OLIVEIRA, 2009).

Na região sudeste do estado do Pará, a elevadíssima concentração da propriedade da terra é uma marca histórica de forma que estrutura latifundiária impeliu milhares de famílias de imigrantes que chegavam à região a ocuparem, como posseiros, diversas áreas e as disputar com fazendeiros e empresas. Disputas que resultaram em grandes embates e massacres, dentre os quais se inscreve o “Massacre de Eldorado dos Carajás”, quando no dia 17 de abril de 1996, 19 trabalhadores sem-terra foram brutalmente assassinados, na Rodovia PA-150, local conhecido como “curva do S”, esse episódio compõe o quadro alarmante da violência agrária no Pará, consequência do processo histórico do desenvolvimento econômico da região Norte, no caso, fortemente atravessado por uma exploração mineral e agropecuária nas regiões sul e sudeste do estado. (BRELAZ, 2006).

O município de Goianésia do Pará está localizado na região sudeste do Pará, espaço amazônico que tem passado por profundas transformações, em especial no âmbito socioambiental. Neste contexto, a partir da década de 1980, a introdução dos projetos de mineração, colocados em curso pelo Programa Grande Carajás (PGC), alterou de forma significativa os modos de vida e a relação da sociedade com a natureza, por exemplo, através das atividades de carvoaria, que passaram a produzir carvão para abastecer as guseiras. (SILVA, 2017). Sobre essa questão Silva (2017) nos afirma:

Na cadeia produtiva do aço, que incluem e envolvem diretamente vários municípios paraenses, tem ocorrido uma intensa propagação da atividade carvoeira, implicando em impactos territoriais e sociais relacionados ao modo de vida, à desagregação de formas produtivas tradicionais, precarização e exploração do trabalho e também, forte pressão sobre a vegetação nativa. (SILVA, 2017, p. 25)

De acordo com Silva (2014), na primeira metade da década de 1970, chegaram os primeiros migrantes que deram origem ao povoado de Goianésia do Pará, no Sudeste do Pará. O modelo de apropriação da terra pelos primeiros moradores se dava sem o controle do estado, modelo este, padrão para a região amazônica. O conflito pela posse da terra se fazia presente e se expressava de forma clara em confrontos que, em muitos casos chegavam à morte. Com a abertura da PA 150, e depois da P 263 aumentou a imigração em busca de terra e trabalho.



Os relatos orais dão conta de que o local onde se estabeleceu o primeiro núcleo urbano da cidade foi doado, pelo dono da fazenda Baronesa, assim, o nome da cidade, Goianésia, foi influenciado pelo nome da cidade de origem do fazendeiro, que fez a doação da terra. O senhor Anésio Guerra, trouxe uma placa pronta de Goiás e batizou a Vila com o nome de Goianésia do Pará. Oficialmente o município foi criado em 13 de dezembro de 1991. Antes, a área estava ligada aos municípios de Rondon do Pará, Jacundá, Moju e Tucuruí. (SILVA, 2017)

O processo de criação foi marcado pela disputa política partidária. Os fazendeiros e comerciantes, na maioria eram contra, pois teriam que pagar mais impostos. A maioria da população, porém, era favorável à criação do Município. Em 1992 houve a primeira eleição para prefeito e vereadores, que tomaram posse em 1993. Goianésia do Pará está localizado na mesorregião sudeste do Pará e na microrregião de Paragominas. De acordo com Silva (2014), atualmente, os limites do município são:

Ao Norte, Ipixuna do Pará e Breu Branco; a leste, Dom Elizeu; ao sul, Rondon do Pará e Jacundá; a oeste, Novo Repartimento e Breu Branco. Tem uma área de 7.021 km<sup>2</sup>. A população, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), foi estimada em 36.500 mil habitantes no ano de 2013. O município tem uma economia baseada na agricultura e na pecuária. (SILVA, 2014, p. 32)

No aspecto econômico, a extração da madeira e a pecuária se faz presente de forma predominante, com gado de corte e produção leiteira, por exemplo, mas merece destaque, também, a produção do arroz, mandioca e feijão. Nos últimos anos a piscicultura, também, tem ganhado destaque na esfera econômica, sobretudo pela influência do Lago artificial da Hidrelétrica de Tucuruí. (SILVA, 2017).

Como um dos municípios que foi inundado pelo Lago de Tucuruí, Goianésia do Pará recebe uma compensação financeira por meio dos chamados royalties. Sobre a composição populacional do lugar Silva (2014) destaca que:

Segundo dados do Censo Demográfico do Pará (IDESP, 2013), da população residente em Goianésia do Pará, 48,15% eram naturais do Estado do Pará; do restante, 29,05% era de maranhenses; 2,99% de piauienses; 2,92% de mineiros; as porcentagens menores são de outras unidades da federação. Assim, a cultura local é como uma colcha de retalhos: sotaques diversos, linguagens variadas, valores múltiplos e uma culinária diversificada<sup>12</sup> são características que estão presentes no cotidiano da população. (SILVA, 2014, p.33.)

A diversidade na origem da sua população faz com que as alianças com vizinhos e amigos, ajudem na criação e recriação de elementos culturais que ajudam os moradores a vencerem os desafios de sobreviver em um “novo lugar”. Com relação às frentes de trabalho, nos dias de hoje, a agricultura e a pecuária absorvem a maior parte da mão de obra. No campo educacional o município oferta na rede pública o ensino básico, no meio urbano e rural.

No aspecto religioso merece destaque a Romaria da Libertação, evento singular, que acontece



no dia 17 setembro, feriado municipal, realizado pela Igreja Católica em alusão à data do assassinato das irmãs Elizabeth e Elineuza, duas crianças que foram mortas em uma chacina, na década de 1980.

### 3.1 Gente que lê na escola básica: experiências de leitura na Amazônia Paraense

A experiência foco deste relato chama-se gente que lê na escola básica, e aconteceu em abril de 2019, no colégio estadual de ensino médio, professora Anunciada Chaves, no município de Goianésia do Pará, sudeste do Pará, com estudantes e professores do ensino fundamental e do ensino médio. A ação consistiu em reunir alunos e alunas da escola para uma conversa sobre leituras e livros. Previamente, foi feito um convite nas turmas, para que os estudantes participassem, no dia da ação os estudantes foram reunidos e uma sala de aula, uma mesa foi composta com 10 participantes e eles e elas discutiram sobre suas experiências com leitura e livros. A mesa foi composta por oito mulheres e dois homens. Esta experiência foi lida para os estudantes, que concordaram com sua publicação.

A ação foi dividida em diversos momentos. Primeiro, uma rodada em que cada um falava um pouco de seu percurso com os livros, no segundo momento eles comentavam o livro que estavam lendo naquele momento, no terceiro momento foi feita uma abertura para as perguntas do público, e por fim, cada componente da mesa falava das vantagens trazidas pela leitura para suas vidas. O evento foi mediado por três professoras de língua portuguesa e um professor de História. Ao final do evento foram sorteados livros para o público presente e cada participante da mesa recebeu um livro de brinde.

Na mesa estavam estudantes do ensino fundamental e do ensino médio, mulheres e homens, leitores iniciantes e leitores com amplo histórico de leituras, estudantes da cidade e do campo, mulheres casadas e com filhos, a maior parte da mesa era formada por mulheres negras, livros de edições antigas e novas, todos com muita história para contar.

Os participantes falaram dos mais variados livros e temas. De Rachel de Queiroz a John Green, os estudantes mostraram que há um público leitor na escola e que suas leituras pouco dialogam com os cânones indicados por seus professores. O estudante do primeiro ano, Murilo, por exemplo, contou que naquele momento estava lendo um livro de Freud, que tinha um profundo interesse por psicologia; Sheyla, da mesma turma, contou que começou a ler como um ato de rebeldia, pois certa vez, um professor lhe disse que ela não poderia ler livros com temáticas para adultos, naquele momento, ela nos contou que estava lendo poesia russa, fato que visivelmente surpreendeu os professores, pois, não faziam ideia, que a aluna tinha uma intimidade tão grande com a literatura.

A estudante Andressa contou que no seu percurso como leitora, os livros sempre agiram como impulsionadores de vida, quando se sentia triste, fugia para os livros, com o tempo percebeu que a leitura era algo que a tornava importante e funcionava como uma chave de acesso a pessoas, pois, tinha um conteúdo a mais sobre o qual falar, nas suas rodas de convivência, dentro e fora da família.



A proposta da ação, gente que lê na escola básica, desde a sua concepção era deslocar as posições, repensar as hierarquias educacionais e gerar desencontros. O protagonismo da ação era dos estudantes. Eles/Elas falariam das suas experiências, dos seus livros de preferência e acima de tudo, eram os donos da palavra. Ao término de cada fala havia uma explosão de aplausos, que energizava os presentes, em especial, os da mesa. Os estudantes puderam fazer relatos como o da estudante do terceiro ano, Glaube, que afirmou conhecer detalhes do Canadá, por causa dos livros da saga Crepúsculo. Ao final de cada relato, os estudantes lamentavam não haver uma biblioteca no município em que eles pudessem se alimentar como leitores. A plateia ficou atenta a cada comunicação.

A biblioteca pública funciona embaixo da arquibancada do estádio municipal, segundo os relatos. Uma semana após a ação gente que lê na escola básica acontecer, uma participante me abordou na saída da escola e agradeceu pelo convite para estar na mesa do evento, disse que no momento de sua fala, se sentiu especial com toda a atenção que recebeu do público e que naquele momento havia decidido fazer o curso de letras na universidade. Aquele relato me mostrou que a experiência dará frutos, para além do planejado.

A iniciativa gente que lê na escola básica promoveu um alargamento do olhar pedagógico sobre a escola em tela. Ao ouvir os estudantes, ouvimos histórias, memórias, identidades, resistências, laços afetivos.... imbricados em processos de leitura. Ao mostrarem seus livros de preferência, se emocionavam, faziam pausas, pareciam recuperar pedaços de suas vidas e atribuíam significados ao processo, revelando para os presentes que os livros e as leituras naquela mesa estavam cheias de histórias, geografias, sociologias...vidas, aqui interpretados como expressões da fronteira escolar.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratar a escola como uma fronteira é considerar os encontros e os desencontros que acontecem em seu interior, e as possibilidades de aprendizados oriundos disso. Os estudantes envolvidos nesta experiência podem ser chamados de gente *chegante*, (MARTINS, 2009), aquelas pessoas que chegam para se tornarem membros do grupo e compartilham de forma solidária os seus destinos, na escola que é lugar da cultura e da esperança. Neste caso, uma comunidade de leitores. O encontro no interior do espaço escolar, para partilhar livros e histórias de e com leitura, concretizou a criação de um território carregado de significados. Território de leitura, território de cidadania. (SANTOS, 2002).

Esta experiência com leitoras, leitores e livros se converteu num espaço de democracia da palavra. Entendemos que através da palavra mobilizamos as pessoas, validamos suas ações, damos voz e ouvidos às suas ideias, Ross (2016). Observando a composição da mesa do evento foi possível perceber, por exemplo, quais gêneros literários, autores, títulos interessavam aos estudantes do



colégio estadual Anunciada Chaves, mas também, estavam presentes elementos como raça, gênero e classe social claramente expressos nos falantes. Estes traços de lugar histórico e social, foi enriquecido pela força das leituras e dos livros, contudo, as vozes ali presentes estavam situadas em um contexto amazônico marcado pelo *outro*, que é diferente, pelo desigual, desconhecido, resistente que precisa de outras chaves de leitura das múltiplas fronteiras por onde circula, estando, ai, a escola pública do sudeste do Pará, que precisa de condições físicas e simbólicas, para o exercício de um ensino, que ensine a *transgredir*, que alimente sonhos e provoque deslocamentos. (HOOKS, 2019)

## 5 REFERÊNCIAS

- BRELAZ, Walmir Moura. **Os sobreviventes do massacre de Eldorado dos Carajás**. Belém: (s.n.), 2006.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Unesp, 1997.
- CHARTIER, Roger. **Formas e Sentido Cultura escrita entre distinção e apropriação**. Campinas: Mercado das letras, 2011.
- EMMI, Marília Ferreira. **A oligarquia do Tocantins e o domínio dos castanhais**. 2 ed. Belém: UFPA/NAEA, 1999.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. **MST - Formação e Territorialização**. Editora Hucitec. São Paulo, 2014.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**. São Paulo: WMF, 2019.
- MARTINS, Jose de Souza. **Fronteira**. São Paulo: Contexto, 2009.
- OLIVEIRA, Myriam Cyntia Cesar. **Diversidade socioambiental e dinâmicas da relação sociedade-natureza na área de fronteira agrária do sudeste do Pará**. 2009. 280 f. Tese. (Doutorado em Desenvolvimento Rural) Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio, Porto Alegre, 2009.
- ROSS, Paulo Ricardo. **Contribuições ao conceito social da deficiência Humana**. In Deficiência visual e inclusão escolar: Desfazendo rótulo. Belo Horizonte: CRV, 2016.
- PETIT, Pere. **Chão de Promessas**. Belém: Paka-Tatu, 2003.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 2ª ed. Petrópolis, Editora Vozes, 1980.
- SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Edusp, 2002.
- SILVA, Thays Bianca Damasceno. **A importância da literatura amazônica para a formação do leitor na escola básica**. Belém: Ufpa, 2013.
- SILVA, Ilcilene. **Contos da Amazônia: uma proposta de leitura e escrita literárias**. Programa de Pós-graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado de Mato Grosso,





Campus Universitário de Sinop, 2016.

SILVA, Paulo Cesar Alves. **Africanidade e negritude no imaginário de professoras negras: um estudo em Goianésia do Pará.** Dissertação de Mestrado. Belém: UNAMA, 2014.

SILVA, Reinaldo Costa da. **Exploração do trabalho na produção de carvão vegetal no município de Goianésia do Pará/pa.** Dissertação de Mestrado. Marabá: UNIFESSPA / PDSTA, 2017.

TRINDADE, José Raimundo Barreto (org.). **Seis décadas de intervenção estatal na Amazônia.** Belém: Paka-Tatu, 2014.

VICENTINI, Yara. **Cidade e História na Amazônia.** Curitiba: EduUfpr, 2004.



### A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO DO PROFESSOR MEDIANTE A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA PROINFO

### THE ORGANIZATION OF THE TEACHER'S TEACHING WORK THROUGH THE IMPLEMENTATION OF THE PROINFO PROGRAM

Vera Cristina Almeida Puttini MENDES<sup>1</sup>

#### RESUMO

Este estudo versa sobre a organização do trabalho didático do professor pré-escolar da Rede Municipal de Educação (REME) de Aquidauana/MS, em virtude da implantação, em 2008, do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo). Tratamos da organização do trabalho didático como a relação educador e educando, mediada por conteúdos e tecnologias e estabelecida num espaço físico determinado. Refere-se à uma pesquisa qualitativa e bibliográfica organizada em três partes abordando a temática levantada e fazendo uma análise sobre a relação existente entre a organização do trabalho didático, a pré-escola e o Proinfo, sendo que para a coleta de dados utilizou-se a apreciação dos documentos relacionados ao Programa e à legislação correspondente. Pôde-se perceber que o Proinfo inseriu o computador nas escolas públicas com a finalidade de disseminar o uso pedagógico das tecnologias, porém no tocante às escolas da REME de Aquidauana/MS e a formação desses professores não houve uma continuidade neste processo, fato que remete a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre formação continuada para este fim, que favoreça o professor no cotidiano escolar. Foi possível identificar que muitos foram os avanços previstos na legislação em defesa da inserção do computador na educação, porém, em relação à Educação Infantil, nada de concreto ainda foi feito sobre esse assunto.

**Palavras-chave:** Organização. Trabalho didático. Professor. Pré-escola. Proinfo.

#### ABSTRACT

This study deals with the organization of the didactic work of the pre-school teacher of the Municipal Education Network (REME) of Aquidauana/MS, due to the implementation, in 2008, of the National Educational Technology Program (Proinfo). We deal with the organization of didactic work as the relationship between educator and student, mediated by content and technologies and the number of physical space determined. Refers to a qualitative and bibliographic research organized in three parts, addressing the theme raised and making an analysis of the relationship between the organization of didactic work, pre-school and Proinfo, and for data collection we used the appreciation of the documents

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação. Instituição: Secretaria Municipal de Educação de Aquidauana/MS. E:mail: veraputtini@hotmail.com



related to the Program and the corresponding legislation. We could see that Proinfo introduced the computer in public schools with the dissemination of the pedagogical use of technologies, however, not concerning the schools of REME in Aquidauana/MS and the training of these teachers there was no course in this process, a fact that refers to the Need for a more in-depth study on continuing education for this purpose, which favors the teacher in everyday school life. It was possible to identify that there were many advances in legislation in defense of the insertion of the computer in education, however, in relation to early childhood education, nothing concrete has yet been done on this subject.

**Keywords:** Organization. Didactic work. Teacher. Pre school. Proinfo.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo pretende realizar uma análise da organização do trabalho didático dos professores da pré-escola da Rede Municipal de Ensino (REME) de Aquidauana/MS, em função da implementação, em 2008, do Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo).

Primeiramente, conceituamos a organização do trabalho didático como uma reflexão ordenada sobre o que acontece na sala de aula, na interação entre professor e o educando, mediada por conteúdos e tecnologias e constituída num espaço físico determinado tendo como essência o processo de ensino-aprendizagem propiciando ao educador elementos para refletir sobre o seu fazer (ALVES, 2005). Verificaremos a interação entre professores e educandos da pré-escola mediados pelo uso do computador por meio dos jogos digitais na Sala de Tecnologias.

No panorama da Educação Infantil, historicamente, a educação da criança esteve sob encargo exclusivo da família até o século XVIII quando em 1879, no Estado do Rio de Janeiro, por meio do Decreto n. 7.247 de 19 de abril, houve uma preocupação com a Educação Infantil que, de acordo com Saviani, “[...] reformou o ensino primário, secundário e superior no município da Corte, documento legal que ficou conhecido como Reforma Leôncio de Carvalho” (SAVIANI, 2008, p. 136).

Essa Reforma inovava em relação à anterior, Reforma Couto Ferraz, com a “[...] criação de jardins de infância para as crianças de três a sete anos (artigo 5º) [...]” (ibidem, p. 137). Pela primeira vez no Brasil discutiu-se sobre Educação pré-escolar, pois até então, era no convívio com a família que a criança aprendia os princípios de sua cultura.

Já, no cenário da Informática Educativa no Brasil, a história parte do século XX, na década de 1970, com a discussão sobre o uso de computadores no ensino de Física na Universidade de São Paulo (USP) - São Carlos. Em 1973 a Universidade Federal do Rio



Grande do Sul desenvolveu, pela primeira vez, um software educativo por meio do Laboratório de Estudos Cognitivos do Instituto de Psicologia (LEC), amparado nas teorias de Jean Piaget e Seymour Papert, para crianças com dificuldades de aprendizagem de leitura, escrita e cálculo. Iniciou então, a Informática Educativa no Brasil (VALENTE; ALMEIDA, 1997).

Apesar de ter seu início na década de 1970, somente no século XXI, em 2008, com o Programa Proinfo foi inserido o computador com finalidades educativas nos sistemas públicos de ensino.

No que se refere à educação, a estrutura do Sistema Educacional Brasileiro que prevalece atualmente é a que foi definida pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei 9394/96. Os Municípios são responsáveis pela oferta de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, sendo esta última etapa compartilhada com os Estados, os quais são também responsáveis pela oferta de Ensino Médio.

A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) - Emenda Constitucional nº 53/06 e Lei nº 11.494/07, contribuiu para aumentar significativamente o volume de recursos para este nível da escolaridade e a Emenda Constitucional nº 59/2009 garantiu a escolaridade obrigatória para crianças de 4 a 17 anos, sendo implantada gradativamente até 2016.

No tocante às tecnologias educacionais ocorreu uma revolução no acesso de milhões de pessoas às tecnologias de informação e de comunicação (TIC) impostas pela economia da chamada Sociedade da Informação ou Sociedade do Conhecimento e as instituições educacionais exerceram um papel de vital importância em termos de produção e manipulação do seu principal produto, o conhecimento (LÉVY, 2010).

Em 1997 o Proinfo foi criado por meio da portaria 522 de 9 de abril, destinado a estudantes e professores da Rede Pública de ensino a fim de promover o uso da tecnologia como ferramenta de ensino pedagógico para o Ensino Fundamental e Médio.

A Internet se consolidou com o advento da *Word Wide Web* trazendo para a realidade brasileira a conexão banda larga e o acesso financeiramente acessível à Internet aumentando o uso de redes sociais, modificando assim a forma de relacionamento entre as pessoas.

Em 2007 o Proinfo foi reestruturado por meio do decreto 6.300 de 12 de dezembro daquele ano, passando a promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas Redes Públicas de Educação Básica.



É neste cenário político e educativo que abordamos a respeito da organização do trabalho didático do professor pré-escolar mediante a implantação do programa Proinfo.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois de acordo com Minayo, “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. [...] dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos” (MINAYO, 2002, p. 21-22).

Caracterizou-se quanto aos procedimentos técnicos como pesquisa bibliográfica, “[...] que se desenvolve tentando explicar um problema, utilizando o conhecimento disponível a partir das teorias publicadas em livros ou obras congêneres (KÖCHE, 2011, p. 122).

As contribuições mais utilizadas para as considerações desta pesquisa, são principalmente os pressupostos de Alves (2005; 2017), sobre a organização do trabalho didático.

O trabalho foi organizado em três partes: a primeira trata a respeito do programa Proinfo, sua implantação e formação continuada para os professores. Na segunda parte, buscou-se a apropriação da teoria, que aborda e discute sobre o programa Proinfo e as transformações na organização do trabalho didático do professor pré-escolar. Finalmente, procuramos fazer uma análise conclusiva buscando elucidar a organização do trabalho didático do professor pré-escolar mediante a implantação do programa Proinfo.

## 2 PROGRAMA NACIONAL DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (PROINFO)

A informática educativa no Brasil iniciou na década de 1970, porém, foi na década de 1980 que se consolidou por meio de diretrizes para a política de informática na educação estabelecida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) defendendo a inserção da informática nos três níveis de ensino e nos centros de pesquisas e administração pública.

Nos anos 1990 a política de informática na educação no país foi reavaliada e foi criado o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), por meio da Portaria do MEC nº 522,

[...] com a finalidade de disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes estaduais e municipais. [...] sob responsabilidade da Secretaria de Educação a Distância deste Ministério, em articulação com as secretarias de educação do Distrito Federal, dos estados e municípios. (BRASIL, 1997)



Seu funcionamento se deu de forma descentralizada, no que se refere ao regime de colaboração, existindo em cada estado uma Coordenação e nos municípios Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE).

Este Programa foi difundido em 1997, teve como objetivo principal qualificar os professores para a utilização pedagógica da informática na rede pública de educação básica estadual e municipal (BRASIL, 1997).

O Proinfo foi precursor na distribuição de computadores para a utilização em sala de aula das escolas e foi instituído para atender toda rede pública de ensino de todos os estados brasileiros, por meio da cooperação entre o MEC, os governos estaduais representados por suas respectivas Secretarias de Educação (SEE) e da sociedade para suprir as escolas com recursos tecnológicos e, conseqüentemente, formar professores para a integração de tecnologias. O bom andamento deste Programa dependeria essencialmente da capacitação dos professores.

Em 2008 o Governo Federal adquiriu com os recursos disponibilizados pelo FNDE, por meio do Proinfo, um grande número de soluções integradas (computadores) de laboratórios de informática, para o atendimento de escolas públicas de ensino básico.

Cada laboratório foi composto de microcomputadores, estabilizadores de tensão, impressora laser e roteador wireless, que foram entregues nas escolas com a gestão operacional da Secretaria de Estado da Educação (SEED). O objetivo era conectar todas as escolas públicas à Internet, por meio de tecnologias, visando qualidade e desenvolvimento para o ensino público no país.

Os Governos de Estados e Municípios foram contemplados e todas as escolas públicas urbanas estaduais e municipais, desde que apresentassem à coordenação estadual do programa na Secretaria de Educação do Estado, um projeto político-pedagógico de uso das tecnologias da informação e comunicação - TIC na educação e formalizassem o compromisso de prover a infraestrutura para o adequado funcionamento dos núcleos, receberiam esses benefícios, fato que também dependeu das parcerias da Secretaria de Educação Municipal do período. Ocorreu então, a implantação do Proinfo.

Houve a necessidade de se instalar uma unidade do NTE em Aquidauana-MS que conseguisse assessorar, acompanhar, monitorar, avaliar e garantir a assistência às unidades escolares quanto ao uso pedagógico das tecnologias da informação e da comunicação. Esta unidade deveria cuidar também, da montagem dos equipamentos adquiridos pelo Ministério da Educação e da capacitação dos profissionais para prestar suporte pedagógico e técnico às escolas de acordo com os programas desenvolvidos pela Secretaria Estadual de



Educação. Todos os núcleos eram subordinados às Secretarias de Educação dos estados. Iniciaram-se, assim, os cursos de formação continuada dos professores para este fim.

Souza alega que “[...] o magistério e a profissão de professor caracterizam-se como uma atividade com diversos níveis de complexidade, exigindo revisão e construção constantes de saberes [...]” (SOUZA, 2011, p. 215).

Baseados nesta afirmação procuramos verificar os programas de capacitação do Proinfo e sua eficiência como formação continuada para o uso das tecnologias e do computador na educação pois certamente o professor teve que modificar sua abordagem, sua organização do trabalho didático, suas práticas pedagógicas ao se ver movido, pelo sistema educativo, a utilizar o computador na educação por meio deste programa.

## 2.1 A formação continuada para o uso do computador na escola

A década de 1990 foi de grandes mudanças na educação, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9694/96, que dedicou algumas linhas em artigo 67 à formação continuada de professores proferindo que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] II - aperfeiçoamento profissional continuado [...]”.

O Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), deu início a formação continuada de professores para o uso do computador na escola, como medida para inserção das tecnologias na educação.

O uso do computador na escola possibilitou aos professores e educandos novos ambientes de aprendizagem por meio da união dos recursos tecnológicos e sala de aula, porém concordamos com Moran, Masetto e Behrens quando apontam que, “ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e educandos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 63).

Assim sendo, a organização do trabalho didático se manifesta ainda na resistência com que professores se mantêm persistentes aos recursos do passado. Entretanto,

[...] já não há como deixar de empreender uma rigorosa crítica ao trabalho didático e, principalmente, de estabelecê-lo sobre novas bases. Essas bases não são outras que não as constituídas pelos recursos tecnológicos de nossa época. Há condições objetivas já produzidas, portanto, para a *construção de uma nova didática*, que encarne as condições contemporâneas de existência da humanidade. (ALVES, 2017, p. 6-7)



No passado, o processo de ensino-aprendizagem era muito normativo, sendo os métodos de ensino iguais para todos os educandos e, sobretudo, centrados no conhecimento. O trabalho didático na sociedade contemporânea se desdobra de acordo com a necessidade social forçando o avanço da escola.

De acordo com Valente,

A inclusão tecnológica nas escolas públicas como elemento catalisador de mudanças, auxilia o educador a compreender a educação como um processo de construção de conhecimento pelo aluno, como produto de seu próprio engajamento intelectual e não uma simples transferência de conteúdo. O grande desafio para a implantação desta mudança pedagógica é a formação de recursos humanos capazes de passar de uma pedagogia tradicional, diretiva e reprodutora, para uma pedagogia ativa, criativa, dinâmica, libertadora, apoiada na descoberta, na investigação e no diálogo. (VALENTE, 2003, p. 4)

A formação continuada do Programa Proinfo é direcionada aos professores das redes Estaduais e Municipais e realizada no NTE de cada município. Por intermédio do NTE, os professores da rede pública beneficiaram-se quanto ao uso integrado das tecnologias no contexto educacional, bem como dos cursos de capacitação dos funcionários administrativos da rede pública e comunidade em geral, para uso do computador e o acesso à rede mundial de computadores (Internet).

Esses cursos contaram com recursos e conteúdo de apoio oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola, DVD Escola, Rádio Escola e programa Salto para o Futuro, pelo Domínio Público, pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais.

“Lidar com as novas linguagens e compreender as novas formas do trabalho material é um desafio colocado para os educadores que entendem ser, hoje, a tecnologia uma realidade que impregna a vida de todos, envolvendo novas concepções de ensino e aprendizagem” (SCHEIBE, 2006, p. 209).

Desde sua implantação em 2008 o NTE de Aquidauana/MS presta serviços de formação e informatização para as escolas estaduais. Inicialmente este serviço foi prestado também às escolas municipais devido a parcerias com a Secretaria Municipal de Educação.

O NTE de Aquidauana/MS ofertou, desde a sua implantação, vários cursos como: Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC (100h), Informática Básica – Linux Educacional (40h), Elaboração de Projetos (40h), O uso Pedagógico da Lousa Digital e Tablet (40h), UCA - Um Computador por Aluno (40h), Tecnologias Assistivas na prática pedagógica (40h), Ensino Híbrido (40h), Computador Interativo na prática pedagógica (40h) e Aplicabilidade das ferramentas do Google na aprendizagem significativa (40 h), entre outros.





Todos esses cursos foram ofertados pelo Proinfo/MEC aos professores das escolas estaduais, municipais e comunidade e ocorreram em turmas, geralmente, de vinte e cinco educandos cada. O NTE divulgou os cursos nas escolas e também por meio de seu Site e Facebook, entretanto para que estes cursos se realizassem, dependiam do interesse e participação dos professores.

Outro meio de formação foi o e-Proinfo, um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permitiu o desenvolvimento de cursos à distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem, os quais também dependem do interesse e participação dos professores para que se realizem.

Sendo assim, muitos professores das redes estadual e municipal, tiveram oportunidade de capacitar-se em relação ao uso do computador na educação e das tecnologias utilizadas nas escolas, mas nem todos o fizeram. Ainda sob este aspecto, os cursos são eventuais e com pouca carga horária presencial, a falta de tempo e disponibilidade dos professores para frequentar os cursos impede que esta seja uma boa prática. Não existem informações concretas sobre o resultado da formação continuada e mudanças na prática desses professores em sala de aula e desde 2012 as escolas municipais contam apenas com o apoio de suas Secretarias de Educação e desde então não houveram mais capacitações específicas para este público.

Segundo Gatti,

Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivo e culturais. Essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam a mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, mostram-se ineficazes. Sua centralização apenas nos aspectos cognitivos individuais esbarra nas representações sociais e na cultura de grupos. (GATTI, 2003, p. 192)

Observaremos o preparo do professor em relação à organização do trabalho didático para a utilização da Sala de Tecnologias na pré-escola, tentando verificar se ocorreram mudanças neste processo.

### **3 O PROGRAMA PROINFO E AS TRANSFORMAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO DO PROFESSOR PRÉ-ESCOLAR**

Em seu texto intitulado “A produção da escola pública contemporânea” Gilberto Luiz Alves constata por meio de uma análise retrospectiva, “que a organização do trabalho



didático, vigente nas escolas de nosso tempo, foi fundada por Comênio no século XVII, sob a inspiração da organização manufatureira do trabalho” (ALVES, 2017, p. 1).

De acordo com a interpretação de Alves sobre Comênio,

[...] a *didática constitui uma proposta de educação para a sociedade; visa atender necessidades sociais e mobiliza, para a sua consecução, os recursos mais avançados produzidos pela humanidade em seu tempo*. Se a proposta de Comênio respondeu a uma necessidade social de sua época, mobilizando para superá-la os recursos mais avançados então produzidos pelo homem, hoje o tempo é outro, marcado por novas necessidades sociais e dotado de recursos tecnológicos muito mais sofisticados para sanar as novas necessidades que lhe são próprias. Trata-se, então, repetindo, de *construir uma nova didática*. (ALVES, 2017, p. 7)

O século XX foi caracterizado pelos avanços tecnológicos, o Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007 promoveu o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica urbanas e rurais com objetivo de

[...] II - fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação;  
III - promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa;  
IV - contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas;  
V - contribuir para a preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação; e  
VI - fomentar a produção nacional de conteúdos digitais educacionais. (BRASIL, 2007, p. 3)

O Proinfo foi precursor na distribuição de computadores para a utilização nas escolas atendendo toda rede pública de ensino fundamental e médio de todos os estados brasileiros, por meio da cooperação entre o MEC e os governos estaduais representados por suas respectivas Secretarias de Educação (SEE) suprindo as escolas com recursos tecnológicos e contando com a assistência dos Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTEs) para dar suporte às unidades escolares e capacitação aos professores quanto ao uso pedagógico das tecnologias da informação.

Sob esse aspecto analisamos qual a organização didática existente para trabalhar a informática na educação nas escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação (REME) de Aquidauana/MS.

O papel do professor como educador remete ao cuidado com que elabora o seu fazer pedagógico. O contexto do ensino educativo, que pode ser descrito como aquele que mobiliza o processo de construção do conhecimento pelo educando, nasce das situações presentes no convívio diário do professor e dos educandos. O plano, portanto, é o resultado



do planejamento e evidencia o processo reflexivo sobre as ações e acontecimentos que se sucedem no tempo.

Sob este aspecto, o uso do computador e das tecnologias digitais não foi integrado ao cotidiano escolar excluindo e limitando os estudantes menos favorecidos economicamente em plena era digital. A falta de envolvimento dos professores com as tecnologias digitais talvez tenha sido motivo de insucesso para o funcionamento das Salas de Tecnologias Educacionais (STE) da rede pública de ensino, em geral não existiu um planejamento para o uso pedagógico direcionado à aprendizagem dos estudantes.

A este respeito, não existe um instrumento de trabalho elaborado com objetivos específicos que predomine para a atividade de ensino na Sala de Tecnologias. Cada professor organiza seu modo de trabalhar de acordo com as atividades propostas.

O trabalho do professor, que dominava processo da arte de ensinar, foi substituído pelo trabalho do educador, que hoje, em consequência dos avanços tecnológicos, tenta mudar sua forma de ensinar, compartilhando o conhecimento com os educandos de forma recíproca, utilizando como instrumento de trabalho a busca constante de conhecimentos, descartando qualquer tipo de manual didático que possa limitar a atuação do professor (ALVES, 2005).

Nas escolas da REME de Aquidauana-MS, os professores planejam semanalmente o que será ministrado nas aulas da semana subsequente, incluindo a o planejamento para Sala de Tecnologias (STE). Este planejamento é feito de acordo com os conteúdos dos eixos contemplados na semana reforçando-os por meio dos jogos no computador disponíveis na STE, sempre com a supervisão da coordenação que geralmente os atende de forma individual, ou seja, cada professor tem seu horário particular de orientação e planejamento.

Ao planejar o educador entra em contato com suas percepções sobre o processo de ensino-aprendizagem e vai estruturando e organizando suas estratégias. Ao organizar o planejamento didático, o professor desenvolve um olhar crítico sobre cada elemento que o compõe.

O planejamento é feito baseado na Orientação Curricular da REME de Aquidauana-MS para Educação Infantil estabelecida e revisada em 2009. Cada turma frequenta a sala de tecnologias uma vez por semana por 60 minutos.

O acompanhamento sistêmico do trabalho do professor em sala de aula é feito pelo coordenador, no caso da aula na STE, no momento da aula, verificando se o desenvolvimento e a aprendizagem dos educandos nas atividades feitas no computador,



constatando assim se o professor está realmente executando em sala de aula o planejamento feito anteriormente, bem como sua relação com os educandos e com o computador. Essa abordagem com certeza influencia a forma de organização do trabalho didático do professor, pois ao organizar tais atividades, o professor deve ter em mente que, a aprendizagem não é mecânica e nem fruto exclusivo de um esforço do educador no sentido de transmitir conhecimentos. A tarefa do educador, na perspectiva aqui contemplada, é a de estabelecer oportunidades de o educando mobilizar seus recursos cognitivos.

Apesar de o computador estar presente em nosso cotidiano, nas mais diversas funções, sua presença nas escolas ainda é pouco significativa, se comparado às universidades. Pesquisas atuais apontam que o computador ainda é uma tecnologia que fascina, mas que não encontrou ainda espaço para seu pleno aproveitamento nas salas de aula da educação básica.

Na realidade, o que se observa na prática é que o professor necessita de autonomia, considerando-se ter um cronograma a ser seguido, que inclui o tempo destinado a cada conteúdo que devem ser ensinados em cada período. Tudo sob o controle da coordenação, direção e Secretaria de Municipal de Educação.

Se há alguns anos era necessário conhecer essa tecnologia, hoje o professor deve ter o computador como um recurso inestimável para a aprendizagem. Sua contribuição, no entanto, deve estar em sintonia com as concepções sobre educação, ensino-aprendizagem, objetivos a serem alcançados, resultando da reflexão permanente do educador sobre a sua prática. Preparar o professor para o ensino híbrido<sup>2</sup>, atualmente, faz-se extremamente necessário.

Compreende-se que preparar os professores para as situações adversas do cotidiano profissional que terão de enfrentar é de fundamental importância fato que inclui estar atento às mudanças que estão ocorrendo ao longo dos anos e o uso das tecnologias digitais na educação é parte integrante destas mudanças. Para Valente, “[...] a questão da formação para participar da sociedade digital implica promover alterações nos processos educacionais [...] é preciso uma política educacional que inclua todos na cultura digital” (VALENTE, 2020).

---

<sup>2</sup> “O ensino híbrido, ou *blended learning*, é uma das maiores tendências da Educação do século XXI, que promove uma mistura entre o ensino presencial e propostas de ensino online (remoto) – ou seja, integrando a Educação à tecnologia, que já permeia tantos aspectos da vida do estudante”. (SASSAKI, 2015)



#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pôde-se perceber que o Proinfo inseriu o computador nas escolas públicas com a finalidade de disseminar o uso pedagógico das tecnologias, porém no que se refere à educação pré-escolar da REME de Aquidauana-MS não houve uma continuidade neste processo.

Atualmente, as escolas do município não têm mais o apoio do MEC para renovação dos computadores, ficando sob a responsabilidade das prefeituras que pouco se importam com essa renovação e com a continuidade da formação dos professores.

A concepção de inserção do uso do computador na educação se reflete inteiramente na organização do trabalho didático do professor. A pesquisa remete para a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre as ações de formação docente que, numa perspectiva histórica, continua apresentando uma característica comeniana ao trabalho didático. É necessário que se construa uma nova organização do trabalho didático cujo alicerce deve ser buscado nos recursos tecnológicos contemporâneos.

É necessário que os professores se apropriem deste conhecimento ainda que estejamos em plena era tecnológica, porém com precariedade em relação ao seu uso.

Este estudo indica a necessidade de conferir maior autonomia aos professores, por meio de uma formação continuada que beneficie o trabalho cotidiano escolar.

#### REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

ALVES, Gilberto Luiz. **A organização do trabalho didático na escola: análise histórica**. Disponível em: <[http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/059\\_gilberto\\_luiz.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/059_gilberto_luiz.pdf)> Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)> Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997**. Disponível em:



<[http://www.lex.com.br/doc\\_348748\\_PORTARIA\\_N\\_522\\_DE\\_9\\_DE\\_ABRIL\\_DE\\_1997.aspx](http://www.lex.com.br/doc_348748_PORTARIA_N_522_DE_9_DE_ABRIL_DE_1997.aspx)> Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - Proinfo. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6300.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6300.htm)> Acesso em: 15 dez. 2020.

GATTI, Bernadete A. **Formação Continuada de Professores:** a questão psicossocial. Cadernos de Pesquisa, n. 119, jul./2003.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica:** teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** 3. ed. trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 13. ed. Campinas: Papirus, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

SCHEIBE, Leda. **Formação de professores:** dilemas da formação inicial à distância. Educere et educare. Vol. 1, n. 2, jul./dez, 2006.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História do trabalho escolar e do currículo no Século XX:** ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Fernando José de. **Visão analítica da Informática na Educação no Brasil:** A questão da formação do professor. Revista Brasileira de Informática na Educação, Número 1, 1997. Disponível em: <[https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/177230/mod\\_resource/content/0/Visao\\_analitica\\_da\\_informatica.pdf](https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/177230/mod_resource/content/0/Visao_analitica_da_informatica.pdf)> Acesso em: 15 dez. 2020.

VALENTE, José Armando. **Formação de educadores para o uso da informática na escola.** Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 2003.

VALENTE, José Armando. **A tecnologia não é bem explorada na educação.** Estadão, O Estado de São Paulo, São Paulo, 09 out.2020. Disponível em: <<https://www.nied.unicamp.br/a-tecnologia-nao-e-bem-explorada-na-educacao/>> Acesso em: 23 out. 2020.



ISSN 2359-5051

# Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de  
Professores

---

## APRENDENDO COM A DANÇA DAS MULHERES TERENA (SIPÚTERENA)

## LEARNING FROM THE DANCE OF WOMEN TERENA (SIPÚTERENA)

Elisangela Castedo Maria do NASCIMENTO<sup>1</sup>  
Heitor Queiroz de MEDEIROS<sup>2</sup>

### RESUMO

Sipúterena é a dança das mulheres Terena. No passado, as mulheres dançavam para dar boas-vindas aos guerreiros que chegavam da guerra. O Cacique Orlando Moreira da aldeia Lagoinha, local onde desenvolvo minha pesquisa de doutoramento, me fez um convite para dançar essa dança no dia índio no ano de 2019. O convite foi aceito com o objetivo principal de vivenciar os preparativos culturais em comemoração dessa data tão importante para dessa comunidade. O objetivo específico deste relato é contar a experiência de uma não indígena (Purutúye) dançando Sipúterena no dia em que se comemora o dia do índio, e toda a aprendizagem que obtive nos detalhes e preparativos para o evento, fazendo parte do processo de produção dos dados de minha pesquisa. A cultura Terena sobreviveu a dois processos civilizatórios e nos dois houve muita perda, mas eles se organizaram e ressignificaram muitos conhecimentos e, portanto, resistiram e ainda resistem numa luta cotidiana, sendo a escola indígena um dos espaços de fortalecimento dessa luta. Ao considerarmos que a escola foi criada para os indígenas como uma ferramenta de dominação, percebi que eles à estão utilizando como uma ferramenta de resistência, disseminadora de valorização da cultura, visto que os professores têm incluído o ensino da cultura no currículo hibridizando o conhecimento. Ensinar a dança faz parte do processo de resistência da memória, pois é por meio dela que podem lembrar o que tiveram que fazer e passar para estarem aqui hoje. O fato de poder vivenciar essa experiência de participar da dança Sipúterena junto com as mulheres da aldeia Lagoinha, me possibilitou a oportunidade de adentrar de forma orgânica de um momento especial de resistência cultural onde foi possível aprofundar minha compreensão sobre o hibridismo, a ressignificação, a resistência e a valorização da cultura Terena.

**Palavras-chave:** Sipúterena. Aprendizagem. Cultura. Resistência

### ABSTRACT

Sipúterena is the dance of Terena women. In the past, women danced to welcome warriors who

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB), [ecmcastedo@gmail.com](mailto:ecmcastedo@gmail.com)

<sup>2</sup> Pós Doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB), [heitor.medeiros@ucdb.br](mailto:heitor.medeiros@ucdb.br)



arrived from the war. Cacique Orlando Moreira from the Lagoinha village, where I do my doctoral research, invited me to dance this dance on the Indian day in 2019. The invitation was accepted with the main objective of experiencing the cultural preparations in celebration of that date important for that community. The specific objective of this report is to tell the experience of a non-indigenous (Purutúye) dancing Sipúterena on the day that commemorates the day of the Indian, and all the learning I obtained in the details and preparations for the event, being part of the production process of the my research data. The Terena culture survived two civilizing processes and in both there was a lot of loss, but they organized and reframed a lot of knowledge and, therefore, resisted and still resist in a daily struggle, the indigenous school being one of the spaces for strengthening this struggle. When we consider that the school was created for the indigenous people as a tool of domination, I realized that they are using it as a tool of resistance, disseminating the appreciation of culture, since teachers have included the teaching of culture in the curriculum hybridizing knowledge. Teaching dance is part of the memory resistance process, because it is through it that they can remember what they had to do and pass to be here today. The fact of being able to experience this experience of participating in the Sipúterena dance together with the women of the Lagoinha village, gave me the opportunity to organically enter a special moment of cultural resistance where it was possible to deepen my understanding of hybridity, resignification, resistance and enhancement of Terena culture.

**Keywords:** Siputerena. Learning. Culture. resistance.

## 1 INTRODUÇÃO

Em 2017 iniciei o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Dom Bosco. O tema da minha pesquisa é: “Saberes indígenas e Educação Ambiental: Aprendendo com os Terena da aldeia Lagoinha no município de Aquidauana, Mato Grosso do Sul”. No início do ano de 2019 conversei com o cacique Orlando Moreira, por intermédio do ex-cacique Alcery Marques Gabriel (um amigo de longa data), a respeito da pesquisa e pedi a autorização para o desenvolvimento da mesma e tive uma resposta positiva. Como eu fui professora na Escola da aldeia por muitos anos, tenho muito conhecidos como professores e servidores da escola municipal que trabalharam comigo e ex-alunos e seus pais. Além disso, também fiz meu mestrado lá, e essa amizade que tenho com os Terena da aldeia Lagoinha, completou 16 anos neste ano de 2019.

A partir da autorização do cacique, comecei a ir mais frequentemente na intenção de participar da vida diária dos Terena. Na segunda e todas as outras vezes em que fui à aldeia, fiquei hospedada na casa da professora Sônia Regina Marques Batista, minha amiga e grande companheira nessa jornada de pesquisa. Estive presente na aldeia do dia 26/01 a 30/01 de 2019. Durante essa visita fui convidada pela liderança para voltar em fevereiro na época do carnaval e participar de atividades religiosas. Dessa forma, voltei à aldeia no dia 02/03 e





fiquei até o dia 06/03. Durante essa visita em março e sabendo que eu iria voltar em abril na semana do índio, o Cacique Orlando me lançou o desafio: “só poderá continuar sua pesquisa aqui se dançar a dança das mulheres no dia 19 de abril”.

O objetivo neste relato é contar sobre a experiência de uma não indígena dançando Siputerna no dia em que se comemora o dia do índio e toda a aprendizagem que obtive nos detalhes e preparativos para o evento.

## 2 O DESESPERO BATEU...

Durante uma visita em março e sabendo que eu iria voltar em abril na semana do índio, o Cacique Orlando me lançou o desafio: “só poderá continuar sua pesquisa aqui se dançar a dança das mulheres no dia 19 de abril”. Dessa forma, com desafio aceito, baseado nas palavras do meu orientador Heitor Queiroz de Medeiros, “use todos os sentidos para compreender a cultura Terena”, procurei participar de todos os costumes de preparação que antecedem a dança até o dia da apresentação e, literalmente, dancei.

A partir daqui iremos mostrar a importância e significado da dança Sipúterena na cultura Terena, os detalhes dos preparativos para sua apresentação e a relação com a natureza.

Na aldeia Lagoinha as mulheres da comunidade de todas as idades, combinam para fazer ensaios todas as noites que antecedem o dia 19 de abril. Os ensaios se iniciam geralmente às 19 horas na quadra de esportes da Escola Municipal Indígena Marcolino Lili. Após o término dos ensaios da dança das mulheres (Sipúterena) os homens passam a ensaiar a dança masculina chamada Kohixóti kipaé<sup>3</sup>.

Encontramos quatro grafias diferentes para a dança das mulheres: Sipúterena, Siputrena, Siputrema, Xiputerena. De aldeia para aldeia ocorre variações. Conforme informação da indígena Terena professora e pesquisadora Evelin Tatiane da Silva Pereira a dança também é conhecida por putu putu, palavras que reproduzem o som das batidas do tambor tocado durante a dança e apelidado dessa forma pelos não indígenas.

Os ensaios ocorrem a noite por dois motivos: 1) O desgaste para as crianças e senhoras que participam, é menor, pois o clima a noite é mais fresco; 2) para que todas as mulheres que trabalham durante o dia, possam participar no período noturno. Os ensaios são realizados na quadra de esportes por que além de participar muitas mulheres a dança precisa de espaço amplo

---

<sup>3</sup> Significa dança da ema, mas tem pessoas que também a chamam de dança do bate-pau porque os homens dançam com um pedaço bambu e batem um no outro em parte da dança.



para ser executada. No ano de 2019, setenta mulheres (entre adultas e crianças) participaram da dança.

Eu comecei a participar dos ensaios a partir do terceiro encontro. Demorei a participar, porque me senti envergonhada e com medo de errar, ali era eu, a outra. Mesmo sendo tratada com hospitalidade e com muito carinho pela comunidade, eu me senti totalmente estranha, a diferente entre elas, e isso me fez imaginar como eles se sentem em nosso meio, nós ocidentais, historicamente falando. Mas como era um desafio, me enchi de coragem e mesmo toda desengonçada, fui aprender.

Durante os ensaios a comunidade se reúne ao redor da quadra de esportes da Escola Municipal Indígena Marcolino Lili, para apreciar e comercializar salgadinhos, refrigerantes, gelinho. As senhoras mais idosas que não conseguem dançar, olham e avaliam os ensaios.

A escola hoje faz parte da vida dos indígenas da aldeia Lagoinha, está presente e se faz presente. Geralmente os eventos são realizados em espaços escolares como é o caso da comemoração do Dia do Índio. Além de aprender com os pais e avós, as crianças aprendem muito de sua cultura na escola, como a língua materna, o grafismo e seus significados, as danças, o artesanato, as comidas tradicionais<sup>4</sup> e os costumes.

Durante a semana que antecede o Dia do Índio, são realizadas atividades especiais, como contação de histórias e lendas por anciãos, desenham e pintam grafismos, expõem os resultados das pesquisas realizadas sobre os costumes antigos, a religião, dança comida e artesanato. É durante essa semana que também fazem a tinta de jenipapo e se pintam, confeccionam e pintam a roupa, confeccionam os brincos, colares, pulseiras, tornozeleiras e cocares, ou simplesmente escolhem dentre os quais já possuem, os que irão usar.

Durante a semana que antecede a apresentação as pessoas fazem pinturas no corpo com tinta à base de jenipapo<sup>5</sup> (*Genipa americana L.*). O fruto verde tem uma substância, a genipina, que possui coloração azul escura ou azul negro, mas perde seu efeito corante depois que amadurece (SOUZA, 2007).

Há várias técnicas de extração da tinta. Alguns ralam o jenipapo verde extraem o suco e misturam com pó de carvão. Outros ralam o jenipapo e cozinham, depois coam e misturam o suco ao carvão triturado. O ato de ralar o jenipapo deixa as mãos manchadas de azul-negro e por isso há quem prefira triturar o jenipapo no liquidificador ao invés de ralar. O carvão serve

<sup>4</sup> A expressão TRADICIONAL está sendo usada neste artigo no sentido de tradição, de original, dos primeiros costumes e não a convencional que estabelece padrões ou regras já estabelecidas.

<sup>5</sup> Segundo o dicionário Aurélio a palavra jenipapo tem origem no Tupi-Guarani e significa fruta que serve para pintar



apenas para deixar o líquido mais preto e poder enxergar melhor na ora de desenhar a pele. Segundo os indígenas, quanto mais tempo a mistura de suco de jenipapo verde ralado e carvão, fica em descanso, mais poder de tingimento ela tem. Também acreditam que quanto mais tempo o suco ficar na pele, mais escura a pintura fica, dessa forma, é preferível que não lave a pele que foi pintada por um período de cinco horas. Essa constatação dos indígenas, se dá pelo fato da genipinina ter “alta estabilidade ao calor, à presença de luz e à mudança de Ph” (BELLÉ, 2017, p. 37), ou seja, o tempo de exposição do pigmento ao calor e a luz solar ajudam na fixação do mesmo na pele. As pinturas bem fixadas resistem por até dez dias, saindo naturalmente com a descamação natural da pele durante o banho.

As pinturas corporais sempre estiveram presentes na vida dos Terena, usadas nas festas, nos rituais espirituais e cerimônias. Os corpos e rosto são pintados com um palito ou pauzinho que é usado como um pincel fazendo parte dos adornos indispensáveis nas cerimônias em que apresentam a dança nos dias atuais. Essa tradição de pintar os corpos, foi registrada por Castenau (1949), que visitou os Terena em 5 de abril de 1845. Em seus registros o autor comenta que mesmo em contato com os não indígenas, conservavam em toda a integridade os costumes dos seus antepassados, e descreve também que as mulheres desenhavam

[...] no corpo de seus maridos delicadas pinturas, quando eles próprios não se encarregam de sarapintar. Nesta operação utilizam pauzinhos molhados numa mistura de carvão e suco de jenipapo; as vezes., porém, servem-se de verdadeiros carimbos, com que imprimem na pele uma figura qualquer. [...]. Em pouco tempo vimo-lo com o braço enfeitado de lindos desenhos triangulares, reunidos em quadrados de tamanho decrescente (CASTENAU, 1942 p. 304).

Outro autor que testemunhou a cultura Terena no século 19, foi Taunay. Em uma de suas visitas às aldeias da região de Miranda em 1865, ele presenciou a pintura no corpo dos feiticeiros durante as festas. Segundo ele o feiticeiro pintava o “tórax, braços e cara com jenipapo e urucú” (TAUNAY, 1868, p.119). No século 20, em 1946 e 1947 Altenfelder visitou a aldeia Bananal no distrito de Taunay, observou e disse que “durante as festas do bate-pau, prestigiadas pelo S.P.I., os homens ainda pintam o corpo e se adornam com penas de ema” (ALTENFELDER, 1949, p.299).

As fotografias da Aldeia Bananal em 1942, pertencente ao acervo fotográfico do Museu do Índio/Funai mostram a pintura corporal sendo utilizada nas danças. Conforme Figura 1 abaixo, podemos visualizar os membros do grupo de dança com partes do corpo pintadas, só não podemos discernir a cor das pinturas por serem imagens em preto e branco.



Figura 1: Pintura Corporal na Dança Kohixóti kipaé



Fonte: Museu do Índio/Funai (1942).

Os Terena hoje costumam pintar o corpo com os mais diversos tipos de grafismos, como mostra a figura 2 abaixo:

Figura 2: Pintura Corporal na Dança Kohixóti kipaé



Fonte: Flávio Cecé (Rede social, 2019)

No corpo as crianças pintam flores de maracujá conforme mostra fotografia 3 e 4, as mesmas pintadas nas cerâmicas e consideradas femininas. As mulheres também pintam flores de maracujá em seus corpos, mas há aquelas que preferem os grafismos considerados masculinos (fotografia 5), e outras que misturam as pinturas masculinas e femininas (fotografia 6). No rosto obrigatoriamente, segundo as anciãs, devem pintar os círculos concêntricos, mas há também aquelas que fazem três traços nas cores branca, vermelha e preta, indicadas nas



figuras, 7, 8 e 9.

Figura 3: Flor de maracujá em pintura corporal



Fonte: Acervo particular da autora (2019)

Figura 4: Flor de maracujá em pintura corporal



Fonte: Acervo particular da autora (2019)

Figura 52: Pintura corporal para dança Sipúterena



Fonte: Acervo particular da autora (2019)

Figura 6: Pintura corporal (tatuagem)



Figura 7: Pintura no rosto de círculos concêntricos





Fonte: Pereira (2019)

Figura 8: Pintura no rosto de círculos concêntricos



Fonte: Marck (Rede Social 2020)

Fonte: Sebastião (Rede social, 2019)

Figura 9: Pintura no rosto com traços



Fonte: Acervo particular da autora (2019)

Originalmente cor vermelha era retirada da semente de urucum, a preta do jenipapo ou carvão e a branca das cinzas que sobravam do cozimento dos alimentos já que utilizavam um fogão improvisado à lenha.

A coordenadora da escola Sônia Regina Soares Marques Delfino<sup>6</sup> informou que de 2009 até 2019, utilizam tinta de jenipapo e urucum no corpo, mas no rosto foi utilizada tinta facial artificial. Mas ficou decidido que a partir de 2020 voltarão a usar as tintas naturais e irão pintar no rosto apenas os círculos concêntricos para que as crianças e jovens aprendam como faziam no passado. Além dos grafismos tradicionais no rosto as mulheres usam maquiagem como batom, lápis e rímel.

Com relação à pintura eu juntamente com duas jovens da aldeia, a Edvânia, e Kauane<sup>7</sup>, fomos procurar jenipapo para fazer a tinta. Encontramos um pé jenipapo na vizinhança e pedimos. Colhemos os frutos e fomos para casa produzir a tinta, mas optamos por não manchar as mãos e ao invés de ralar, cortamos o jenipapo e trituramos no liquidificador e depois cozinhamos aquela massa por 30min e deixamos esfriar. Enquanto esfriava, as meninas

<sup>6</sup> A professora Sônia também é cacique da dança das mulheres.

<sup>7</sup> Parentes da professora Sônia.



escolhiam o desenho que iriam fazer.

Depois de fria, a mistura foi coada e decidimos não misturar ao carvão triturado porque a tinta estava forte. Eu desenhei primeiro com caneta a perna da Edivânia e depois pintei. Ela fez uma pintura no meu braço com um grafismo que ela mesma escolheu. Interessante que eu precisei primeiro desenhar com caneta e medir para sair “certo, esteticamente perfeito”, na minha concepção, mas não por querer ser melhor, mas para dar o meu melhor. E essa minha busca pela perfeição nos meus desenhos, talvez esteja ligado ao fato de nossa sociedade considerar “como os ápices de uma civilização plenamente realizada – aquele ideal de perfeição ao qual, num sentido antigo, todos aspiravam” (HALL, 2003, p. 135). Ela, por sua vez, me pintou à mão livre, sem se preocupar muito com as medidas se preocupando mais com a forma no geral, e no fim os traços desenhados sem se preocupar com perfeição, saíram bonitos e harmônicos.

A roupa tradicional é feita de juta<sup>8</sup> (figura 10), mas também pode ser usado o algodão cru (figura 11) ou sementes (figura 12). Geralmente fazem um top e uma saia, mas há quem prefira vestidos. As mães fazem as roupas das crianças, a pintura da roupa é realizada na escola que fornece as tintas de tecido nas cores tradicionais, vermelho preto e branco. As crianças maiores vão à escola sozinhas e as pequenas com suas mães para desenhar e pintar as roupas supervisionadas pela coordenadora que além de auxiliar, relembra as crianças os significados.

O que percebemos é que as crianças aprendem a confeccionar e a pintar as roupas desde a tenra infância.

Figura 10: Roupa de Juta



Fonte: Acervo particular da autora (2019)

Figura 11: Roupa de algodão cru



Fonte: Acervo particular da autora (2019)

<sup>8</sup> Juta é uma fibra vegetal extraída da família das tiláceas. A fibra é transformada em fio e depois em tecido rústico.

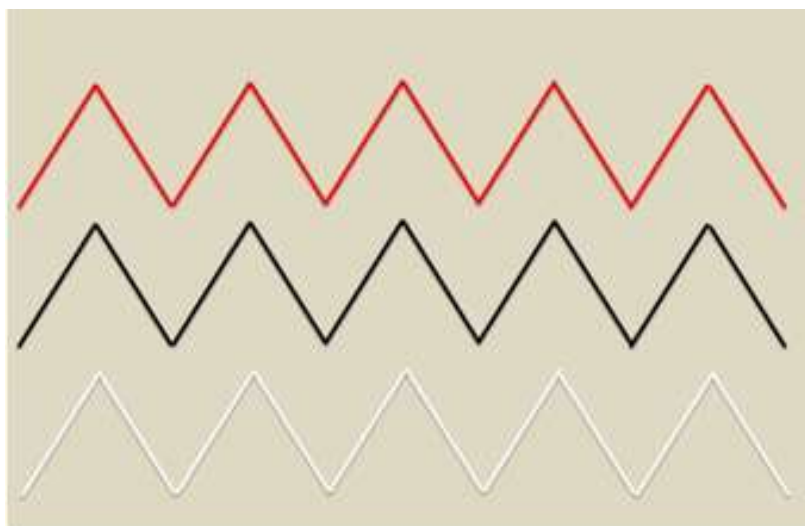
Figura 12: Roupas de sementes



Fonte: Acervo particular da autora (2019)

O desenho que parece um triângulo aberto, representam as ocas ou casas das famílias indígenas como indica figura 13.

Figura 13: Desenho usado na roupa



Fonte: Prazeres (2019)





Figura 14: Círculos concêntricos



Fonte: Prazeres (2019)

Os círculos concêntricos significam uma aliança, uma união ininterrupta, sem fim entre os povos na promoção da paz, usados nos rostos e nas roupas (figura 14). O vermelho representa o sangue derramado nas guerras, o preto significa guerra e luto pelos mortos nas guerras e o branco representa a paz. Sobre a sequência de cores nos círculos concêntricos, há muita dúvida, não há consenso, uns dizem que o vermelho é a cor por fora, outros dizem ser o preto, mas todos concordam que no centro é o branco (CÂNDIDO, 2019).

A juta fica com a professora Sônia para repartir entre os alunos e adultos da comunidade. Ela faz a distribuição por ser cacique da dança e por ser coordenadora da escola municipal. Quando a Sônia começou a distribuir os pedaços de juta para a comunidade, eu a lembrei de deixar um pedaço para a minha roupa, e ela confessou que naquele momento acreditou que eu iria dançar mesmo. Depois ela me mostrou como fazia, e eu fui costurar minha roupa, que foi um tomara que caia e uma saia. No dia seguinte nós pintamos na roupa com os grafismos Terena.

Os adornos usados pelas mulheres são colares de sementes, brincos de penas, tiara e cocar de penas coloridas de todos os tamanhos, braceletes e tornozeleiras de penas (figura 15). Não são todas que produzem as bijuterias, embora seja ensinada na escola na disciplina de arte e cultura Terena. Geralmente tem as pessoas certas que fazem esse tipo de artesanato e vendem para os demais. As sementes mais utilizadas são lágrimas de Nossa Senhora, na cor cinza, as de pau-brasil que são vermelhas, olho de cabra na cor vermelha e preta, cocos e fibras vegetais. As sementes são coletadas na mata de cerrado, assim como as fibras e a seda do buriti.



Figura 15: Acessórios



Fonte: Acervo particular da autora (2019)

Com relação aos braceletes, tornozeleiras e cocares de penas, muitos artesãos têm consciência ecológica e usam penas de galinha coloridas para fazer brincos, mas os cocares são fabricados com penas de papagaios e araras, pois, é parte da identidade do Terena. Eles deixam claro que além de não ser uma prática constante não utilizam penas de pássaros em extinção. O tempo de vida desses ornamentos é longo não sendo necessária a troca constante, além de serem caros, são guardados de forma que se conservam sendo usados ano após ano. Segundo Altenfelder (1949) cocares feitos de penas amarelas de papagaio eram privativos aos chefes. Hoje, homens e mulheres usam cocares de diversas cores e modelos, e percebemos que o cocar é símbolo de status entre os Terena nas festas.

Para dançar eu usei colares de sementes, brincos e tiara de penas que ganhei dos meus alunos durante os anos. Embora não tenha confeccionado nada durante a semana do índio de 2019, eu já fiz brincos em oficinas realizadas nas escolas indígenas pelos artesãos da comunidade em anos anteriores. Além dos adornos tradicionais, as jovens usam maquiagem como batom, lápis e rímel e todas independentemente da idade usam três riscos nas maçãs do rosto nas cores branco, preto e vermelho, ou os três círculos concêntricos nas cores tradicionais da cultura. No ano de 2019, a coordenação da escola resolveu que irá pintar apenas os círculos para que as



crianças aprendam que tradicionalmente é esse o símbolo.

Originalmente a dança das mulheres tem cinco partes, como se fosse uma peça teatral, mas poucas vezes são dançadas integralmente, pois se leva muito tempo para ser executada. Sipúterena é dançada aos pares e por isso se formam duas fileiras (figura 16). Hora os pares dançam juntas e hora se separam, há momentos em que formam um trio incorporando a parceira do par de trás, e hora se cumprimentam. As primeiras duas mulheres da fila são chamadas de caciques da dança (figura 34), elas decidem quantas partes serão apresentadas e são encarregadas dos ensaios e da organização sequencial dos pares.

Figura 16: Configuração das posições na dança Sipúterena



Fonte: Flávio Cecé – Rede Social, (2019)

Na dança das mulheres existem regras de organização, sendo a regra número um a seguinte: a formação e sequência executada no último ensaio, permanece para o dia da apresentação. A regra número dois é: quem não sabe dançar fica no final da fila e nesse caso as crianças ficam lá sob a responsabilidade das anciãs que as organiza e as ensina durante a dança (DELFINO, 2019).

As anciãs que ainda fazem parte do grupo de apresentação da dança, terminaram os ensaios sorrindo como se não tivessem feito esforço físico nenhum, enquanto eu estava muito suada, cansada e com as pernas e costas doendo. É interessante fazer essa observação, pois é necessária uma boa resistência física para aguentar dançar até o final da apresentação.

É uma dança carregada de significados, com movimentos de levantar e abaixar o tronco



como se fizesse uma reverência aos guerreiros recém-chegados da guerra ou das partidas de caça e pesca. O professor Seizer, durante suas palestras mencionou acreditar que a dança sipúterena seja uma forma das esposas mostrarem sua sensualidade para seus maridos, após um longo tempo separados. Nos passos em que as mulheres se cumprimentam e quando dançam a três com os braços dados, notamos um nível alto de complexidade em termos de ritmo e sincronia.

Algumas danças nossas, que algumas pessoas não entendem, talvez achem que a gente esteja pulando, somente reagindo a um ritmo da música, porque não sabem que todos esses gestos estão fundados num sentido imemorial, sagrado. Alguns desses movimentos, coreografias se você prestar atenção, ele é o movimento que o peixe faz na piracema, ele é o movimento que um bando de araras faz, organizando o voo, o movimento que o vento faz no espelho da água, girando e espalhando, ele é o movimento que o sol faz no céu, marcando sua jornada no firmamento e é também caminho das estrelas, em cada uma das suas estações. Por isso que eu falei a você de um lugar que a nossa memória busca a fundação do mundo, informa nossa arte, a nossa arquitetura, a nosso conhecimento universal (KRENAK, 1994, p.202)

As anciãs dizem que as jovens dançam diferente hoje, pois dançam com o corpo mais ereto e no passado se dançava com o corpo mais curvado para frente, como se estivessem fazendo uma reverência (SILVA, 2019). No passado, as mulheres dançavam para dar boas-vindas aos guerreiros que chegavam da guerra ou da caçada, hoje, a dança é apresentada em datas festivas importantes para a comunidade, como já foi mencionado (CÂNDIDO 2019 e SILVA, 2019).

Percebemos que ensinar a dança faz parte do processo de resistência da memória<sup>9</sup>, pois é por meio dela que podem lembrar o que tiveram que fazer e passar para estarem aqui hoje. E para se fazerem presentes, os Terena tiveram que se reelaborar, ressignificar, apropriar, incorporar, e compreender que a etnia em si é única, e que mesmo atravessados por relações outras, produzem características próprias do povo Terena (SEIZER, 2016).

Própria do povo Terena é a dança das mulheres, carregada de significados, além de ser uma saudação de boas-vindas aos guerreiros recém-chegados da guerra, o professor Seizer teorizou em uma de suas falas, que também poderia ser a esposa sensualizando para seus maridos, após um longo tempo separados. Mas além de todo esse significado da dança, dos grafismos e das cores, observamos a paciência das anciãs ao ensinar as mais jovens. Não importa se as crianças não saibam dançar, é importante participar, pois com o tempo elas irão desenvolver os passos naturalmente. Não tem certo ou errado, não há ninguém para corrigir ou exigir que seja certo como em nossa sociedade, na aldeia as coisas acontecem e as crianças aprendem no seu devido tempo sem correria. Há muita atenção e carinho com elas. “Todo ensinamento repassado pelos anciões[ãs] ficarão vivos em cada memória destes jovens onde por sua vez deverá também ser repassado para os[as] futuros[as] guerreiros[as] com intuito de torná-los[as] grandes líderes”

<sup>9</sup> Resistência da memória é uma expressão usada por Naine Terena de Jesus em sua dissertação de mestrado em 2007.



[...] (ALVES, 2016, p. 25).

Observamos que o momento de apresentação é um momento de união para mostrar com orgulho a sua cultura.

A dança durou mais tempo que o ensaiado, ao todo foram 4 partes. A certa altura da apresentação, eu havia errado o passo, mas me senti totalmente amparada, pois o lema é: “estamos todas no mesmo barco, acertamos e continuamos”. Aprendi nessa hora, que as mulheres se unem, mesmo aquelas que por ventura tenham algum problema pessoal. Esta união, representada pelos círculos concêntricos na roupa e nos rostos, é uma das lições da dança das mulheres, visto que no passado quando seus esposos estavam caçando ou guerreando, as mulheres Terena só podiam contar umas com a outras e nessas horas as diferenças eram deixadas de lado para se apoiarem sem a presença masculina. Essa é uma das lindas lições da dança, o amparo, o companheirismo. Além das questões sociais, a dança nos proporcionou pensar e aprender mais sobre as questões ambientais e a utilização dos recursos.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que ensinar a dança faz parte do processo de resistência da memória<sup>10</sup>, pois é por meio dela que podem lembrar o que tiveram que fazer e passar para estarem aqui hoje. E para se fazerem presentes, os Terena tiveram que se reelaborar, ressignificar, apropriar, incorporar, e compreender que a etnia em si é única, e que mesmo atravessados por relações outras, produzem características próprias do povo Terena (SEIZER, 2016).

Própria do povo Terena é a dança das mulheres, carregada de significados, além de ser uma saudação de boas-vindas aos guerreiros recém-chegados da guerra, o professor Seizer teorizou em uma de suas falas, que também poderia ser a esposa sensualizando para seus maridos, após um longo tempo separados. Mas além de todo esse significado da dança, dos grafismos e das cores, observamos a paciência das anciãs ao ensinar as mais jovens. Não importa se as crianças não saibam dançar, é importante participar, pois com o tempo elas irão desenvolver os passos naturalmente. Não tem certo ou errado, não há ninguém para corrigir ou exigir que seja certo como em nossa sociedade, na aldeia as coisas acontecem e as crianças aprendem no seu devido tempo sem correria. Há muita atenção e carinho com elas. “Todo ensinamento repassado pelos anciões[ãs] ficarão vivos em cada memória destes jovens onde por sua vez deverá também ser repassado para os[as] futuros[as] guerreiros[as] com intuito de torná-los[as] grandes líderes”

<sup>10</sup> Resistência da memória é uma expressão usada por Naine Terena de Jesus em sua dissertação de mestrado em 2007.



[...] (ALVES, 2016, p. 25).

Observamos que o momento de apresentação é um momento de união para mostrar com orgulho a sua cultura.

A dança durou mais tempo que o ensaiado, ao todo foram 4 partes. A certa altura da apresentação, eu havia errado o passo, mas me senti totalmente amparada, pois o lema é: “estamos todas no mesmo barco, acertamos e continuamos”. Aprendi nessa hora, que as mulheres se unem, mesmo aquelas que por ventura tenham algum problema pessoal. Esta união, representada pelos círculos concêntricos na roupa e nos rostos, é uma das lições da dança das mulheres, visto que no passado quando seus esposos estavam caçando ou guerreando, as mulheres Terena só podiam contar umas com a outras e nessas horas as diferenças eram deixadas de lado para se apoiarem sem a presença masculina. Essa é uma das lindas lições da dança, o amparo, o companheirismo. Além das questões sociais, a dança nos proporcionou pensar e aprender mais sobre as questões ambientais e a utilização dos recursos.

Esta é uma grande lição entre as muitas aprendizagens que sipúterena me proporcionou e agradeço imensamente ao Cacique Orlando Moreira pela oportunidade a professora Sônia por todo incentivo. Terminei esse relato com a frase que disse ao cacique no após a dança: Elóketi ongovo ambeye yâyeke, Ainapo yáko! - Estou muito feliz de estar aqui, muito obrigada!

## REFERÊNCIAS

ALTENFELDER, F. Mudança Cultural dos Terena. (Dissertação de Mestrado). Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo: 1948 in **Revista do Museu Paulista, Nova Série**, vol.3 São Paulo, 1949.

ALVES, Gerson Pinto. **O protagonismo da Escola Polo Indígena Terena Alexina Rosa Figueredo, da Aldeia Buriti, em Mato Grosso do Sul, no processo de retomada do território da terra Indígena Buriti**. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

BATISTA, Sônia Regina Marques. **Dança das Mulheres: Sipúterena**. Entrevista concedida a Elisângela C. M. do Nascimento, aldeia Lagoinha, em 17/04/2019.

BELLÉ, Anelise S. **Extração de genipina a partir do Jenipapo (Genipa americana Linnaeus) para imobilização de enzimas**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS, 2017; Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/172109/001056635.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acessada em: 20/05/2020.

CÂNDIDO, Albina. **Dança das Mulheres: Sipúterena**. Entrevista concedida a Elisângela C. M. do Nascimento, aldeia Lagoinha, Aquidauana, 2019.



CASTENAU, Francis. **EXPEDIÇÃO ÀS REGIÕES CENTRAIS DA AMÉRICA DO SUL.** (Série 5, vol. 266<sup>a</sup>, Pinto, O. M. O., trad.), São Paulo: Companhia Editora Nacional. (Tradução da série 5, vol. 266 de 1949)

DELFINO, Sônia R. S. M. **Dança das mulheres: Sipúterena e ensino de lendas na escola.** Entrevista concedida a Elisângela C. M. do Nascimento, aldeia Lagoinha, Aquidauana, 2019.

HAAL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais.** Organizacao Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende let all. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

JESUS, Naine Terena. **Kohixití-kipaé, a dança da ema – memória, resistência e cotidiano Terena.** Dissertação (mestrado em arte) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

KRENAK, Ailton. Antes, o mundo não existia In NOVAES, A. (org). **Tempo é História.** Companhia das letras, 1996.

MUSEU DO ÍNDIO/FUNAI. **Fotografias do documentário produzido pela equipe da Seção Cine-fotográfica da Seção de Estudos.** Aldeia Bananal, 1942. Disponível em <http://base2.museudoindio.gov.br/cgi-bin/wxis.exe?IsisScript=phl82.xis&cipar=phl82.cip&lang=por> Acesso em 12/10/2019.

PEREIRA, Evelin Tatiane da Silva. **Dança das mulheres: Siputerena.** Entrevista concedida a Elisângela C. M. do Nascimento, Campo Grande, em 16/08/2019.

SEBASTIÃO, Lindomar Lili. **Círculos concêntricos no rosto.** Rede social (2019). Disponível em <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2840704129279532&set=a.590063444343623&type=3&theater> Acesso em 20/03/2020

SEIZER da Silva, Antonio Carlos. **Kalivôno Hikó Trenoe: sendo criança indígena Terena do século XXI: vivendo e aprendendo nas tramas das tradições, traduções e negociações.** Campo Grande; UCDB, 2016.

SILVA, Dionísia Delfino da. **Dança das Mulheres: Sipúterena.** Entrevista concedida a Elisângela C. M. do Nascimento, aldeia Lagoinha, Aquidauana, 2019.

SOUZA, Cilene Nascimento. **Características físicas, físico-químicas e químicas de três tipos de jenipapos (Genipa americana L.).** Dissertação de mestrado pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus/Bahia, 2007.

TAUNAY, Alfredo D'Escragnole. **Exploração entre os rios Taquary e Aquidauana no distrito de Miranda.** Rio de Janeiro. Tipografia Americana. 1868. Disponível em [http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Ataunay-1868-scenas/taunay\\_1868\\_scenas.pdf](http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Ataunay-1868-scenas/taunay_1868_scenas.pdf)