HORIZONTES
V·4, N·7

Dossiê

EDUCAÇÃO INFANTIL:
FUNDAMENTOS E PRÁTICAS DOCENTES

UNIVERSIDADE FEDERAL
DA GRANDE DOURADOS
Coordenadoria Editorial

Revista Semestral da Faculdade de Educação
da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD
Dourados, v·4, n·7, janeiro a junho de 2016

UFGD
Reitor: Liane Maria Calarge
Vice-Reitor: Marcio Eduardo de Barros
COED
Coordenador Editorial: Rodrigo Garófallo Garcia
Técnico de Apoio: Givaldo Ramos da Silva Filho
FAED
Diretor da Faculdade de Educação
Elisângela Alves da Silva Scaff
COMISSÃO EDITORIAL
Editor Gerente: Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani (FAED-UFGD)
Andréia Vicência Vitor Alves (FAED-UFGD)
Fabio Perboni (FAED-UFGD)
Josiane Fujisawa Filus de Freitas (FAED-UFGD)
Miguel Gomes Filho (FAED-UFGD)
COMITÊ CIENTÍFICO
Profa. Dra. Relma Urel Carbone Carneiro
(Universidade Estadual Paulista – UNESP/ARARAQUARA)
Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
(Universidade Estadual Paulista – UNESP/BAURU)
Profa. Dra. Fabiana Cia
(Universidade Federal de São Carlos – UFSCar)
Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro
(Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS)
Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos
(Universidade Federal de São Carlos – UFSCar)
Profa. Dra. Márcia Duarte
(Universidade Federal de São Carlos – UFSCar)

Horizontes - Revista de Educação é uma publicação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD) -. Dossiê Educação Infantil, v.4, n.7, jan./jun. 2016 -. Dourados, MS: UFGD, 2017.

Semestral

ISSN 2318-1540

1. Pesquisa Educacional. 2. Pratica docente. 3. Educação Infantil.

Rodovia Dourados - Itahum Km 12 - Dourados - Mato Grosso do Sul - Brasil - CEP 79804-070
Caixa Postal 533 - Fone/Fax: (067)3410-2110 - E-mail: horizontes@ufgd.edu.br

SUMÁRIO

Apresentação..... **4**
Andréia Vicência Vitor Alves/Magda Sarat

Formação continuada de docentes na Educação Infantil: iniciativas dos municípios sul-mato-grossenses..... **9**
Luciene Martins Ferreira Rocha / Vanessa Luiz de Melo

"Tia" é mais fácil de dizer do que professora: reflexões sobre identidade docente..... **22**
Claudemir Dantes da Silva / Maria José dos Santos Provásio

A gestão educacional em um Centro de Educação Infantil de Dourados..... **36**
Andréia Vicência Vitor Alves / Maria Aparecida Gonçalves

Gestão na Educação Infantil: concepções e implicações práticas no trabalho docente.....**56**
Francielle Priscyla Pott / Micheli Maria Sena de Souza

Educação Infantil Indígena na legislação e na produção do conhecimento.....**77**
Marta Coelho Castro Troquez

"Fora do lugar ou um lugar novo": a presença masculina na Educação Infantil..... **89**
Eliana Maria Ferreira / Timóteo Neres de Oliveira

Homens na Educação Infantil: reflexões acerca da docência masculina.....**109**
Nubea Rodrigues Xavier / Bianca Camacho de Almeida

Infância, gênero, brinquedos e brincadeiras de meninos e meninas..... **121**
Magda Sarat / Míria Izabel Campos / Edilaine de Mello Macedo

O negro nos livros infantis: análise das práticas pedagógicas na Educação Infantil..... **135**
Ilma Regina Castro Saramago de Souza / Paloma dos Santos Sayão Martinhão

As datas comemorativas na Educação Infantil: análise das práticas docentes..... **152**
Cindy Romualdo Souza Gomes/Karolina de Jesus Monteiro

Livro Didático: um novo elemento nas salas de Educação Infantil.....**174**
Thaise da Silva / Ana Paula Bolsan Sagrilo

Programa Nacional Biblioteca da Escola: acesso e uso do acervo na Educação Infantil.....**187**
Marcia Prenda Teixeira / Karina Lillian Souza e Silva

Saberes e práticas do professor-contador de histórias: vivências de letramento literário na Educação Infantil..... **204**
Markley Florentino Carvalho / Viviana Marques Pereira

APRESENTAÇÃO

> *[...]. É assim que efetivamente cresce o indivíduo, partindo de uma rede de pessoas que existiam antes dele para uma rede que ele ajuda a formar.*
> *Norbert Elias (1994, p. 35)*[1].

Partindo dessa premissa, nos coube a tarefa de apresentar este Dossiê, palavra substantiva e masculina que segundo a norma significa "documentos importantes que tratam, revelam a vida de um ou mais indivíduos, de um país, de uma instituição etc."[2] Portanto, uma série de documentos reveladores da vida de um curso, e de uma experiência pedagógica que desenvolvemos em parceria, envolvendo uma rede de pessoas e instituições de Educação Infantil que trabalharam juntas, com o intuito de contribuir na formação docente e, cresceram a partir da referida experiência, especialmente ao nos voltarmos para a educação das crianças pequenas.

Assim, o presente dossiê propõe uma reflexão acerca dos fundamentos e práticas docentes na Educação Infantil. Trata-se, em grande medida, dos resultados de esforços investigativos que empreendemos no âmbito do curso de pós-graduação *lato sensu* Especialização em Docência na Educação Infantil, vinculado à Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Infantil, realizado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados nos anos de 2014 e 2015, em parceria com o Ministério da Educação e as secretarias municipais de educação da região da Grande Dourados.

O curso foi destinado a professores/as, coordenadores/as, diretores/as e equipes que atuavam na Educação Infantil nos sistemas públicos de ensino da região da Grande Dourados no período antes mencionado (rede municipal de ensino, rede privada sem fins lucrativos filantrópicas, comunitárias ou confessionais e instituições conveniadas com o Poder Público), provenientes de todas as instituições que atendem as crianças de 0 a 5 anos no nosso entorno.

Apresentamos neste fragmento do dossiê, um conjunto de trabalhos que advêm de estudos aprofundados realizados ao longo do supramencionado curso, a partir da reflexão a respeito das experiências docentes nas instituições em que atuavam durante esta formação continuada. Tivemos no curso uma produção muito grande de trabalhos de pesquisa, cerca de quarenta e sete investigações apresentadas como monografia de conclusão final. No entanto, selecionamos apenas alguns, devido os limites desta proposta em revista, mas a referida

[1]ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
[2]Pesquisa *Google*. Acesso em: 31 de out. 2016.

produção investigativa terá visibilidade em outras publicações que estão em curso.

Todos os artigos trazem análises produzidas sobre Educação Infantil enfocando temáticas como: a gestão educacional, as políticas públicas, o direito à educação, a sexualidade, a diversidade cultural, as práticas docentes, o cotidiano e a organização da ação pedagógica, entre outros. Neste contexto, amplo e instigante optamos por uma organização que contempla a reflexão a partir dos fundamentos e, vai adentrando às práticas, conforme foi a proposta do curso, investigada pelos docentes.

Assim, o primeiro artigo intitulado *Formação Continuada de Docentes na Educação Infantil: iniciativas dos municípios Sul-Mato-Grossenses*, de autoria de Luciene Martins Ferreira Rocha e Vanessa Luiz de Melo, apresenta um mapeamento dos trabalhos já realizados sobre as iniciativas políticas para a formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil dos municípios de Mato Grosso do Sul, indicando que não há pesquisas sobre as ações políticas municipais voltadas aos profissionais que atuam nessa etapa da educação.

Depois o artigo *"Tia" é mais fácil de dizer do que professora: reflexões sobre identidade docente*, de autoria de Claudemir Dantes da Silva e Maria José dos Santos Provásio, que procurou investigar a razão pela qual algumas professoras formadas e outras em processo de formação (estagiárias) se denominam como "tias" e não como "professoras" na realização das atividades com as crianças em um Centro de Educação Infantil de Dourados, no intento de discutir a importância da valorização do profissional da Educação Infantil, a identidade profissional e a dificuldade que algumas docentes têm de se identificar como professora.

As autoras Andréia Vicência Vitor Alves e Maria Aparecida Gonçalves, no artigo *A gestão educacional em um Centro de Educação Infantil de Dourados*, buscam compreender a gestão educacional em um CEIM[3] do município de Dourados, denominado nesse estudo de CEIM Margarida, no intuito de apreender que concepção de gestão educacional apresenta e como ela vem sendo materializado na atuação dos docentes nessa instituição.

O artigo *Gestão na Educação Infantil: concepções e implicações práticas no trabalho docente*, das autoras Francielle Priscyla Pott e Micheli Maria Sena de Souza, analisa o papel do gestor, objetivando apontar sua relevância no desenvolvimento do trabalho do docente na Educação Infantil.

Em *Educação infantil indígena na legislação e na produção do conhecimento*, de

[3] Centro Municipal de Educação Infantil.

autoria de Marta Coelho Castro Troquez, debruça-se sobre os pressupostos legais e teóricos da Educação Infantil indígena. Suas análises evidenciam que a educação das crianças pequenas se constitui em um direito subjetivo da criança, mas para a educação indígena tal etapa é facultativa. A autora mostra a necessidade de pesquisas de campo para o conhecimento em cada contexto e das demandas por Educação Infantil na educação indígena, considerando cada povo ou grupo étnico.

Adentrando a reflexão temos o artigo *Fora do lugar ou em um lugar novo: a presença masculina na Educação Infantil*, de autoria de Eliana Maria Ferreira e Timóteo Neres de Oliveira, que se debruça sobre a relação de homens docentes no cotidiano das instituições de Educação Infantil em Dourados-MS, no que tange aos enfrentamentos, possibilidades e expectativas decorrentes desta relação entre docentes, instituições e poderes constituídos.

Na mesma perspectiva o artigo *Homens na Educação Infantil: reflexões acerca da docência masculina*, de autoria de Nubea Rodrigues Xavier e Bianca Camacho de Almeida, questiona e apresenta a atuação dos professores homens na Educação Infantil, buscando discutir temáticas como gênero e docência masculina, especialmente em contextos eminentemente femininos e os modos como essa relação se estabelece na atuação docente com crianças pequenas.

O artigo *Infância, gênero, brinquedos e brincadeiras de meninos e meninas*, das autoras Magda Sarat, Míria Izabel Campos e Edilaine de Mello Macedo, apresenta uma investigação sobre a construção das relações entre as crianças, seus brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil, mostrando que meninos e meninas podem se relacionar de maneiras não sexistas, possibilitando relações de gênero mais igualitárias.

Entrando na reflexão das práticas, as autoras Ilma Regina Castro Saramago de Souza e Paloma dos Santos Sayão Martinhão, no artigo *O negro nos livros infantis: análise das práticas pedagógicas na Educação Infantil*, buscam analisar o modo como os professores de um dos CEIM de Dourados-MS trabalham com as crianças a representação da figura do negro nas histórias infantis, apontando a grande dificuldade do professor em trabalhar a questão étnico-racial em sala.

Seguindo nesta perspectiva as autoras Cindy Romualdo Souza Gomes e Karolina de Jesus Monteiro, no artigo *As Datas Comemorativas na Educação Infantil: análise das práticas docentes*, convidam-nos a refletir sobre a estruturação das atividades e o modo como elas têm sido abordadas, em específico nas turmas de crianças muito pequenas, evidenciando o privilégio de atividades estritamente ligadas a datas comemorativas e que, deste modo, as

aprendizagens desenvolvidas na educação infantil se vinculam apenas a estas atividades.

O artigo *Livro Didático: um novo elemento nas salas de Educação Infantil*, de autoria de Thaise da Silva e Ana Paula Bolsan Sagrilo, procura analisar o desenvolvimento da linguagem a partir dos conceitos e estrutura de um livro didático destinado a crianças da educação infantil, constatando que ainda se mantém métodos de ensino que utilizam o livro didático como ferramenta pedagógica imprescindível e que mesmo nos dias de hoje grande parte das atividades propostas apresentam exercícios que estimulam a repetição, memorização, junção de sílabas e a cópia de um modelo.

Ainda nessa direção, as autoras Marcia Prenda Teixeira e Karina Lillian Souza e Silva, no artigo *Programa Nacional Biblioteca da Escola: acesso e uso do acervo na Educação Infantil* apresentam investigação sobre o acesso dos professores e crianças ao acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) distribuído em dois Centros de Educação Infantil no município de Naviraí/MS, evidenciando que o acesso à leitura encontra diversas barreiras.

Concluímos com o artigo *Saberes e práticas do professor-contador de histórias: vivências de letramento literário na pré-escola*, das autoras Markley Florentino Carvalho e Viviana Marques Pereira, que aborda os saberes e as práticas das 'contações de histórias', realizadas para as crianças em uma pré-escola da municipal, no intuito de compreender como tal prática pode ser possibilidade de interação com as linguagens orais e escritas para as crianças.

Desejamos que esta experiência compartilhada e aqui publicada em forma de artigos – por pessoas envolvidas na Educação Infantil e que zelam pela educação das crianças pequenas na nossa região e no país – possa contribuir com a formação docente de todos e todas. Esperamos ainda que seja uma oportunidade de leitura que permita avançar na pesquisa de tais temáticas, e nos faça refletir acerca da nossa atuação cotidiana e qualifique as práticas docentes nas nossas instituições.

Andréia Vicência Vitor Alves
Editora Revista Horizontes
Professora do Curso de "Especialização em Docência na Educação Infantil"

Magda Sarat
Supervisora Pedagógica do Curso de "Especialização em Docência na Educação Infantil"

Dourados-MS, Primavera de 2016.

ARTIGOS

FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: INICIATIVAS DOS MUNICÍPIOS SUL-MATO-GROSSENSES

CONTINUING EDUCATION TEACHERS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION: INITIATIVES OF MUNICIPALITIES SOUTH MATO GROSSO

Luciene Martins Ferreira Rocha[4]
Vanessa Luiz de Melo[5]

Resumo

O presente artigo traz um mapeamento dos trabalhos já realizados sobre as iniciativas políticas para a Formação Continuada de professores que atuam na Educação Infantil dos municípios de Mato Grosso do Sul. Para isso, buscou-se um levantamento nos bancos de dados dos programas de pós-graduação em educação na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Campo Grande) e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Corumbá). O mapeamento mostrou que não há pesquisas sobre as iniciativas políticas municipais voltadas aos profissionais que atuam na Educação Infantil.

Palavras-chave: Formação continuada. Iniciativas municipais. Educação infantil.

Abstract

This article provides a mapping of existing work on policy initiatives for the Continuing Education of teachers who work in early childhood education in the municipalities of Mato Grosso do Sul. Therefore, we sought to a survey in the databases of post programs degree in education at the Catholic University Don Bosco (UCDB), State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), Federal University of Grande Dourados (UFGD), Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS / Campo Grande) and Mato Federal University Grosso do Sul (UFMS / Corumbá). The mapping showed that there is no research on municipal policy initiatives aimed at professionals working in early childhood education.

Keywords: Continuing training. Municipal initiatives. Early childhood education.

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema da pesquisa surgiu devido a experiência profissional com a Educação Infantil, em que foi possível perceber uma ausência de políticas públicas voltadas especificamente para a Formação Continuada do professor que atua nessa etapa da educação. Além disso, outro motivo que influenciou na escolha do tema, Formação Continuada de professores que atuam na Educação Infantil e da Linha de Pesquisa Políticas Públicas, foi o

[4] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). É Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal Professora Efantina de Quadros, Dourados/MS. *E-mail*: lmfrocha@bol.com.br.

[5] Especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professora da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Ivinhema/MS. *E-mail*: lesk_nessa@hotmail.com.

fato de as autoras já terem realizado estudos[6] sobre as políticas de formação continuada de professores que atuam no processo de alfabetização das crianças.

Analisando a Educação Infantil no Brasil são visíveis as mudanças ocorridas ao longo da história, mudanças essas que foram significativas quando se diz respeito ao direito da criança. A infância vem ganhando cada vez mais espaço nos debates sobre educação.

As primeiras creches surgem devido à inserção da mulher no mercado de trabalho, que ao dedicarem-se ao trabalho remunerado surge à necessidade de um lugar onde deixar seus filhos. De caráter exclusivamente assistencialista "[...] era disponibilizado apenas o cuidar, não estavam ligadas ao direito da criança, e eram vistas como um favor as classes mais pobres" (MELO; GONÇALVES; SOUZA; SILVA, 2015, p. 2).

A grande mudança nos moldes das instituições de atendimento à criança acontece a partir da Constituição Federal de 1988, as quais, antes ligadas ao assistencialismo, passam a ser instituições de educação:

> [...] a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 a criança passa a ser considerada 'sujeito de direito', cabendo ao estado oferecer instituições apropriadas e profissionais capacitados para o atendimento a todas as crianças, independente da classe social onde estão inseridas. (BRASIL/PME, 2015-2025).

Após a promulgação da Constituição de 1988 é "[...] que se reconhece a criança como ser de direito e se faz referências a direitos específicos da infância." A qual "[...] nomeia formas concretas de garantir, não só o amparo, mas principalmente o acesso à Educação Infantil" (OSHIRO, 2010, p. 49).

Nesse sentido Costa (2008, p. 62) afirma que "O país da um salto nas políticas educacionais, valorizando, destacando e impulsionando diretrizes fundamentais no segmento da Educação Infantil, enfatizando o direito de a criança não ser exclusivamente educada, mas também cuidada e vice-versa".

A partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), surgem maiores preocupações em relação ao atendimento da criança pequena. Dentre essas, a necessidade de um profissional capacitado para trabalhar com essa faixa etária que, agora, necessita não somente de práticas do cuidar, como também o educar.

Cavalcante, Linhares e Fontes (2012, p. 6) explicam sobre a importância de se ter "[...] um novo olhar, para a Educação Infantil, que possa enxergar a complexibilidade multifacetária e singular desta prática, onde o cuidar possa favorecer condições para o

[6] Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: desafios e perspectivas para a formação de professores alfabetizadores. (MELO, 2013); A concepção de formação continuada nos programas da União e repercussões no âmbito municipal (ROCHA, 2010).

educador, e o educar possa promover o cuidado, desenvolvendo assim uma educação completa.

Sendo assim, esse novo olhar deve estar direcionado principalmente ao professor que atua na Educação Infantil.

Outra Lei que se tornou um marco não só para a Educação Infantil, mas para a educação como um todo, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a qual, não somente, vem reafirmar o direito à educação, bem como estabelecer a Educação Infantil como sendo a primeira etapa da educação básica. Além disso, trouxe mudanças significativas no que diz respeito ao profissional que nela atua, exigindo que este, por sua vez, tenha, no mínimo, formação em nível médio, estabelecendo para isso um prazo de dez anos.

A Educação Infantil teve um outro grande avanço com a Lei nº 11.494/2007, a qual regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB. A partir dessa Lei os recursos passam a ser destinados "[...] à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação" (BRASIL, 2007, artigo 2º) e não mais somente ao Ensino Fundamental.

Diante dessas mudanças, a pesquisa buscou discutir sobre os avanços políticos no que diz respeito ao professor que atua na Educação Infantil e os desafios enfrentados na implementação de políticas de Formação Continuada voltadas especificamente a esses profissionais.

A metodologia a que se orienta é um estudo bibliográfico, a partir das pesquisas já realizadas sobre as iniciativas dos municípios de Mato Grosso do Sul para a Formação Continuada desse profissional. Tendo como base os bancos de dissertações dos programas de pós-graduação das seguintes Universidades: Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS/Paranaíba), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Campo Grande) e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Corumbá).

O trabalho está estruturado em três partes principais. A primeira traz conceitos de diferentes autores sobre a importância da Formação Continuada. A segunda parte destaca as políticas para a Formação Continuada em âmbito nacional. E por fim, o trabalho discorre sobre o resultado obtido do mapeamento feito nos bancos de dados dos Programas de Pós-Graduação das Universidades pesquisadas.

A formação continuada

Com essa mudança nos moldes das creches, que passam a ser instituições de educação e não mais somente de cuidado, surge a necessidade de um profissional capacitado para trabalhar diretamente com essa faixa etária, "[...]a formação de professores é um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos independentemente do nível de formação em causa" (NÓVOA, 1995, p. 54-55).

Portanto, a formação de professores que atuam na Educação Infantil torna-se fundamental, me refiro aqui não somente à formação inicial, como também – importante e necessária – a Formação Continuada.

Mas o que vem a ser a Formação Continuada?

Nas palavras de Libâneo (2004, p. 227) "A formação continuada é o prolongamento da formação inicial" e tem como objetivo o aperfeiçoamento profissional.

Nesse sentido, a formação não acaba quando se encerra a graduação, é preciso estar sempre em busca de formação, de aperfeiçoamento, de Formação continuada, visto que, "[...] esse profissional deve estar em processo constante de aperfeiçoamento para atender as mudanças que ocorrem na sociedade" (MELO, 2013, p. 28).

Marin (1995, p. 19) afirma que "[...] o uso do termo educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão".

A Formação Continuada é apontada por Alarcão (1998, p.100) como "[...] um processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional".

Andrade (2008, p. 20) entende "[...] a ***formação continuada*** dos professores como uma necessidade que se impõe a cada dia para que ocorra o desenvolvimento profissional dos professores" (grifos do autor). A autora, ainda explica que a Formação Continuada é uma estratégia para a profissionalização que proporciona ao professor desenvolver novas competências.

O documento que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a Formação Continuada (Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015) expressa, em seu artigo 16, que a Formação Continuada tem "[...] como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente" (BRASIL, 2015, p.13).

Tendo em vista que a educação é um processo muito importante na vida de toda criança e que o professor é um agente fundamental nesse processo é preciso investir na formação desse profissional, pois "O professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado, aliando a tarefa de ensinar a tarefa de estudar" (MELLO, 1999, p. 26).

Sendo assim, a Formação Continuada é entendida como fundamental para a qualidade da educação, necessária aos professores que atuam em todas as etapas da educação, portanto, os profissionais que atuam na Educação Infantil também precisam ter acesso à Formação Continuada.

Políticas nacionais para a formação continuada

As preocupações com a formação desse profissional começam a partir da atual LDB. A referida Lei discorre sobre o dever das Instituições superiores em manter programas de Formação Continuada a esse profissional (Art. 63, inciso III) e ainda define no Artigo 67 que "Os sistemas de ensino promoverão [...] II - Aperfeiçoamento profissional e continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim" (BRASIL, 1996a).

A mesma Lei define a responsabilidade dos municípios sobre a formação de todos os professores em exercício (Art. 87, §3º, inciso III).

Ainda em 1996 entra em vigor a Lei nº 9.424/96 (BRASIL, 1996b), que institui o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e estabelece que 60% dos recursos deverão ser destinados à remuneração do magistério, e os 40% restante aplicados em ações variadas, dentre elas a formação inicial e continuada de professores.

O Plano Nacional de Educação - PNE, 2001-2011, Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), afirma a garantia de Formação Continuada aos profissionais de educação, estabelecendo como responsáveis a essa oferta estados e municípios:

> A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior. (2001, p. 66).

O PNE (2001-2011) estabelece, ainda, como meta "Desenvolver programas de pós-graduação e pesquisa em educação como centro irradiador da formação profissional em educação, para todos os níveis e modalidades de ensino" (BRASIL, 2001, p. 68).

Em junho de 2006, é lançado o decreto nº 5.800 que dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta – UAB o qual traz, dentre os objetivos do sistema "oferecer,

prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica" (BRASIL, 2006).

No ano seguinte o Decreto nº 6.094 discorre sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007a). Visando a qualidade da educação básica o referido decreto institui que a União terá participação no Compromisso e "[...] será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino [...]", no que diz respeito à Formação de Professores, das seguintes diretrizes:

> XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para *formação inicial e continuada* de profissionais da educação;
> XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e *desenvolvimento profissional* (grifos nossos). (BRASIL, 2007a).

Além disso, o decreto institui, em seu Artigo 4º, sobre a vinculação, por parte dos entes federados, ao Termo de Compromisso, o qual "[...] far-se-á por meio de termo de adesão voluntária" (BRASIL, 2007a).

Nesse mesmo ano a Lei n. 11.502/2007 modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, trazendo em seu artigo 2º que a mesma "[...] subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior" (BRASIL, 2007b), especificando ainda, nos parágrafos 1º e 2º desse mesmo artigo sobre as finalidades da CAPES:

> § 1º No âmbito da educação superior, a Capes terá como finalidade subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para pós-graduação, coordenar e avaliar os cursos desse nível e estimular, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores público e privado.
> § 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:
> II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância. (BRASIL, 2007b).

O parágrafo 4º do Artigo 8º especifica que o apoio da União se dará por meio da elaboração de um Plano de Ações Articuladas – PAR, o qual "[...] visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes" (BRASIL, 2007b). (Artigo 9º).

Em janeiro de 2009 é lançado o Decreto nº 6.755, que Instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. No Artigo 8º o documento discorre sobre a oferta de cursos de formação continuada aos profissionais do magistério os quais terão suas necessidades atendidas "[...] por atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado" (BRASIL, 2009).

O decreto ainda expressa que o Ministério da Educação dará "apoio financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municípios e às instituições de educação superior [...] selecionadas para participar da implementação de programas, projetos e cursos de formação inicial e continuada" (BRASIL, 2009).

Ainda em 2009 é emitida a Lei nº 12.056, a qual acrescenta parágrafos ao Artigo 62 da LDB, trazendo como responsáveis em promover a formação inicial e continuada dos professores, a União, o Distrito Federal, os Estados e Municípios, bem como a capacitação dos profissionais de magistério (BRASIL, 2009).

Em junho de 2014 é aprovado pela Lei nº 13.005 o Plano Nacional de Educação com vigência de 10 anos, ou seja, de 2014 a 2024. O Plano traz metas e estratégias para a melhoria do ensino.

A Meta nº 1 do PNE diz respeito a universalização da Educação Infantil "[...] na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE". (BRASIL, 2014, p. 49).

Trazendo, dentre as estratégias para a consolidação dessa Meta, a preocupação da Formação do profissional que trabalha com essa etapa de ensino, o professor. Define como Estratégia n. 1.8 "[...] promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior" (BRASIL, 2014, p. 50).

Além disso, o PNE traz metas específicas à Formação Continuada dos profissionais de educação, dentre elas:

> Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação

> básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p. 78).

Trazendo, dentre as estratégias para alcançar essa meta, a estratégia 15.4 que refere-se a plataforma eletrônica para matrículas "[...]em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos (BRASIL, 2014, p. 79).

O PNE traz ainda a Meta 16 com o objetivo de:

> Meta 16 - formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e *garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação,* considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. 50). (grifos nossos).

A legislação é clara quanto à obrigação por parte dos entes federativos pela oferta de formação continuada aos profissionais que atuam na educação infantil.

Formação continuada: iniciativas municipais

Fazendo um estudo na legislação brasileira é possível perceber que a oferta de Formação Continuada é garantida aos profissionais da educação, e os municípios tem, juntamente com a união, a responsabilidade de oferecer à todos os profissionais da educação pública Formação Continuada em sua área de atuação. Sendo assim, os professores que atuam na Educação Infantil também tem garantido o direito de receber Formação Continuada. Contudo, é preciso fazer uma análise se a lei, de fato, está sendo cumprida, ou seja, investigar se os municípios estão investindo em Políticas para a Formação Continuada de seus professores.

A pesquisa consistiu em um levantamento dos trabalhos realizados nos últimos dez anos (2005 a 2015) e teve como objetivo mapear as pesquisas já realizadas sobre as iniciativas políticas dos municípios sul-mato-grossenses para a Formação Continuada dos professores que atuam na educação infantil, para isso, tendo como fonte os bancos de dados dos programas de pós-graduação em educação na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS/Paranaíba), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Campo Grande) e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Corumbá).

Durante a pesquisa não foi possível ter acesso ao banco de dissertações da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. O *site* encontrava-se em manutenção.

Da análise feita nos bancos de dados citados acima, chegou-se ao seguinte resultado: desde o ano de 2005 até o ano de 2015 foram defendidas 477 dissertações, destas 33 são sobre Formação Continuada, das quais apenas 2 falam sobre a Formação Continuada para os professores da Educação Infantil.

Porém não foram encontrados trabalhos que tratam sobre as iniciativas políticas dos municípios sul-mato-grossenses.

O estudo de Veiga (2008), *Formação em serviço: a construção da profissionalidade de agentes educacionais de um Centro de Educação Infantil do município de Paranaíba – MS*, apresenta uma análise da implementação de um projeto de formação em serviço voltada a profissionais que trabalham em um Centro de Educação Infantil (CEINF[7]) do município de Paranaíba, porém essa iniciativa não parte da Secretaria municipal e sim da própria pesquisadora, ou seja, a Formação Continuada oferecida aos professores dessa instituição é parte da pesquisa.

Em seu trabalho, Veiga (2008, p. 36) destaca um entendimento de que o profissional que a tua na Educação Infantil "[...] não é mais visto como um mero cumpridor de tarefas do lar, ele necessita de formação específica para a educação das crianças".

A pesquisadora reconhece que existe uma preocupação das instituições em promover a Formação Continuada aos profissionais em serviço, porém, "[...] são ações isoladas que se tornam ineficazes por estarem desvinculadas de políticas reconhecidas oficialmente".

Traz ainda, em seu trabalho, uma discussão acerca da formação inicial de professores da Educação Infantil, explica que muitas vezes essa formação é precária e não dá, ao professor, suporte necessário para que este esteja de fato habilitado à trabalhar com essa etapa da educação, sendo este mais um motivo pelo qual a Formação Continuada se torna necessária a esses profissionais:

> [...] o que temos observado é um aligeiramento na formação de professores, inclusive com propostas de criação de cursos de formação à distância para a formação inicial. Por um lado, temos as formações em serviço ou a formação continuada que trabalham com questões do educador leigo. Por outro lado, temos os cursos de pedagogia que, no bojo de suas características, teriam a obrigação de formar educadores para a infância. Porém, o que está posto na sociedade são as instituições de Educação Infantil que não contemplam o que está estabelecido pela lei, ou seja, ainda é muito comum que nessas

[7] CEINF – Centro de Educação Infantil, denominação utilizada pelo município de Paranaíba para as instituições de atendimento a crianças de zero a cinco anos.

> instituições os educadores leigos ainda sejam a maioria (VEIGA, 2008, p. 40).

Nesse mesmo raciocínio a autora defende, ainda, a necessidade de ações políticas, não somente nos moldes da formação inicial de professores para a Educação Infantil, como também, a urgência de políticas voltadas a Formação Continuada dos professores que já atuam na Educação Infantil:

> [...] ações políticas competentes precisam ser pensadas, pois não podemos submeter essas crianças a décadas de espera. Isso implicaria que se adotassem políticas diversificadas: uma, de curtíssimo prazo, para atender aos profissionais que já estão trabalhando sem formação e outra, a médio e longo prazo, para formar futuros educadores para a infância (VEIGA, 2008, p. 41-42).

O segundo trabalho encontrado sobre Formação Continuada de professores da Educação Infantil tem como título: *'Olhar' o professor de Educação Infantil: o programa de formação de professores alfabetizadores como objeto de referência*; nele, Melim (2005), faz uma análise sobre a Formação Continuada de professores da Educação Infantil, tendo como objeto o programa oficial de formação do Ministério de Educação - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA[8]. O objetivo da pesquisa foi o de verificar os impactos do PROFA na formação dos professores de Educação Infantil.

Em seu trabalho, a pesquisadora destaca os desafios para a formação de professores, e a importância de se compreender o contexto em que a formação se dá, efetivamente, de modo a ampliar a discussão em torno da formação de professores da Educação Infantil.

A pesquisa mostrou que não há trabalhos que destaquem iniciativas políticas dos municípios sul-mato-grossenses nos bancos de dados. O que nos remete a pensar em dois motivos para a escassez de trabalhos voltados ao respectivo tema.

O primeiro motivo a ser considerado seria a falta de iniciativas políticas voltadas a Formação Continuada do professor de Educação Infantil por parte das secretarias municipais.

Levando-se em consideração esse motivo, seria um resultado preocupante, pois os municípios não estariam cumprindo o estabelecido pela legislação brasileira, além disso, todos os municípios do estado de Mato Grosso do Sul, assinaram um Termo de Cooperação [9] do Plano de Ações Articuladas (PAR), ou seja, 100% dos municípios sul-mato-grossenses

[8] O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores trata de um curso de formação continuada, lançado em 2001 destinado especialmente aos professores alfabetizadores.

[9] O Termo de Cooperação Técnica é assinado pelos municípios após a elaboração do Plano de Ações Articuladas.

assumiram, dentre outros compromissos, o de capacitar em curso de Formação Continuada os professores da Educação Básica.

O segundo motivo possível seria o não interesse por parte da academia em pesquisar sobre as iniciativas dos municípios para a Formação Continuada dos professores de educação infantil.

A Formação Continuada para esse profissional está prevista em muitos documentos legais, porém a pesquisa mostrou que a academia tem um maior interesse em pesquisar sobre a Formação Continuada no geral, ou seja, na Educação Básica como um todo, não se restringindo, apenas, a Formação Continuada dos professores que atuam na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao olharmos a infância ao longo da história, é visível os avanços obtidos no que diz respeito à garantia dos direitos. A educação das crianças pequenas é uma conquista que trouxe muitas mudanças nos moldes das instituições que as atendem.

Mudanças, essa que trouxe uma maior preocupação em relação ao atendimento dessa faixa etária que, agora, tem direito não somente do cuidado como também de educação, necessitando para isso, um profissional capacitado para atender essa nova etapa da educação.

Como mostra o trabalho, os professores são um dos profissionais que mais necessidade tem de uma Formação Continuada, pois, precisam estar em constante busca do conhecimento para a melhoria de seu trabalho que reflete diretamente na qualidade da Educação.

Os avanços legais referentes à formação desses profissionais são significativos, no que diz respeito a garantia de oferta de Formação Continuada aos profissionais da educação.

Os documentos legais mostram que os municípios têm, juntamente com a União, a responsabilidade pela oferta de Formação Continuada para os Professores da rede pública de educação. Por outro lado, a pesquisa nos bancos de dados dos programas de Pós-graduação mostrou que não existe nenhum trabalho que traz sobre alguma iniciativa política voltada especificamente à Formação Continuada para professor que atua na Educação Infantil.

O resultado da pesquisa nos mostra duas possíveis razões para a escassez de trabalhos voltados ao respectivo tema: um deles é a falta de iniciativas políticas para a Formação Continuada desses professores por parte dos municípios sul-mato-grossenses, mesmo esses, sendo responsáveis em oferecê-las a esses profissionais. O outro motivo a ser considerado, seria que a academia tem um maior interesse em pesquisar sobre outros temas,

ou até mesmo sobre a Formação Continuada de professores, porém não se restringindo à Formação Continuada de professores que atuam na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marta Beck. A formação continuada dos docentes do município de Ponta Porã/MS e o papel da escola. 2008. 134 f. *Dissertação* (Mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2008.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* - 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretária de Edições Técnicas, 1988.

_____. Decreto nº 6.094**,** de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial* da União, Brasília, 2007ª**.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> Acesso em: Mar. 2016.

_____. *Decreto n° 6.755*, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial* da União, Brasília, 2009. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm> Acesso em: Mar. 2016.

_____. *Lei nº 11.494*, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, Brasília, DF, 2007. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm> Acesso em: Mar. 2016.

_____. *Lei nº 11.502*, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Brasília, DF, 2007b. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm> Acesso em: Mar. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: *Diário Oficial* da República Federativa do Brasil, poder executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996a.

_____. *Lei Federal nº 9.424/96*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996b.

_____. *Plano Nacional de Educação (PNE*)**.** Brasília: MEC, 2000.

_____. *Plano Nacional de Educação (PNE*)**.** Brasília: MEC, 2014.

_____. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. *Diário Oficial* da União, Brasília, 2015. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-

cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192> Acesso em: Mar. 2016.

CAVALCANTE, Andreza Emicarla Pereira; LINHARES, Francisco Reginaldo; FONTES, Francicleide Cesário de Oliveira. *O cuidar e o educar nas instituições de educação infantil:* um olhar investigativo. Campina Grande: REALIZE Editora, 2012.

COSTA, Fátima Neves do Amaral. O Cuidar e o Educar na Educação Infantil. In: ANGOTTI, Maristella (Org.). *Educação infantil: para que, para quem e por quê?* Campinas/SP: Editora Alínea, 2008.

DOURADOS. *Plano Municipal de Educação (PME)***.** Dourados, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola*: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: COLLARES, Cecília e MOYSÉS, Maria Aparecida (org.). *Cadernos CEDES*: Educação Continuada. N° 36. Campinas, Papirus: CEDES, 1995. p. 13-20.

MELIM, Ana Paula Gaspar. "Olhar" o professor de Educação Infantil: o programa de formação de professores alfabetizadores como objeto de referência. Campo Grande: 2005. 120 f. *Dissertação* (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2005.

MELLO, Maria.Teresa. Leitão de. Programas oficiais para a formação de professores. In: *Educação e Sociedade*, nº 68. Campinas: CEDES, 1999.

MELO, Vanessa Luiz de. Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: desafios e perspectivas para a formação de professores alfabetizadores. Dourados, 2013.

MELO, Vanessa Luiz de; GONÇALVES, Maria Aparecida; SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago de; SILVA, Marcela Guarizo da. *Políticas para a Educação Infantil:* do contexto nacional ao local. Dourados, 2015.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

OSHIRO, Katyuscia. A formação de professores para a infância em Campo Grande/MS: as concepções e práticas de educadores após a habilitação em educação infantil. 2010. 201f. *Dissertação* (Mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande: 2010.

ROCHA, Luciene Martins Ferreira. A concepção de formação continuada nos programas da União e repercussões no âmbito municipal. 2010. 139 f. *Dissertação* (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados: 2010.

VEIGA, Georgea Suppo Prado. Formação em serviço: a construção da profissionalidade de agentes educacionais de um Centro de Educação Infantil do município de Paranaíba – MS. 2008. 222f. *Dissertação* (Mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande: 2008.

"TIA" É MAIS FÁCIL DE DIZER DO QUE PROFESSORA: REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE DOCENTE

"AUNT" IS EASIER SAID THAN TEACHER: REFLECTIONS ON TEACHER IDENTITY

Claudemir Dantes da Silva[1]
Maria José dos Santos Provásio[2]

Resumo

O artigo apresenta o resultado de uma pesquisa realizada em um Centro de Educação Infantil público de Dourados-MS que objetivou investigar a razão pela qual algumas professoras formadas e outras em processo de formação (estagiárias) se denominam como "tias" e não como "professoras" na realização das atividades com as crianças. A pesquisa se justifica, uma vez que discute a importância da valorização do profissional da Educação Infantil, a identidade profissional e a dificuldade que algumas docentes têm de se identificar como professora. A metodologia utilizada nesta pesquisa foi de abordagem qualitativa com a utilização do questionário como técnica de coleta de dados. Embora atuem como professoras ficou evidente que, algumas profissionais, principalmente dos berçários, se sentem mais como tias das crianças e as auxiliares, por não terem concluído o processo de formação, dizem ser mais fácil de pronunciar a palavra "tia" ao invés de "professora", além do primeiro termo ser uma forma carinhosa.

Palavras-chave: Educação infantil. Identidade profissional. Valorização profissional.

Abstract

This paper presents the results of a research performed in a public Early Childhood Center from Dourados city- MS state, which aimed to investigate the reason by which both graduated preschool teachers and the ones still in process of graduation (trainees) self-nominate themselves as "aunts" instead of "teachers" during the daily activities with the children. It is about a valuable research, once it encompasses the importance of a valorization of the teacher as a professional of Childhood Education, besides their professional identities and the difficulty some people show in self-consider themselves as teachers. The methodology herein adopted was a qualitative approach through a questionnaire for data collection. Although the participants work as teachers, the results evidenced that some of them, especially those from nursery care, feel more like aunts than teachers in relation to the kids. Moreover, the trainees, for not having concluded their graduation course, mentioned that it is easier for the kids to pronounce "aunt" instead of "teacher", besides, "aunt" is a kind word commonly used.

Keywords: Childhood education. Professional identity. Professional valorization.

INTRODUÇÃO

O artigo apresenta o resultado de uma pesquisa realizada em um Centro de Educação Infantil público de Dourados-MS que objetivou investigar a razão pelo qual algumas

professoras formadas e outras em processo de formação (estagiárias) se denominam como "tias" e não como "professoras" [3] na realização das atividades com as crianças.

A pesquisa se justifica, uma vez que discute a importância da valorização do profissional da Educação Infantil, a identidade profissional e a dificuldade que algumas docentes têm de se identificar como professora usando sempre a denominação "Tia" quando estão realizando atividades com as crianças.

O interesse por esse trabalho surgiu durante a experiência empírica desta pesquisadora, quando percebeu que algumas professoras se referem como "tias" quando estão conversando com as crianças.

Durante o tempo em que atuou como professora na Educação Infantil a pesquisadora observou que nos berçários esta forma de posicionamento está mais acentuada, talvez seja porque as crianças têm uma forma diferente de comunicação principalmente os berçários I e II já que ainda não falam fluentemente. Houve, então, um incômodo com esta questão e esta decidiu pesquisar para tentar compreender porque estas professoras se identificam de tal maneira.

Em sua formação inicial, os docentes universitários trabalharam vários textos que abordaram a valorização profissional do professor e estas leituras a fizeram refletir muito e desde seu início do exercício da docência, quando esta se apresenta como "professora" para as crianças, independente da faixa etária em que estiver atuando.

Foi possível constatar que as professoras se comunicam com as crianças sempre referindo a si mesmas como "tias", sendo assim, dificilmente elas serão chamadas de outra forma. As crianças aprendem aquilo que lhes é ensinado, ou que vivenciam o cotidiano das relações estabelecidas no meio em que estão inseridas.

Geralmente desenvolvem sua fala a partir do que ouvem, assim vão aprimorando seu vocabulário, portanto, a profissional não deve deixar de pronunciar palavras que julgam complexas para elas, uma vez que a complexidade vai diminuindo conforme a frequência com que ouve a palavra. Se a professora utiliza palavras que considera simples, por exemplo, o termo "tia" ao invés de "professora" para facilitar a compreensão da criança, esta terá mais dificuldade de ampliar seu repertório ainda em processo de formação.

Essa percepção de certa forma despertou algumas indagações: por que "tia" e não "professora"? Qual foi o tipo de formação que estas educadoras tiveram ou estão tendo? Será que esta forma de posicionamento tem relação com o fato de que na Educação Infantil o educador não ministra aula, ou tem a ver com sua identidade profissional? Será que estas

professoras recebem alguma orientação de como devem se auto referir quando estão com as crianças?

Referente ao termo "tia" utilizado para as professoras, Paulo Freire (1997) ressalta:

> A tentativa de reduzir a *professora* à condição de *tia* é uma 'inocente' armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de *adocicar* a vida da professora o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais. Entre elas, por exemplo, a de desafiar seus alunos, desde a mais tenra e adequada idade, através de jogos, de estórias, de leituras para compreender a necessidade da coerência entre discurso e prática [...]. (FREIRE, 1997, p.18).

Para algumas pessoas a palavra "tia" é apenas uma forma carinhosa de se referir à professora e, muitas delas não fazem ideia do valor ideológico que está por trás desta simples palavra. É uma forma de tornar a professora incapaz de lutar por seus direitos, porque uma tia que se preze se sacrificaria por seus sobrinhos não fazendo algo que pudesse prejudicá-los, por exemplo, fazendo greve em prol de melhores condições de trabalho e salário mais justo.

A pesquisa foi realizada em um Centro de Educação Infantil no município de Dourados, a mesma aborda questões sobre a Identidade Profissional das professoras que atuam no espaço educacional. O primeiro subitem apresenta a valorização e busca por identidade das profissionais da educação infantil; o segundo descreve os passos da pesquisa; o terceiro apresenta de que modo as professoras participantes da pesquisa se autodenominam e, por fim, o último item faz algumas considerações acerca da pesquisa realizada.

Profissionais da educação infantil: valorização e busca por identidade

Há décadas o professor vem lutando por melhores condições de trabalho para que as crianças tenham seus direitos atendidos, pois quando seu trabalho não é valorizado, as crianças também são prejudicadas. Por esta razão, deve-se refletir sobre a ideologia que o termo "tia" carrega, já que traz implícita uma maneira de enfraquecer e reduzir os movimentos de lutas das professoras. A primeira exigência para ser professora é passar por uma formação acadêmica. Precisa-se desconstruir a ideia de que provavelmente a nomenclatura "professora" é mais propícia aos que ensinam ler e escrever.

No início da Educação Infantil as profissionais não precisavam passar por processo de formação para exercer a função, ser mãe ou gostar de criança eram as principais exigências. Atualmente, esse quadro mudou e ter Licenciatura em Pedagogia, ou estar cursando (caso das auxiliares), passou a ser exigência, embora não em todas as regiões do país. Apesar de a profissão ter passado por muitas mudanças, referir-se às docentes como "tias" ainda é algo

comum. Esta forma de posicionamento pode representar desvalorização, se considerar a trajetória acadêmica trilhada para que se possa atuar na área:

> Recusar a identificação da figura do *professor* com a da *tia* não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da *tia,* da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valoração à *lei.* Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental ì *professor:* sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente. A recusa, a meu ver, se deve sobretudo a duas razões principais. De um lado, evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional da *professora,* de outro, de ocultar a *sombra* ideológica repousando manhosamente na intimidade da falsa identificação. (FREIRE, 1997, p. 9).

A professora se opor a ser chamada de "tia" não quer dizer que a tia seja alguém com menos importância, assim como concordar também não a atribui nenhum valor. Isto, de certa forma, acaba retirando as obrigações pertinentes ao trabalho docente que são exigidas de acordo com a sua formação e quesito para exercer a profissão.

A tia e a professora ocupam lugares distintos, cada uma tem função diferente, portanto, a professora não deve se referir como tia, pois de fato ela não é. A professora tem responsabilidades que não são atribuídas à tia, então recusar esta forma de identificação significa compreender o seu papel e toda a tarefa que lhe é atribuída no exercício profissional e também uma forma de valorização do seu trabalho.

Provavelmente a pouca leitura, reflexão e discussão sobre a prática docente podem ser um dos problemas que fazem com que o próprio profissional acabe não refletindo sobre algumas ideologias existentes por trás de algumas nomenclaturas como, por exemplo, utilizar o nome "Tia" e não professora. Sem analisar criticamente podem acabar caindo em armadilhas se autodenominando de forma equivocada enquanto profissional.

Do ponto de vista profissional, esta forma de denominação é considerada inadequada, as professoras não deveriam utilizá-lo no decorrer de suas práticas, já que fora do âmbito de trabalho acredita-se que quando alguém pergunta qual é sua profissão certamente não responderiam "tia".

O professor constitui sua identidade profissional ao longo da carreira em meio às experiências cotidianas e nas relações com outros profissionais "a formação da identidade profissional é um processo dinâmico, construído historicamente, biográfico e correlacional". Nesse sentido, Toninato (2006, p. 2) afirma que "[...] na formação identitária dos professores estão implícitas e explícitas essas correlações de experiências subjetivas e coletivas".

Dessa forma, o professor da EI pode levar certo tempo para construir sua identidade profissional e a mesma poderá acontecer ao longo do tempo em meio às relações de trabalho,

podendo ser visível ou não. Além das experiências, outra forma de construção de acordo com Toninato (2006, p. 13), "é a participação de programas de formação continuada [...]. Tais programas são um direito dos(a) professores(a) no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho".

A formação do professor que atua na educação infantil não é diferente da formação do professor que trabalha na escola, portanto, não deve haver diferenciação na forma de tratamento. Entretanto, a identidade profissional de ambos é algo a ser construído durante as experiências vivenciadas ao longo da sua trajetória profissional.

> Os processos de formação se dão a conhecer pelo ponto de vista do aprendente, em interação com outras subjetividades. Os procedimentos metodológicos ou, se preferirmos, as práticas de conhecimento postas em jogo numa abordagem intersubjetiva do processo de formação, sugerem a oportunidade de uma experiência através da qual a formação se daria a conhecer. Dado que todo e qualquer objeto teórico se constrói graças à especificidade da sua metodologia, também se passa o mesmo com o conceito de formação que se enriquece com as práticas biográficas, ao longo das quais este objeto é pensado ao mesmo tempo com uma história singular e como manifestação de um ser humano. (JOSSO, 2002, p. 28).

Pode-se analisar o processo de formação a partir do ponto de vista do discente, levando em consideração a sua opinião. Muitas coisas são colocadas em jogo no que diz respeito ao conhecimento, a formação pode ampliar a concepção de educação, proporcionando uma experiência importante que poderá contribuir com a prática tomando-a mais rica.

Itinerários da pesquisa

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi de abordagem qualitativa com a utilização do questionário como técnica de coleta de dados. Em uma reunião pedagógica do Centro de Educação Infantil Municipal, ou CEIM, a pesquisadora conversou com as professoras presentes e explicou como seria a pesquisa e a importância da participação de cada uma delas e, em seguida, entregou o questionário com questões abertas. Na totalidade, foram dez professoras formadas e sete em processo de formação. Todas as auxiliares aceitaram o questionário e, das professoras formadas, apenas uma não aceitou.

De acordo com Nogueira (1975),

> [...] o questionário é composto por várias questões organizadas para coletar dados para uma pesquisa e o pesquisado ou informante vai fornecer as respostas sem o auxílio do pesquisador. Pode ser entregue ao informante ou pesquisado por meio de um portador ou pelo correio, e da mesma forma devolvido ao pesquisador. Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito

> de obter informações sobre conhecimentos [...], comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p.12).

Sugeriu-se às participantes da pesquisa que respondessem os questionários e deixassem na secretaria ou coordenação para que fossem recolhidos pela pesquisadora em momento oportuno.

Dos dezesseis questionários entregues, apenas seis foram devolvidos, sendo três, das professoras e três das auxiliares. Os mesmos foram recolhidos e analisados sob a ótica de referências que abordam a questão estudada.

Este CEIM foi escolhido para a realização desta pesquisa porque a pesquisadora atuou profissionalmente lá durante um tempo e observou que algumas professoras já formadas - e outras em processo de formação - não se denominavam como professoras e sim como "tias" durante as atividades realizadas com as crianças.

Para preservar a identidades das professoras e auxiliares que colaboraram com esta pesquisa, as mesmas serão identificadas como: professora (A), professora (B) e professora (C), auxiliar (1), auxiliar (2) e auxiliar (3).

A professora (A), de trinta e sete anos, é formada em Pedagogia tem pós-graduação em Educação Infantil e trabalha na educação infantil há seis anos. A professora(B) tem quarenta e oito anos de idade, possui graduação em Pedagogia e pós-graduação em Educação Especial e trabalha há dois anos na Educação Infantil. A professora(C) tem trinta anos de idade é formada em Pedagogia na Educação Infantil trabalha há sete anos têm pós-graduação em Educação Infantil.

A auxiliar (1) tem formação em pedagogia, exerce a função de recreadora, tem trinta e um anos de idade e na Educação Infantil trabalha há nove anos. A auxiliar (2) tem quarenta e um anos de idade está cursando pedagogia e trabalha na Educação Infantil há três anos. A auxiliar (3) está cursando Pedagogia, trabalha há um ano na Educação Infantil e tem trinta e um anos de idade.

O questionário entregue para as professoras e auxiliares foram os mesmos, contendo dez questões abertas que são: 1) Há quanto tempo trabalha na Educação Infantil? 2) Porque escolheu esta profissão? 3) Em sua opinião tem algum problema a professora se referir como "tia" para as crianças durante o período que está com elas? Por quê? 4) Como você se denomina para as crianças quando está com elas? Justifique. 5) Para você existe alguma diferença em ser chamada de tia ou de professora? Por quê? 6) Em sua opinião o profissional da Educação infantil é desvalorizado por trabalhar com crianças pequenas? Justifique. 7)

Você tem acesso a curso de formação continuada? 8) Durante sua formação Inicial algum professor trabalhou textos que falam sobre a valorização do (a) professor (a)? 9) Você se sente valorizada profissionalmente? 10) Você se identifica mais com o nome "tia" ou "professora"? Por quê?

A partir das respostas foi possível levantar e apontar alguns dados interessantes para análise, que foram apresentados a seguir.

Tia ou professora?

Geralmente quando pensamos em fazer um curso de formação logo imaginamos quais são as áreas de atuação. A Pedagogia oferece vários campos de trabalho, entre eles, a Educação Infantil. Ao perguntar para as professoras o que as motivou na escolha da profissão responderam:

> *Porque é uma área que há demanda principalmente para mulheres, também pela flexibilidade do horário que facilita conciliar com a família.* (PROFESSORA A);
>
> *Porque gosto muito de criança.* (PROFESSORA B);
>
> *Identifico-me com a Educação Infantil.* (PROFESSORA C).
>
> *Porque adoro criança, sempre amei estar entre elas e acho mágica esta fase, sem contar que são muito carinhosos e apesar da faixa etária nos ensinam muito sempre.* (AUXILIAR 1);
>
> *Porque gosto muito de criança e me identifico com este trabalho.* (AUXILIAR 2);
>
> Amor em transferir o que se aprende, em geral. (AUXILIAR 3).

Pudemos analisar que não houve muita diferença entre as respostas das profissionais, pois a maioria está na profissão por gostar de criança e geralmente esta é uma das respostas mais comuns. Gostar de criança sem dúvida é importante para trabalhar na Educação Infantil, mas não é suficiente, pois há vários aspectos envolvidos que precisam ser levados em consideração para o bom desempenho do trabalho.

Para a professora A, a Educação Infantil é um campo onde a demanda é para mulheres, e a mesma atribuiu isto como motivação na escolha da profissão e também por conta do horário, pois pode escolher um dos horários para trabalhar e no contra turno se dedicar à família:

> A figura da professora frequenta as memórias de todos os indivíduos que passaram pela escola em algum momento da vida. Em geral, é uma representação feminina que tem um lugar central na educação das crianças pequenas em todos os países do Ocidente, onde majoritariamente o trabalho docente ficou nas mãos das mulheres a partir do século XIX (SARAT, 2014, p. 2).

Como relata Sarat (2014), desde o século XIX, o trabalho na área educacional ficou a cargo das mulheres, embora atualmente percebamos, cada vez mais, a ampliação de espaços para as pessoas do sexo masculino nas instituições de educação e em particular nas de educação infantil.

Algumas professoras equivocadamente preferem se denominarem para as crianças como "Tia" em vez de "Professora" porque não veem diferença no uso das terminologias. Isto acaba se tornando uma prática cotidiana a qual até os familiares das crianças se apropriam.

Indagada sobre como se denomina para as crianças, a Professora A respondeu:

> 'Tia' [...] porque acho mais fácil da criança de 1 ano, 1 ano e meio me chamar assim do que professora, até porque nesta fase ela não sabe o significado de professora. Se formos reparar outras categorias, os médicos se referem às crianças como tio, o dentista, a enfermeira, etc. O que nos remete à questão cultural da infância, principalmente dos 0 a 5 anos depois dos 6 aos 7 anos esse "costume" vai desaparecendo e a criança passa a se referir ao adulto pelo nome pessoal ou profissional como o Doutor.

Independente da faixa etária em que a professora estiver designada a desenvolver seu trabalho, a mesma pode se referir como professora, pois esta é a sua função enquanto profissional. O docente da educação infantil pode fazer uso da nomenclatura professor/a independente da forma como os profissionais de outras áreas se denominam. A criança é inteligente e capaz de diferenciar a tia da professora, pois, a tia é uma pessoa do convívio familiar e a professora do âmbito profissional é extremamente diferente a forma de relacionamento que a criança tem com uma e outra:

> [...] Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa *militância,* certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser *tia* é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é *tia* por profissão. Se pode ser *tio* ou *tia* geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos, mas não se pode ser autenticamente *professora,* mesmo num trabalho a longa distância, 'longe' dos alunos. (FREIRE, 1997, p. 9).

A professora é uma profissional que tem todo um trabalho a ser desenvolvido no qual exige reflexão, planejamento sobre o que pretende discutir com as crianças, ao passo que a tia tem outras especificidades diferentes. A tia não precisa estar próxima de seus sobrinhos, enquanto a professora, para desempenhar sua função, necessita de um contato quase que diário com as crianças, pois seria impossível fazê-lo de outra forma.

Em alguns casos, as profissionais da educação infantil se denominam como tia porque trabalham como auxiliar (estagiária) e ainda não tem a formação concluída "*me denomino como tia, pois ainda não tenho a formação que me cabe como professora*" (AUXILIAR 3). A

auxiliar, mesmo não tendo concluído sua formação, já pode se denominar professora, pois está em processo de formação e a conclusão é apenas uma questão de tempo.

Durante a formação inicial é importante que haja leitura, momentos de discussão e reflexão sobre a prática docente, pois a mesma não pode ser desenvolvida mediante ao senso comum, por isso a exigência da formação para atuar nas instituições de educação infantil, pois não faz sentido estudar tanto e posteriormente depois não colocá-lo em prática:

> O atual conceito de identidade docente permite questionar muitas coisas, como por exemplo, que já não existe uma etapa determinada na qual o professorado se forma e outra na qual está na prática educativa [...] (visto que a identidade é mutante, pois é a amálgama de representações, sentimentos, experiências, biografia, influências, valores etc., que vão mudando). A consciência da subjetividade que leva em conta a identidade coletiva permitirá detectar as mais significativas necessidades como do contexto, favorecendo que a situação da formação do professorado seja parte intrínseca da profissão ao longo de toda a carreira docente. (IMBERNÓN, 2009, p.76-77).

Os professores estão em constante processo de formação e, para Imbernón (2009), não há um momento estabilizado que determina sua formação e outro para colocá-la em prática, tendo em vista que a identidade passa por constante transformação e sua construção está relacionada a alguns aspectos nos quais envolvem as experiências vivenciadas ao longo da vida, as influências adquiridas nas relações cotidianas do fazer docente, os valores cultivados etc.

Ao perguntar para as participantes da pesquisa se há alguma diferença entre ser chamada de tia ou professora, estas responderam:

> *Para mim não, porque com a faixa etária que trabalho não vejo a necessidade de enfatizar terminologia pela qual a criança se refere a mim, ou até mesmo os pais acho normal chamar de tia* (PROFESSORA, A);
>
> *Não, pois tia é só uma forma nominal de falar o que vale mesmo é o respeito e dedicação na forma de trabalhar, o ensinar e aprender* (AUXILIAR 3).

As professoras não se importam em serem chamadas de tia, pelo que se pode observar até gostam ou preferem esse termo. É como se não tivessem passado ou estivesse passando por uma formação acadêmica, de certa forma ignorando parte do que estudaram, ou se apresentando de forma passiva e acrítica diante da profissão docente.

Foi possível perceber que há certa deficiência na formação da maioria das professoras participantes da pesquisa, pois elas disseram que durante sua formação inicial tiveram acesso a textos e discussões sobre a valorização profissional, mas na prática isto não ficou evidente.

De acordo com Imbernón (2009, p.75?), "o trabalho docente é mais bem interpretado quando há reconhecimento da identidade, interação melhor com os outros, [...] já que o ensino

exige uma interação pessoal. E a formação baseada na reflexividade será um componente necessário para fazer análise do que são ou acreditam ser e o que fazem ou como fazem".

Segundo as professoras, a coordenação sempre as orienta a se referirem como "professoras" durante as atividades com as crianças, mas mesmo assim não internalizam e continuam agindo guiadas pelo senso comum.

É necessário que haja momentos de reflexão sobre a prática docente e outras funções para que os professores e demais funcionários possam discutir sobre a valorização do trabalho que cada um desenvolve no âmbito institucional. Assim, todos terão a oportunidade de falar sobre sua função e como os demais devem se referir à sua pessoa e podendo orientar as crianças a fazer o mesmo, pois além das professoras, outras funcionárias geralmente também são chamadas de tias na instituição, ou seja, como se todas desempenhassem a mesma função.

Desde pequena, a criança já é capaz de diferenciar um termo e outro, portanto, já se pode utilizar o termo apropriado, o que vai caracterizar afetuosidade não é a palavra tia e sim a forma como a criança será acolhida pela professora. De certo modo, utilizar termos considerados mais fáceis para a criança, ao invés de usar o termo correto é o mesmo que subestimar sua inteligência e capacidade de compreensão sobre as relações estabelecidas no cotidiano familiar e profissional em que está inserida.

As professoras (B) e (C) disseram se denominar como professoras para as crianças, porque tia se remete a parentesco, o que corrobora com o pensamento de Freire (1997), conforme fragmento abaixo:

> [...] A professora pode ter sobrinhos e por isso é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a *professora* em *tia* de seus alunos. (FREIRE, 1997, p. 9).

Tanto a professora quanto a tia podem ensinar, só que são ensinamentos distintos porque cada uma tem representações diferentes em seus papeis. Desta forma, a professora não representa a tia durante seu trabalho, nem a tia faz o papel da professora quando está com seus sobrinhos:

> Não há registro da época exata que esse modismo, de chamar a professora de tia, começou no Brasil, que é, segundo os especialistas investigados neste estudo, o único país do mundo que tem esse costume. Não há, também, consenso dos motivos que levaram a essa prática. Quanto aos motivos que levaram as crianças a denominarem suas professoras de tias há duas correntes distintas entre especialistas da educação que mereceram destaque neste estudo. Por um lado, há quem acredite que esse costume foi incentivado pelas mães que começaram a trabalhar fora de casa e que não desejavam que seus filhos fossem entregues a uma professora autoritária como a existente em sua época. A segunda corrente atribuiu esse modismo a

> uma forma que governantes encontraram para inibir as professoras a lutarem por direitos de melhores salários, condições de trabalho e reconhecimento profissional. Afinal, nenhuma tia deixa de cumpri r a obrigação para com seu sobrinho em detrimento de um direito seu. (SANTOS, 2015, p.11-12).

Em discordância com Santos (2015), denominar as professoras como "tias" não pode ser considerado modismo, porque podemos pensar "a moda" como algo que surge em determinada época e várias pessoas adotam, mas, depois de certo tempo, as pessoas deixam de usar, porém o mesmo não ocorreu com a substituição da nomenclatura professora por tia que se instalou no Brasil há muito tempo e permanece na atualidade.

Santana (2010, p. 40) relata que "[...] a educação infantil, historicamente, sempre esteve relacionada ao universo da mulher, devido às características culturais específicas consideradas de grande importância para os atuantes da área. Diante do discurso de inferioridade da mulher, associaram também a educação como uma profissão inferior, justificando a falta de interesse dos homens pela profissão [...]. Na sociedade isso se reflete através de condições que causam dificuldades e o rendimento dos profissionais que repercute na qualidade do trabalho".

E, segundo Scheibe (2010, p. 987),

> [...] foram constituídas recentemente com a finalidade de valorizar o campo profissional, [...] tais como a Lei do Piso Salarial (Brasil, 2008) e, mais recentemente, as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL/MEC/CNE, 2009). Contudo, é na formação docente que encontramos hoje o foco central das políticas nacionais ocorridas no cenário da educação brasileira desde a década de 1990. O professor, tido como agente de mudança, emerge, pois, cada vez mais, como o responsável pela realização do ideário do século XXI.

A Lei do Piso Salarial e as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira com certeza vieram a contribuir com a valorização do trabalho docente, pois elas asseguram os direitos que os profissionais não tinham anteriormente. Foi um grande avanço para a área profissional que sempre lutou pelo reconhecimento e valorização do seu trabalho.

Ao perguntar para as docentes se o profissional da educação infantil é desvalorizado por trabalhar com crianças pequenas as respostas foram: "*Às vezes ainda existe o preconceito com o profissional em relação ao banho, higiene, alimentação, pois este não é considerado como um profissional e sim um cuidador*" (PROFESSORA B).

A educação infantil ainda é vista por algumas pessoas como um espaço onde as crianças são deixadas por um período para serem cuidadas e higienizadas, enquanto aqueles

que são responsáveis por elas estão trabalhando "*muitos falam que não somos educadoras e sim quem cuida de criança*" (PROFESSORA C).

Das seis professoras que participaram da pesquisa, apenas duas não gostam de ser chamada de tias: a Professora B diz que tia é uma pessoa do convívio familiar e quer valorizar a profissão se não as professoras sempre serão chamadas de tias. De acordo com a profissional, a profissão precisa ser valorizada porque há muito preconceito por parte da sociedade. A Professora C relatou que não utiliza o termo porque é professora e não tia das crianças.

Essas professoras demonstram ter mais esclarecimento em relação à utilização dos termos tia e professora e certamente têm clareza da identidade constituída ao longo de suas trajetórias profissionais:

> A identidade [...] é uma manifestação do que os sujeitos dizem que são e que desejam ser, por meio das autodescrições e autoavaliações geradas nas histórias de suas vidas e que refletem a autoimagem que o sujeito tem. [...] É o sentimento pessoal de sua identidade como sistema de representações que possibilita ao sujeito identificar-se como tal, no contexto das relações com os outros. As análises pessoais (individuais), sociais e profissionais que fazemos nos levam a sustentar a necessidade de compreender a dialética do individual e do grupo (o social) por meio da qual se insere o grupo profissional nos processos de construção e ressignificação de identidades. Dois elementos constituem a identidade [...]: a autoimagem e a autoestima. A primeira diz respeito a uma atitude positiva ou negativa em relação ao eu, e a segunda, ao processo de interação do sujeito com os outros, no contexto mediado pelo juízo que o sujeito faz de si mesmo. (HABERMAS, 1978 apud NUÑEZ; RAMALHO, 2005, p. 97).

A pessoa constrói sua identidade ao longo de vida não, pois este não se trata de um processo pelo qual se tem começo, meio e fim, assim, esta é constituída gradativamente durante toda sua existência é a forma como os indivíduos se apresentam descrevendo sua imagem.

A identidade representa sentimentos que possibilitam a identificação como tal, nas relações estabelecidas com outras pessoas, o que nos leva a compreender o raciocínio individual e coletivo por meio da inserção do profissionalismo na construção da identidade.

A identidade pode ser representada pela própria imagem e motivação podendo ser positiva ou negativa, na forma como o sujeito se relaciona com os outros, na mediação do contexto no que pensa sobre si.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A prática docente exige reflexão acerca da postura do profissional que pode levar a valorização ou desvalorização do seu trabalho. É importante que o professor/a se valorize não se identificando como tio/tia.

Embora atuem como professoras ficou evidente que algumas profissionais, principalmente dos berçários, se sentem mais como tias das crianças; no caso das auxiliares, por não terem concluído o processo de formação, dizem ser mais fácil de pronunciar a palavra tia ao invés de professora, além do primeiro termo ser uma forma carinhosa.

As professoras também pensam da mesma forma. Provavelmente, as auxiliares não tiveram a informação de que a partir do momento em que começam o exercício da profissão já são consideradas professoras (em formação) por esta razão já podem se referir a si mesmas como professoras.

A maioria das docentes não vê a utilização do termo tia como algo negativo nem como forma de desvalorização. Mas ao referirem-se como tias, as mesmas deixam de se reconhecer como profissionais.

A professora também pode ser carinhosa com as crianças e ser chamada preferencialmente pelo nome, pois o termo tia em si, não passa nenhum tipo de afetividade na relação entre a criança e a profissional, pois o que fará a diferença é a forma como os pequenos são tratados no ambiente institucional por aqueles que estão responsáveis pelos mesmos.

Desde o berçário, as crianças devem ter a informação de que o/a educador/a que passa parte do tempo na instituição deve ser identificado como professor/a, assim, à medida que forem crescendo sempre ouvindo essa forma de identificação, terão menos dificuldade em pronunciar a palavra. A valorização deve partir do próprio docente.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*: cartas de quem ousa ensinar. São Paulo, Editora Olho D'água. 1997.

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

IBERNÒN, Francisco. *Formação permanente do professorado*. São Paulo: Cortez, 2009.

JOSSO, Marie-Chistine. As experiências ao longo das quais se formam identidades e subjetividades. In: _____. *Experiências de vida e formação*. Lisboa Educa, 2002.

NOGUEIRA, Aracy. *Pesquisa social*: introdução a suas técnicas. São Paulo: Ed. Nacional, 1975.

NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite. A pesquisa como recurso da formação e da construção de uma nova identidade docente: notas para uma discussão inicial. *ECCOS*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 87-111, jun. 2005.

SANTANA, Shirlei Cristina Oliveira de. *A desvalorização do professor de educação infantil e seu impacto na atuação dos profissionais da área*. Salvador: Ed.? 2010.

SANTOS, Humberto Corrêa dos. Professora não é tia: professora é educadora. *Estação Cientifica,* Juiz de Fora, n° 13, jan./jun. 2015.

SARAT, Magda. Infância e Educação Infantil: concepções iniciais acerca do trabalho docente. *Grupo de Pesquisa* "Educação e Processo Civilizador". CAFP/CAPES/SPU, 2014.

SCHEIBE, Leda. *Valorização e formação dos professores para a Educação Básica:* questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010.

TONINATO, Tatiane Dalpério. Formação identitária dos professores da Educação Infantil: compreensão a cerca do trabalho docente. *Dissertação.* (Mestrado em Educação), 2006. Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade Estadual Paulista. Campus de Presidente Prudente. 2006.

A GESTÃO EDUCACIONAL EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE DOURADOS

EDUCATIONAL MANAGEMENT IN A CENTER FOR CHILDREN EDUCATION OF DOURADOS

Andréia Vicência Vitor Alves[10]
Maria Aparecida Gonçalves[11]

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo compreender a gestão educacional em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEIM) do município de Dourados, denominado nesse estudo de CEIM Margarida, no intuito de aprender que concepção de "gestão educacional" apresenta e como ela vem sendo materializado na atuação dos docentes nessa instituição. Metodologicamente, este estudo está fundamentado na pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Para a obtenção dos dados, aplicamos questionário com perguntas abertas e fechadas para um professor de cada turma do CEIM, no ano de 2015. Concluímos que há indicativos de que apesar de a normatização do CEIM Margarida apresentar como concepção de gestão educacional a democrática, a gestão materializada nesse CEIM não apresenta características e mecanismos dessa gestão, já que apresenta, dentre suas ações, iniciativas individualizadas dos professores e a centralização do poder nas mãos da coordenação pedagógica sobre as mesmas (reunião com pais, elaboração do planejamento coletivo e dos projetos da escola, elaboração do PPP e do Regimento Interno do CEIM), que não possibilita a descentralização do poder, o diálogo, a autonomia, o trabalho coletivo e a participação da comunidade escolar em todos os âmbitos do supramencionado CEIM, como requer a gestão democrática da educação.

Palavras-chave: Educação infantil. Gestão democrática. Participação.

Abstract

The objective of this study is to understand the educational management in a Municipal Infant Education Center (CEIM) of the municipality of Dourados, named in this study CEIM Margarida, in order to learn what conception of "educational management" presents and how it has been materialized In the work of the teachers in this institution. Methodologically, this study is based on bibliographical, documentary and field research. In order to obtain the data, we applied a questionnaire with open and closed questions for a teacher from each CEIM class in the year 2015. We conclude that there are indications that, despite the fact that CEIM Margarida's standardization of educational management is democratic, This management does not present characteristics and mechanisms of this management, since it presents, among its actions, individualized initiatives of the teachers and the centralization of the power in the hands of the pedagogical coordination on the same ones (meeting with parents, elaboration of collective planning and the projects of the School, the elaboration of the PPP and the Internal

[10] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. *E-mail:* andreiaalves@ufgd.edu.br
[11] Graduada em Pedagogia e Especialista em Docência na educação Infantil da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. *E-mail*: mariagonçalves@hotmail.com.

Regulation of the CEIM), which does not allow for the decentralization of power, dialogue, autonomy, collective work and participation of the school community in all areas of the aforementioned CEIM, as requires democratic education

Keywords: Children education. Educational management. Participation.

INTRODUÇÃO

A gestão democrática vem sendo objeto de estudo na literatura educacional brasileira e se firmando enquanto princípio Constitucional da Educação Nacional. Sua existência é necessária para a construção de uma sociedade justa e de qualidade.

A gestão democrática faz parte da luta de trabalhadores da educação que buscaram garantir uma educação igualitária. Essa gestão está amparada primeiramente na Constituinte Brasileira de 1988 e reafirmada, enquanto princípio na Lei 9.394, Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDB).

Dourado (2006) aponta que tal gestão propicia a participação ativa de toda comunidade escolar nas decisões no que diz respeito à qualidade da educação, no âmbito administrativo e pedagógica da escola.

Nessa direção, o presente trabalho tem como objetivo compreender a gestão educacional em um Centro Municipal de Educação Infantil do município de Dourados (CEIM), denominado nesse estudo de CEIM Margarida, no intuito de aprender que concepção de gestão educacional apresenta e como ela vem sendo materializado na atuação dos docentes nessa instituição. Metodologicamente, este estudo está fundamentado na pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Para a obtenção dos dados, aplicamos o questionário com perguntas abertas e fechadas para um professor de cada turma do CEIM no ano de 2015.

De acordo com Baruffi (2004, p 59-60), a pesquisa bibliográfica

> [...] é aquela pesquisa que procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos […]. A finalidade da pesquisa bibliográfica é a de colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto.

Na pesquisa bibliográfica, utilizamos autores como Dourado (2006), Paro (2001), Luck (2010), Alves (2014), entre outros.

Na pesquisa documental, utilizamos os documentos que normatizam o CEIM, como: Projeto Político Pedagógico, Regimentos Escolar, Plano Municipal de Educação. Sobre a análise documental, Baruffi (2004, p. 61) compreende a mesma como sendo um "[...] estudo de documentos para comparar usos e costumes, tendências ou diferenças". Lüdke e André

(1986, p. 39) reforça essa afirmação dizendo que o uso de documentos é uma "fonte poderosa [...] uma fonte natural de informação".

Em relação ao questionário, Gil (1999, p.128) o define como sendo "a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas".

Nesse sentido, o questionário possibilita ao sujeito da pesquisa uma maior liberdade de apontar sua opinião, ideias, angústias, sem que tenha sua identidade revelada, pois permite que os entrevistados respondam, de forma pessoal, as questões que julgarem mais conveniente, sem se sentirem influenciados (GIL, 1999).

Na primeira sessão do trabalho apresentamos alguns apontamentos sobre o conceito de gestão democrática, apontando contribuições de autores da área e como a mesma se configura na forma de Lei. No segundo momento, abarcamos a gestão educacional democrática na normatização do CEIM Margarida, abarcando como ela está abordada no Plano Municipal de Educação de Dourados; no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Interno do referido CEIM. A seguir, buscamos apreender como a gestão educacional vem sendo materializada na referida instituição, a partir da explanação das professoras da mesma.

1 Apontamentos sobre a gestão democrática da educação

A gestão educacional democrática apresenta-se como princípio constitucional "gestão democrática na forma da lei" (BRASIL, 1988), que é reafirmado na LDB, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e no Plano Nacional de Educação. A LDB o apresenta em seu art. 2º inciso VIII como "gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino" (BRASIL, 1996). Dessa forma, a gestão democrática se estabelece como um dos princípios básicos que deve nortear o trabalho das instituições públicas de ensino.

Em seus artigos 14 e 15, a LDB dispõem que as normas da gestão democrática devem levar em consideração as peculiaridades de cada local, envolvendo a participação de toda comunidade escolar, e que os sistemas de ensino atribuirão às instituições educacionais autonomia pedagógica e gestão financeira.

Apresenta ainda nesses artigos, como princípios dessa gestão, a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

De acordo com Dourado (2006, p. 46),

> [...] a defesa da gestão democrática como princípio faz parte da história dos trabalhadores em educação. Em diferentes momentos, tais lutas se travaram para garantir maior participação dos trabalhadores em educação nos destinos da escola, no fortalecimento dos conselhos escolares, na definição do Projeto Político Pedagógico, na defesa da eleição de diretores, da autonomia escolar e de um crescente financiamento publico.

Profissionais da Educação lutaram por muitos anos, em busca de uma educação democrática, onde eles pudessem participar ativamente das decisões que diziam respeito a instituição educacional.

Nesse sentido, Dourado (2006, p. 13) aponta ainda que "[...] a construção da gestão escolar democrática é sempre processual. Sendo então *uma luta política e pedagógica*, [que] para se impor, é necessário envolver a todos: pais, funcionários, estudantes, professores, equipe gestora e comunidade local" (grifos nossos). Dessa forma, a escola como espaço educativo e de aprendizado profissional e pessoal necessita que as tomadas de decisões ocorram coletivamente, de modo que todos definirão conjuntamente objetivos e metas que busquem a qualidade do ensino.

Diagnósticos apontados pelo Ministério da Educação (MEC) indicam que os problemas educacionais encontrados em grande parte estão relacionados com a má gestão em todos os segmentos: administrativos, pedagógicos e financeiros. Diante disso, a solução encontrada pelo Governo foi a reorganização da escola pública e a da forma de gestão da mesma, devendo ser esta última então democrática, com a participação de todos (Dourado, 2006).

Para Alves (2014, p. 21), a gestão democrática se constitui em "[...] um processo de caráter político-pedagógico e administrativo no qual se dá a participação efetiva da sociedade em todos os níveis de decisão e execução da atividade educativa, com real poder de interferência e manifestação".

Lück (2006) conceitua gestão como um processo que mobiliza as pessoas no coletivo. Uma organização na qual os envolvidos na instituição de forma competente e ativa promoverão conjuntamente a realização dos objetivos e metas educacionais traçados.

Paro (2001, p.10) explana que:

> [...] se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos ai. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. È nesse sentido que precisam ser transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola.

Tais palavras nos fazem entender que é preciso reorganizar a estrutura administrativa das escolas, pois é fundamental a participação efetiva da comunidade escolar nas tomadas de

decisões no âmbito das mesmas, quando se busca uma qualidade no atendimento educacional, não apenas na parte financeira, mas também na definição do trabalho pedagógico.

Paro (2001, p. 12) ressalta ainda que:

> [...] na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos. A esse respeito vejo no conselho de escola uma potencialidade a ser explorada.

O autor nos faz um alerta, apontando que a comunidade escolar precisa entender que é preciso lutar por seus interesses e que apenas a junção de todos os envolvidos poderá vencer barreiras e melhorar a educação. É preciso sintonia, igualdade de direitos e deveres para que a escola alcance sua autonomia e consequentemente sua qualidade de ensino.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), em sua meta 19 estabelece a gestão democrática como uma das diretrizes para educação nacional. Segundo essa meta,

> [...] a gestão democrática, entendida como espaço de construção coletiva e deliberação, deve ser assumida como dinâmica que favorece a melhoria da qualidade da educação e de aprimoramento das políticas educacionais, como políticas de Estado, articuladas com as diretrizes nacionais em todos os níveis, etapas e modalidades da educação (BRASIL, 2014, p. 59).

No entanto, é na escola que esse modelo de gestão vai se consolidar através de práticas sociais concretas, com a participação de todos os envolvidos, caminhando na mesma direção, transformando os objetivos e as metas educacionais em ações concretas, sendo coerente com as políticas públicas. Essa participação é uma das características da gestão democrática.

Sobre essa participação, Libâneo (2004, p.79) aponta que:

> [...] a participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos, pais.

O papel da educação escolar é promover e criar meios que contribuam para a formação do cidadão, e se isso não acontece é necessário repensar suas práticas de gestão, de como a ela está sendo concebida.

Luck (2010, p. 22) nos faz refletir sobre a gestão participativa quando afirma que:

> [...] a gestão participativa se assenta, portanto, no entendimento de que o alcance dos objetivos educacionais, em seu sentido amplo, depende da canalização e do emprego adequado da energia dinâmica das relações interpessoais ocorrentes no contexto de sistemas de ensino e escolas, em

> torno de objetivos educacionais, concebidos e assumidos por seus membros, de modo a constituir um empenho coletivo em torno de sua realização.

A gestão educacional democrática tem por características seguir uma linha de compartilhamento de decisões, na qual a comunidade escolar deve lutar para que as mesmas não sejam centralizadas num único poder e para que não sejam impostas. No entanto, percebemos que há certa dificuldade para tanto, pois nem todas as decisões são tomadas no coletivo, já que muitas já vêm prontas, cabendo a comunidade escolar acatá-las.

Alves, (2014 p.15) ressalta que:

> [...] a gestão democrática [...] é vista como caminho para edificação de uma escola pública de qualidade, como espaço de cidadania, pois valoriza a maneira de ser, pensar e agir dos indivíduos e busca o crescimento dos mesmos como cidadãos e da sociedade enquanto sociedade democrática.

Outra característica da gestão escolar é a qualidade da educação e o seu oferecimento de modo que esta atenda aos anseios da comunidade escolar. Para isso, é preciso uma participação ativa dos funcionários na construção do Projeto Político Pedagógico; na elaboração do planejamento e na ação educacional da instituição.

O conselho escolar tem papel importante na construção de uma gestão democrática, ele pode participar ativamente das tomadas de decisões e da ação educacional, aconselhar na construção do planejamento mensal e anual. E por meio dessa participação, avaliar o trabalho, direcionar estratégias para solucionar possíveis problemas que dizem respeito tanto aos aspectos administrativos como aos aspectos pedagógicos da escola. Os Conselhos Escolares podem ser definidos como órgãos normativos, consultivos e deliberativos, com dinâmica de participação, de abertura e de diálogo (ALVES, 2010 p. 39).

Em relação ao diálogo e trabalho coletivo na gestão, Alves (2010, p. 38) afirma que:

> [...] a gestão democrática recomenda: uso privilegiado do diálogo na gestão educacional; debates democráticos e assembleias; construção do consenso nas decisões coletivas, através da argumentação dos sujeitos durante o processo de deliberação na escola; desenvolvimento de consciência crítica, uma vez que os indivíduos vão refletir sobre as ações e decisões tomadas pelos seus representantes; participação efetiva direta e indireta da comunidade em todos os âmbitos da educação; cooperação; controle e fiscalização social sobre o Estado; gestão escolar comprometida com os usuários diretos e indiretos da escola.

Sobre a autonomia didática, a gestão democrática tem na autonomia administrativa, pedagógica e financeira um dos seus mais importantes princípios, de modo que a comunidade escolar possa, com liberdade de escolha e objetivos claros, definir sua metodologia de trabalho que contemple o aluno, de uma forma que leve em consideração suas especificidades.

A construção das estratégias de ensino, planos de intervenção serão definidas no coletivo, nos quais o professor pode apresentar suas dificuldades e propor métodos de aprendizagem.

A respeito dessa autonomia, Paro (2001, p. 113) afirma que a mesma se constitui em "um mínimo de liberdade que a escola precisa ter para escolher os conteúdos e métodos de ensino, sem o qual fica comprometido o caráter pedagógico de sua intervenção escolar". Essa autonomia é apresentada na Estratégia 19.7 do PNE 2014-2024, como segue: "[...] a efetivação de processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira" (BRASIL, 2014, p. 60).

É importante ressaltar que tal autonomia é muito relevante, no entanto não se pode perder de vista que há uma matriz de conteúdos a serem seguidos a nível nacional, mas que podem ser materializada de acordo com as peculiaridades de cada unidade escolar.

Autonomia e descentralização de poder são indissociáveis. Ao tomar decisões, a descentralização de poder vem de certa forma contribuir para que haja uma autonomia da escola. Segundo Paro (2001, p. 57), "A descentralização do poder se dá na medida em que se possibilita cada vez mais aos destinatários do serviço público sua participação efetiva, por si ou por seus representantes, nas tomadas de decisão".

O autor afirma que a descentralização propicia a interação de todos os profissionais que atuam na instituição escolar, no que diz respeito à tomada de decisões, para enfrentar os desafios educacionais e sociais.

Nesse sentido, a descentralização transfere competências e responsabilidades a comunidade escolar, de modo que o gestor escolar mantém apenas uma parte dessas competências, direcionando as demais para a comunidade escolar, no intuito de garantir uma educação de qualidade nos moldes de uma gestão democrática.

A seguir abordaremos como a gestão democrática é apresentada no Projeto Político Pedagógico do CEIM, e o que o Plano Municipal de Educação do município de Dourados abarca no que tange à efetivação da mesma.

2 A gestão democrática da educação na normatização educacional do Centro de Educação Infantil Margarida

No desenvolvimento desse trabalho realizamos uma pesquisa no CEIM Margarida. Essa instituição está localizada na periferia do município de Dourados, Mato Grosso do Sul, em um bairro considerado de classe baixa e violento.

As atividades nesse CEIM foram iniciadas em 2003 atendendo aproximadamente 100 crianças. Em 2009, a instituição recebeu uma ampliação para atender uma demanda maior, sendo essa uma exigência da comunidade local. Atualmente o CEIM Margarida possui 16 turmas, e atende a aproximadamente 230 crianças, conforme quadro.

Quadro 1: Quantidade de turmas

QUANTIDADE	TURMA	PERIODO
1	Berçário I	Vespertino
2	Berçário II	Matutino
1	Berçário II	Vespertino
2	Maternais I	Matutino
2	Maternais I	Vespertino
3	Maternais II	Matutino
2	Maternais II	Vespertino
1	Pré	Matutino
2	Pré	Vespertino

Fonte: elaborado para esse estudo com dados do CEIM Margarida

Todas as turmas são atendidas em caráter parcial, conforme Resolução da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), nº 43/2014, de 30 de Janeiro de 2015.

Em torno de 5 crianças são atendidas em período integral, respeitando a referida resolução, já que estas ou estão em situação de abandono, de risco social ou seus responsáveis são assistidos por doenças crônicas, este último conforme parecer do Promotor de Justiça. Apresenta em seu quadro de funcionários 23 professores, entre eles efetivos e contratados.

De acordo com o Art. 6 do Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEIM Margarida, essa instituição apresenta uma gestão democrática. Segundo ele,

> [...] a gestão democrática deste Centro de Educação Infantil, pautar-se-á por normas e princípios estabelecidos pelo Sistema Municipal de Ensino, tendo por ideais a promoção de ações que garantam a participação dos profissionais do CEIM e da comunidade na elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico (DOURADOS, 2013, p. 39).

Essa afirmação se reforça no art. 5, inciso VIII, do Regimento Interno do CEIM Margarida que estabelece que tal instituição deve "garantir uma gestão democrática proporcionando a participação efetiva da comunidade e das famílias no processo educacional". Segundo Costa (2008), o PPP e o Regimento Escolar Interno são documentos

importantíssimos no que tange à organização administrativa e pedagógica das instituições educacionais.

O PPP e o Regimento Escolar Interno norteiam o trabalho da instituição e buscam acompanhar o exposto na Proposta Pedagógica para Educação Infantil do município de Dourados que aponta que, juntos, gestor e educador devem realizar uma ação pedagógica, justa e solidária, vislumbrando a existência de um ambiente democrático e plural, que concorra para a formação de cidadãos.

De acordo com o Plano Municipal de Educação 2014-2024 (PME) de Dourados, em 2001 o município, em parceria com a SEMED, assumiu os Centros de Educação Infantil para materializar as questões administrativas, pedagógicas e financeiras dessa instituição.

No PME, a gestão educacional é abarcada como democrática. A meta 19 do referido Plano apresenta como concepção dessa gestão:

> [...] assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (DOURADOS, 2015, p. 98).

De acordo com o PME, a gestão democrática da educação no município de Dourados prima pelo caráter democrático, no intuito de responder aos anseios da comunidade local, ao assumir compromissos com o bem comum, contudo associa essa gestão a critérios técnicos, mérito e desempenho.

O referido Plano anseia por uma educação que busca a melhoria da qualidade da educação, considerando a especificidade de cada unidade escolar. Apresenta como estratégias para a implementação da gestão democrática, ainda,

> [...]
> 19.13 promover encontros periódicos dos gestores escolares e coordenadores de CEIMs para troca de experiências e reflexões da prática pedagógica;
> 19.14 implementar programas que garantam qualificação e apoio permanente às práticas docentes e de gestão das escolas públicas e CEIMs, firmando compromisso com a qualidade social da educação;
> 19.15 criar mecanismos que incentivem a efetiva participação das famílias no acompanhamento do processo ensino-aprendizagem dos filhos, através de palestras, círculos de estudos, atividades festivas da escola em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) nas Unidades Escolares e CEIMs; […]
> 19.18 implementar e consolidar a participação e a consulta de profissionais da educação, educandos e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógico, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação da comunidade escolar na avaliação institucional; nas unidades escolares e Centros de Educação Infantil, na vigência deste PME (DOURADOS, 2015, p. 99).

O PME, que foi aprovado no final do ano de 2014, tem um prazo de 10 anos para que todas essas metas sejam atendidas. Se houver comprometimento de todos os envolvidos na educação – gestores, educadores, técnicos administrativos, alunos, pais –, atuando de forma democrática participativa cooperativa, alcançaremos finalmente a gestão democrática da educação, apresentada nesse Plano.

É nesse sentindo que buscamos entender como ela está acontecendo no Centro de Educação Infantil, se as ações e metas já estão sendo materializadas no cotidiano dessa instituição, uma vez que há mais de 1 ano da vigência do Plano.

3 A gestão educacional materializada no CEIM Margarida

Nesse momento abordamos a gestão educacional na prática administrativa e pedagógica do Centro de Educação Infantil Municipal Margarida, objeto de estudo dessa pesquisa. Buscamos compreender se a gestão materializada no cotidiano dessa instituição, esta condizente com o PME de Dourados, com o Regimento Escolar Interno e com a gestão caracterizada no PPP, documento que norteia a organização do referido CEIM, bem como com a literatura educacional que trata do tema apresentada nesse estudo.

Nas palavras de Veiga (2003, p 271) o PPP visa

> [...] à eficácia que deve decorrer da aplicação técnica do conhecimento. Ele tem o cunho empírico-racional ou político-administrativo. Neste sentido, o projeto político-pedagógico é visto como um documento programático que reúne as principais idéias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa ou de um curso.

Tal Projeto tem em vista integrar ações a serem desenvolvidos, direcionar as iniciativas na busca de soluções e movimentar toda comunidade escolar. Ele precisa ter como objetivo central a organização do trabalho pedagógico. Quando se fala de seu caráter político, não diz respeito a questões partidárias, mas sim da formação humana diante das exigências da sociedade.

Vasconcellos (2008) afirma que o PPP incide em um instrumento teórico-metodológico com objetivo de auxiliar a comunidade escolar no enfrentamento dos desafios do cotidiano da instituição educacional, de maneira participativa, fator importante na construção de uma educação de qualidade. Esse projeto permite ao profissional dessa instituição refletir de forma consciente e sistematizada, dando significado a ação do professor que reflete sobre sua prática.

No intuito de apreender as ações realizadas no CEIM no âmbito da gestão educacional e se essas apresentam mecanismos da gestão democrática explanados na literatura educacional

utilizada, e se são abarcadas nos documentos supramencionados, aplicamos questionário com questões abertas a 10 professoras do CEIM Margarida no ano de 2015, aqui denominadas A, B, C, D, E, F, G, H, I e J. Obtivemos retorno de todos os questionários.

Ao indagar sobre como ocorre o trabalho materializado no CEIM Margarida, as Professoras A, B, C, D, E, F, G, H e I afirmaram que o trabalho na instituição acontece de forma coletiva. As respostas das professoras indicam que o trabalho coletivo ocorre nos períodos de festas e no momento em que vão decidir sobre qual projeto será desenvolvido no bimestre e sobre questões cotidianas, discutidas na hora atividade, com trocas de informações e ajuda diante da dificuldade que alguma delas enfrenta.

As Professoras A, C e H, acrescentaram ainda que o trabalho coletivo se dá na interação que elas tem uma com as outras no momento que vão desenvolver o seu trabalho pedagógico, unindo as turmas e aplicando as atividades de forma coletiva.

A Professora H apontou:

> *Em todos os momentos acontecem interação com as outras crianças. Atividades realizadas, brincadeiras livres entre as crianças de idades diferentes, dentro e fora da sala com outras turmas.*

A Professora A explanou:

> *[...] as professoras regentes buscam trabalhar em conjunto, trocando ideias e selecionando atividades e projetos compatíveis à sua turma.*

A Professora C respondeu que o trabalho coletivo acontece no desenvolvimento dos projetos pedagógicos:

> *[...] como troca de experiências entre as docentes, nas formações continuadas que são oferecidas e elaboradas através de oficinas na própria Instituição, onde as professoras que são responsáveis por elaborar e ministrar em grupos, os temas são escolhidos para atender e sanar as dificuldades de cada uma* (grifos nossos).

Diante da fala das Professoras A e C, percebemos que o trabalho coletivo é uma forma de estabelecer práticas democráticas. No momento em que elas elaboraram oficinas voltadas para a realidade do CEIM Margarida, buscando conjuntamente meios de resolver os problemas, há a possibilidade também de refletirem sobre suas práticas. Isso nos remete a fala de Luck (2010, p. 23) ao dizer que esse tipo de trabalho: [...] dá as pessoas a oportunidade de controlarem o próprio trabalho, assumirem autoria sobre o mesmo e sentirem-se responsáveis por seus resultados, portanto, construindo e conquistando sua autonomia.

O trabalho coletivo é importante para discussões e iniciativas realizadas no CEIM, constituindo-se em um dos mecanismos da gestão democrática, pois busca a interação entre os professores e professores e alunos, com espaços de trocas de conhecimento.

Em relação à participação dos pais nas atividades do CEIM, as Professoras A, B, C, D, E, G e I responderam que há participação dos pais, nas reuniões, no envio de alguns materiais pedagógicos solicitados e nas festas comemorativas em que há apresentação cultural dos filhos.

Já as Professoras F e H, disseram que os pais participam nos projetos pedagógicos, colaborando para o desenvolvimento e concretização dos mesmos. Para a Professora F, a participação dos pais ocorre em alguns projetos, nos quais "*[...] a família colabora conosco*".

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do CEIM, a participação da família é importantíssima na educação de seus filhos:

> A co-participação da família na escola é de grande valia, pois caso contrário não se chegará a um desenvolvimento integral da criança. Havendo esta cumplicidade entre as famílias e o Centro de Educação Infantil o processo educacional sempre terá maior qualidade, especialmente, quanto ao desenvolvimento da criança (DOURADOS, 2013 p.12).

A participação dos pais na educação dos filhos é indispensável. Os pais precisam mostrar a seus filhos a importância da educação e o valor da escola. Necessitam envolver-se nas atividades, buscar conhecer o que acontece após deixar seu filho no CEIM, os avanços e as dificuldades. Dessa forma, professores e pais podem refletir conjuntamente sobre o que é melhor para criança e para o seu desenvolvimento.

Segundo Paro (2001, p. 66), muitas mudanças começam acontecer no momento em que a família tem consciência da importância de participar da educação de seu filho. O autor ressalta, ainda:

> [...] é aqui que entra o tema da participação da população na escola, pois dificilmente será conseguida alguma mudança se não se partir de uma postura positiva da instituição com relação aos usuários, em especial com os pais e responsáveis pelos estudantes, oferecendo ocasiões de diálogo, de convivência verdadeiramente humana, em suma de participação na vida da escola.

Sobre a relação professor e pais, a Professora C afirmou que conversa com os pais quando uma das crianças agride a outra. A Professora D explanou que conversa com os pais apenas na porta da sala quando os mesmos trazem a criança.

Diante dessas falas, percebemos que o dialogo entre professor e pais no CEIM é restrito, já que há indícios de que não há uma participação direta dos pais na educação dos filhos, uma vez que este se dá apenas quando os pais deixam a criança na porta da sala ou quando ocorre uma situação de conflito entre as crianças.

Apenas a Professora H afirmou conversar sempre com os pais, pois busca uma relação amigável, explanando sobre como está o desenvolvimento da criança, elogiando-a, apontando suas dificuldades, mas não aponta haver a participação dos pais nas atividades realizadas.

No que diz respeito à elaboração dos documentos do CEIM, como PPP e Planejamento Pedagógico, a Professora H, disse que entrou recentemente no CEIM e o PPP já havia sido elaborado. A Professora E afirmou ter participado da elaboração do PPP e que as reuniões aconteciam após o turno do trabalho, com a participação de todos os professores. As demais professoras disseram que não participaram de tal elaboração, apenas dão opinião quando são solicitadas.

No que tange à elaboração do Planejamento das atividades coletivas a serem desenvolvidas no CEIM todas afirmaram que participam da edificação das mesmas, através de um Projeto Piloto, no qual o tema é sugerido pela coordenação e cada professora tem a liberdade de escolher a forma como serão trabalhadas e desenvolvidas as atividades de acordo com as especificidades de sua turma. Isso é afirmado na fala da Professora A, que diz que a elaboração do Planejamento das atividades coletivas a serem desenvolvidas no CEIM ocorre "[...] *através das reuniões do grupo e na adequação a cada turma, ou seja elaboro o planejamento da turma em que estou*" (PROFESSORA A).

Para Libâneo (2004, p. 329), "a participação significa, portanto, a intervenção dos profissionais da educação e dos usuários, alunos e pais na gestão da escola".

A gestão democrática se dá por meio da participação coletiva e ativa, com comprometimento, já que é com essa participação que a qualidade da educação se reforça.

No que concerne à participação das professoras nas reuniões que acontecem com os pais, todas as professoras disseram que não participam, apenas repassam à coordenação as informações que precisam ser entregues aos pais, sobre os cuidados da criança, alguma reclamação, sugestão, elogio. Tais informações são comunicadas aos pais pela coordenadora no momento da reunião.

Segundo a Professora I:

> *[...] normalmente as reuniões ocorrem com a coordenação e somente com os pais. Antes da reunião pautamos com a coordenadora, sobre algum recado a ser dado. Porém dependendo do assunto a reunião é diretamente com os Pais.*

Um dos objetivos descritos no PPP do CEIM Margarida é "[...] *proporcionar* uma discussão crítica da sociedade no CEIM, alicerçando a ação pedagógica" (grifos nossos) (DOURADOS, 2013, p.13). Os pais e professores fazem parte dessa sociedade, e diante da fala das professoras que afirmam não participar da reunião, pois apenas informam à

coordenação os assuntos essenciais para que ela informe aos pais, há indícios de que esse objetivo não seja alcançado, já que esse momento de reunião, com a participação de pais e professores, que seria propício para uma discussão e reflexão, não acontece.

Em relação ao diálogo entre os professores, todas responderam que esse ocorre no momento da hora atividade, durante reuniões pedagógicas, e na troca de experiências. Para a Professora E, "o diálogo na maioria das vezes se dá nos corredores ou na sala de professores quando nos encontramos em hora atividade".

No que se refere ao diálogo entre professores e crianças, todas as professoras disseram que ele acontece nos momentos das atividades em sala, nas brincadeiras, em roda de conversa. Dependendo da faixa etária da criança são abordados assuntos, como família, CEIM, cidade. A professora C afirma: "*busco ouvir a criança, estar atenta ao seu comportamento, atitudes, sempre orientando para o que for melhor para eles*".

Sobre esse diálogo com as crianças apenas a professora E explicou que apresenta dificuldade em estabelecer o dialogo, aponta que "por ser um CEIM, e eu estar em um berçário, as crianças ainda falam pouco, *mas sempre que possível são estimuladas"* (grifos nossos). Contudo, entendemos que o diálogo deve acontecer, a todo o momento, nas diversas atividades propostas, independente da faixa etária.

No tocante ao diálogo entre professores e demais funcionários, a Professora C disse que existe harmonia, "*o dialogo é de amizade e companheirismo, cada um na sua função ajudando o outro numa relação de respeito*". Já as Professoras E e D afirmaram que este não acontece, uma professora procura a outra apenas quando precisa de alguma informação ou ajuda nas atividades.

As professoras A, B, F, G, H, I e J afirmaram que o diálogo entre elas e os demais funcionários do CEIM Margarida é restrito, pois não acontece com frequência sobre assuntos relacionados diretamente a questões pedagógicas e administrativas da referida instituição.

No que diz respeito ao diálogo entre professor e coordenador, percebemos, diante das respostas das professoras, que o mesmo ocorre de forma esporádica. Todas responderam da mesma maneira, que acontece de acordo com a necessidade. As professoras procuram a coordenadora em sua sala para tirar dúvidas sobre como podem melhorar seu trabalho e recebem um retorno da coordenadora, para auxiliá-las.

A professora B, respondeu que quando há necessidade, acontece o diálogo entre professor e coordenadora para tratar de assuntos relativos aos alunos, para sanar dúvidas no que concerne ao trabalho pedagógico. A Professora G afirmou que tal diálogo é "excelente" e

a Professora C afirma que o diálogo entre professor e coordenadora é de amizade e compreensão.

A partir da explanação das professoras, notamos que o diálogo, e assim as discussões e tomadas de decisões sobre a materialização de ações cotidianas no CEIM é restrito a busca de informações sobre a execução das iniciativas decididas pela coordenação pedagógica e não de modo coletivo pela comunidade escolar, como requer a gestão democrática apresentada pela literatura, o PME, o PPP e o Regimento Interno do CEIM.

No que concerne à participação dos professores nos conselhos de educação do CEIM Margarida, todas as professoras apontaram que nessa instituição há um Conselho de Centro, que tem como função resolver as questões administrativas e financeiras da instituição. Esse Conselho é composto pelos segmentos expostos no quadro abaixo:

Quadro 2: Composição do Conselho de Centro

Quantidade	Componente	Nível de escolaridade	Situação institucional
03	Pais	Curso Superior	
01	Professora	Curso Superior	Concursada
01	Agente de Apoio	Ensino Médio	Concursada
01	Assistente Pedagógica	Curso Superior	Concursada
01	Coordenadora	Curso Superior	
01	Secretária	Ensino Superior	

Fonte: Projeto Político Pedagógico do CEIM

As professoras apontam que sabem da existência desse Conselho, porém não participam das tomadas de decisões. Apenas a Professora A respondeu participar porque é membro do Conselho.

Para Luck (2010, p. 21), a participação está relacionada:

> [...] a ideia de participação, isto é, do trabalho associado e cooperativo de pessoas na análise de situações, na tomada de decisão sobre seu encaminhamento e na ação sobre elas, em conjunto, a partir de objetivos organizacionais entendidos e abraçados por todos.

Contudo, no momento de tomadas de decisões nesse Conselho, nem todas as pessoas dos segmentos da comunidade escolar podem participar, somente as que são membro de tal Conselho.

O Conselho de Centro possui a mesma atribuição que a Associação de Pais e Mestres (APM), que tem como uma de suas funções a administração dos recursos financeiros direcionados a unidade escolar para a melhoria na qualidade da educação oferecida.

No que concerne à escolha dos materiais didáticos, todas as professoras afirmaram que os materiais utilizados em suas atividades, são de sua escolha. Cada uma pode selecionar aquele que está mais adequado à faixa etária de sua turma. No entanto, esses materiais precisam estar de acordo com o exposto no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

A Professora E, afirma que alguns livros infantis são disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), mas como material de apoio. Porém, não há participação dos professores na escolha desses livros.

Assim, o que observamos no decorrer desse estudo, diante da fala das professoras, é que há indicativos de que no CEIM Margarida ocorre uma gestão educacional, na qual as atividades são desenvolvidas de modo individual por cada professor, sem a discussão coletiva sobre a atuação na mesma e sobre a escolha das atividades e ações a serem realizadas nessa instituição. Cada professora decide o que fazer, quais atividades devem ser desenvolvidas, diante da realidade de sua turma, sem deixar te ter como base um projeto elaborado pela Coordenação, no qual cada uma tem participação apenas na execução das atividades e não na discussão e tomada de decisão no que tange à elaboração do mesmo, sendo este um projeto construído sem a participação da comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, apreendemos que a gestão democrática se constitui em um princípio constitucional a ser materializado nas instituições de ensino e que é a partir dela que poderá ocorrer a participação efetiva da comunidade escolar em todos os âmbitos da educação, em busca de uma educação de qualidade.

Sobre a materialização da gestão democrática, a partir da fala das professoras notamos que as mesmas compreendem o significado de gestão democrática da educação, no entanto ainda há uma dificuldade no que concerne a materialização desta no CEIM Margarida.

A literatura educacional que tratam dessa gestão, o PPP, Regimento Interno e o PME apontam que a gestão democrática da educação deve ser materializada nas instituições de ensino, tendo como principal mecanismo para tanto a participação da comunidade escolar em todos os âmbitos da educação.

O que não acontece nessa Instituição, já que, segundo a fala das professoras, as mesmas não participam da elaboração do PPP e do Regimento Interno, bem como da construção dos projetos a serem desenvolvidos no CEIM e atuam de forma individualizada, sem diálogo e realização de trabalhos coletivos, nos quais são discutidas, tomadas as decisões e realizadas as ações de forma dialógica e com a participação da comunidade escolar.

Há um longo caminho a ser percorrido para que de fato a gestão democrática seja colocada em prática na educação infantil. O gestor deve ter compromisso com a comunidade escolar, buscando atender aos seus anseios. Assim, deve observar primeiramente quais os objetivos dessa educação, o que se pretende alcançar e partir daí, organizar um trabalho coletivo, de modo que educadores, pais e demais funcionários da instituição possam participar das discussões, tomadas de decisões e das ações da instituição no intento de materializar uma educação de qualidade voltada para o desenvolvimento integral das crianças, conforme as necessidades das mesmas.

Observamos que o diálogo constante com toda equipe é primordial e contribui para a real efetivação da gestão democrática. Como afirma Luck (2010), o êxito na organização das instituições de ensino, consiste na mobilização de toda comunidade escolar e exige uma ação conjunta para alcançar os objetivos da instituição educacional.

De acordo com PPP do CEIM Margarida, essa instituição busca uma integração entre a família e a comunidade escolar, professores e administrativos, no intento de colocar em prática a gestão democrática da educação. Porém, diante do exposto pelas professoras, há indicativos de entraves e barreiras para a real efetivação dessa gestão no referido CEIM, devido à falta de contato dos professores com os pais; a ausência de participação dos professores no Conselho de Centro, nas reuniões com a família e nas questões pedagógicas, administrativas e financeiras do CEIM; a ausência de planejamento coletivo entre os professores, de interação entre educadores e demais funcionários; e a falta da participação pais em todos os âmbitos da instituição, já que há participação dos pais apenas nas reuniões com a coordenadora, em festas comemorativas, apresentação cultural dos filhos, não havendo, assim, uma participação da comunidade escolar em todos os âmbitos da educação no CEIM, como requer a gestão democrática.

Diante das falas das professoras, notamos que não ocorre um diálogo constante sobre elaboração de atividades entre as professoras, já que este ocorre apenas quando há necessidade de troca de informações, no momento em que se encontram na sala dos professores.

Assim, há indicativos de que apesar de a normatização do CEIM Margarida apresentar como concepção de gestão educacional a democrática, a gestão materializada nessa instituição não apresenta características e mecanismos da gestão democrática da educação, já que apresenta, dentre suas ações, iniciativas individualizadas dos professores e a centralização do poder nas mãos da coordenação pedagógica sobre as mesmas (reunião com pais, elaboração do planejamento coletivo e dos projetos da escola, elaboração do PPP e do Regimento Interno do CEIM), que não possibilita a descentralização do poder, o diálogo, a autonomia, o trabalho coletivo e a participação da comunidade escolar em todos os âmbitos do supramencionado CEIM, como requer a gestão democrática da educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. V. V. *Fortalecimento de Conselhos Escolares*: propostas e práticas em municípios sul-mato-grossenses. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – FAED, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados/MS, 2010.

ALVES, A. V. V. *Fortalecimento de Conselhos Escolares*: propostas e práticas em municípios sul-mato-grossenses. Dourados-MS: Editora da UFGD, 2014.

BARUFFI, H. *Metodologia da pesquisa: manual para elaboração de monografia*. Dourados (MS): HBedit, 2004.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 15 mai. 2015.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: *Diário Oficial* da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, 23 dez. 1996a.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de julho de 2014**.** *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Brasília: Senado, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 15 abril. 2015.

COSTA, V. V. *O trabalho do pedagogo nos espaços educativos.* São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

DOURADOS, Lei n° 3.904 de 23 de junho de 2015. *Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Dourados do Estado do Mato Grosso do Sul, e dá outras providências*. Dourados-MS: Câmara Municipal, 2015.

DOURADOS. *Projeto Político Pedagógico.* Dourados, MS: Escola Margarida, 2013.

DOURADOS. *Resolução* n. 43 de 30 de Janeiro de 2015. Dourados-MS: Secretaria Municipal de Educação de Dourados, 2014.

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

LIBÂNEO, J. C. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. Ed. 5. Goiânia: Alternativa, 2004.

LUCK, H. *A gestão participativa na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LUCK, H. *A gestão participativa na escola***.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Série: Caderno de gestão.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. *métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental.* São Paulo: EPU, 1986.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática na escola pública*. São Paulo: Ática, 2001.

SPÓSITO, M. P. Educação, gestão democrática e participação popular. In: BASTOS João Baptista (Org.). *Gestão democrática*. Rio de Janeiro: DP & A, SEPE, 2002.

VASCONCELLOS, Celso. S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e Projeto Político Pedagógico*. São Paulo: Libertad, 2008.

VEIGA, I. P. A. Inovações e Projeto-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Caderno Cedes*, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez., 2003.

GESTÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES PRÁTICAS NO TRABALHO DOCENTE

MANAGEMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CONCEPTS AND PRACTICAL IMPLICATIONS IN TEACHING

Francielle Priscyla Pott[12]
Micheli Maria Sena de Souza[13]

Resumo
A gestão na Educação Infantil é um campo de muito embate e poucas pesquisas. Conforme a LDB/1996, a gestão deve ser realizada por profissional habilitado cujas atribuições voltam-se a liderança, organização e ao acompanhamento dos processos pedagógicos. Considerando as mudanças históricas pelas quais passou a Educação Infantil, busca-se aqui identificar e descrever o papel do gestor com vistas a apontar sua relevância no desenvolvimento do trabalho do docente. Trata-se de pesquisa qualitativa, com uso de análise bibliográfica e aplicação de questionários aos docentes e coordenador pedagógico de dois Centros de Educação Infantil Municipal, de Fátima do Sul, MS. Os resultados demonstraram a importância da presença do coordenador pedagógico e quão valioso é o trabalho desempenhado em parceria com os demais envolvidos no processo educativo, refletindo satisfatoriamente no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Educação Infantil. Docência.

ABSTRACT
Management in Early Childhood Education is a very difficult field and few researches. According to LDB / 1996, the management must be carried out by a qualified professional whose attributions turn to leadership, organization and monitoring of pedagogical processes. Considering the historical changes that children's education has undergone, we seek to identify and describe the manager's role in order to point out their relevance in the development of the teacher's work. This is a qualitative research, using bibliographical analysis and application of questionnaires to teachers and pedagogical coordinator of two Municipal Infant Education Centers, in Fátima do Sul, MS. The results showed the importance of the presence of the pedagogical coordinator and how valuable is the work carried out in partnership with the others involved in the educational process, reflecting satisfactorily in the development of pedagogical practices.

Keywords: Pedagogical Coordination. Child education. Teaching.

INTRODUÇÃO

A educação infantil no país tem passado por um longo processo de significação e modificação ao decorrer dos anos. Essa etapa da educação básica não é nova e ao longo da sua história recebeu várias nomenclaturas, entre elas: jardins de infância, escola maternal, sala

[12] Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande dourados (UFGD). É Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS). francielle.pott@ifms.edu.br.
[13] Especialista em Docência na Educação Infantil, pela UFGD. Professora da Educação Infantil na rede municipal de Fátima do Sul, MS. michelisena@yahoo.com.br.

de asilo, escola tricotar, creche, pré-primário, pré-escola, entre outras, mas foi nas últimas décadas que o atendimento às crianças de zero a seis anos de idade teve maior ampliação, a partir da maior demanda por vaga nas instituições e com o reconhecimento legal.

Segundo o documento Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 23), entre os elementos que explicam esta expansão podemos destacar:

> Em primeiro lugar, podem ser citadas a urbanização, a industrialização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as modificações na organização e estrutura da família contemporânea, demandando a instalação de instituições para o cuidado e a educação das crianças.
> Por outro lado, também motivaram a expansão da área, o reconhecimento, pela sociedade, da importância das experiências da infância para o desenvolvimento da criança e as conquistas sociais dos movimentos pelos direitos da criança, entre elas, o acesso à educação nos primeiros anos de vida.

Dessa forma, essa expansão e o direito à educação infantil acabaram sendo afirmados e reconhecidos na promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), incluído no Inciso IV do artigo 208 que explicita: "o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade". Este direito é reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 1069, de 1990, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 1996, na qual a educação infantil ganha novos contornos.

A educação infantil é definida como primeira etapa da educação básica tendo como finalidade: "[...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 1996, art. 29). Verificamos assim, que a LDB/1996 não define a educação infantil como um lugar apenas de cuidado e assistencial, também considera o desenvolvimento da criança integral, sendo essa etapa da educação básica que irá possibilitar vivências múltiplas de aprendizagens.

Dentro do contexto de reorganização da educação, a educação infantil representa a primeira etapa da educação básica, de dever do Estado e de responsabilidade dos municípios, dentro do regime de colaboração dos entes federados (BRASIL, 1988). Concomitantemente, surgem debates sobre a função do gestor dentro desta etapa educacional.

A gestão compõe uma das áreas de atuação profissional na educação designada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais (LÜCK, 2009).

Conforme as normativas (BRASIL, 1996), deve ser exercida por um profissional habilitado para a função, conforme expressa o Art. 64: "a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação" (BRASIL, 1996).

Para fins dessa pesquisa, fizemos o recorte da gestão considerando a atuação da coordenação pedagógica. E assim, um primeiro questionamento surge: como seria coordenar dentro de um segmento que até pouco tempo atrás era reconhecido apenas como local de cuidado das crianças?

Segundo Gomes (2011, p. 61), o foco da ação da coordenação pedagógica está na coordenação do trabalho docente "[...] com vistas à qualificação permanente das práticas desenvolvidas pelos professores, de maneira que propiciem o desenvolvimento integral das crianças [...]". Dessa forma, coordenar e dirigir uma instituição de educação infantil implica além de respeitar as diferenças e ter claro o conceito de educação que se deseja oferecer aos educandos, em organizar práticas educacionais que potencializem o desenvolvimento integral da criança, pois são estes os grandes protagonistas destas instituições.

Considerando que os Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs), responsáveis pelo atendimento de crianças de 4 meses a 3 anos de idade - conforme consta no Regimento Interno dos CEIMs de Fátima do Sul (2014) –, precisam manter a organização curricular, pedagógica e administrativa, é de suma importância a presença do gestor ou coordenador pedagógico quando nos referimos ao currículo e ao pedagógico. Sendo assim, a pesquisa buscou identificar e descrever o papel do gestor na educação infantil, com vistas a apontar implicações para a prática docente.

Um dos fatores que motivou a presente pesquisa foi a experiência vivida por uma das autoras deste artigo, Micheli Sena. No ano de 2015 trabalhou como docente em dois CEIMs na cidade de Fátima do Sul, MS, ambos com coordenação pedagógica, porém, no decorrer do semestre, só um continuou com a coordenação. Assim, pode constatar diversas situações que apontavam para a necessidade de alguém que direcionasse o trabalho pedagógico e que mediasse o desenvolvimento das atividades planejadas.

Outro motivo a considerar, é o fato de terem poucos estudos e pesquisas voltados à gestão na educação infantil. Ao consultar as publicações nas páginas da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) com o termo "gestão na educação infantil",

observou-se um número escasso de produções. Das presentes, em sua maioria relaciona-se à escola, ao projeto político pedagógico e ao ensino fundamental, alentando para a relevância dessa pesquisa tanto para a produção científica e para sociedade no geral.

Desta forma, a presente pesquisa parte de uma abordagem qualitativa, com uso das técnicas de análise bibliográfica, análise de conteúdo e aplicação de questionários para os docentes e a coordenadora dos CEIMs e busca responder à seguinte problemática: quais a atribuições do coordenador pedagógico na educação infantil e que implicações geram para a prática docente?

Como aponta Lima e Santos (2007, p. 78), o coordenador pedagógico dentre outros deveres, tem a função de mediar e favorecer o trabalho do docente. Nesse sentido, surgem ainda algumas perguntas secundárias: quando não há esse coordenador como fica o trabalho do professor? Será que há interferências no processo de aprendizagem das crianças?

Essas são algumas das questões que trarei ao longo deste artigo, para isso num primeiro momento apontarei o que a literatura define por gestão e gestão na educação infantil e num segundo momento a relação da gestão educacional com a prática docente tendo como base a perspectiva dos gestores e docentes pesquisados.

1 Gestão educacional: noções iniciais

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 instaura-se um processo de discussões relacionadas aos processos burocráticos e organizadores presentes no contexto escolar. Em seu art. 206, inciso seis, é assegurado como um dos princípios do ensino público a gestão democrática, pautada nos preceitos de democracia, participação e autonomia (BRASIL, 1988). Isso não significa dizer que não existisse nenhuma prática administrativa no setor educacional, os primeiros estudos acerca das formas de organização do trabalho educacional veem desde os primórdios da década de 1930.

Para Libâneo (2004, p. 119): "[...] esses estudos se deram no âmbito da administração escolar e, frequentemente, estiveram marcados por uma concepção burocrática, funcionalista, aproximando as características da organização escolar à organização empresarial [...]". Segundo Drabach e Mousquer (2009) esse modelo de organização surge em oposição ao modelo burocrático e centralizador que predominava no campo educacional. Desta forma, o que permeava a educação brasileira até o fim da década de oitenta era um modelo organizador pautado na administração geral, que desconsiderava as particularidades do sistema educacional e buscava mais eficiência e menos custo.

A autora Lück (1997) afirma que o termo gestão tem sido utilizado de forma errônea na simples substituição do termo administração, pois este vem com um novo sentido propondo mudança não só na educação, mas também na gestão, trazendo uma mudança plena. Caracteriza a gestão pela importância da participação consciente nas tomada de decisões e pela consolidação da democratização no processo pedagógico e como resultado o conceito de gestão educacional envolve questões como: a democratização do ensino e do projeto político pedagógico, a compreensão das relações interpessoais e o entendimento que a instituição educacional é um organismo vivo e dinâmico.

Conforme aponta a mesma autora, a gestão educacional, diferentemente da administração escolar, contempla as características das instituições escolares e possibilita a participação ativa de todos envolvidos no processo educativo, fazendo com que o gestor ou gestora atue de forma descentralizada, considerado a função transformadora, política e social da educação. Superando o modelo mecanizado de administração e compreendendo o espaço escolar como uma estrutura viva e dinâmica.

Lück (2009) também assinala que a gestão compõe uma das áreas de atuação profissional na educação designada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais. Constituindo-se como um meio para a efetivação dos objetivos educacionais, por meio do diálogo com a comunidade escolar, respeitando as diferenças dos alunos e oferecendo uma educação participava que propicie a formação de cidadãos críticos e ativos na sociedade. Sendo um setor de grande importância para a educação.

Segundo Correa (2012) a escola passa por constantes mudanças, por isso se caracteriza como uma instituição plural, repleta de agentes, nesse aspecto a gestão deve articular aos seus princípios políticos e pedagógicos discussões frente às ações de implantação de projetos e programas, permitindo o envolvimento de todos, surgindo assim a gestão democrática.

É importante ressaltar que a participação da comunidade escolar não deve ser apenas quando convém ao gestor, para que o mesmo ainda mantenha o controle das decisões. Deve ser em todas as tomadas de decisões para que haja descentralização, garantindo socialização de ideias, o diálogo e a participação de forma integral. Lima, Prado e Shimamoto (2011) assinalam para existência de outra forma de participação, o participacionismo, que utiliza da integração como principal instrumento nas relações humanas; a participação é restrita e não dá o direito da expressão política nos conflitos e está longe de ser um meio para a efetivação da

gestão democrática, pois visa à conservação das ações gestoras como instrumentos para garantia dos objetivos atribuídos pelo capital, como produtividade e eficiência.

Deste modo, é preciso ter consciência sobre de que forma têm sido realizadas as participações da comunidade escolar, será que essa participação tem viabilizado e contribuído de modo efetivo nas resoluções de problemas e tomadas de decisões? Faz-se necessário a reflexão sobre quando qual tipo de gestão que se almeja nos interiores das instituições de ensino. Os autores Lima, Prado e Shimamoto (2011) apontam para três tipos de gestões: gestão gerencial, gestão democrática e gestão compartilhada.

Na gestão gerencial há a predominância da participação instrumental, os sujeitos contribuem, porém suas ideias são consideradas de modo parcial, o gestor mantém o controle do processo. "[...] a participação instrumental se dá com a aceitação de um objetivo prévio com contornos próximos de democracia de representação como fim de captar recursos e referendar ações de controle. Neste processo, para além da técnica, objetiva-se a sujeição, o consenso" (LIMA; PRADO; SHIMAMOTO, 2011, p. 7). Na gestão democrática a participação é o principal fio condutor, é baseada nos preceitos participativos e políticos. Os mecanismos de participação propiciam a decisão coletiva e a elaboração de um controle social. E na gestão compartilhada a responsabilização pela manutenção da escola é destinado à comunidade escolar, a partilha não está na tomada de decisões, pois "[...] é aquela que envolve a responsabilização sem deliberação, manutenção sem poder de decisão, ou seja, da radicalidade da participação transformadora, a gestão compartilhada não herda nada" (LIMA; PRADO; SHIMAMOTO, 2011, p. 9).

É possível perceber que a gestão gerencial como a compartilhada estão relacionadas aos processos administrativos presentes no setor empresarial, buscando resultados, compartilhando a não eficiência de resultados aos demais envolvidos no processo e por mais que se tenha uma abertura para a participação, esta é restrita, cabendo sempre ao administrador o domínio de toda a situação.

Ao examinar os modelos de gestão, Alves (2014) percebe que os mesmos possuem características semelhantes e diferenciadas, principalmente no que diz respeito à eficiência e a presença de critérios da gestão empresarial. Porém, a gestão democrática da educação tem algumas características semelhantes, mas seu objetivo e significado são distintos.

Os autores Lima, Prado e Shimamoto (2011) afirmam que o atual modelo de gestão educacional está vinculado com o modelo econômico. Diferentemente da década oitenta em que as políticas educacionais encontravam contestações, atualmente de forma predominante

os diretores e comunidade pretendem ser os melhores, embasados pela produtividade e competitividade. Escola e comunidade passam a buscar ser referência de acordo com o padrão de qualidade imposto pela sociedade.

Neste sentido Dourado (2007) aponta que a temática gestão educacional é tomada de várias perspectivas e de cenários complexos, ou seja, sofre várias interferências seja de ação política, de marcos regulatórios a nível nacional ou mundial e de agências multilateriais. Abarcando tendências e concepções dominantes em determinado tempo e local. Ainda afirma que a gestão tem características próprias e objetivo mais amplo do que a simples aplicação de métodos e técnicas da administração empresarial.

Para Souza (2006) a gestão escolar demonstra ser uma atividade política que é exercida como instrumento de poder o que pressupõe dominação por parte do gestor, anulando qualquer forma de participação e democracia, fazendo com que as pessoas ajam conforme seus olhares e interesses, garantindo que o objetivo do gestor prevaleça.

Assim, é possível perceber a diferenciação de denotação que o termo gestão adquire na literatura estudada. O uso trivial do termo é carregado de imprecisões e obscuridade, ao ponto de indicar realidades distintas (FREITAS, 2007). Concordando com Gomes (2002, p. 9), considera-se que a "[...] gestão educacional proporciona macrovisões que orientam os caminhos por onde se trilha. Não se trata, é claro, de confundir gestão educacional com eficientismo, com administrativismo ou como simples receitas para melhor combinar". Assim, caminha-se para próxima seção, apontando os olhares dos autores da área sobre a gestão na educação infantil.

2 A gestão na Educação Infantil

Ao abordar a gestão na educação infantil é importante primeiramente compreender o processo que gerou a educação infantil no Brasil, claro que de forma objetiva, para não perder o foco desta seção, mas de uma maneira que possibilite o entendimento da gestão nessa fase da educação básica.

Assim, ao olhar para trajetória histórica da educação infantil o marco a considerar é a Constituição Federal de 1988, que a definiu como primeira etapa da educação básica, reconhecendo a criança como ser ativo e que necessita de práticas pedagógicas de acordo com a sua fase de desenvolvimento, respeitando as peculiaridades da sua idade. Porém, antes da Constituição Federal, da LDB/1996 e do ECA/1990, a criança não tinha grande notoriedade.

Na Idade Média e início da Idade Moderna não existia um sentimento pela criança, esta era tratada como um adulto em miniatura – vestia roupas de adultos e devia se comportar

como o mesmo, era considerada como companheira do adulto. No século XVI e XVII surge o reconhecimento de que a criança não está pronta para a vida adulta, dando início a uma nova fase existencial, pois a família passa a ter o sentimento de proteção pela criança, além de proteger os pais começam a preparar para a vida e a escola começa a complementar a ação da família (FLÔRES; TOMAZZETTI, 2012).

Segundo Flôres e Tomazzetti (2012, p. 7), "[...] a família e a escola sequestram a criança da sociedade dos adultos e a legalizam com uma dupla identidade: a da criança-filho e a da criança-aluno (a) [...]". Deste modo, ao lado da paparicação, proteção e zelo da família a escola institucionaliza os valores e a infância e adota o chicote e o castigo para corrigir e educar. Sarat (2012) aponta que a criança e a educação começam a ser alvos de preocupações, contudo as ações educativas não são estendidas a todas as crianças da sociedade moderna.

No século XVIII, no cenário social ocorre a revolução industrial, demandando que as mulheres deixem seus afazeres domésticos e adentrem o mercado de trabalho. Mas, as mesmas precisam de um lugar para deixar seus filhos, suscitando a necessidade de instituições de atendimento para suas crianças. Deste modo, as primeiras instituições de atendimento às crianças surgem da necessidade de mães trabalhadoras sendo inauguradas ainda no século XVII e de forma mais expansiva no final do século XIX e inicio do século XX e na Europa no século XIX (SARAT, 2010).

Surgindo diferentes instituições de atendimento de acordo com a divisão das classes sociais existentes na sociedade. Havendo instituições de cunho caritativo e assistencial e outras de cunho pedagógico e educacional, sendo as creches destinadas para as mães trabalhadoras com atendimento integral, baseadas em políticas assistenciais e compensatórias e a pré-escola para a escolarização formal, o mesmo ocorreu como os jardins de infância baseados nos moldes do alemão Froebel.

Com a democratização do ensino a educação para todos passa a ser defendida como igualdade de direito. Assim, na década seguinte foram criados distintos órgãos cujo objetivo era a proteção da infância, como: Ministério da Justiça e Negócios Interiores, Previdência Social e Assistência Social, Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. A preocupação nesta época era o controle da imortalidade infantil, para tanto a educação física e a higiene das crianças passam a ser considerado como fator primordial para o desenvolvimento (FLÔRES; TOMAZZETTI, 2012).

A educação infantil teve um direcionamento legal com a promulgação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, na qual a responsabilidade da oferta da mesma era das empresas em

que as mulheres trabalhadoras tivessem filhos menores de sete anos, para o Poder Público restava apenas à obrigação de auxiliar essas empresas. Somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e logo após com a LDB 9.394/96 que a educação Infantil passa a ser reconhecida como parte da educação básica, sendo de responsabilidade dos municípios dentro de regime de colaboração dos entes federados.

Não que todos os problemas tenham sido sanados com o seu reconhecimento legal, ainda há muito por se fazer, como: a disponibilidade de mais vagas, o que demanda a construção de unidades educacionais e a contratação de profissionais especializados; o reconhecimento pela sociedade atendida como espaço educacional; a aquisição de materiais apropriados para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e a valorização do profissional atuante neste segmento.

A concretização de todos esses fatores demanda um processo de desconstrução histórica e social, fazendo com que a cada dia ocorra à superação das dificuldades, buscando oferecer as crianças atendidas nas instituições de educação infantil, uma educação de qualidade que lhe proporcione possibilidades de desenvolvimento e aquisição de conhecimentos e habilidades.

Segundo o documento Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (BRASIL 1998, p.12) a função da educação infantil é de proporcionar vivências em comunidade, aprendendo a respeitar, ser solidário e a conviver com a diversidade. Isto implica em um processo educativo que ensine a cultura através de ações e experiências, permitindo a criança internalizar maneiras de agir e pensar.

A educação infantil nesta perspectiva deve ser um espaço de múltiplas vivências e aprendizagens, onde a criança vivencia particularidades da sua infância de forma branda e lúdica, com o respeito a suas peculiaridades e estando em contato com diversos saberes. A Resolução nº 5, de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, em seu artigo quarto, aponta que as propostas da educação infantil devem considerar a criança como centro do planejamento, sendo um sujeito histórico e de direitos, que nas suas interações e relações cotidianas, brinca, aprende, fantasia, constrói sua identidade, experimenta, atribui significados a natureza e sociedade e produz cultura.

Para Redin (2007, p. 84) "[...] a criança aprende no e com o mundo, mas este mundo é feito de pessoas com diferentes idades, culturas, crenças e valores. E é nas relações e nas trocas que ressignificam os saberes/fazeres", portanto é de suma importância que as experiências na educação infantil propiciem o contato com o que está a sua volta e consigo

mesma, desenvolvendo formas de apreciar, sentir, pensar e solucionar problemas. Cabendo ao professor considerar estas questões em seu planejamento e ao gestor contemplar essas especificidades da educação infantil em seu trabalho.

Costa e Lima (2011) afirmam que perante a relevância da educação infantil enquanto espaço social e lócus do desenvolvimento da cidadania democrática, a gestão é elemento fundamental para a articulação neste contexto, ou seja, o papel da gestão é de superar práticas pedagógicas ditatórias e tradicionais, pois o dever do espaço educativo é de formar indivíduos críticos e participativos.

Ainda, os autores assinalam que a gestão democrática na educação infantil é um bem do projeto pedagógico de trabalho como meio de viabilizar e efetivar ações democráticas, permitindo a formação do sujeito cidadão, "[...] aquele que reflete a realidade, que não acata nem colhe mitos vazios e não idolatra falsas promessas, mas aprende a posicionar-se diante do mundo como sujeito–agente da sua história e da história coletiva" (COSTA; LIMA, 2011, p. 2).

Assim, a gestão assume o papel de mecanismo condutor da formação crítica e reflexiva do cidadão, criando espaços de debates que propiciem a participação de todos envolvidos no processo educativo. Possibilitando à criança a proximidade com o mundo e a reflexão sobre o mesmo.

Segundo Flores (2011), a gestão democrática principalmente na educação infantil, tem como alicerce a participação de todos os componentes que constitui e integra a comunidade da instituição, sendo fundamentais nas decisões e como forma de garantir o controle da sociedade cível diante das decisões tomadas. Para a autora, a democracia é um direito assegurado, mas dentro das instituições da educação infantil e de outros espaços escolares nem sempre está presente como direito de todos. Desta forma, a participação sinaliza um meio para que esse direito seja garantido e cumprido.

Para tanto, a gestão democrática na educação infantil busca a efetivação da participação da comunidade atendida e da sociedade civil como realização de seu direito e como nova forma de organização e gestão. Trazendo a sociedade para dentro do espaço da instituição para a tomada de decisões e de poder. Desta forma, as decisões não são acatadas e obedecidas por funcionários e pais das crianças, mas são tomadas em conjunto levando em consideração o bem comum de todos e principalmente da criança.

Para os autores Costa e Lima (2011) e Flores (2011) a forma de gestão a ser desenvolvida na educação infantil é a gestão democrática, vindo de encontro sobre o que

aponta a LDB/1996 em seu artigo 14, em que os sistemas de ensino ficam responsáveis em definir as normas de gestão democrática de acordo com as suas particularidades e conforme os princípios de participação na elaboração do projeto pedagógico e participação da comunidade escolar em conselho escolar. Indicando a importância da participação e da descentralização de poder.

Waltrick (2008) afirma que as obrigações atribuídas às instituições de educação infantil resultantes da alteração da legislação educacional, como elaboração da proposta pedagógica na perspectiva de descentralização e gestão democrática, requer a adição de novas atribuições aos profissionais que nelas atuam e mudança em sua organização. Intensificando o trabalho do diretor e emergindo a necessidade de novos cargos, dentre eles a coordenação pedagógica.

Segundo o autor, houve um crescimento no trabalho devido às exigências apontadas da LDB/1996 e nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, derivando a necessidade de um educador especializado que se responsabilizasse pela construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) e que compartilhasse com o diretor os afazeres relacionados às questões pedagógicas no âmbito da gestão. Mas quem é esse coordenador pedagógico que nasce dessas necessidades?

Segundo Lima e Santos (2007), o coordenador pedagógico deve ser o articulador entre os diversos setores de forma a elaborar um projeto pedagógico coletivo, deve se despir dos posicionamentos autocráticos, para que todos contribuam, pois participação pedagógica e gestão pressupõem uma educação democrática, ou seja, abarca mais do que definir o que é importante, envolvendo as dimensões de ouvir posicionamentos, analisar, e decidir pelo bem do processo de ensino e aprendizado da criança.

Deste modo, o coordenador deve buscar exercer sua função de forma democrática, favorecendo para que a contribuição de todos os envolvidos no processo educativo seja ouvida e faça parte das decisões tomadas. Ele deve estar envolvido com o PPP e com o trabalho desenvolvido dos docentes.

A coordenação pedagógica não deve ser caracterizada como mecânica, controladora e centralizadora, marcada por relações de mando-submissão com professores, alunos e comunidade; ao contrário, deve garantir o diálogo fortalecendo o agrupamento dos atores, almejando uma educação de qualidade como vistas a superação de obstáculos que impossibilitem as ações coletivas (LIMA; SANTOS, 2007).

Nesse sentido, Gomes (2011) afirma a relevância do trabalho desempenhado pelo coordenador pedagógico, entendido como o profissional responsável pela organização, pelo estudo, pela reflexão permanente da equipe de profissionais, pelo acompanhamento dos processos avaliativos e pelo intermédio nas relações interpessoais a fim de nortear o trabalho coletivo.

Souza, Seixas e Marques (2013) acrescentam que além do coordenador ter uma boa formação ele necessita sustentar a sua práxis. Sendo preciso, também que todos os envolvidos no processo educativo tenham nitidez da função desse profissional e enfrentem o cotidiano da instituição educacional como responsabilidade de todos.

Deve ter um olhar atento à prática pedagógica para fazer reflexão e intervenções sobre a mesma, tendo em vista a busca de melhorias que favoreçam o desenvolvimento integral da criança. Pois a prática por si só não traz mudanças, é preciso a reflexão sobre a ação para que ocorra a avaliação dos objetivos alcançados e dos avanços das crianças em relação ao que se foi proposto, ocorrendo o processo ação-reflexão-ação.

Desta forma, é possível perceber a relevância do trabalho do coordenador junto ao docente, para que ambos aprendam juntos com as trocas de experiências e com a superação das dificuldades encontradas no cotidiano da instituição educacional. Assim, na próxima seção discute-se como ocorre a relação da gestão educacional/coordenador com a prática docente, com base nos dados obtidos na pesquisa de campo realizada no município de Fátima do Sul/MS com coordenação e docentes.

3 A relação da gestão educacional com a prática docente

A pesquisa foi realizada no município de Fátima do Sul/MS, em dois Centros de Educação Infantil Municipal, com uma coordenadora e cincos professores. Para obtenção de dados foi utilizado questionários com oitos questões abertas. Como citado anteriormente a pesquisa foi realizada somente com uma coordenadora, pois em um CEIM desde que a coordenadora saiu de licença maternidade não houve substituição.

O objetivo da pesquisa foi identificar e descrever o papel da gestão – coordenação pedagógica – na educação infantil e saber se há implicações do trabalho realizado com as atividades pedagógicas desenvolvidas pelo docente. Portanto, para melhor compreensão dos dados obtidos, eles serão apresentados em duas subseções: na primeira, a temática no olhar da coordenadora e, na segunda, no olhar dos docentes.

3.1 Perspectiva do gestor

Foi possível constatar que a coordenadora participante da pesquisa atendia os parâmetros estabelecidos quanto à formação. Segundo a LDB/1996 prevê, a formação de profissionais de educação destinados a administração, planejamento e supervisão da educação básica deve ser feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós- graduação. A coordenadora entrevista é formada em Pedagogia e sua experiência anterior foi como professora em turma de Pré I.

O fato de a coordenadora ter atuado na docência torna-se importante também para prática na gestão. Para Aquino (2008, p. 258-259) o entendimento destas determinações é que o centro da instituição educacional é a docência, isto porque a docência media outras funções relacionadas com ato educativo formal; "[...], além disso, o trabalho educacional tem demandado uma formação que responda à apropriação dos diversos saberes necessários à promoção de situações de ensino-aprendizagem em seus múltiplos aspectos". Ressalta que a experiência como docente passa a articular como os saberes da coordenação.

Ao perguntar qual a função do coordenador pedagógico na educação infantil, a coordenadora menciona que é de suma importância a parceria entre gestão e a equipe de trabalho, sendo sua função:

> *[...] articular de forma a oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente às propostas curriculares levando em consideração a realidade da instituição; possibilitar aos professores condições para que os mesmo se aprofundem em seu trabalho e possa participar de formações continuadas e dar todo o suporte necessário para que aconteça um bom trabalho pedagógico e uma aprendizagem significativa por parte das crianças.* (COORDENADORA, 2015).

A concepção de gestão adotada pela mesma tem como foco a mediação do trabalho do professor, levando em consideração o cumprimento das propostas curriculares e o aprimoramento dos estudos por meio das formações continuadas de forma que possa apoiar a prática pedagógica e a aprendizagem das crianças.

Lück (2009) afirma que a gestão tem por objetivo favorecer a organização; mobilizar as condições materiais e humanas a fim de assegurar o avanço dos processos socioeducacionais de modo a proporcionar aprendizagem as crianças e torná-las capazes de enfrentar os desafios da sociedade. Souza, Seixas e Marques (2013) apontam que o coordenador pedagógico é um agente responsável pela transformação no ambiente escolar, por estar atento ao pedagógico presente nas relações de aprendizagem e por agir de forma coletiva, de maneira que esse coordenador tenha como perfil o compromisso pela garantia da

educação, a responsabilidade, a preocupação com o desenvolvimento integral da criança, a ética e o respeito pela sua equipe de trabalho.

Para a Coordenadora entrevistada, além de ter a formação em Pedagogia o profissional que trabalha na gestão deve ter muita responsabilidade, ética e uma boa didática para lidar com todos os funcionários da instituição. Desenvolvendo atividades como: o acompanhamento do planejamento dos professores, a elaboração de projetos juntamente com a direção e docentes, o acompanhamento do trabalho desenvolvido por estagiárias e monitoras de sala, a realização de reuniões com pais e funcionários, o atendimento de pais e professores e a contribuição em todas as atividades realizadas dentro e fora dos CEIMs.

Segundo Lima e Santos (2007) o coordenador enfrenta o desafio de estabelecer seu novo perfil profissional e de delimitar seu campo de atuação. Salientando para um novo olhar do mesmo no espaço educacional no sentido de: ressignificar a intencionalidade da sua ação; ser um agente mediador da transformação da realidade; produzir a solidariedade e esperança; ser um meio da participação efetiva superando as práticas autoritárias; proporcionar a racionalização dos esforços e recursos na obtenção de fins do processo educacional; auxiliar a construir a unidade superando as práticas fragmentadas e cooperar na formação dos envolvidos no processo educativo.

Desta forma, é importante que o coordenador avalie e reflita sobre sua própria prática e sobre o que almeja alcançar com o/em seu trabalho. Ao questionar a coordenadora sobre como avalia a sua atuação nos CEIMs, a mesma considera que: "*mesmo não tendo experiência, avalio a minha atuação neste ano na coordenação como positiva, pois consegui transmitir e também aprender muitas experiências boas com as professoras das duas instituições*". Apontando para as trocas de experiências e saberes entre docentes e coordenador, pois nenhum deles é detentor do saber absoluto, a prática pedagógica vai se aprimorando a partir das reflexões sobre a mesma e com as trocas de vivências.

Alentando para a necessidade de haver um acompanhamento contínuo das práticas desenvolvidas e a ser realizadas com as crianças para que assim ocorram essas trocas de experiências. O acompanhamento realizado por essa Coordenadora (2015), nos dois CEIMs em que atuava, era realizado de forma direta de forma que atendia a todos os profissionais de forma coletiva em um dia e de forma individual, conforme a necessidade:

> *Organizei as horas atividades para atender todas as professoras em um só momento em cada instituição e depois individualmente conforme a necessidade. Trabalho segunda e quarta em uma instituição e na terça e na quinta vou à outra. Procuro organizar os horários de forma que atenda as necessidades do corpo docente e que consiga participar de todas as*

> *reuniões. Tiro a sexta para organizar os planejamento e atividades extras e levá-las para Secretaria de Educação.* (COORDENADORA, 2015).

Para Gomes (2011), "[...] o foco da ação do coordenador pedagógico na escola de educação infantil volta-se para o processo pedagógico, especialmente para o acompanhamento do trabalho realizado pelos professores e pela continuidade de sua formação em serviço". (GOMES, 2011, p. 65). Em relação às formações em serviço, segundo a coordenadora, são oferecidas pela Secretaria de Educação do munícipio de Fátima do Sul e a cada três meses pelo Sistema Educacional Família e Escola (SEFE).

A LDB/1996, em seu artigo 62, inciso primeiro, aponta que a formação inicial e continuada deve ser oferecida pela União, estados e munícipios em regime de colaboração. Mostrando a valia das formações, das trocas de saberes que ocorrem nestes momentos e que dão um ressignificado e orientação para a formação do cidadão consciente, sendo de responsabilidade dos gestores o oferecimento destes momentos a todos profissionais envolvidos no processo educativo.

3.2 Perspectiva dos docentes

As professoras que responderam o questionário têm entre vinte oito anos de idade a quarenta e cinco anos de idade, tiveram experiências anteriores nas séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil e são todas formadas no curso de Pedagogia.

Questionadas sobre a função do coordenador, consideram que é acompanhar a execução de todo o processo didático pedagógico da instituição educacional; mediar o professor que exerce docência em sala de modo que auxilie no planejamento; analisar, discutir, informar, orientar nas dificuldades enfrentadas no dia-a-dia devendo ser um líder articulador que harmoniza as relações dentro da instituição e também um agente das ações políticas que acontecem no ambiente escolar.

Neste sentido, a função do coordenador é de organizar, articular e dinamizar o trabalho pedagógico, contribuindo na transformação do seu ambiente de trabalho, desenvolvendo atitudes necessárias para que as pessoas construam uma cultura de participação.

Ao questionar quem realiza a coordenação pedagógica onde atuam duas professoras responderam que é uma professora contratada como coordenadora, que realiza essa função em dois CEIM; e as demais responderam não haver ninguém que realiza essa função, uma dessas até fez um apontamento sobre a falta deste profissional:

> [...] *o Ceim ao qual trabalhei no ano anterior não tinha um responsável pela coordenação pedagógica da instituição, o que ao meu ver é algo*

> *extremamente preocupante, pois as inúmeras situações e ações que poderiam ser realizadas e acompanhadas por este profissional acabava sendo dividida entre os professores que na instituição atuavam, num regime de colaboração. Esta ausência foi extremamente impactante ao trabalho por nós realizado em sala, pois não houve suporte, não havia um acompanhamento do trabalho proposto apenas uma troca de informações, anseios, dúvidas entre os próprios docentes.*

Ressaltando para a importância em ter um profissional que faz essa mediação e auxilie o professor no planejamento, na execução e avaliação dos projetos pedagógicos, de modo que não venha ocorrer o mesmo que aconteceu nesta instituição, onde os professores ficaram sobrecarregados, pois além da sua função, dividiam entre si a de gestor, deixando muitas vezes de realizar ou adiar atividades por falta de alguém que dinamizasse as ações a serem efetuadas.

Para Gomes (2011) na instituição de educação infantil cabe ao coordenador o dever de sustentar a proposta pedagógica da instituição, por meio de atos de acompanhar, orientar e analisar o trabalho realizado pelos diferentes profissionais. Sendo o trabalho do professor o centro da ação do coordenador, pois é ela que dá sentido ao trabalho dele, podendo ser ilustrada como via de mão dupla de um lado o trabalho do professor e do outro o do coordenador, ambos com o mesmo objetivo.

Dessa forma, o profissional a realizar essa função deve ter claro a relevância do papel do professor no seu trabalho. Para as professoras pesquisadas, ele deve desempenhar sua função com estilos variados tendo um cuidado com as relações interpessoais de modo que a mesma não interfira no seu trabalho; deve ser uma pessoa criativa, estudiosa, organizada e aberta a novos conhecimentos; deve ter conhecimento teórico e prático da área e deve promover o diálogo e a trocas de experiências.

Foi apontado entre elas que para o exercício da função de coordenador pedagógico, deve ser uma pessoa do quadro efetivo, conforme aponta a Lei Municipal nº 061, de 10 de julho de 2012, que dispõe sobre o Plano de Cargo, Carreira e Remuneração e a Resolução/SEMECT nº 001, de 15 de fevereiro de 2016, que para exercício do cargo deve ser um professor do quadro efetivo e ter habilitação específica na área de atuação e experiência docente de no mínimo três anos.

O Regimento Interno dos CEIMs de Fátima do Sul/MS – destaca-se que os Regimentos de todos os Centros são iguais – em seus artigos 13 e 100, afirma que a coordenação pedagógica é responsável por articular, supervisionar a organização e funcionamento pedagógico da instituição. Tendo como alguns dos seus deveres: coordenar as atividades pedagógicas juntamente com a direção; incentivar e mediar o processo pedagógico

respeitando as diretrizes educacionais; organizar e avaliar a execução do processo pedagógico; assegurar ao CEIM o planejamento das atividades curriculares criando mecanismo de participação; dentre outros.

As professoras citaram como atividades desenvolvidas pela coordenação pedagógica a realização de projetos que envolvam pais e comunidade e o assessoramento na aquisição de materiais necessário, assim como também nas dificuldades do educador em desenvolver as atividades. Sendo o suporte ao corpo docente na organização das atividades intra e extraescolares. Na ausência deste profissional as professoras relataram que o professor fica limitado, já que desenvolvem a ação de organizar de forma colaborativa fora de suas salas. E na maioria das vezes prejudicam seu trabalho em sala de aula, pois demandam maior tempo fora dela. A ausência do coordenador causa ineficiência nas ações propostas pela instituição.

Assim, mais uma vez é evidenciando a relevância do papel do coordenador junto ao trabalho do docente. O coordenador que estabelece seu trabalho tendo como base a produção do professor torna-se um parceiro político-pedagógico, cooperando para integrar e desintegrar a prática do professor, tendo como referência a relação estabelecida do professor com o processo de ensino aprendizagem (GOMES, 2011).

Ao avaliarem o trabalho do coordenador afirmam que realizou um trabalho muito bom, sendo competente buscando fazer o elo entre CEIM e família e uma educação de qualidade. Só apontaram como negativo a falta do acompanhamento diário, pois como a coordenadora atende dois CEIMs nem todos os dias estava na instituição.

As professoras que não tiveram coordenadora não puderam avaliar, porém acrescentaram que a presença de um coordenador na instituição é essencial, cabendo aos gestores municipais desmistificar o entendimento que este profissional é descartável e gere gastos, mas que se trata de alguém de suma importância dentro da instituição educacional sendo indispensável para a boa realização do trabalho do docente e do bom atendimento das crianças.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com base nos dados obtidos nos questionários foi possível perceber a necessidade do papel do coordenador pedagógico na educação infantil, os professores sentem o reflexo desta falta no desenvolvimento das suas atividades, prejudicando inúmeras vezes as crianças pelas suas ausências em salas ou pela não realização do que havia planejado.

A coordenadora relatou a valia de estabelecer um trabalho em parceria com professores e comunidade, dando suporte para que as práticas pedagógicas ocorram de forma

significativa para as crianças. Evidenciando a presença de uma gestão democrática, na qual os professores têm voz ativa, contribuindo com ideias e participando das tomadas de decisões.

Observou-se que muitas atividades realizadas pela coordenação do CEIM não estavam somente relacionadas aos professores, mas ao administrativo, atrelando função ao seu trabalho que corresponde ao diretor. Segundo Lima e Santos (2007) várias rotulações foram lançadas sobre o coordenador como "bombril", "bombeiro" e "salvador da escola" no sentido de ser o profissional que se desdobra dentro da instituição para atender a todos – pais, funcionários e gestores da secretaria municipal. Mas o coordenador deve estar atento para que cumpra realmente o seu plano de trabalho e não assuma funções que o sobrecarreguem.

Em relação ao acompanhamento realizado notou-se uma insatisfação por partes dos professores pela falta do coordenador e por esse, quando ocorre, não ser diário e sim semanalmente, revelando a necessidade em rever essas questões por partes dos administradores municipais.

Quando debruçamos na literatura relacionada à temática nos deparamos com o conceito de gestão relacionado à superação do conceito da administração empresarial, é claro que o conceito sofreu várias influências do que se passava na sociedade, mas ele um é conceito que vai além de englobar somente a aplicação de regras e técnicas, pois está relacionando o trato de diversas vidas.

A gestão educacional é de extrema importância dentro do processo educativo, pois como afirma Lück (2009, p. 25) é um meio e não um fim em si mesmo, "[...] o fim último da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos". É isso que o coordenador pedagógico deve considerar na efetivação do seu plano trabalho, realizar ações que contemplem a criança como ator principal das vivências pedagógicas.

Por fim, a identidade profissional do coordenador pedagógico na educação infantil ainda tem todo um processo para se desenrolar mais ainda se faz necessário que a sociedade tenha consciência do trabalho prestado pelas instituições de educação infantil, reconhecendo-a como um espaço educacional.

REFERÊNCIAS

ALVES, Andréia Vicência Vitor. V. V. *Fortalecimentos de Conselhos Escolares*: propostas e práticas em municípios sul-mato-grossenses. Dourados-MS: Ed. UFGD, 2014. p. 19-28.

AQUINO, Ligia Maria Leão de. A gestão democrática nas instituições de educação infantil: questões para pensar a formação de gestores. *Educ. foco,* Juiz de Fora, 2008, v. 13, n. 2, p. 251-268.

BRASIL. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996**.** *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso: 04 de novembro de 2015.

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

BRASIL. *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil.* Volume II. Brasília, maio de 1998.

CORREA, Shirlei de Souza. A gestão escolar e o processo de democratização da escola pública. IX Seminário de pesquisa em educação da região sul, 2012, Caxias do Sul. *Anais.* Caxias do Sul/RS: ANPED/SUL, 2012, p.1- 6.

COSTA, Efigênia Maria Dias; LIMA, Marisete Fernandes de. Gestão de creche: concepções e práticas de gestão democrática. 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2011, São Paulo. *Anais.* São Paulo/SP: ANPAE, 2011, p. 1-13.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade,* Campinas, v. 28, n.100, p. 921-946, out. 2007.

DRABACH, Neila Pedrotti; MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. *Currículo sem Fronteiras,* Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 258-285, jul./dez. 2009.

FÁTIMA DO SUL**.** Lei Complementar nº 061, de 10 de julho de 2012. *Plano de Cargo e Carreira dos Profissionais da Educação.* 2012.

FÁTIMA DO SUL. *Regimento escolar.* 2014.

FÁTIMA DO SUL. *Resolução/SEMECT nº. 001,* de 15 de fevereiro de 2016. Disponível em: http://fatimadosul.ms.gov.br/edital/resolucao-de-lotacao-convocacao.pdf.

FLORES, Maria Marta Lopes. Gestão educacional e educação infantil. 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2011, São Paulo. *Anais.* São Paulo/SP: ANPAE, 2011, p. 1-13.

FLÔRES, Vanessa Medianeira da Silva; TOMAZZETTI, Cleonice Maria. A gestão na educação infantil: concepções e práticas. IX Seminário de pesquisa em educação da região sul, 2012, Caxias do Sul. *Anais.* Caxias do Sul/RS: ANPED/SUL, 2012, p.1-15

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. *Educação & Sociedade,* Campinas, v. 28, n. 99, p. 501-521, maio/ago. 2007.

GOMES, Candido Alberto. Gestão Educacional: para onde vamos? *Em Aberto,* Brasília, v. 19, n. 75, p. 9-22, jul. 2002.

GOMES, Regina Gabriela. Concepções, princípios, práticas e reflexões de coordenadores pedagógicos das escolas municipais de educação infantil de Novo Hamburgo. 2011, 201f. *Dissertação* (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola:* teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004. 319p.

LIMA, Antonio Bosco de. PRADO, Jeovandir Campos do. SHIMAMOTO, Simone Vieira de Melo. Gestão democrática, gestão gerencial e gestão compartilhada: novos nomes velhos

rumos. 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2011, São Paulo. *Anais.* São Paulo/SP: ANPAE, 2011, p.1-13.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. *Educere ET Educare*: Revista de Educação, Cascavel, 2007, v. 2, n. 4, jul./dez. p. 77-90.

LÜCK, Heloísa. *Dimensões da gestão escolar e suas competências.* Curitiba: Editora Positivo, 2009. 144p.

LÜCK, Heloísa. A evolução da gestão educacional, a partir de mudança paradigmática. *Revista Gestão em Rede,* São Paulo, n. 03, nov, 1997, p. 13-18.

REDIN, Marita Martins. Planejando na educação infantil com um fio linha e um pouco de vento. In: REDIN, Euclides; REDIN, Marita Martins; MÜLLER, Fernanda (Org.) *Infância: cidades e escolas antigas das crianças.* Porto Alegre/RS: Mediação, 2007.p. 83-99.

SARAT, Magda. Histórias de infâncias, memórias de escola e suas implicações à educação infantil. In: RODRIGUES, Elaine (Org.) *História da Infância no Brasil.* Maringá/PR: Eduem, 2010. p. 29-48.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. *Perfil da gestão escolar no Brasil.* 2006, 302 f. *Tese* (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontíficia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, Fabíola Jesus de; SEIXAS, Graziele Oliveira; MARQUES, Tatyanne Gomes. O coordenador pedagógico e sua identidade profissional. *Práxis Educacional,* Vitória da Conquista, 2013, v. 9, n. 15, p. 39-56.

WALTRICK, Rose Elaine De Liz. O coordenador pedagógico na educação infantil da rede municipal de educação de Florianópolis: marcas de uma experiência democrática. 2008, 178f. *Tese* (Doutorado em Educação). Florianópolis, 2008.

EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA NA LEGISLAÇÃO E NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

EDUCATION INDIGENOUS CHILDREN IN LAW AND KNOWLEDGE PRODUCTION

Marta Coelho Castro Troquez[14]

Resumo

Este trabalho apresenta resultados de pesquisa bibliográfica e documental no campo das pesquisas qualitativas em educação. Objetivou investigar pressupostos legais e teóricos sobre a educação infantil indígena, como primeira etapa da educação básica nacional. Elegeu para análise documentos que normatizam a educação básica no país, dando ênfase à sua primeira etapa. Procedeu a uma busca no banco de teses e dissertações da CAPES e nos sites de busca para localizar artigos e publicações sobre a temática. No que diz respeito à legislação educacional, a pesquisa evidenciou, entre outros resultados, que, embora a educação infantil seja um direito subjetivo da criança, para a educação indígena é facultativa. Na produção do conhecimento, evidenciou grande contribuição de estudos da antropologia da criança para o conhecimento das especificidades das crianças em diferentes grupos étnicos. Contudo, no que diz respeito à especificidade da educação de crianças indígenas em instituições de educação infantil (creches, pré-escolas, centros de educação infantil), o estudo aponta muitas questões para o debate/estudos e evidencia a necessidade de pesquisas de campo para o conhecimento de cada realidade e das demandas por educação infantil de acordo com cada povo ou grupo étnico.

Palavras-chave: Educação infantil. Educação escolar indígena. Educação infantil indígena.

ABSTRACT

This paper presents a bibliographical and documentary research results in the field of qualitative research in education. It aimed to investigate legal and theoretical assumptions on indigenous early childhood education as the first stage of the national basic education. Elected for analysis documents that regulate the basic education in the country, emphasizing its first stage. Proceeded to search the database of theses and dissertations of CAPES and search engines to locate articles and publications on the subject. With regard to educational legislation, the survey showed, among other results, that while early childhood education is a subjective right of the child to indigenous education is optional. In the production of knowledge, he showed great contribution of the child anthropology studies to the knowledge of the specificities of children in different ethnic groups. However, with regard to the specificity of indigenous children education in educational institutions (kindergartens, preschools, child education centers), study points out many issues for discussion / study and highlights the need for field research for knowledge of each reality and demands for child education according to each nation or ethnic group.

Keywords: Child education. Indigenous education. Indigenous children education.

INTRODUÇÃO

[14] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

A educação escolar indígena é um campo relativamente novo de investigação no Brasil (CAPACLA, 1995; GRUPIONI, 2003; 2008; TROQUEZ, 2009; 2012). A produção acadêmica sobre questões relacionadas a ela intensificou-se em meio ao processo de "virada" no que diz respeito às políticas oficiais de escolarização dos indígenas, sobretudo a partir da Constituição Federal de 1988 que garantiu, entre outros direitos, o direito a uma educação escolar diferenciada para os indígenas, tomados enquanto grupos ou povos específicos (BRASIL, 1988; 2002; 2009; 2010). Dentro deste campo de estudos, podemos dizer que estudos sobre a educação infantil indígena são considerados raros (MIEIB, 2005, p. 06).

Contudo, estudos desenvolvidos no campo da História (ARIÈS, 1978), das Ciências Sociais (BEGNAMI, 2010) e, sobretudo no campo da Antropologia, mais especificamente da antropologia da criança (NUNES, 1997; 2003; CONH, 2000a, 2005; BUSS-SIMÃO, 2009) tem trazido grandes contribuições para pensarmos a criança indígena, sujeito da educação infantil indígena. Tais estudos tem desconstruído ou desmistificado noções naturalizadas de criança e infância e nos levam a considerar a dinâmica cultural e a produção social da infância de acordo com cada contexto sociocultural específico. Nos levam ainda a considerar a criança como sujeito produtor de cultura, como ser social pleno (CONH, 2005, p. 21) e diferenciado. Como colocado por Cohn (2005, p. 9):

> Precisamos ser capazes de entender a criança e seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista [...] Não podemos falar de crianças de um povo indígena sem entender como esse povo pensa o que é ser criança e sem entender o lugar que elas ocupam naquela sociedade – o mesmo vale para as crianças nas escolas de uma metrópole. E é aí que está a grande contribuição que a antropologia pode dar aos estudos das crianças: a de fornecer um modelo analítico que permite entendê-las por si mesmas.

De acordo com cada povo ou sociedade indígena há que se considerar diferentes formas de ser criança, de socialização, de transmissão e aprendizagem de conhecimentos. Precisamos considerar como é ser criança em cada grupo étnico específico e em cada situação histórica e sociocultural específicas (TASSINARI, 2007). Nesse sentido, podemos relacionar, entre outros, estudos que apontam para essas especificidades: A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado (CONH, 2000b); Crianças indígenas na cidade: a educação infantil no Centro Social Mitangue-Nhiri (VIEIRA, 2012); Infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas Xakriabá (SILVA, 2012); Tornar-se aluno(a) indígena – Uma etnografia de uma escola Guarani Mbya (MARQUI; CONH, 2011; MARQUI, 2012), As transformações no modo de ser criança em Te'ýikue – 1950 - 2010 (CARIAGA, 2012). Outras obras coletivas trazem mais contribuições a este campo de estudos (LOPES DA

SILVA; FERREIRA, 2001; LOPES DA SILVA; MACEDO, 2002; TASSINARI; GRANDO; ALBUQUERQUE, 2012).

Os avanços legais impulsionaram não só a produção acadêmica sobre educação de crianças indígenas, como possibilitaram a construção de escolas específicas em áreas indígenas e ampliação do número de matrículas de crianças indígenas em todas as modalidades educativas (INEP/MEC, 2012).

De acordo com dados do IBGE (2012), em 2010, a população indígena no país, ultrapassava 800.000 pessoas, cerca de 36,2% de indígenas residiam em área urbana, o que correspondia a 379.534 indígenas vivendo nas cidades. Os dados indicam que nem todos os alunos estão em escolas específicas, dentro das áreas indígenas. Há muitos indígenas que estudam em escolas públicas rurais, de periferias e mesmo em escolas particulares. Isso demanda a proposição de políticas públicas que atentem para as diferenças socioculturais e linguísticas dos povos indígenas nas aldeias e fora delas. Segundo Vieira (2012, p. 181).

> [...] a educação infantil oferecida às crianças indígenas não se preocupa em compreender a cosmovisão daquelas, a sua socialização primária ou, antes disso, buscar o entendimento do que vem a ser criança para aqueles povos.
> [...] pode- se afirmar que as políticas educacionais direcionadas às crianças indígenas são iguais às oferecidas às crianças da sociedade nacional, portanto, entende-se que para o Estado crianças são iguais em todo e qualquer contexto.

Diante do exposto, cabe questionarmos sobre as políticas públicas de educação formal, destinadas a crianças indígenas, especificamente, neste trabalho, atentamos para as crianças de 0 a 5 anos, alvo da educação infantil, primeira etapa da educação básica. Entendendo que a legislação educacional do país deve orientar as ações dos governos e, consequentemente, a construção das políticas públicas, é importante investigar/conhecer o que diz a legislação educacional sobre a o assunto. Também é preciso conhecer o que está sendo produzido na academia. Há trabalhos acadêmicos específicos sobre a educação infantil de crianças indígenas em instituições formais? O que apontam?

Pressupostos legais

No que diz respeito aos aspectos legais, a pesquisa considerou as conquistas da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) para a realização da educação básica, o que inclui a educação das crianças de 0 a 6 anos, como direito subjetivo considerando as especificidades linguísticas e culturais dos povos indígenas garantindo-lhes o direito a uma educação específica e diferenciada.

Foram foco da análise as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica* (BRASIL, 2010); as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009); as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica* (BRASIL, 2012) e o *Plano Nacional de Educação* – Lei n. 13.005, de 25-06-2014 (BRASIL, 2014).

Na legislação educacional brasileira, a educação infantil é institucionalizada como a primeira etapa da educação básica dedicada ao cuidar e ao educar a ser oferecida enquanto um direito da criança em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 5 anos). Todas as crianças têm este direito o que inclui as crianças indígenas. Assim, é obrigação do Estado oferecer a educação infantil para todas as famílias que buscarem vagas para suas crianças.

Entretanto, o oferecimento da *Educação Infantil* aos povos indígenas é opcional, cabendo a cada comunidade *indígena* decidir sobre seu oferecimento (BRASIL, 2009; 2012). Como segue:

> Art. 8º A Educação Infantil, etapa educativa e de cuidados, é um direito dos povos indígenas que deve ser garantido e realizado com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica.
> § 1º A Educação Infantil pode ser também uma opção de cada comunidade indígena que tem a prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais, decidir sobre a implantação ou não da mesma, bem como sobre a idade de matrícula de suas crianças na escola. (BRASIL, 2012).

Cabe destacar que a oferta da educação infantil deve considerar as especificidades e os direitos à diferença e à autodeterminação dos povos indígenas, bem a participação da comunidade no processo.

No que diz respeito ao Plano Nacional de Educação de 2014-2024 (BRASIL, 2014), destaco a *Meta 1* que trata da ampliação da oferta da Educação Infantil e duas estratégias para atingi-la:

> Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.
> [...]
> 1.10) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;
> [...]

> 1.16) promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação ás crianças de até 3 (três) anos. (BRASIL, 2014).

O Plano (BRASIL, 2014) trata a questão da educação infantil indígena de forma inespecífica e tangenciada, pois prevê "fomentar o atendimento [...] por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta [...]". Dando a impressão que as dificuldades que envolvem este oferecimento dizem respeito a questões de localização apenas.

Mesmo que inclua as comunidades indígenas em suas estratégias para a ampliação da educação infantil, o documento associa a oferta da educação infantil para estas comunidades à presença das escolas. Segundo Rosemberg (2006, p. 10): "[...] creche não é escola". As instituições de educação infantil não precisam ter o formato de "escolas".

Produção do conhecimento

Para este estudo, busquei artigos científicos disponíveis *online* e resultados de pesquisas no banco de teses e dissertações da Capes. Como queria investigar trabalhos específicos sobre a temática, fiz uma pesquisa refinada usando os seguintes termos: educação infantil indígena, educação infantil na educação indígena, educação infantil na educação escolar indígena, centro de educação infantil indígena.

Na busca, observei que há estudos que tratam de questões mais gerais sobre a infância indígena, especialmente no campo da antropologia da infância. Alguns mencionam a questão da educação infantil indígena oferecida por instituições escolares ou centros de educação infantil e fazem breves comentários a respeito, sem que o objetivo do trabalho seja a educação de crianças indígenas na educação infantil formal (centros de educação infantil, creches, pré-escolas, escolas específicas indígenas ou em áreas urbanas). Neste campo de produção, além dos trabalhos já referendados anteriormente, podemos incluir: ALVAREZ, 2004; CODONHO, 2007; LIMULJA, 2007; JESUS, 2011; ANDRIOLI, 2012.

A maioria dos trabalhos no campo da educação escolar indígena (em interface com a antropologia e a história) focalizam a presença da escola de modo genérico nas comunidades indígenas ou relacionada a outras etapas da educação básica. Desta forma, muitos trabalhos buscam "refletir sobre o papel que a escola assume no processo de educação dessas crianças, nas aldeias ou fora delas" (TASSINARI; GRANDO; ALBUQUERQUE, 2012, p. 8).

Entretanto, para este estudo, considerei artigos e pesquisas que tratam especificamente da questão da educação infantil indígena formal, como definida na legislação educacional. A pesquisa confirma a raridade de estudos deste tipo.

No banco de teses e dissertações da CAPES, localizei um trabalho dentro desta especificidade. Trata-se do trabalho de Edna Ferreira: A criação do Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) e a educação infantil indígena na aldeia Krukutu (FERREIRA, 2012). A pesquisa investiga a educação infantil indígena destinada a um povo específico e analisa os desafios para a realização de uma educação diferenciada e intercultural. As conclusões do trabalho apontam para a importância dada pelos indígenas à educação infantil indígena[15].

No que se refere a artigos ou publicações acadêmicas, deixando de lado (por hora) artigos publicados em blogs educativos, entre outros, considerei os artigos publicados em revistas científicas, livros e anais de eventos acadêmicos. Apresento artigos/estudos identificados por ordem cronológica de publicação: NASCIMENTO; et al., 2006; ROZEMBERG, 2006; MIEIB, 2006; VENERE; VELANGA, 2008; VIEIRA, 2012; SILVA; MOTA, 2014.

Os trabalhos identificados trazem excelentes discussões para a área. Um ponto importante e recorrente é o caráter inconclusivo das discussões. Como colocado por Toneto (2007, p. 34), em uma reportagem:

> De modo geral, os parcos trabalhos que dedicam-se sobre a temática revelam mais questões do que respostas no que diz respeito à educação infantil indígena. O oferecimento de educação infantil para as crianças indígenas tem suscitado muitas críticas e um intenso debate entre especialistas, lideranças e povos indígenas. Muitos defendem que a educação infantil atenta contra as tradições indígenas, mas algumas comunidades indígenas têm reivindicado espaços educativos para suas crianças pequenas.

O caráter de inconclusão e da dificuldade de respostas rápidas à complexidade da questão pode ser evidenciado em praticamente todos os trabalhos. Os trabalhos apontam também os limites da educação infantil oferecida aos indígenas em relação a seus modos próprios de socialização e transmissão de conhecimentos. Segundo Nascimento et al. (2006, p. 10):

> [...] podemos afirmar que a educação infantil familiar, no âmbito das aldeias Kaiowá e Guarani, segue parâmetros distintos daquela percebida na proposta de educação infantil escolar. Enquanto esta, por mais que seja suavizada, segue padrões de organização da escolaridade formal, com todas suas peculiaridades e consequências, aquela, como vimos anteriormente, fundamenta-se completamente em um cotidiano aberto e integrado no ritmo da convivência, em constante contato com a natureza e os "afazeres" da própria comunidade.

Na conclusão do estudo afirmam:

[15] Tive acesso apenas ao resumo do trabalho, o que dificultou o aprofundamento na análise.

> Está claro que é necessário pesquisar mais para se chegar a um posicionamento mais consistente sobre a necessidade ou não da educação infantil escolar nas comunidades Kaiowá e Guarani. Pesquisas que informem a respeito do outro lado da infância indígena, suas aspirações, visão de mundo e, desejo de autonomia. (NASCIMENTO et al., 2006, p. 11).

O seminário do MIEIB aponta na mesma direção:

> Entretanto, no que se refere ao atendimento das crianças de 0 a 6 de idade fora da comunidade educativa, ou seja, que não seja no ritual, na família, no trato com a terra, mas, em espaço próprio para educação infantil mantido pelo Estado, é ainda um desafio que está em processo de construção de um entendimento. De modo que esse texto tenta somente dar um panorama de como os professores, professoras, lideranças indígenas e o Centro de Cultura Luiz Freire - CCLF vêm amadurecendo essa discussão. Isto quer dizer também que não há ainda certezas construídas sobre essa etapa da educação básica entre os povos indígenas em Pernambuco. (MIEIB, 2006, p. 5).

Gostaria de destacar o artigo de Rozemberg (2006) que compõe os textos da publicação do seminário do MIEIB. A autora pontua a novidade da temática da educação infantil indígena, aspectos teóricos e práticos das posições em debate envolvendo a oferta desta etapa da educação básica aos indígenas opondo: expansão irrestrita *versus* cautela e prudência e, ainda, propõe ricas sugestões para avançar o debate.

Do artigo de Venere e Velanga (2008), destaquei os seguintes pontos:

> As reflexões apontam para a necessidade de pesquisas na área e de um currículo multicultural para atender a diversidade e promover a aprendizagem a partir de conteúdos culturais significativos, bem como para a formação de professores que atendam a estas necessidades. (p. 1).
> [..]
> A prática cotidiana nos revela, no entanto, que nem sempre uma legislação progressista e elogiada internacionalmente significa que os direitos humanos e da criança estejam, de fato, assegurados [...]. (p. 4).
> [...]
> Sendo a infância uma etapa percorrida para se aprender a viver em sociedade, as crianças aprendem brincando, imitando os mais velhos, participando da tradição oral, das atividades do dia-a-dia e dos rituais inerentes a cada cultura, aprendendo assim as regras do convívio social. (p. 5).

Dessa forma, um limite da educação infantil indígena relaciona-se à dificuldade da realização de uma educação intercultural que considere as vivências das crianças indígenas para além dos espaços escolares.

Vieira (2012) analisa a educação infantil de crianças Kaingang e Guarani na cidade de Maringá e aponta para o caráter de assistencialismo que acaba assumindo. Segundo a autora,

> [...] a educação infantil oferecida nas cidades impõe-se como uma necessidade de assistência, em razão da ausência da mãe trabalhadora; já nas

> terras indígenas, mesmo com o advento da colonização que gerou grande perda territorial e, por sua vez, alterou todo o modelo econômico das aldeias, a educação das crianças continuou sendo de responsabilidade dos mais velhos e das mulheres que permaneceram aldeados. (VIEIRA, 2012, p. 180).

A autora considera a distância entre os modos próprios de socialização destas crianças no seio de suas famílias e a socialização realizada na instituição educativa com profissionais/pedagogas formados nas universidades. E levanta um questionamento sobre esta formação: "Essa profissional está sendo preparada na universidade para lidar com esta situação? O tema da diversidade cultural está sendo tratado de modo eficaz dentro das universidades? A melhor alternativa seria a contratação de uma professora indígena?" (VIEIRA, 2012, p. 189).

O artigo de Silva e Mota (2014), "traz análises acerca da concepção e implementação da educação infantil na educação escolar indígena com ênfase no princípio da facultatividade". Segundo as autoras:

> Às escolas indígenas foi salvaguardado o direito de ser ou não implementada a educação infantil, tendo em vista a necessidade de manutenção da língua, dos costumes e tradições de modo a contribuir para valorização e manutenção da identidade étnica e cultura. Importa destacar que a política de educação infantil de modo geral que traz à tona essas recomendações quando diz que o trabalho na educação infantil deve integrar escola, cultura e a sociedade.
>
> Essa política se contrapõe ao princípio de obrigatoriedade da educação das Crianças de 04 a 17 anos na Educação Básica definido na Lei 12.796/2013 que altera a Lei 9394/96 – LDB. A adesão a esta lei traz à baila uma discussão acerca da Educação Básica como um direito público subjetivo. Acreditamos que o que está em questão não é a *oferta* mais a possibilidade de cada etnia bem como cada sujeito fazer suas escolhas. E as crianças, público alvo da educação infantil, enquanto sujeitos de direitos são ouvidas? Essas questões postas devem ser objeto de reflexão para não incorrer em velhos erros de exclusão educacional.

O trabalho evidencia a defesa da educação infantil pelos índios da etnia Ticuna:

> Evidenciamos que os índios da etnia Ticuna são categóricos em defender e reivindicar a educação escolar em suas aldeias e para todos os Ticuna porque veem a escola como um instrumento que vai levá-los para um patamar de igualdade na relação com a sociedade envolvente. Malgrado, tenha havido uma resistência por parte do sistema de ensino na oferta da educação infantil, os Ticuna se mantiveram e se mantém firme na defesa dessa etapa da educação para suas crianças cuja importância está associada ao desenvolvimento intelectual, mas conectada com os saberes da sua vivência. (SILVA; MOTA, 2014, p. 14).

Na defesa do direito à educação, mais especificamente, da educação infantil, as autoras defendem que "É necessário uma igualdade que reconheça as diferenças mas também uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades".

CONSIDERAÇÕES

Busquei através da pesquisa mapear questões legais e teóricas (ou da produção do conhecimento) sobre a educação infantil indígena. No sentido de recolher um arcabouço amparado na legislação e nas produções acadêmicas para pensar o assunto e realizar outras pesquisas. Acredito que este trabalho poderá apontar caminhos ou indagações para outras pesquisas.

Muitas são as questões postas, como as discutidas e não esgotadas no seminário do MIEIB (2006, p. 5):

> É grande o desconhecimento sobre a realidade da educação infantil ofertada à população indígena. Também são muitas as dúvidas e questionamentos. As creches são uma necessidade social destes grupos? São uma demanda declarada? Os pais, avós e a comunidade, ao serem os principais responsáveis pela educação das crianças nos primeiros anos de vida, conseguem garantir as condições adequadas para tal? Existem circunstâncias que determinam outras opções? Como garantir que crenças e valores das diferentes etnias sejam respeitadas no atendimento em creches e pré-escolas? Como garantir a formação do professor da educação infantil para aqueles membros da comunidade que optam por cumprir este papel? Como incluir a especificidade da realidade indígena na formação de professores? Quem deve lecionar nesses
> lugares, professores não-índios ou aqueles que fazem parte da comunidade? Qual o papel do Estado, frente ao direito constitucional das crianças indígenas à educação infantil?

As questões denunciam a complexidade da questão que envolve, entre outros fatores, a necessidade de conhecimento da realidade que cerca cada criança indígena, das pautas culturais de cada grupo ou povo e as demandas por formação de professores.

A pesquisa bibliográfica também evidenciou grande contribuição de estudos da antropologia da criança para esta área de estudos, sobretudo por considerarem as crianças seres sociais ativos e produtores de cultura. Quem sabe muitas das respostas elas mesmas nos darão. No que diz respeito à especificidade da educação de crianças indígenas em instituições de educação infantil (creches, pré-escolas, centros de educação infantil) o estudo aponta muitas questões para o debate/estudos e evidencia a necessidade de pesquisas de campo para o conhecimento de cada realidade e das demandas por educação infantil de acordo com cada povo ou grupo étnico.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Miriam. Kitoko Maxakali: A criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. *Revista Anthropológicas*, ano 8, v.15, p. 49-78, 2004.

ANDRIOLI, Luciana Regina. Presença e significado da escola: estudo sobre a comunidade bilíngue Kaingang de Faxinal no Paraná. 2012, 182 f. *Dissertação* (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá/PR, 2012.

ARIÈS, Phillippe. *História social da criança e da família.* 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978. 196p.

BEGNAMI, Patrícia dos Santos. Crianças: os sujeitos das pesquisas antropológicas. *UNAR*, Araras (SP), v. 4, n. 1, p. 2-12, 2010.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Antropologia da Criança: uma revisão da literatura de um campo em construção. *Revista Teias*, v.10, n. 20, jul. 2009.

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

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Lei n. 9.394/1996. Brasília: Congresso Nacional, dez. 1996.

_____. MEC/SEF. *As Leis e a Educação Escolar Indígena.* Programa Parâmetros em ação de Educação Escolar Indígena. Brasília, DF: MEC/SEF, 2002.

_____. Decreto n. 6.861/2009. Brasília: Senado Federal, 2009.

_____. MEC/CNE. *Resolução n. 04/2010.* Brasília, DF, 2010.

_____. MEC/CNE. *Resolução n. 05/2009.* Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasília, DF, 2009.

_____. MEC/CNE. *Resolução n. 05/2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF, 2012.

_____. *Lei n. 13.005/2014.* Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2014.

CAPACLA, Marta Valéria. *O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995).* Brasília; São Paulo: MEC/MARI-USP, 1995.

CARIAGA, Diógenes. *As transformações no modo de ser criança em Te'ýikue* (1950- 2010). Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, Mato Grosso do Sul, 2012.

CODONHO, Camila. Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno. 2007, 134f. *Dissertação* (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Santa Catarina/SC, 2007.

COHN, Clarice. Noções sociais de infância e desenvolvimento infantil. *Cadernos de Campo*, São Paulo: USP, ano 10, vol. 9. p. 13-26, 2000a.

_____. A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado. 2000. 187f. *Dissertação* (Mestrado em Antropologia) - Universidade de São Paulo/SP, 2000b.

_____. *Antropologia da Criança.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

FERREIRA, Edna. A criação do Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) e a educação infantil indígena na aldeia krukutu. 2012, 112f. *Dissertação* (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica/SP, 2012.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. A educação indígena na academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org). Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil. *Em Aberto*. Brasília: INEP, v. 20, n. 76, p. 197-238, fev. 2003b.

____. Olhar longe, porque o futuro é longe: Cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 2008. 240 f. *Tese* (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo/SP, 2008.

INEP/MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação básica: 2012* – Resumo técnico. Brasília: INEP/MEC, 2013.

JESUS, Suzana Cavalheiro de. *No campo da educação escolar indígena:* uma etnografia sobre territorialidade, educação e infância na perspectiva Mbyá-Guarani. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2011.

LOPES DA SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. F. (Orgs.*). Antropologia, História e Educação:* a questão indígena na escola. São Paulo: Global, 2001.

LOPES DA SILVA, A. L.; MACEDO, A. N.(Org.). *Crianças indígenas* – Ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002.

MARQUI, Amanda Rodrigues. Tornar-se aluno(a) indígena: a etnografia da escola Guarani Mbya na aldeia Nova Jacundá. 2012, 147f. *Dissertação* (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de São Carlos/SP, 2012.

MARQUI; CONH, 2011. Amanda R. Marqui. Clarice Cohn. Tornar-se aluno(a) indígena – Uma etnografia de uma escola Guarani Mbya. *Revista Inter-legere*, n. 9, 2011.

MIEIB. Discutindo políticas de educação infantil e educação escolar indígena, 2006. Disponível em: http://www.mieib.org.br/pagina.php?menu=biblioteca. Acesso em: 18 set. 2015.

NASCIMENTO, Adir Casaro; BRAND, Antonio J.; AGULERA URQUIZA, Antonio H. Entender o outro: a criança indígena e a questão da educação infantil. 29 Reunião anual da ANPED. GT: Educação de crianças de 0 a 6 anos/GT7. *Anais...*, 2006. Disponível em: http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2355--Int.pdf. Acesso em: 18 set. 2015.

NUNES, Ângela. A Sociedade das Crianças A´uwê-Xavante – por uma antropologia da criança. 1997, 341f. *Dissertação* (Mestrado em Antropologia), Departamento de Antropologia, ISCTE, Lisboa, Portugal, 1997.

_____. "Brincando de ser criança": contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância. *Tese*. (Doutorado em Antropologia) Departamento de Antropologia, ISCTE, Lisboa, Portugal, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil e povos indígenas no Brasil: apontamentos para um debate. In.: *MIEIB*. Discutindo políticas de educação infantil e educação escolar indígena, 2006. Disponível em: http://www.mieib.org.br/pagina.php?menu=biblioteca. Acesso em: 18 set. 2015.

SILVA, Antônia Rodrigues da; MOTA, Marinete Lourenço. Educação infantil na educação indígena: pontos e contrapontos. II Simpósio Luso Brasileiro em Estudos da Criança - Pesquisa com crianças: desafios metodológicos. *Anais...* 2014.

SILVA, Rogerio Correia. Circulando com os meninos: infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas Xakriabá**.** *Educação em foco.* FAE- Campus DE BH – UEMG, ano 15 - n. 20 - dezembro 2012 - p. 79-104.

TASSINARI, Antonella. Concepções indígenas de infância no Brasil. *Revista Tellus*, UCDB, ano 7, n. 13, pp. 11-25, 2007.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRANDO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos (Orgs.) *Educação indígena:* reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização organização. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

TONETO, B. Educação infantil indígena: o que é melhor para os curumins? Reportagem. *Revista Criança.* Ministério da Educação – Coordenação-Geral de Educação Infantil – DPE/SEB. São Paulo**,** 2007. Disponível em: www.2.ufpl.edu.br/CIC/2008/cd/pages/pdf/CS/cs-01573. Acesso em: 01 mar. 2014.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. *Enfoques de Educação Escolar Indígena*, 2009. Disponível em: http://www.rededesaberes.org/. Acesso em: maio 2009.

_____. Documentos curriculares para a educação escolar indígena: da prescrição às possibilidades da diferenciação. 2012, 258f. *Tese* (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/MS, 2012.

VENERE, Mario Roberto; VELANGA, Carmen Tereza. A criança indígena e a educação infantil: as complexas relações entre a cultura e a escola na cidade. *Revista Tellus***,** UCDB, ano 8, n. 15, p. 175-191, jul./dez. 2008.

VIEIRA, Driéli da Silva. **C**rianças indígenas na cidade: a educação infantil no Centro Social Mitangue-Nhiri. X Seminário de Ciências Sociais - Tecendo diálogos sobre a pesquisa social Universidade Estadual de Maringá - Departamento de Ciências Sociais. *Anais...*, 2012.

“FORA DO LUGAR OU UM LUGAR NOVO”: A PRESENÇA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

“OUT OF PLACE OR A NEW PLACE": THE MEN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Eliana Maria Ferreira[16]
Timóteo Neres de Oliveira[17]

Resumo

Este artigo resulta de um projeto cujo objetivo foi compreender como tem se dado a relação de homens docentes no cotidiano das instituições de Educação Infantil em Dourados-MS, se atentando aos enfretamentos, possibilidades e expectativas decorrentes desta relação. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, que utilizou como instrumento metodológico, questionários com questões abertas. Colaboraram com a pesquisa, profissionais que atuam na educação infantil do município, nas funções de docente e gestor. Os voluntários conscientes do teor do trabalho e da importância de suas contribuições, receberam o questionário para ser respondido. Além disso, realizamos revisão em uma parcela da bibliografia produzida em nossa região, assim como, de outras regiões do Brasil. Em Dourados a realidade é a mesma do país, os homens representam uma parcela reduzida dos profissionais da educação infantil, porém, com profissionalismo os obstáculos que se apresentam estão sendo superados.

Palavras-chave: Homem. Educação Infantil. Gênero.

ABSTRACT

This article is the result of a project whose objective was to understand how was been the relationship of men teachers in the daily life of the institutions of Early Childhood Education in Dourados-MS, if considering the constraints, possibilities and expectations arising out of this relationship. This is a qualitative research, which used as a methodological tool, questionnaires with open questions. Collaborated with this research, professionals who work in early childhood education of the municipality, in the functions of teacher and the manager. The volunteers are aware of the content of the work and the importance of their contributions received the questionnaire to be answered. In addition, we made a review in a portion of the our region bibliography, as well as in other regions of Brazil. In Dourados, the reality is the same as in the country, men represent a small proportion of the professionals in early childhood education, however, with professionalism, the obstacles that are present are being overcome.

Keywords: Men. Early childhood education, gender.

INTRODUÇÃO

Este artigo diz respeito a um estudo que pretendeu investigar e analisar a participação masculina na Educação Infantil em Dourados – MS. Elaborado como requisito básico para

[16] Mestre e doutoranda em educação pela Universidade Federal da Grande Douradios (UFGD). É Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Dourados/MS. *E-mail*: eliana.anaeli@gmail.com.
[17] Especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professora da Rede Municipal de Educação de Rio Brilhante/MS. *E-mail*: timoteo_neres@hotmail.com.

conclusão do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Infantil realizado junto a Faculdade de Educação (FAED), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), localizada na cidade alvo de nossa pesquisa, no estado de Mato Grosso do Sul. Deu-se importância à investigação empírica, assim como a bibliografias relativas ao tema, como é comum às pesquisas qualitativas.

O que motivou a pesquisa foi a própria experiência de um dos autores como docente homem, lidando com as crianças pequenas e, depois dos estudos realizados durante o curso de Pós-Graduação em Docência na Educação Infantil, onde compus um "time" de apenas três pessoas do sexo masculino dividindo espaço com mais de quarenta do sexo oposto, em discussões das mais variadas, dentre elas gênero, espaços e práticas educativas.

A escolha profissional do referido autor foi perpassada por diversas inquietações, entretanto, essa não fez parte da mesma; foi somente depois de já estar atuando que foi percebendo os limites invisíveis – que não são tão invisíveis assim – da própria atuação. Quase sempre esteve só enquanto homem; havia sempre uma preocupação com sua intervenção; de alguns serviços foi "poupado", tudo para manter as coisas nos trilhos, para que ninguém se assustasse ocasionando um afastamento posterior. Dai surgiu a inquietação.

Nas primeiras leituras realizadas, foi possível perceber que se trata de uma realidade com raízes fincadas na história da docência no mundo e do Brasil de modo especial. Mas não foi sempre assim, os primeiros mestres foram homens, que orientavam seus discípulos nos mais variados temas. No Brasil, os padres Jesuítas foram os primeiros educadores.

É a partir de meados do século XIX que a mulher começa a adentrar a instituição escolar, tanto para se educar quanto na condição de educadora, porém, sua atuação se limitava ao ensino de meninas, os conteúdos diziam respeito a um emaranhado de regras para um bom comportamento que deveria culminar em uma boa esposa e mãe, aprendiam também a ler, escrever, contar, conhecer as quatro operações e a doutrina Cristã, além disso, tinha a oportunidade de aprender bordado e costura.

Com o processo de urbanização, aumento da oferta de trabalho e industrialização, os homens começaram a deixar o magistério facilitando o processo de feminização[18] da docência. Esse processo confrontava-se com os paradigmas sociais vigentes na época e, por isso, encontrou muita resistência de alguns segmentos, em contra partida, outros que se colocavam favoráveis às mulheres, argumentavam dizendo que as tais e o magistério eram

[18] O processo de feminização do magistério diz respeito ao ensino primário, chamado atualmente de séries iniciais do Ensino Fundamental, entretanto, não pode ser estendido a Educação Infantil, pois, esta já surge com predomínio absoluto das mulheres.

sinônimos, pois, por serem mães traziam consigo todos os pré-requisitos básicos para desempenho da função. É sobre essas bases que se sustenta esse processo. Esses elementos no confronto com a contemporaneidade nos fazem acreditar na relevância desta investigação.

Organizamos os estudos em quatro partes. Iniciamos fazendo um breve levantamento histórico acerca da escola e dos atores que a compõe, em seguida implementamos uma discussão acerca do conceito de gênero para pensar qual o gênero da docência na educação infantil, posteriormente, fizemos a análise dos dados coletados com os questionários. Por fim, apresentamos as considerações finais.

De quem e pra quem a escola?

Nos primórdios da história da Educação, percebemos que até o século XIX, se tratou de uma atividade de responsabilidade masculina. Após a Contrarreforma e uma infinidade de outros fatores geralmente decorrentes deste primeiro, como a expansão da oferta de educação surge às primeiras iniciativas voltadas para a educação das meninas na Europa, por razões essencialmente religiosas, ou fortemente atreladas a elas.

Alves (2005), em seu livro intitulado *O trabalho didático na Escola Moderna: formas modernas*, muito embora não se destine a discussão de gênero, muito menos esteja preocupado em analisar a participação feminina no processo educacional, aborda por meio de uma pesquisa historiográfica, a organização do trabalho didático na escola moderna e, com isso, traz informações importantes acerca da composição da escola, seus conteúdos, espaços e atores. Fica evidente que a escola surge como uma proposta de espaço destinada a homens, que se distribuíam tanto no papel de aluno quanto de mestre, professor.

O século XIX foi marcado por uma complexidade, que produziu riquíssimas e inúmeras transformações sociais, estas por sua vez tiveram como propulsor imediato a Revolução Francesa e Revolução Industrial. A população europeia, no centro desse processo, se deparou com um cenário de depressão econômica que afetou a organização do trabalho, provocando reações fortíssimas dos operários e pequenos burgueses que acabaram culminando em medidas de repressão a liberdade de expressão destes por parte do poder vigente. Para combater essas medidas repressivas, os grupos envolvidos se uniram em torno de seus ideais e deram início a diversos movimentos revolucionários que tinham como alvo principal as estruturas do poder.

Nesse entremeio, surge na enorme pauta a ser discutida um forte movimento em favor da mulher, que buscava estabelecer uma nova relação entre os sexos. É obvio que uma pauta como essa, não surge do acaso, ela foi como todas as demais, resultante de uma necessidade

social, resultado de luta. Diante disso, surgem vários escritos, postulados e recomendações, dentre as quais se destaca a ideia de proclamar a mulher como sexo superior, como aquela que seria capaz de redimir o homem. Aparentemente um discurso empoderador, entretanto, se bem analisado, evidencia uma estratégia para assegurar a mulher um papel secundário que apesar de aparentemente torná-la sujeito de direitos a mantinha como aquela que dá poder ao homem que a tem.

Esse discurso é endossado pelas descobertas da biologia e medicina que atribuíam ao homem/macho a inteligência e, por isso, a capacidade de decidir. Já a mulher, cabia a sensibilidade e os sentimentos, que se combinados as características do homem, apontariam para o sucesso familiar. A sensibilidade, delicadeza, entre outras características que lhe eram atribuídas como naturais, permitiu que a mulher assumisse a responsabilidade pela educação da criança, transformando-se na pedra fundamental da sociedade, pois, ocupava-se da formação do homem. Antes disso, Hahner (2003, p. 141) comenta que em uma discussão na Assembleia Provincial de Pernambuco em 1878, o cirurgião Malaquias Gonçalves "afirmou que a fraqueza física e o cérebro anatomicamente inferior das mulheres lhes impedia do entendimento abstrato, estudos sérios".

Para Michelet (1995), existe uma diferença substancial, entretanto, complementar entre homens e mulheres que define os papeis por eles desempenhados. Ao homem caberia produzir, e nessa ação ele:

> [...] produz, mas em dois sentidos: ele produz a guerra, a discórdia e o combate e, entre as artes e as ideias, a enxurrada de bens que sai de sua forte e fecunda mão, corre também uma enxurrada de males, que a mulher vem atrás amenizar, consolar, curar. (MICHELET, 1995, p. 275).

Perceba o que significava ser mulher nesse cenário, alguém que se ocupava de auxiliar, amparar e fortalecer os embates do homem no espaço público apesar de ser inadequada à ele. Ao idealizar a mulher doméstica, companheira e mãe, acabava recusando-lhe o titulo de ser humano e atribuindo-lhe um papel secundário de apoio ao homem: "A mulher deveria ser o anjo confortador e a deusa do lar; gentil companheira do homem, mas nunca sua adversária na luta diária da vida" (HAHNER, 2003, p. 169).

Aqui os papeis estavam definidos e marcavam os espaços de atuação de cada um, ficando a cargo do homem o espaço público e a mulher o espaço privado, a casa e a família. Entretanto, até mesmo no espaço privado onde ela era figura central quem reinava era o homem, "o cabeça". No espaço publico cabia à mulher as ações de caridade e filantropia, "[...]

mas era inadmissível que passassem a invadir e a se apossar da reserva masculina de cargos do serviço público" (HAHNER, 2003, p. 155).

A autora ainda traz a seguinte informação acerca das mulheres que deviam se sustentar ou auxiliar no sustento doméstico:

> [...] poderiam ser treinadas para fazer flores artesanais, decorar chapéus, colorir folhas de moda e mapas, ou até mesmo revisar provas tipográficas, mas, em nenhum caso, [...] as meninas poderiam "proceder contra as leis da sociedade", nem sonhar assegurar-se um grau universitário, ou, muito menos, tornar-se 'literatas, nem livre-pensadoras' (HAHNER, 2003, p. 135).

Com as transformações produzidas pela Revolução Industrial a mulher ingressa no mercado de trabalho desempenhando diversas funções, com isso, sua notoriedade não pode ser despercebida vindo disso a exigência de salário, e as mulheres começam a mexer com as estruturas da ordem vigente. A partir dai as perguntas de outrora foram reformuladas, e passaram a questionar se a mulher deveria receber salário; que tipo de função desempenharia; qual o impacto do trabalho em seu corpo e como isso afetaria suas funções "naturais" de cuidado da família e filhos. Todas estas questões fortaleceram o surgimento do movimento feminista, acirrando a luta das mulheres pela igualdade psíquica e intelectual, assim como, da capacidade de produzir.

No tocante a educação, surgiu na Europa e América as escolas elementares que estendeu a oferta de educação as meninas. Tinham em sua base a questão doméstica e a educação das crianças, ou seja, a escola tinha a missão de ensiná-las a ser mulher para atender a um ideal de sociedade. Os movimentos ligados a igreja contribuíram de alguma forma com a expansão do ensino a todos, reformadores como Lutero e Calvino, entraram nessa luta, pois acreditavam ser de extrema importância um mínimo de instrução que permitisse ao menos acesso as escrituras sagradas.

Para além da questão de acesso ao texto bíblico, a educação repassada pela igreja em diferentes momentos pelos quais tal instituição também passou, corroborou com o estabelecimento de limites de atuação da mulher, assim como do controle masculino sobre seu corpo. De acordo com Monteiro e Gati (2012, p. 3081):

> A religião exerceu grande influência no cotidiano e contribuiu para manter e reproduzir não apenas a subordinação da mulher, a dominação masculina, mas a própria estrutura da sociedade de classes em seus diferentes momentos históricos.

A educação feminina enfrentou muita resistência, pois, ela afrontava os padrões da sociedade vigente. Monteiro e Gati (2012, p. 3079), explicam que para justificar a diferença no ensino de meninas e meninos, argumentos assim eram utilizados: "[...] o saber demasiado

numa mulher, alertam, representa um perigo, pois pode conduzir a neuroses e ao celibato forçado". O perigo na verdade quem corria eram os padrões vigentes que determinavam o que era ser mulher naquela sociedade. Dizer que o saber a forçaria ao celibato era uma forma de não dizer que ela talvez não mais aceitasse se submeter ao domínio do homem, assim como, tenderia a querer decidir sobre a gestação, com isso, sua função "natural" de mãe poderia estar comprometida. Hahner (2003) em seu livro *Emancipação do Sexo Feminino: a luta pelos direitos das mulheres no Brasil, 1850-1940,* reforça esse caráter reprodutor das representações de gênero que a educação das mulheres adquire. Ela diz:

> A educação das mulheres concentrava-se na preparação para o seu destino último: esposas e mães. [...] Basicamente, as meninas deveriam aprender a cuidar bem de suas casas, pois lhes cabia a obrigação de garantir a felicidade dos homens. [...] Embora o homem tradicional e o progressista assumissem juntos que as mulheres pertenciam ao lar, o segundo admitia ampliar o papel da mulher na família, enfatizando-lhe o poder de orientar moralmente suas crianças e fornecer bons cidadãos ao país. Tais argumentos eram bastantes para justificar que a educação das mulheres podia ser ampliada, mas apenas o suficiente para adequá-las às responsabilidades familiares. (HAHNER, 2003, p. 123).

A resistência com relação a participação efetiva da mulher no espaço público produziu esses discursos que se transformavam em projetos, que por sua vez, tinham a missão de fazer com que as mulheres não se esquecessem do seu 'real' lugar. A autora ainda acrescenta em sua obra discursos de personagens importantes no cenário político brasileiro, dentre eles, o de Antonio de Almeida Oliveira, um republicano maranhense que ao fazer duras críticas ao sistema público de educação no Brasil, disse que o descaso pela educação das meninas não as preparava para boa formação moral dos filhos, de modo que as impedia de contribuir para o progresso do país. E dizia mais:

> Para cumprir suas obrigações familiares e, portanto, sociais, as meninas necessitavam de uma educação básica igual a dos meninos, além de costura e bordado. E, nesses termos, até mesmo a educação física para meninas seria plenamente justificável (HAHNER, 2003, p. 125).

Já sobre José Liberato Barroso, um jurista cearense, a autora registra que seu argumento era que se o país almejasse a grandeza, seria "[...] necessário educar a infância; e para educar a infância é preciso educar a mulher, formar a mãe de família" (HAHNER, 2003, p. 125).

Esse contexto de "enclausuramento" e dedicação da mulher a família e ao cuidado das crianças, fez algumas descobrirem a leitura como uma janela para ver o mundo lá de fora, e produziram inquietações e movimentos pró-liberdade que culminaram em várias frentes e conquistas, dentre elas, os primeiros passos das mulheres na docência.

No Brasil em um contorno geral a história é a mesma, a mulher ocupando um lugar secundário e participando de modo restrito da administração da propriedade da família e das decisões políticas da mesma, e sendo educada para os afazeres domésticos e a educação das crianças. A partir das pressões e transformações pelas quais passou a sociedade, surge tanto na Europa quanto no Brasil as Escolas Normais, que ofereciam cursos de formação para professores primários, nos quais as mulheres também puderam se inscrever.

De acordo Monteiro e Gati (2012), em outubro de 1827 com a aprovação da Lei Geral do Ensino, é oficializa a entrada da mulher na sociedade brasileira, ocupando inicialmente o lugar de estudante e depois de docente. Mesmo com a aprovação da Lei não foi suficiente para que pudesse de fato acontecer a inserção massiva das mulheres na condição de docente. Entretanto, com a expansão da oferta de educação e a necessidade cada vez maior de profissionais, as Escolas Normais se desdobraram para oferecer atrativos para que mais candidatos se inscrevessem nos cursos, porém, como os salários eram ruins e as condições de trabalho não atraiam muitos candidatos, especialmente aos homens, que carregavam sobre si a responsabilidade pelo sustento da família, percebeu-se a predominância feminina no final dos cursos, desse modo, a alternativa mais viável foi admitir as mulheres como docentes.

Esse processo não aconteceu sem resistência, inclusive dos homens que atuavam na educação, pois, esse movimento representava de alguma forma a perda da oferta de trabalho, mas, nesse cenário (MONTEIRO; GATI, 2012, p. 3092), dizem que, "[...] ganhou força o discurso ideológico da docência como missão feminina de formar as gerações futuras, pois estava aliada à maternidade e domesticidade".

A partir de então assistimos a uma expansão cada vez maior das mulheres no trabalho docente, que se sustentou ora como uma concessão da sociedade machista, outra, como resultado de esforços e movimentos organizados em prol de seus ideais que há anos vinham se mobilizando e implementando lutas mundo afora.

Fazer este levantamento histórico nos permite enxergar que desde os primórdios e, nos mais variados lugares se exerceu um controle muito grande à construção dos gêneros e, com esse controle, lugares, profissões e ações se consolidaram como sendo mais compatíveis para uns que para outros, não restando aparentemente espaço para escolha individual por meio de suas afinidades e interesses pessoais. Com a inserção da mulher no mercado de trabalho e na profissão docente, o ser mulher vigente sofreu alterações. Nesse mesmo sentido, pensamos que a reaproximação masculina da profissão docente, especialmente na Educação Infantil, produz inicialmente incômodos dos mais variados tipos e depois transformações significativas

tanto no espaço escolar, quanto nos atores que o compõe, assim como nos significados do ser homem.

A questão aqui levantada, não é a defesa de um lugar para homens em oposição às mulheres, mas sim, de desmistificar a ideia de lugares, profissões e obrigações demarcadas previamente por uma história guiada por modelos e padrões de comportamento que desconsideram as várias possibilidades de ser homem e mulher.

Portanto, não se trata de desconsiderar a luta das mulheres por esse espaço, muito menos reivindicar um lugar para chamar de masculino, pretende-se sim, pensar a partir da análise histórica e dos estudos de gênero o porquê de a educação infantil ser dominada pelas mulheres ao mesmo tempo em que a resistência de homens e, aos homens, cresce neste espaço. Segundo Louro (1997, p. 21):

> As justificativas para as desigualdades precisam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representações.

Quais são as condições de acesso a docência na Educação Infantil por parte dos homens? Quais os critérios imediatos? Como se dá esse processo em Dourados – MS? É importante considerar o que diz Xavier Filha e Rocha (2014, p. 180), sobre a construção da representação e, por conseguinte dos lugares ocupados pelo "[...] feminino ou masculino varia de acordo com cada sociedade e/ou cada cultura, em cada momento histórico especifico".

O gênero da Educação Infantil

O conceito de gênero aqui empregado aparece nos estudos de Guacira Lopes Louro (1997) e é entendido como uma "construção social". De igual modo é defendido por Scott (2016):

> O gênero torna-se, antes, uma maneira de indicar 'construções sociais' – criação inteiramente social de idéias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. [...]. o gênero é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. (SCOTT, 2016, s/p).

Nesse sentido, discutir qual o gênero da Educação Infantil, implica em entendê-la resultante e ao mesmo tempo produtora de representações sociais, e *"têm* gênero, classe, raça" (LOURO, 1997, p. 88). Se saíssemos às ruas e perguntássemos as pessoas, qual o gênero mais compatível a escola, e especialmente a Educação Infantil, é certo que ouviríamos argumentos de todos os tipos, desde aqueles que afirmam ser lugar de mulher, outros que o homem é necessário, e aqueles que acham que a combinação de ambos é positiva, é certo que

poderíamos ouvir também que a família deveria dar conta da criança nessa fase da vida, enfim, as ideias representativas acerca da Educação Infantil e dos atores que a compõe são variados, e vão depender da cultura, da história, do tempo.

Louro (1997) ao levantar a questão sobre o gênero da escola, afirma que é comum ouvir que se trata de uma função mais propicia as mulheres, pois, se aproxima daquilo que lhes é socialmente atribuído, como cuidado, afeto, sensibilidade, etc.. Por outro lado, a aqueles que dizem que por lidar com o conhecimento a escola é competência dos homens, até porque, historicamente o conhecimento foi produzido por eles, nesse sentido, uma mulher ao assumir função neste espaço, tem de lidar com uma construção marcada pela ótica masculina.

Sobre isso Hahner (2003, p. 126) escreve:

> Os homens criavam leis que regulamentavam a educação pública e debatiam teorias de educação no parlamento ou na imprensa. Por isso, em matéria de educação para as mulheres, tudo refletia a percepção masculina do papel social e das atividades a serem por elas exercidos. Aos homens, além de estabelecer quais os assuntos e as matérias as mulheres deveriam estudar na escola, também lhes cabia escrever os textos e aprovar os livros que elas deveriam ler. Esta literatura prescritiva incorporava os valores relativos à socialização da mulher, assim como igualmente refletia as atitudes culturais e as preferências emanadas da percepção masculina dos papéis dos gêneros da sociedade brasileira do século XIX.

Todas essas construções dificultam na hora de definir a que gênero pertence a educação, especialmente a educação das crianças. Mas será que isso é preciso mesmo?

Louro (1997, p. 89), diz que:

> Ambas as argumentações apelam para noções com as quais usualmente concordamos e que reconhecemos nas nossas práticas escolares. O que fica evidente, sem dúvida, é que a escola é *atravessada pelos gêneros,* é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino.

Isso reforça o argumento de que a escola é resultado de representações ao passo que trabalha no sentido de produção das mesmas, assim sendo, todo seu arcabouço se volta de alguma maneira à constituição representativa de meninos e meninas, homens e mulheres na sociedade a qual pertence. Por isso a escola e a educação ganharam importância, pois, mesmo conscientes de que outros espaços contribuem com a formação do sujeito, a escola precisou ser pensada, no sentido de criar estratégias para disciplinar todos os seus atores, formandos e formadores.

Alvez (2005, p. 18) nos mostra em seus estudos que no processo de construção da escola moderna, saímos de um momento em que o professor (mestre) é tido como artesão, porque "[...] ele era o senhor dos *segredos* de seu ofício" e os transmitia ao discípulo de

maneira individual por meio de encontros que aconteciam em diversos lugares que poderiam ser uma praça, casa de um dos dois, ou outro lugar, para um modelo grupal que alterou toda a dinâmica de transmissão do conhecimento e consequentemente não só o status, mas o perfil dos educadores. Essas mudanças acompanhavam e produziam transformações na sociedade. "A organização do trabalho didático, portanto, reproduzia a própria organização técnica do trabalho" (ALVEZ, 2005, p. 19). A partir de então a formação de professor passou a ser pensada, e regulada por normas e técnicas. Estas técnicas se diferenciavam de acordo com o público atendido, ou seja, se masculino os conteúdos e técnicas se davam de um modo, se feminino, de outro totalmente diferente, pois, a escola passa a ocupar um papel central na formação dos sujeitos e na demarcação de seus papeis e lugares sociais.

Louro (1997), diz que:

> Embora professores e professoras passem a compartilhar da exigência de uma vida pessoal modelar, estabelecem-se expectativas e funções diferentes para eles e para elas: São incumbidos de tarefas de algum modo distintas, separados por gênero (senhoras "honestas" e "prudentes" ensinam meninas, homens ensinam meninos), tratam de saberes diferentes (os currículos e programas distinguem conhecimentos e habilidades adequadas a eles ou a elas), recebem salários diferentes, disciplinam de modo diverso seus estudantes, têm objetivos de formação diferentes e avaliam de forma distintas (LOURO, 1997, p. 95).

No Brasil, como no restante do mundo a escola foi inicialmente uma instituição masculina, entretanto, das marcas mais profundas, significativas e permanentes que temos, está o processo de feminilização do magistério, um lugar onde as mulheres ganharam notoriedade e supremacia com relação aos homens. Tornar o magistério não só uma profissão feminina, mas feminilizada foi uma estratégia necessária para atender os ideais de uma sociedade em construção. Louro (1997, p. 96) destaca que:

> Os discursos que se constituem pela construção da ordem e do progresso, pela modernização da sociedade, pela higienização da família e pela formação dos jovens cidadãos implicam a educação das mulheres – das mães. A esses discursos vão se juntar os da nascente Psicologia, acentuando que a privacidade familiar e o amor materno são indispensáveis ao desenvolvimento físico e emocional das crianças.

Esse discurso que aproximou a docência da função materna serviu também, para secundarizar uma conquista feminina, que lhes abria uma porta ao espaço publico dominado exclusivamente pelos homens. Para a autora, o processo de feminilização do magistério tomou emprestados os atributos tradicionalmente associados às mulheres para justificá-la enquanto uma profissão permitida e conveniente.

Hahner (2003) traz informações interessantes sobre a distribuição de cargos para mulheres no Brasil, que refletem bem isso que foi dito acima. No que refere a áreas como medicina e direito o número de mulheres era bem reduzido, enquanto que na educação primária não demorou a que superasse o número de homens:

> Em todo Brasil, no âmbito da educação primária, o número de professoras superavam o dos professores, à razão de duas em cada três, e, no Rio de Janeiro, de quase seis em cada sete, nenhuma mulher ensinava nas escolas superiores (HAHNER, 2003, p. 199).

E diz mais,

> Para as mulheres sem diploma superior, mas com alguma instrução, o ensino elementar tinha proporcionado, há muito tempo, uma forma aceitável de emprego remunerado. Obrigadas a aceitar um salário inferior ao dos colegas homens, elas passaram a ser preferidas nas escolas primárias do Brasil, no início do século vinte, a ponto de acabarem por substituí-los completamente (HAHNER, 2003, p. 199).

Se analisarmos os dados apresentados acima perceberemos que os mesmos são reflexos das representações produzidas na sociedade acerco dos gêneros masculino e feminino. Louro (1997) afirma que quando falamos em representação não estamos falando de meras descrições daquilo que os sujeitos fazem; mais que isso, são descrições daquilo que eles são, daquilo que os constitui. Representação vai além de um espelho que reflete a realidade, pode ser uma janela que a constitui. Professores e professoras foram e são objetos de representação. As mulheres no decorrer do processo histórico sofreram muito mais com as representações formuladas pelos homens acerca do que elas são que com suas próprias formulações, muito, por conta de seu distanciamento dos espaços públicos, onde as transformações ganham força. Enquanto educadoras não foi muito diferente.

É importante notar que as representações não são estáticas, elas se transformam e transformam os sujeitos representados. É possível ver isto no processo de feminização do magistério, pois, inicialmente quem compunha esse quadro eram mulheres geralmente solteiras - por longo tempo, pois maternidade e o casamento constituíam o destino "natural" das mulheres, de modo que o magistério aproximava as solteironas desse destino -, órfãs e as viúvas, de modo que as atividades do lar não ficassem comprometidas. O magistério era representado como uma extensão da maternidade. As representações são construídas socialmente e constroem o modo de nos relacionarmos com o mundo.

São estas construções representativas que favorecem o distanciamento existente entre a figura masculina e a Educação Infantil. Saparolli (1998), foi pioneiro nos estudos relacionados a essa questão no Brasil, apontou alguns obstáculos que contribuem com a baixa

presença masculina na Educação Infantil, dentre eles, a própria representação de masculinidade; a forte presença feminina nessa área; os baixos salários aliado a condições de trabalho precárias; a questão de status; e a associação masculina a violência contra a criança, especialmente sexual.

Outra questão é a fortíssima associação da Educação Infantil com as questões familiares, que acaba afastando o aspecto profissional desta função. Alguns estudos defendem a participação masculina na Educação Infantil considerando o homem como um modelo a ser seguido pelos meninos, ou até mesmo, para suprir as possíveis ausências paternas do publico atendido. Por isso, Ferreira (2008), vai dizer que só a presença masculina na Educação Infantil não é capaz de romper com as dicotomias de gênero. É preciso muito mais que apenas estar presente, é preciso discutir as várias possibilidades de ser homem e mulher, menino e menina.

O que vimos e ouvimos

Depois de ter escolhido a temática da pesquisa, foi a vez de escolher os meios pelos quais conseguiríamos os dados. Propusemos uma pesquisa de caráter qualitativo, que de acordo com Chizzotti (2003), é uma pesquisa que envolve ciências humanas e sociais e pode ser desenvolvida por meio dos mais variados métodos, a fim de investigar um fenômeno social e suas implicações na sociedade, e acrescenta, "[...] o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível" (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Iniciamos os estudos com um levantamento bibliográfico de obras referentes ao tema, posteriormente, fizemos contato com professores que já atuaram/atuam na educação infantil no município, explicando o teor da pesquisa e a importância estimada da mesma, em seguida, estes foram convidados a participar voluntariamente fornecendo informações relativas às suas experiências e práticas docentes. A coleta de dados se deu por meio de um questionário com questões abertas enviadas aos voluntários que após terem respondido nos devolvia. De acordo com Gil (2008, p. 124), questionário é:

> [...] a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Foram ouvidos três professores, dois atuam como docente na educação infantil, sendo que um deles é professor de Educação Física, já o terceiro atua como gestor em um centro de educação infantil. O primeiro grande desafio foi encontra-los, tendo em vista que buscamos

uma aproximação com a Secretaria de Educação para levantamentos de dados quantitativos e mapas que poderiam facilitar nossa busca, porém, não fomos atendidos a tempo, com isso, tivemos de encontrá-los por meio de uma busca menos formal, utilizando-se de contatos e amigos que nos indicaram os professores.

Depois de estabelecido o contato com eles, e de ter-lhes informado acerca do teor e seriedade da pesquisa, enviamos-lhes os questionários que após serem respondidos nos foi devolvido por eles. Dentre as perguntas feitas, perguntamos os motivos por terem escolhido a educação infantil; os porquês da baixa procura masculina por esta área da docência; como é a relação com os diversos atores que compõe o espaço de trabalho e com os pais das crianças; quais os maiores desafios enfrentados; e qual a perspectiva para o futuro.

Sobre a escolha da docência na educação infantil as respostas não foram muito diferentes uma da outra. O professor Thiago (nome fictício) disse: "*Foi a necessidade de um trabalho e a oportunidade de prestar concurso público*" (2016), o professor Alexandre (nome fictício) que é professor de Educação Física na Educação Infantil, argumentou: "*O que me trouxe à educação infantil na verdade, não foi nada proposital, foi o que apareceu. [...] Não tive opção, apareceu, me ofereceram, 'tem essa sala de educação infantil, você aceita?'. Como primeiro emprego eu aceitei, sem saber o que era"* (2016).

De acordo com Pincinato (2007, p. 33), "[...] o ato de escolher uma profissão se constitui em um processo de decisões que passa por diversas etapas e que se encontra no centro das relações sociais, em meio a conflitos, disputas e poder", ou seja, não é um processo qualquer. Para Bohoslavsky (1983), a escolha profissional não pode ser encarada como uma simples opção individual, pois, ao longo de suas vidas os sujeitos formam representações sobre as profissões que são definidoras de seus ideais profissionais, além do fato de sofrer influência do grupo de seu convívio e da classe social a qual pertence.

Em face dessas informações, somos levados a crer que escolher uma profissão não diz respeito apenas escolher o que fazer, mas também, quem ser e como fazer a fim de passar a fazer parte do contexto profissional. Para Bohoslavsky (1983) a escolha da profissão é a escolha da identidade profissional que se sonha incorporar.

Entretanto, ao observarmos as informações fornecidas pelos professores, percebemos que sua atuação como docente na educação infantil, não se configurou inicialmente como uma opção desejada, como o cumprimento de um planejamento profissional que tinha esta etapa da educação básica como alvo principal. A opção se deu na verdade, por se tratar de uma área

onde a absorção de profissionais em inicio de carreira é mais fácil e também por oferecer a possibilidade de ingresso efetivo no serviço público.

Esta realidade nos informa também, como a educação infantil é encarada, dando a impressão de que para atuar nesta etapa da educação básica, não se pede muito, por outro lado, se pensarmos pelo viés das discussões de gênero iremos perceber que a atuação nesta etapa não é considerada com frequência por professores. O professor Alexandre (2016) diz que os *"[...] professores concursados da escola ninguém gostava da educação infantil, então, eles escolhem as áreas primeiro e o que sobre é educação infantil"*. Ou seja, a educação infantil não é *a priori* um local para homens.

Quando perguntados sobre a baixa participação masculina na educação infantil, os professores opinaram da seguinte forma:

> *Há falta de interesse por parte da maioria dos professores homens quando o assunto é educação infantil, pois, há a ideia de que o cuidado para com a criança ainda é tida como coisa de mulher* (PROF. THIAGO, 2016)

> *O que o que espanta os homens da educação infantil é o "cuidar", pois, este elemento acaba dando a impressão de que a docência perde lugar a outro serviço que não a transmissão de conhecimento, como por exemplo, o serviço de babá, que também é historicamente atribuído a mulher, isso acontece é claro, porque ao representarmos a docência, conferimos a ela a obrigatoriedade da utilização da lousa e do giz, algo que não condiz com a educação infantil, levando-nos a pensar que esse é um serviço com menor exigência intelectual.* (PROF. ALEXANDRE, 2016)

Essa ideia ainda predomina no imaginário social, produzindo um cenário de rejeição, mesmo que velado a figura masculina que compõe este espaço, até porque, segundo (LOURO, 1997, p. 99) "Professores e professoras – como qualquer outro grupo social – foram e são alvo de representações", representações estas que são culturais e que por isso não são estáticas, mas também, não mudam a qualquer custo.

Portanto, temos dois elementos básicos na análise do professor, a ideia de que cuidar de criança é competência da mulher e, segundo que aos homens compete um pensamento mais elaborado. Esses argumentos foram fortemente utilizados para justificar por um lado a permanência da mulher no ambiente doméstico, enquanto que por outro, justificava seu ingresso no serviço publico. Louro (1997, p. 107) acrescenta que:

> Essas representações, embora por vezes conflitantes, tipificam professoras e professores. De um modo talvez um tanto esquemático, se poderia dizer que a representação dominante do professor homem foi – e provavelmente ainda seja – mais ligada à autoridade e ao conhecimento, enquanto que a da professora mulher se vinculava mais ao cuidado e ao apoio 'maternal' à aprendizagem dos/das alunos/as.

Para o coordenador João (nome fictício) (2016), o distanciamento está fortemente marcado por uma questão histórica e cultural, fortalecida por uma "*visão preconceituosa e machista*" que coloca a mulher como principal responsável pelo cuidado das crianças, pois, é portadora de uma competência natural para a realização desta função. Entretanto, diz que:

> *Por outro lado, as instituições de educação no Brasil se fortaleceram assumindo os contornos atuais, em grande medida, a partir de reivindicações de movimentos sociais, dentre eles, o feminista e o movimento de mulheres, pensando dessa forma é necessário valorizar a presença maciça das mulheres nos CEIMS (nomenclatura de Dourados), mas considerar a ampliação de espaços nessas instituições também para as pessoas do sexo masculino.* (COORD. JOÃO, 2016).

Em face de todas estas questões que interferem e prejudicam a aproximação masculina da educação infantil, perguntamos aos professores voluntários, como foram recebidos no trabalho, tanto por parte das crianças, quanto por parte dos funcionários da instituição, e ouvimos as seguintes respostas.

Professor Thiago (2016):

> *Tive boa recepção. Tanto dos colegas quanto pelas crianças. Tive dificuldades por falta de experiência no início, mas diretamente não sofri nenhum tipo de preconceito, discriminação ou rejeição, a salvo alguns casos isolados, porém superados.*

Com a fala do professor é possível perceber que caminhamos no sentido da superação das barreiras que impedem essa aproximação, e que elas não estão alicerçadas na pessoa do professor, muito menos no espaço das instituições, mas sim, se colocam no caminho que separa o profissional do momento de ingresso na carreira docente, especialmente na educação infantil, ou seja, as barreiras são maiores nos momentos que antecede a chegada à instituição, sendo reduzidas quando já se encontra lá dentro.

O professor Alexandre (2016) disse que:

> *[...] sempre de imediato, a gente vê um olhar desconfiado, porém, preconceito nunca sofri, mas é possível ver diferença no olhar por ser homem. Mas, hoje eu me dou muito bem. Mas você tem que conquistar com seu serviço, tem que ter uma convivência, se você chegar de imediato, primeiro contato tanto das colegas de trabalho, dos outros professores e das crianças, por estarem muito acostumadas com a figura feminina, elas assustam. [...] esse ano, a turma que peguei nunca teve professor. Ninguém se espantou, elas me aceitaram muito bem, mas eu já estava esperando uma rejeição, pelo fato de ser homem, porque no início do ano letivo choravam por ter medo, alguma por não ter o contato com essa figura.*

Para este professor a chegada à instituição não é sempre tranquila, é marcada por desconfiança, profissional inclusive. Isso confirma que as instituições não estão isentas das representações sociais, pelo contrário, elas são marcadas e construídas sobre tais

representações, e a permanência neste local depende dos traços da representação que o professor trás consigo. De acordo com Louro (1997, p. 98),

> [...] as representações de professoras e professores dizem algo sobre esses sujeitos, delineiam seus modos e traços, definem seus contornos, caracterizam suas práticas, permitem-nos, enfim, afirmar se um indivíduo pode ou não ser identificado como pertencendo a esse grupo.

Fica evidente também que as representações não são estáticas, elas "[...] certamente se transformam e se distinguem – histórica e socialmente" (LOURO, 1997, p. 99) ganhando novos traços e contornos com novos sentidos e significados para ambos os sujeitos, tanto professor quanto crianças e colegas de trabalho.

Ao João, que atua como coordenador em um centro de educação infantil, perguntamos como foi receber um professor na instituição, e o que se alterou com a presença dele. A resposta foi a seguinte:

> *Foi tranquilo receber professores nesta instituição. Foram tratados como profissionais da educação. Apenas observei, durante o processo de contratação, se os mesmos apresentavam o perfil necessário à composição da equipe pedagógica [...]. Para mim foi e é importante a presença de homens, justamente para ir diluindo a ideia de que apenas mulheres atuam na educação infantil.* (COORD. JOÃO, 2016).

Na fala, o professor destaca o profissionalismo, e atribui a este elemento, potencial para contribuir com a superação das representações que tendem a naturalizar a relação das mulheres com a educação infantil e ao mesmo tempo afastar os homens deste mesmo espaço, ou seja, para atuar como docente na educação das crianças o pré-requisito mais importante deve ser uma boa formação que habilite ao desempenho da função.

Sobre a relação com os pais, todos afirmaram ser boa, mas que nem sempre foi assim, em alguns casos, foi necessário primeiro provar o profissionalismo para ganhar a confiança dos responsáveis pelas crianças. Thiago (2016) contou que,

> *[...] uma mãe não gostou que o professor de seu filho fosse homem e foi reclamar com a direção. [...] aos poucos observando meu trabalho, esta senhora mudou completamente sua visão e seu conceito com relação à minha pessoa.*

Ele conclui a história dizendo que para se desculpar e agradecer pelo trabalho desenvolvido com o filho, a mãe acabou dando-lhe um presente.

O professor Alexandre (2016) se orgulha do sucesso que suas atividades fazem com as crianças, pois isso facilita sua na relação com os pais. Diz: *"[...] quando a criança vai para casa e fala sobre o que fez na escola acho que o pai acaba gostando, então, sempre quando eles voltam, falam dos comentários das crianças"*. João (2016), responde que na unidade onde é gestor, os pais participam do cotidiano da instituição, isso *"favorece que as famílias*

conheçam os profissionais e seu trabalho, o que os deixa com a segurança necessária para deixarem seus filhos sob a responsabilidade de bons profissionais".

Ao analisarmos as falas, evidenciamos que o profissionalismo é o carro chefe no caminho para superação das barreiras que afastam professores homens da educação infantil e naturalmente dissipa a ideia errônea de que para atuar nesta etapa da educação básica basta gostar de criança, ser uma boa mãe, ser gentil e caridosa (o), mas sim, que o fundamental é ter uma boa formação e ser capaz de atender as necessidades educacionais das crianças. Não ter formação adequada foi inclusive, o maior desafio enfrentado pelo professor Thiago (2016), que no inicio não sabia lidar com as crianças pequenas, pois não tinha experiência, nem a formação adequada, algo que veio a adquirir posteriormente. "*Comecei completamente inseguro, as crianças não me ouviam, eu gritava e elas riam de mim. Não tinha autoridade alguma sobre elas".*

Superada esta questão da formação e da experiência, o que aparece na fala dos professores como principal desafio é a falta de recursos didáticos/pedagógicos, que em muitos casos são providenciados pelos próprios professores afim de não prejudicar ainda mais as crianças, entretanto, o professor Thiago (2016) diz fazer isto muito contrariado, pois, ao fazê-lo acaba eximindo a administração publica de suas obrigações, e diz, *"sigo fazendo o melhor que posso dentro das possibilidades"*.

O professor Alexandre (2016) acrescenta que em sua área de atuação (Educação Física), faltam espaços, inclusive na rotina das instituições, tirando-lhe de alguma forma a autonomia na construção das atividades. Mas ressalta que, o que mais lhe incomoda por ser homem é a questão do abuso sexual: *"Eu tomo muito cuidado [...] não trabalho com a porta fechada e tento de todas as maneiras evitar problemas com relação a isso"*.

Mas nada disso é suficiente para fazer nossos professores desistirem, pelo contrário, todos eles disseram do interesse em continuar atuando na área. O professor Thiago (2016) disse, *"pretendo continuar na Educação Infantil, pois é a área na qual me identifico, [...] além de que é o meu objeto de concurso"*, afirma que tem intenção de um dia chegar a Coordenação Pedagógica, mas não por ser homem, mas sim, por ter formação que o habilita a função, desejo e aptidão.

O professor Alexandre (2016) disse pretender *"[...] crescer na área, criar uma raiz forte, para futuramente contribuir com a formação de professores que atuarão na educação infantil"*. Em sua fala, se mostrou muito preocupado com a formação inicial dos professores,

que chegam à prática sem saber o que fazer, e piora se este não se preocupar com isso e busca alternativas para se aperfeiçoar, e melhorar enquanto profissional.

O coordenador João (2016), disse não haver limites para atuação de docentes do sexo masculino na educação infantil, a única coisa que poderia impedi-los seria a falta de *"conhecimentos necessários para o desempenho da função/atividade e de que esteja ciente da intencionalidade de todas as ações"*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caminhamos para o fim deste trabalho consciente da importância da discussão levantada, porém, sabendo que o trabalho para superação das barreiras que separam homens e mulheres, meninos e meninas, e determinam seus lugares e papeis, deve ir muito além da mera discussão e da produção de textos científicos.

Ao analisarmos historicamente a escola e seus contornos foi possível perceber que a mesma sempre esteve, assim como está, atrelada aos ideais de sociedade vigente, do mesmo modo, participa ativamente das transformações implantas e em vias de implementação. Em seus primórdios, atendeu maciçamente o publico masculino e resistiu muito a entrada da mulher por seus portões, porém, aos poucos essas barreiras foram sendo derrubadas a custa de muita luta e necessidades sociais emergentes, como por exemplo, o processo de urbanização e industrialização.

Não demorou muito para que as mulheres passassem a ser maioria tanto nos cursos de formação para docência quanto na ocupação das vagas para esse serviço no setor público, não sem resistência de alguns setores da sociedade e grupos conservadores que asseguravam não ser saudável para sociedade esta migração feminina para o espaço público. Por outro lado, com o processo de industrialização e o aumento da oferta de trabalho em outros setores que remuneravam melhor, somado a responsabilidade masculina pelo sustento da casa, surge o discurso de que a mulher é a melhor pessoa para educar as crianças e que por isso, deveriam ficar responsáveis pela educação das mesmas.

Esses discursos, cada qual em sua medida, permanecem ditando regras e contribuindo com a construção das representações acerca do magistério ainda hoje. Com isso, o número de homens que optam pela atuação docente nesta etapa da educação básica é mínimo. Pois como vimos, as representações não apenas refletem a realidade, mas a produz. Neste sentido, trabalhar rumo a superação de representações que diminui o profissionalismo na educação infantil; que atribui a mulher propensão natural ao trabalho com crianças; fomentam o

preconceito com relação aos homens que atuam nesta etapa da educação básica, precisam ser combatidos diariamente.

No contato com professores que estão atuando na educação infantil, percebemos que as maiores dificuldades estão fora do ambiente de trabalho, mesmo que ali também possa se perceber, e habitam o imaginário social, ou seja, são as representações construídas sobre os gêneros masculino e feminino que invadem suas trajetórias. O caminho para superá-las, segundo eles, esta diretamente associado a uma postura profissional exemplar e ao entendimento de que não tem apenas um jeito de ser homem ou de ser mulher.

Acreditamos que estamos no caminho certo para superação destas barreiras, mas, ressaltamos que em momento algum, propomos a masculinização da educação infantil, pois, somos conscientes de que o predomínio feminino não é por acaso, mas também, resultado de lutas e enfrentamentos de realidades que as diminuía. O que propomos de fato, é que tanto homens quanto mulheres sejam capazes de contribuir cada qual com sua particularidade com a construção de uma educação menos sectária, que reconhece e dialoga com as diferenças que fervilham no ambiente plural que são as instituições educacionais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. *O trabalho didático na moderna:* formas históricas. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, ano/vol. 16. Braga, Portugal, 2003. pp. 221-236.

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

FERREIRA, José Luiz. Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na escola rural. João Pessoa, 2008. 155 f. *Tese* (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba/PB, 2008.

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

HAHNER, June Edith. *Emancipação do sexo feminino: a luta pelos direitos da mulher no Brasil.* 1850-1940. Tradução de Eliane Lisboa. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cru do Sul : EDUNISC, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação:* uma perspectiva pós-estruturalista. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MICHELET, Jules. *A mulher*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1995. (Tradução de La Femme, 1859).

MONTEIRO, Ivanilde Alves; GATI, Hajnalka Halasz. A mulher na história da educação brasileira: entraves e avanços de uma época. IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL". Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/8/2012. *Anais* Eletrônicos. ISBN: 978-85-7745-551-5.

SAPAROLLI, Eliana Campos Leite. A educação infantil e gênero: a participação dos homens como educadores infantis. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 6, 1. sem., 1998, p. 107-125.

SCOTT, Joan. *Gênero uma categoria útil para a análise histórica*. Disponível em: www.dhnet.org.br/direitos/textos/generodh/gen_categoria.html. Acesso em: jan. 2016.

XAVIER FILHA, Constantina; ROCHA, Cristine Novaes Barbosa da. "Minha vida de João", "Era uma vez outra Maria" e "Era uma vez uma Família": masculinidades, feminilidades e famílias em discussão. In: XAVIER FILHA, Constantina. (Org.). *Sexualidades, gênero e infância no cinema*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2014.

FONTES

COORDENADOR João. *Questionário,* recebido em dia 07/03/2016. Município de Dourados – MS, 2016. 3 fls.

PROFESSOR Alexandre. *Questionário*, recebido em dia 14/03/2016. Município de Dourados - MS, 2016. 4 fls.

PROFESSOR Thiago. *Questionário,* recebido em dia 12/02/2016. Município de Dourados – MS, 2016. 3 fls.

HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES ACERCA DA DOCÊNCIA MASCULINA[19]

MEN IN CHILDHOOD EDUCATION: REFLECTIONS ON THE TEACHING MALE

Nubea Rodrigues Xavier[20]
Bianca Camacho de Almeida[21]

Resumo

Este artigo constitui-se de uma pesquisa qualitativa sobre a atuação dos Professores homens na Educação Infantil. O trabalho pretendeu discutir sobre gênero e docência masculina tendo como foco a prática destes Professores na atuação com crianças pequenas. Privilegiou a metodologia de caráter empírico e bibliográfico, realizando uma investigação junto à comunidade escolar de um dos Centros de Educação Infantil do município de Dourados-MS. Por meio desta pesquisa pretendeu-se expandir a discussão sobre a docência masculina nas instituições de Educação Infantil, colaborar com as reflexões sobre a igualdade de gênero, temática esta discutida na atualidade, prioritariamente, ao que se refere a igualdade de oportunidades, desmistificar o pensamento histórico e cultural imposto na sociedade sobre papeis previamente instituídos a homens e mulheres e, principalmente, contribuir para uma prática pedagógica que possa educar independentemente do gênero.

Palavras-chave: Docência. Gênero. Crianças Pequenas.

Abstract

This essay says about qualitative research on the role of men teachers in kindergarten. The investigated intended to discuss gender and male teaching focusing on the practice of these teachers in activities with small children. Used the empirical and bibliographic methodology, conducting an investigation with the Childhood Education Centers of Dourados-Mato Grosso do Sul. Through this research we sought to expand the discussion about male teaching in Childhood Education institutions, collaborating with reflections on gender equality, issue this discussion today primarily to respect equal opportunities, demystifying thought historical and cultural tax in society on roles previously established for men and women, and especially contribute to a pedagogical practice that can educate regardless of gender.

Keywords: Teaching. Genre. Small children.

INTRODUÇÃO

Este artigo constitui-se de uma pesquisa qualitativa sobre a atuação dos Professores homens na Educação Infantil. O trabalho pretendeu discutir sobre gênero e docência masculina tendo como foco a prática destes Professores na atuação com crianças pequenas.

[19] Artigo apresentado como requisito parcial para conclusão do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, junto a Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), sob a orientação da Professora Mestre Nubea Rodrigues Xavier.

[20] Mestre e doutoranda em Educação programa de pós-graduação/PPGEdu da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD. Professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul/SED.

[21] Especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Elaborado como requisito parcial para conclusão do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil junto à Faculdade de Educação (FAED), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), localizada na cidade de Dourados, estado de Mato Grosso do Sul, privilegiou a metodologia de caráter empírico e bibliográfico, realizando uma investigação junto à comunidade escolar de um dos Centros de Educação Infantil do município de Dourados-MS.

Por meio de aplicação de questionários previamente estruturados e captação e análise das falas das crianças através de atividade específica, buscou-se compreender sobre as representações desta comunidade escolar sobre a profissão docente, mais especificamente, sobre a atuação masculina nesta área, considerando que a Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica historicamente constituída por mulheres.

O trabalho em questão surgiu como uma proposta de ampliar e dar continuidade a um primeiro estudo realizado sobre a temática e utilizado para elaboração do artigo de conclusão de curso de Graduação em Pedagogia intitulado *Atuação de professores homens na Educação básica: um estado da arte sobre a produção acadêmica* (BÖHM; CAMPOS, 2013), ao qual foi posteriormente publicado pela Revista Horizontes, organizada pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados e pretendeu levantar, analisar e discutir as produções acadêmicas nacionais acerca da atuação de professores homens na Educação Básica.

O interesse primário em pesquisar sobre a temática surgiu a partir de estudos realizados ao longo do curso de graduação em pedagogia e especificamente após a elaboração e apresentação de um seminário sobre gênero e educação. O texto base utilizado foi *Vozes masculinas numa profissão feminina: o que tem a dizer os professores*, em que a autora Marilia Pinto de Carvalho (1998) discute a questão da presença masculina na educação básica. A análise em questão refere-se a reflexões que fazem parte de uma pesquisa sobre trabalho docente e relações de gênero desenvolvido junto a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo tendo como objeto de pesquisa, o material empírico desenvolvido junto a professores primários.

Na tentativa de compreender e aprofundar sobre a temática gênero na docência, enfatizando fatores históricos, culturais e sociais, este estudo, em princípio, foi apoiado teoricamente em autoras como Louro (1997), Carvalho (2011), Scott (1995) e Vianna (2002).

Posteriormente, realizou-se uma revisão da literatura sobre o tema gênero e docência masculina, buscando problematizar e compreender sobre os fatores sociais, históricos e

culturais que levaram a educação de crianças pequenas a ser constituída como atributo feminino. Ao mesmo tempo, buscou-se refletir como a inserção de docentes homens na Educação Infantil pode levantar discussões e demonstrar a possibilidade de igualdade de gênero nesta profissão considerada eminentemente feminina.

Desta forma, por meio desta pesquisa, pretende-se expandir a discussão sobre a docência masculina nas instituições de Educação Infantil, colaborar com as reflexões sobre a igualdade de gênero, temática esta discutida na atualidade, prioritariamente, ao que se refere a igualdade de oportunidades, desmistificar o pensamento histórico e cultural imposto na sociedade sobre papeis previamente instituídos a homens e mulheres e, principalmente, contribuir para uma prática pedagógica que possa educar independentemente do gênero.

Uma breve contextualização sobre o gênero da docência Infantil

Para compreender sobre as formas de atribuição de características masculinas e femininas e entender as relações de gênero na realidade educacional, faz-se necessário o esclarecimento sobre o conceito de gênero. Neste sentido, Louro (2000 apud XAVIER FILHA, 2012, p. 30-31), contribui: "[...] gênero é uma construção cultural feita sobre diferenças sexuais. Gênero está ligado à constituição social, constituindo masculinidade e feminilidade nas relações sociais, culturais e históricas".

Nesse sentido, o conceito de gênero é utilizado para explicar características sociais, históricas e culturais atribuídas a homens e a mulheres. Portanto, como destaca Louro (2006, p. 4), "[...] lidar com o conceito de gênero significa colocar-se contra a naturalização do feminino e, obviamente, do masculino".

Também sobre o conceito de gênero, segundo Scott (1995, p. 86), "[...] é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos", desta maneira, é uma construção social e histórica dos sexos. Ou seja, a atribuição de características ao individuo, determinando comportamentos convenientes ao homem e a mulher a partir das diferenças sexuais é algo construído social e ideologicamente.

Conforme descrito acima, as identidades de gênero são constituídas por meio das relações sociais, em diversas práticas sociais, entre elas, dentro das instituições de ensino, consideradas como um ambiente permeado por diversas ações que (re)produzem determinados aspectos do comportamento social, modelos e preconceitos.

Nesse sentido, em uma sociedade a qual as profissões são segmentadas entre masculino e feminino, parece absolutamente normal a docência infantil ser constituída plenamente por mulheres, causando estranhamento a presença dos homens nesta profissão.

Historicamente, ao longo do século XX, a docência na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) foi sendo quase que absolutamente constituída por mulheres, através do processo de feminização do magistério:

> A legitimidade do feminino no padrão heteronormativo, falocêntrico e compulsório é conferida a partir de referência que dependem exclusivamente da relação da mulher com o outro e dos papeis atribuídos socialmente nesta relação: esposa e mãe. Dessa maneira, as profissões adequadas para seu universo de características naturalizadas, estariam ligadas às qualidades do cuidado emocional e físico, como por exemplo, enfermeira, professora primária, cozinheira e bordadeira. Desse modo a diferenciação binária (homem-mulher) e as atribuições essencializadas das características atribuídas aos seres humanos (masculino-feminino) ligam-se diretamente às atuações e disputas de poder. (SOARES, 2015, p. 242).

Atualmente, o exercício da docência é marcado predominantemente pelo gênero feminino. Conforme os dados do último Censo da Educação Básica realizado em 2007 (BRASIL, 2009, p. 22), nas creches, na pré-escola e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o universo docente é predominantemente feminino (98%, 96% e 91%, respectivamente).

Apesar da docência, principalmente de crianças, ao longo dos tempos ter assumido um caráter eminentemente feminino, é preciso lembrar que a Educação como instrução iniciou-se por meio do trabalho masculino, no Brasil, os pioneiros foram os Jesuítas. Aos poucos, com a urbanização e industrialização, os homens foram se afastando do magistério primário, principalmente em busca de melhores salários, além de outros aspectos culturais e sociais.

Conforme Vianna (2002, p. 85):

> Desde o século XIX, pouco a pouco os homens vão abandonando as salas de aula nos cursos primários, e as escolas normais vão formando mais e mais mulheres. Essa característica mantém-se por todo o século XX, estimulada, sobretudo, pelas intensas transformações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas por que passa o país e que acabam por determinar uma grande participação feminina no mercado de trabalho em geral.

Aliada a crescente necessidade de mão de obra masculina no setor industrial, houve a necessidade de atender a demanda de professoras para o ensino de meninas, trazendo as mulheres em massa para as escolas normais. Neste sentido, Cunha (2012, p. 4), contribui:

> Considerada uma profissão masculina até os anos finais do século XIX, a docência feminina, no Brasil, aos poucos vai tomando lugar na educação, tendo em vista os impedimentos morais da época que consideravam inadequado que as meninas fossem educadas pelos professores homens.

Ao contrário do processo de feminização do magistério nos outros níveis da Educação Básica, a Educação Infantil seguiu uma trajetória diferente, pois surgiu como um espaço de ocupação feminina. Neste sentido, a inserção dos homens nesta etapa da Educação Básica é algo muito recente.

A Educação Infantil surge para atender a demanda das mulheres trabalhadoras disponíveis para o mercado de trabalho. De caráter assistencialista, inicialmente objetivou suprir aspectos relacionados a maternidade, ou seja, a atenção voltada as crianças deveria substituir o cuidado deixado de ser exercido pelas mães. Desta forma, as profissionais atuantes nas instituições infantis eram meramente cuidadoras de crianças pequenas.

Ao longo do tempo, foram ocorrendo transformações no contexto da Educação Infantil. Os espaços destinados ao atendimento de crianças pequenas passaram a ser instituições com foco no cuidado e Educação destas crianças. Conforme orienta o Documento oficial do MEC (1994), Política Nacional de Educação Infantil, esta etapa da Educação Básica deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a Educação, além disto, tem função diferenciada e complementar à ação da família.

As mudanças no foco da Educação Infantil ocorreram na tentativa de amenizar as desigualdades sociais. Com a nova visão de Educação Infantil, as discrepâncias em relação ao atendimento realizado diferentemente entre as classes sociais, ou seja, entre as Creches (assistencialistas) e Jardins de Infância (com foco pedagógico), estariam resolvidas. Porém, os espaços de Educação Infantil continuaram sendo associados à maternagem[22], fazendo com que discursos pedagógicos assemelhem-se com maternos. Desta maneira, reforçando a permanência quase que exclusiva das mulheres nestes espaços.

Diante deste contexto, a presença do masculino dentro das Instituições de atendimento infantil causa estranhamento, desconforto e desconfiança, "[...] o trabalho desses profissionais entra em conflitualidade com as expectativas e pode mostrar exceções aos padrões de gênero" (RABELO, 2013, p. 5).

Assim, a inserção dos Professores Homens na docência infantil tem se mostrado como uma oportunidade de reflexão e discussão sobre as questões de gênero dentro do ambiente educacional constituído por mulheres.

Atuação masculina na educação infantil: algumas considerações sobre essa prática

De acordo com os gráficos apresentados pelo último Censo escolar da Educação Básica (INEP, 2009), realizado em 2007, no comparativo por *sexo*, Brasil – Mato Grosso do Sul, no Brasil 18,06% dos Professores são do *sexo* masculino e no Estado do Mato Grosso do Sul este quantitativo é de 20,21%. Com relação as etapas/modalidades de Ensino,

[22] De acordo com o Dicionário crítico de gênero, Maternidade, ao longo do século XX, promoveu uma individualização da maternidade, produzindo a figura da mãe responsável, tanto pelas práticas – saúde, puericultura, educação na infância – quanto pelo simbolismo, com o investimento no crescimento do sentimento maternal. (MEYER; SCHWENGBER, 2015 apud COLLING; TEDESCHI, 2015).

especificamente da Educação Infantil[23], no Mato Grosso do sul 44 (quarenta e quatro) Professores do *sexo* masculino são atuantes nas Creches e 298 (duzentos e noventa e oito) atuam na Pré-escola.

Conforme os dados apresentados são perceptíveis a baixa taxa de porcentagem com relação aos Docentes Homens atuantes na primeira etapa da Educação Básica no Estado do Mato Grosso do Sul. Mediante este contexto, selecionou-se um dos Centros de Educação Infantil da cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul, ao qual possui no quadro de funcionários Professores Homens, para o desenvolvimento da pesquisa.

A coleta dos dados ocorreu por meio de aplicação de questionários estruturados aos segmentos escolares, dentre os quais, destacamos: funcionários administrativos, representantes familiares e docentes. Os representantes da comunidade escolar foram escolhidos ao acaso, dois de cada segmento. Porém, dois dos questionários foram direcionados aos Professores homens[24] atuantes na Instituição no ano de referência da pesquisa (2015).

Foi entregue um quantitativo de 08 (oito) questionários para averiguar como tais sujeitos percebem ou compreendem a atuação da Docência masculina na Educação Infantil. Dentre os questionários entregues, 06 (seis) deles retornaram, 04 (quatro) direcionados a comunidade escolar e os 02 (dois) aos docentes homens.

As questões contidas nos questionários foram elaboradas na tentativa de captar as representações que os sujeitos da pesquisa carregam sobre identidades de gênero através da relação com as características conferidas pela sociedade sobre as profissões consideradas femininas e masculinas. As perguntas direcionadas apenas aos docentes homens tiveram como intento investigar os motivos que influenciaram a opção profissional, a receptividade das pessoas com relação a esta escolha e também sobre a satisfação e pretensões futuras.

Nesse sentido, o questionário estruturado com perguntas fechadas, foi elaborado com opções de respostas diretas, as quais os sujeitos da pesquisa puderam demonstrar objetivamente suas formas de representações sobre o tema em questão.

Mediante a devolutiva dos questionários iniciou-se o processo de análise e reflexões sobre as respostas.

Com relação as questões referentes a manifestação sobre a atuação do feminino e do masculino em várias áreas do mercado de trabalho, constatou-se que todos os participantes

[23] O foco desta pesquisa encontra-se na docência na Educação Infantil. Desta maneira, optou-se por apresentar apenas os dados com relação a referida etapa da Educação Básica.
[24] Um docente formado em Pedagogia e um Professor em Formação cursando Pedagogia.

acreditam que homens e mulheres podem desempenham as mesmas tarefas, sem distinções de cargos, funções e hierarquias.

O mesmo aconteceu com as perguntas direcionadas ao magistério e cargos de gestão. Todos os participantes manifestaram que indiferentemente, ambos os gêneros, possuem aptidão para tais tarefas, sendo que 02 (dois) deles manifestaram a importância do domínio sobre o conhecimento pedagógico para exercer a docência e 03 (três) acrescentaram a importância da capacitação específica para a gestão.

Percebe-se resultado unânime nas semelhanças das respostas. Provavelmente, pelo fato da instituição em questão, através da gestão e práticas pedagógicas, exercer um trabalho que permite reflexões e discussões a respeito da igualdade de gênero, entre outros aspectos sociais emergentes nas discussões atuais. A própria contratação de Profissionais masculinos e femininos para a atuação nas diversas áreas dentro desta Instituição é um exemplo deste trabalho.

Nota-se, através das respostas que é possível desenvolver um trabalho diversificado e de sensibilização, dentro das Instituições de educação, que permita a inserção de questões sobre o gênero na educação e desta maneira contribuir para desmistificação da ideia maternal da docência infantil. Conforme Louro (1997, p. 23), "[...] concepções de Gênero diferem não apenas entre sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem".

As respostas das questões direcionadas aos docentes Homens apontaram que um dos profissionais pesquisados iniciou sua carreira no magistério por influência familiar, o outro escolheu a profissão por identificação com a profissão. Um deles afirmou nunca ter sofrido discriminação por exercer a docência infantil, já o outro indicou que às vezes sofre distinção por parte dos pais/funcionários/crianças da Instituição a qual atua. Um dos professores respondeu que pretende continuar atuando na área, o outro, gostaria de atuar em outra área por almejar melhor remuneração.

A partir da análise das respostas sobre o olhar dos docentes homens pesquisados, é possível perceber que apesar de todas as discussões e reflexões realizadas fora do contexto escolar e, principalmente, dentro do âmbito da instituição pesquisada, ainda existe sim, certo preconceito exercido pela comunidade escolar com relação a presença do masculino no cuidado e educação das crianças pequenas, sendo este um dos fatores que inibem a presença do masculino nas áreas de atuação consideradas femininas.

Como corrobora Xavier Filha (2012, p. 30, grifos nossos):

> A presença de *professores* e *professoras* para atuar com crianças pequenas é salutar para meninos e meninas. No entanto, ainda se vê uma forte resistência de familiares em aceitar homens atuando profissionalmente como docentes de crianças pequenas.

Ainda conforme a autora, "[...] novas formas de constituição de ser masculino e de ser feminino devem ser proporcionadas e permitidas nas instituições educativas" (XAVIER FILHA, 2012, p. 31).

Outro fator contribuinte para o afastamento desses profissionais é a baixa remuneração salarial, manifestada por um dos pesquisados no que se refere a permanência em atuar na área educacional. Isto porque, socialmente, o homem ainda é visto como provedor da família, ou seja, aquele que trabalha para sustentar a casa. Böhm e Campos (2013, p. 69-70), corroboram esta afirmação:

> Mesmo com todas as transformações sociais, culturais e econômicas e a presença cada vez mais crescente da mulher no mercado de trabalho, o que gerou uma nova configuração familiar, registra-se que continua arraigada a ideia do homem como o maior responsável pelo custeio das despesas.

Diante do exposto, a partir da análise das impressões dos sujeitos pesquisados, evidencia-se que é possível modificar as representações sobre as características elencadas aos gêneros a partir de iniciativas que promovam discussões e reflexões sobre os papeis exercidos por homens e mulheres dentro de determinado contexto profissional, pois dependendo de como são apresentadas, elas passam a tornarem-se reais.

O olhar da criança sobre as características atribuídas aos gêneros

A partir do momento em que se decidiu também contemplar o olhar das crianças sobre a atuação do profissional masculino, pensou-se em estratégias para buscar as impressões infantis a respeito do assunto.

Diante da problemática, após reflexão e conversas, resolveu-se utilizar a Literatura Infantil como instrumento metodológico, através de contação de história, com intuito de captar as manifestações do pensamento/ conceito das crianças sobre as relações de gênero.

Sobre a utilização de obras literárias como instrumento de aproximação da linguagem infantil, de acordo com Daros (2013, p. 180), a literatura enquanto gênero literário é:

> [...] compreendida como um universo de simbolizações e significações que se situam numa posição privilegiada de comunicação com a criança por meio de sua linguagem, ilustrações e formatos, transformando-se em um instrumento rico de possibilidades de exploração no contexto escolar.

Após a decisão da utilização da Literatura Infantil como abordagem metodológica, passou-se a etapa de escolha de uma obra que se enquadrasse dentro da perspectiva de

Gênero. Após breve pesquisa, houve a escolha por utilizar a obra *Príncipe Cinderelo*, escrito pela autora Babette Cole (2000), da editora Martins Fontes.

A obra em questão trata de uma história pós-moderna que tem a intenção de desconstruir paradigmas tidos como padrões na sociedade atual, ou seja, objetiva a desconstrução de normas impostas e aceitas socialmente, apontando novas características aos Gêneros.

No decorrer na história, é possível perceber que houve uma inversão do clássico *Cinderela*, comumente contada às crianças. Na história clássica, assim como em outras, a decisão é sempre tomada pelos homens, o que não acontece na releitura. Nesta, quem toma as decisões de escolha do companheiro é a Princesa. Além disto, o Príncipe apresenta comportamentos relacionados ao gênero feminino, tais como, limpar a casa e lavar roupas.

Após a escolha da obra a se utilizada, iniciou-se o trabalho empírico com as crianças da sala do maternal II[25] da instituição pesquisada. Os sujeitos desta etapa da pesquisa foram escolhidos por terem proximidade com os Professores Homens da Instituição. No dia da efetivação do trabalho, estavam presentes apenas seis crianças de um total de dez matriculados na turma.

A atividade proposta foi iniciada com uma breve informação sobre a pesquisa e seu desenvolvimento naquele momento, bem como, sobre a utilização do gravador para captação das falas. Depois disto, foi apresentado o livro com a demonstração da capa, leitura do título e autoria da obra.

Durante todo desenvolvimento da atividade, buscou-se estabelecer relações sobre a história e os papeis sociais representados nela, enfatizando as cenas com maior destaque em termos de comportamentos considerados opostos ao padrão. Desta forma, antes de iniciar a contação da história, indagou-se sobre o título da obra, instigando os pequenos a pensarem sobre a existência de *Príncipes Cinderelos* e a diferença entre a releitura e a obra original da Cinderela. No decorrer da história as crianças foram incentivadas a manifestarem suas opiniões, impressões e questionamentos sobre o enredo e personagens.

Observou-se, a partir das reações e falas das crianças, desde o começo até o final da história, que o enredo em questão ao mesmo tempo em que proporcionou o registro das impressões e sentimentos infantis sobre o tema, também levou as crianças a refletirem sobre os papeis socialmente estabelecidos a cada gênero.

[25] As crianças matriculadas neste nível da Educação Infantil completaram três anos até 31 de março do respectivo ano de matrícula (2015), conforme orientações da legislação municipal vigente. Na data de aplicação da pesquisa todas já haviam completado quatro anos.

Quando questionados sobre a existência de *Príncipes Cinderelos*, todas as crianças afirmaram que não existe Príncipe Cinderelo. E quando indagados do motivo da inexistência registrou-se falas tais como: *"Porque só pode menina"* ou *"Porque Jesus não gosta".* Ao mesmo tempo, ao longo da história, conforme houve a revelação sobre as atribuições do comportamento dos personagens, apareceram falas que contrariam a opinião anterior. "*Eu faço bolo com a minha mãe!", "O meu pai limpa!", "Eu acho que a minha mãe lava roupa na máquina de lavar. E eu ajudo!" ou "Eu ajudo o meu pai!",* foram algumas afirmações, principalmente de meninos, durante os diálogos.

Nota-se, ao analisar as falas, que as mesmas expõem um pensamento tradicional de determinação de atitudes relacionadas a cada gênero, fazendo distinção de comportamentos, porém, ao mesmo tempo há um posicionamento referente à desconstrução das normas impostas socialmente diante das manifestações sobre as atitudes masculinas culturalmente atribuídas ao feminino.

Diante das manifestações das crianças, ficou evidenciado que as mesmas refletem o que os adultos pensam sobre os comportamentos e atribuições impostos socialmente sobre os gêneros. O pensamento infantil, como reflexo do pensamento adulto, é construído aos poucos por meio das relações sociais e tornando-se "reais" a medida que a criança passa a compartilhar tal visão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar sobre a Docência masculina levou a realização de um trabalho mais aprofundado sobre a inserção dos homens em uma área profissional dominada por mulheres. Nesta perspectiva, ao longo dos estudos evidenciou-se que a Educação Infantil, especificamente, ao contrário das outras etapas da Educação Básica, iniciou-se com o trabalho feminino justificado pela necessidade de substituição das funções maternas deixadas de serem exercidas pelas mulheres que começaram a serem inseridas no mercado de trabalho, principalmente nas indústrias.

Desta forma, os homens vêm adentrando este universo permeado por características associadas ao feminino com o desafio de conquistar seus espaços como profissionais que também possuem conhecimentos pedagógicos específicos para a atuação na Docência infantil. Neste contexto, os homens encontram grandes dificuldades de inclusão e permanência na área.

Constatou-se também, por meio das análises e reflexões sobre os questionários e atividade com as crianças, que dependendo da maneira como determinada sociedade

representa e principalmente apresenta determinadas profissões e suas características, elas tornam-se reais nas falas e no pensamento cultural daquela comunidade. Portanto, acredita-se que deixar de discutir sobre o exercício da docência masculina no magistério infantil é afirmar a que realmente a profissão somente poderá ser exercida por mulheres.

Desta maneira, espera-se que esta pesquisa tenha relevância e contribua nas discussões sobre as possibilidades de igualdade de gênero, principalmente colabore com práticas pedagógicas que possam educar independentemente do gênero, prezem a igualdade de direitos e respeitem a diversidade.

REFERÊNCIAS

BÖHM, B. C. A.; CAMPOS, M. I. Atuação de professores homens na educação básica: um estado da arte sobre a produção acadêmica. *Horizontes – Revista de Educação*, Dourados, MS, n.1, v.1, janeiro a junho de 2013.

BRASIL. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Ministério da Educação/MEC. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf. Acesso em: 05 jan. 2016.

_____. *Política Nacional de Educação Infantil:* Pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/polinaci.pdf. Acesso em: 20 dez 2015.

CARVALHO, M. P. Vozes masculinas numa profissão feminina: o que tem a dizer os professores. *LASA***.** 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000187&pid=S0102-46982008000100002000014&lng=pt. Acesso em: 15 jan. 2015.

CARVALHO, M. P. O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPEd (1999-2009). *Revista Brasileira de Educação,* vol. 16, n. 46, jan./abr. 2011. Disponível em: http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/6399. Acesso em: 02 dez. 2015.

COLE B. *Príncipe Cinderelo***.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CUNHA, Amélia Teresinha Brum da. Sobre a carreira docente, a feminização do magistério e a docência masculina na construção do gênero e da sexualidade infantil. In: ANPEDSUL, 9, 2012, Caxias do Sul. *Apresentações e Autores do IX ANPED-SUL*. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2974/824>. Acesso em: 06 fev. 2016.

DAROS, T. M. V. Problematizando os gêneros e as sexualidades Através da literatura infantil. *Revista Práticas de Linguagem*. v. 3, n. 2, jul./dez. 2013. Disponível em: http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2014/01/172-%E2%80%93-186-Problematizando-os-g%C3%AAneros-e-a-sexualidade-atrav%C3%A9s-da-literatura-infantil.pdf Acesso em: 08 jan. 2016.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação:* uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade. (2000). In: XAVIER FILHA, C. (Org.). *Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias*. Campo Grande: Editora da UFMS, 2012. p. 277-293.

MEYER, D. E.; SCHWENGBER, M. S. *Maternidade.* In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Antonio. Dicionário crítico de gênero. Dourados: UFGD, 2015.

RABELO, A. O. Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. *Educ. Pesqui.,* São Paulo, Ahead of print, abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2013nahead/aop1132.pdf> Acesso em: 01 mar. 2016.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul/dez. 1995, pp. 71-99. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf. Acesso em: 26 nov. 2015.

SOARES, A.C.C. Feminilidade/Feminino. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Antonio. *Dicionário crítico de gênero*. Dourados: UFGD, 2015.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. *Cad. Pagu* [*online*]. 2002, n.17-18, p. 81-103. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf > Acesso em: 18 set. 2011.

XAVIER FILHA, C. Educação para as sexualidades, para a igualdade de gênero e para as diferenças/diversidades: possibilidades pedagógicas. In: XAVIER FILHA, C. (Org.). *Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias*. Campo Grande: Editora da UFMS, 2012. p. 277-293.

INFÂNCIA, GÊNERO, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS DE MENINOS E MENINAS[26]

CHILDHOOD, GENDER, TOYS AND GAMES FOR BOYS AND GIRLS

Magda Sarat[27]
Miria Izabel Campos[28]
Edilaine de Mello Macedo[29]

Resumo

O artigo traz uma investigação cujo objetivo foi conhecer e compreender a forma de construir as relações entre as crianças, seus brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. Realizaram-se estudos bibliográficos sobre infância, brinquedos, brincadeiras e gênero; e observação de caráter etnográfico em Pré-Escola do distrito de Indápolis/Dourados/MS. Verificou-se a presença de poucos brinquedos, mas era permitido às crianças levarem-nos de casa. Os meninos brincavam de carrinhos, tratores e colheitadeiras, representando seu cotidiano de crianças da zona rural. As meninas brincavam de casinha, montar prédios e construir utensílios de casa. Em contrapartida, presenciaram-se crianças brincando juntas, transgredindo o que a sociedade considera predeterminado para cada gênero, e concluiu-se que meninos e meninas podem se relacionar de maneiras não sexistas, possibilitando relações de gênero mais igualitárias.

Palavras-chave: Crianças. Relações de gênero. Educação Infantil.

ABSTRACT

The article presents an investigation aimed at knowing and understanding the way to build relationships between children, their toys and games in Early Childhood Education. Bibliographic studies on childhood, toys, games and gender were conducted, as well as an ethnographic observation in a Pre-School of the Indapolis district/Dourados/State of Mato Grosso do Sul, MS. One noticed the presence of few toys, however children were allowed to bring toys from home. The boys played with cars, tractors and harvesters, representing their daily routine as children living in a rural area. The girls played with houses, assembling buildings and building home appliances. On the other hand, children were seen playing together, transgressing what society considers to be predetermined for each gender, and the conclusion was boys and girls can establish relationships to one another in non-sexist ways, enabling more egalitarian gender relations.

Keywords: Children. Gender relations. Early childhood education.

---

[26] Este trabalho de Iniciação Científica integra os projetos de pesquisa desenvolvidos junto ao grupo "Educação e Processo Civilizador" (GPEPC), da Faculdade de Educação (FAED), na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

[27] Professora Associada da FAED-UFGD; Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador (GPEPC). Orientadora desta Pesquisa (CNPq/FUNDECT)

[28] Professora Assistente da FAED-UFGD; Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador (GPEPC). Coorientadora desta Pesquisa (CNPq/FUNDECT)

[29] Aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação (FAED), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador (GPEPC). Bolsista de Iniciação Científica/PIBIC.

INTRODUÇÃO

As crianças, às vezes antes mesmo do nascimento, já são esperadas por seus familiares, depois cuidadas e educadas de modo a atender padrões estabelecidos de gênero, que as identificam como meninos ou meninas. E as determinações não param por aí, pois ao chegarem às instituições de educação que atendem a infância, elas vivenciam diferentes situações nas quais quase sempre acontece a mesma divisão, começando pelas tradicionais filas, onde meninos são separados de meninas. Diferentemente disso, entendemos que nos constituímos sujeitos de gênero ao longo de toda a vida, numa dada cultura e sociedade.

Partindo dessa perspectiva, o presente trabalho integra pesquisas que tem como perspectiva uma "[...] investigação que nos possibilite compreender nossas referências empíricas diretamente relacionadas aos processos de formação e educação de crianças [...]" (SARAT, 2012, p. 3). Nesse contexto, a investigação cujos resultados apresentamos neste artigo, teve como objetivo geral conhecer e compreender a forma de construir as relações entre as crianças, seus brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil.

Buscamos alcançar nosso objetivo a partir de uma metodologia constituída de estudos bibliográficos sobre infância, brinquedos e brincadeiras em autores e autoras tais como Ariès (1981), Kishmoto (2010), Kramer (2007), Kuhlmann Jr. (2004) e Sarat (1999). Estudos sobre a temática de gênero nas autoras Campos (2014), Finco (2003; 2010) e Xavier Filha (2014).

A investigação empírica aconteceu em uma turma de Pré-Escola localizada no distrito de Indápolis, município de Dourados, estado de Mato Grosso do Sul. A turma da Pré-Escola tinha um total de 17 crianças matriculadas, sendo 13 meninos e 4 meninas. A Instituição atende muitas crianças da zona rural e possui classes multisseriadas. Assim, a turma observada era formada por crianças com idades entre 04 e 05 anos, das quais 08 foram autorizadas a participar da investigação, tendo os pais assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido[30]. Para colher os dados para a pesquisa, os quais foram registrados em Diário de Campo, observamos 07 meninos e 01menina.

Para apresentarmos esta investigação nosso artigo está organizado em duas seções. Na primeira nós trazemos discussões teóricas das temáticas a partir dos estudos realizados nos diferentes autores e autoras. Depois, na segunda seção, apresentamos a Instituição participante da pesquisa, os sujeitos envolvidos na investigação, bem como registramos os dados colhidos

[30] O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é uma exigência da pesquisa empírica e garante a ética e o rigor metodológico da mesma.

e organizados, evidenciando reflexões à luz dos referencias teóricos. Terminamos com nossas considerações finais e as referências citadas.

Infância, brinquedos, brincadeiras e gênero: os fundmentos da formação

Nessa primeira seção fizemos uma apresentação dos estudos realizados em diferentes autores e autoras acerca das temáticas da infância, os brinquedos, as brincadeiras e as questões de gênero, visando evidenciar os conceitos que embasam nossa pesquisa, os quais podem contribuir na nossa formação, pois, "[...] os conceitos precisam ser entendidos como uma construção social e histórica mutável, atendendo às diferentes formas de organização da sociedade" (SARAT, 1999, p. 8).

Iniciamos concordando com Kramer (2007, p. 14), segundo a qual a "[...] a ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na sua comunidade".

Assim, se nós partimos dos estudos do historiador Phillipe Ariès (1981), o qual se baseou em iconografias do século XIV até o século XVIII, presentes nos diários de família, inscrições em túmulos, registros de igrejas, "o sentimento de infância", ou seja, como a sociedade via as particulariedades das crianças surgiu a partir do século XVII. Tal afirmação não caracteriza que antes as crianças fossem maltratadas, elas não eram reconhecidas em suas especificidades, como afirma o autor:

> Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particulariedade infantil, essa particulariedade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia (ARIÈS, 1981, p. 99).

Ou seja, quando essa criança passasse a não precisar de cuidados constantes da mãe, das amas ou de outros adultos responsáveis pelo seu cuidado, ela ingressava na sociedade dos adultos e a partir daí não se distinguia mais dos mesmos. À medida que a sociedade começa a ver a criança nas suas especificidades surge, então, o "sentimento de infância" e essa criança passa a compor o centro da família e as pessoas começam a representa-lá de forma diferente dos adultos.

Perceber a criança em sua especificidade é fundamental como elemento que constitui o processo de inserção e existência social da infância. Porém, as crianças sempre existiram, portanto verificamos a presença de discussões acerca do surgimento do referido "sentimento

de infância", em trabalhos anteriores. Os escritos de Sarat (1999), quando se refere aos estudos de Gèlis (1991), de alguma maneira refutam a perspectiva de Ariès:

> Contrariando, de certa forma, a premissa de Ariès, quando diz que o sentimento de infância e a percepção de suas particularidades e importância para a família e adultos surgem somente a partir do século XVII, Gélis vai fazer referências a situações e atitudes demonstrando esse sentimento presente anteriormente. Segundo ele, há algum tempo já germinava no pensamento e nas relações das pessoas, sinais de mudança com relação à perspectiva da criança (SARAT, 1999, p. 19).

Temos atualmente, no nosso país, que a infância é o período compreendido entre "[...] 0 a 12 anos incompletos", segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8.069/90 (BRASIL, 1990). Período de aprendizados e vivências. Portanto, entedemos a infância como um periodo da vida das crianças muito importante, pois a partir das experiências que terão nesse momento, as mesmas poderão carregar influências por toda a sua vida.

É neste período da vida que as crianças irão aprender e apreender sobre elas mesmas, sobre a sociedade e sobre o que as familias e as pessoas das instituições as quais elas frequentam, pensam e perpetuam sobre temas diversos, como o de gênero, nosso objeto de estudos. Com isso as crianças se apropriam de valores, comportamentos e constumes de seu tempo e lugar, pois as mesmas são sujeitos históricos que aprendem, apreendem e reconstroem o que vivenciam nas suas relações sociais. Como afirma Kuhlmann Jr. (2004, p. 31):

> É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por ela em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras de história.

Em nosso trabalho, é nessa perspectiva que estamos entendo a infância e as crianças. E, corroborando com essas ideias, temos Kramer (2007, p. 15) definindo:

> Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas.

Portanto, a partir da perspectiva das crianças como cidadãos de direitos, estamos compreendendo a importância dos brinquedos que são disponibilizados às meninas e aos meninos, bem como as brincadeiras que realizam. Como bem destacam Kishimoto e

Freyberger (2012, p. 12), "para educar crianças pequenas, que ainda são vulneráveis, é necessário integrar a educação ao cuidado, mas também a educação e o cuidado à brincadeira". A brincadeira é uma linguagem das crianças.

As crianças utilizam diversas formas para se expressarem e a brincadeira é a mais importante e significativa maneira que as mesmas encontram para mostrar o que pensam, vivenciam, aprendem. Ou seja, elas demonstram que compreenderam o mundo à sua volta, construindo e reconstruindo cultura a partir das suas interações sociais (KRAMER, 2007). Os brinquedos e as brincadeiras são importantes por representarem as formas mais concretas com as quais as crianças se relacionam:

> A criança, mesmo pequena, sabe muitas coisas: toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra, em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz de compreender o mundo. Entre as coisas de que a criança gosta está o brincar, que é um dos seus direitos. O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Podemos perceber, a partir da citação da autora, que a criança se desenvolve de maneira plena com o brincar, pois este o leva a interagir, ensina regras que podem ser mudadas conforme suas vontades e necessidades. Kishimoto (2010) explicita que a criança pode utilizar os jogos e brinquedos conforme lhe convier, pois quando brinca ela é a condutora desse ato que é livremente iniciado pela mesma.

Reafirmamos o que já está sendo discutido sobre o brincar e a brincadeira, a partir do que as autoras Kishimoto e Freyberger (BRASIL, 2012, p. 11) nos trazem:

> Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se, e participar da cultura lúdica para compreender seu universo. Ainda que o brincar possa ser considerado um ato inerente à criança, exige um conhecimento, um repertório que ela precisa aprender.

Em se tratando do espaço da Educação Infantil, percebemos também a importância do brincar nas experiências das crianças, pois através das brincadeiras e dos brinquedos que as mesmas irão apreender o mundo e se desenvolver. E, como atestam as autoras, as crianças precisam de um ambiente estimulador e de pessoas que as acompanhem e ensinem brincar:

> O brinquedo visto como objeto suporte da brincadeira pode ser industrializado, artesanal ou fabricado pela professora junto com a criança e a sua família. Para brincar em uma instituição infantil não basta disponibilizar brincadeiras e brinquedos, é preciso planejamento do espaço físico e de ações intencionais que favoreçam um brincar de qualidade (KISHMOTO; FREYBERGER, 2012, p. 11).

A partir disso, registramos, estamos entendo que as brincadeiras e os brinquedos têm uma importância primordial nessa etapa de vida das crianças, que é a infância. E é exatemente por entendermos, a partir dos nossos estudos, que meninas e meninos não têm concepções predeterminadas, ou predefinidas sobre o que é brinquedo e brincadeira de menina e de menino, que enfocamos as questões de gênero que perpassam o cotidiano das crianças.

Inicialmente queremos apontar que tais representações se constituem em um processo histórico e social longo, marcando o tempo da infância e os modos pelos quais as crianças se relacionam no seu grupo. Nesse sentido, investigando a partir dos estudos e pesquisas de Ariès, percebemos que primeiramente as crianças viviam o tempo dos jogos e brincadeiras e posteriormente o tempo da escola:

> Os meninos estudavam aprendendo leitura e conhecimentos diversos e as meninas envolviam-se em atividades de trabalho, como aprender a fiar. Assim, é possível perceber desde cedo a presença de atividades diferenciadas para meninos e meninas, sendo que essas atividades definiam os papéis e as funções de homens e mulheres na organização social posteriormente. Na infância aprendia-se a ser homem e a ser mulher e quais seus papéis (SARAT, 1999, p. 15).

Observamos pela escrita da autora, que desde os períodos estudados por Ariès (1981), já podemos perceber definições do que seriam as atividades para os meninos e as atividades para as meninas. O que cada um deveria aprender para depois ocupar seu lugar na sociedade, marcando os espaços e divisões sociais de cada grupo.

Nessa direção, trazemos as investigações de Finco (2010, p. 122), embora se tratando de pesquisas atuais, também versam sobre a mesma temática:

> [...] meninos e meninas desenvolvem seus comportamentos e potencialidades a fim de corresponder às expectativas de um modo singular e unívoco de masculinidade e de feminilidade em nossa sociedade. Muitas vezes instituições como família, creches e pré-escolas orientam e reforçam habilidades específicas para cada sexo, transmitindo expectativas quanto ao tipo de desempenho intelectual considerado "mais adequado", manipulando recompensas e sanções sempre que tais expectativas são ou não satisfeitas. Meninas e meninos são educados de modos muito diferentes, sejam irmãos de uma mesma família, sejam alunos sentados na mesma sala, lendo os mesmos livros ou ouvindo a mesma professora.

Ou seja, segundo Finco (2010), não importa se são irmãos ou crianças de uma mesma sala de atividades. Quase sempre todas e todos são educadas/os de maneiras bem distintas, por educadoras/es e familiares que agem de maneiras diversas, estabelecendo formas de ser menina e menino. Então, para nosso trabalho é importante evidenciar, o quanto as diferenças entre os diversos gêneros são cultural e socialmente construídas. E, se elas são construídas,

como estamos entendendo, então podem mudar conforme os lugares, os tempos e as ideias. Ou seja:

> Meninas e meninos não têm comportamentos pré-definidos (sic.) para cada um dos gêneros, não se relacionam à priori de forma sexista e nem possuem concepções naturais do que é ser homem e ser mulher. Suas relações acontecem subjetivadas por construções oriundas das relações desenvolvidas nos seus diversos espaços de convivência, dentre eles as instituições de atendimento da primeira infância. (CAMPOS, 2014, p. 2).

Como já citado na introdução do nosso artigo, as crianças desde que são concebidas no ventre materno, já são classificadas e diferenciadas pela sociedade de acordo com seu gênero, se for menina ou menino já se tem objetivado um determinado comportamento. E muitas vezes isso se mostra, também, nas instituições que cuidam e educam essas crianças:

> Homens e mulheres adultos educam crianças definindo em seus corpos diferenças de gênero. As características físicas e os comportamentos esperados para meninos e meninas são reforçados, às vezes inconscientemente, nos pequenos gestos e práticas do dia-a-dia na Educação Infantil. O que é valorizado para a menina não é, muitas vezes, apreciado para o menino, e vice-versa. (FINCO, 2010, p. 122).

Portanto, acreditamos que discutir e debater as questões de gênero dentro das instituições de Educação Infantil é muito importante, pois muitas das vezes professoras/es acabam por perpetuar as definições que aprenderam ao longo de suas vidas. O que temos observado, em nossas investigações, que muitas/os profissionais da educação não têm oportunidade de descontruir e/ou ressignificar o que aprenderam acerca de muitas questões que perpassam o dia a dia das crianças, dentre elas, as questões de gênero. Apresentamos a seguir, a realidade com a qual nos deparamos na pesquisa empírica.

Meninos e meninas no cotidiano da Instituição

Segundo Lakatos e Marconi (1991, p. 186), a "[...] pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta". E como define Severino (2007), a pesquisa de caráter etnográfico é aquela realizada visando compreender o dia a dia em suas diversas modalidades.

Nesse sentido, realizar as observações na Pré-Escola da Educação Infantil foi primordial para conhecermos e compreendermos como e com quem as meninas e os meninos brincam e quais brinquedos escolhem para suas brincadeiras.

A Instituição pesquisada fica localizada no distrito de Indápolis, cidade de Dourados, estado de Mato Grosso do Sul. Não informaremos neste artigo o nome da Instituição nem de

seus profissionais, pois optamos por manter estas informações em sigilo. Também as crianças participantes da pesquisa aparecerão com nomes fictícios.

Por se tratar de uma Instituição que recebe crianças moradoras da zona ruaral, ela possui salas multiseriadas. Assim, a Turma da Pré-Escola na qual realizamos as observações era formada por crianças com idades entre 04 e 05 anos. A Turma tinha uma professora regente que ministrava aulas na segunda, terça, quinta e sexta. Além da professora regente, realizavam atividades com as crianças outros três profissionais. Duas professoras que eram responsáveis pelas aulas de artes e patrimônio cultural e um professor que regia as aulas de educação física.

Como já aludimos, realizamos nosso estudo em Instituição localizada na zona rural, por esse motivo tivemos algumas dificuldades em relação ao número de crianças participantes na pesquisa. Tanto a diretora como as professoras disseram ser bem comum tal postura dos pais/mães, por estes não irem à Instituição diariamente, o que dificulta a relação com a comunidade. Outro aspecto, segundo elas, os responsáveis quase sempre têm pouco estudo, assim não assinam as autorizações e nem permitem a participação de filhos/as nas pesquisas, por medo e/ou não entenderem do que se trata.

Apresentamos este contexto, pois dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido que foram enviados aos responsáveis pelas crianças contamos com um número de 08 crianças que foram autorizadas a participarem do nosso estudo. Dentre estas eram 07 meninos (Antônio, Carlos, Diego, Felipe, Gustavo, Marcelo, Marcos) e 01 menina (Maria) que puderam participar dessa experiência de pesquisa empírica.

As crianças, como ja citado, são todas da zona rural e suas brincadeiras quase sempre giravam em torno de acontecimentos do seu dia a dia. Quando estavam na Instituição tinham acesso aos seguintes brinquedos: massa de modelar; peças de montar e alguns bichos de pelúcia.

Observarmos que a Instituição não tem muitos brinquedos e os que estão à disposição das crianças, demonstram que estão sendo utilizados há algum tempo. Com isso as crianças não têm muita opção. Kishimoto (2010) nos mostra a importância de se ter brinquedos de qualidade nas instituições:

> Cabe à creche e à pré-escola, espaços institucionais diferentes do lar, educar a criança de 0 a 5 anos e 11 meses com brinquedos de qualidade, substituindo-os, quando quebram ou já não despertam mais interesse. [...] A seleção de brinquedos envolve diversos aspectos: ser durável, atraente, adequado e apropriado a diversos usos; garantir a segurança e ampliar oportunidades para o brincar; atender à diversidade racial, não induzir a preconceitos de gênero, classe social e etnia; não estimular a violência;

> incluir diversidade de materiais e tipos - brinquedos tecnológicos, industrializados, artesanais e produzidos pelas crianças, professoras e pais. (KISHIMOTO, 2010, p. 2).

A partir da autora entendemos que os brinquedos precisam despertar nas crianças interesse, para que as mesmas possam expressar livremente sua criatividade. Portanto, as instituições perdem muito ao não disponibilizar brinquedos para que meninas e meninos possam brincar e se desenvolver em plenitude.

Foi possível observarmos, nos horários de intervalo, que as crianças correm muito, brincam de pega-pega, corre-corre e esconde-esconde. E que essas brincadeiras ocorrem junto com as crianças maiores, pois a Instituição não organiza recreios separados para as crianças da Educação Infantil - Turma da Pré-Escola.

Especificamente em relação às brincadeiras de meninas e meninos, observarmos que os meninos costumam brincar de montar armas, carrinhos e como são crianças da zona rural, eles gostam de montar tratores, colheitadeiras e maquinas de passar veneno, levando para suas brincadeiras, na Instituição, as vivências de seu cotidiano no campo, ou seja, as muitas experiências com o trabalho da família.

Importante salientarmos, a partir dessa nossa observação do cotidiano dos meninos, os estudos de Kishimoto (2010), pois estes nos permitem entender que agindo assim, as crianças estão socializando a cultura na qual estão inseridas e, a partir disso, podem reproduzir o seu dia a dia de casa, bem como criar novas brincadeiras enriquecendo suas experiências.

Já as meninas, elas costumam brincar de casinha e de montar prédios. Quando estão brincando com a massa de modelar gostam de construir utensílios de casa tais como xícara, panelinha e de fazer bolos, demonstrando dessa forma os apontamentos trazidos por Finco (2010) de que as crianças acabam por corresponder às expectativas das famílias e das demais instâncias de educação. Neste caso específico, as meninas acabam por reproduzir uma feminilidade entendida como sendo natural delas.

Mas, em contrapartida, assistimos em determinados momentos os meninos fugindo às perspectivas impostas pela sociedade, quando brincaram juntamente com as meninas, e/ou entre eles mesmos, de casinha, de cozinhar e de fazer xícaras. Ou seja, ficou perceptível para nós, conforme escreveu Campos (2014), que as meninas e os meninos não têm comportamentos predefinidos para cada um dos gêneros e podem se relacionar de maneiras não sexistas no seu dia a dia, modificando padrões determinados *a priori*, abrindo um caminho para relações de gênero mais igualitárias.

Sobre esta questão observamos as práticas da professora regente, Fatima[31], destacando sua postura carinhosa com as crianças e sempre empenhada em trazer novidades, de maneira que as mesmas se interessem por suas aulas.

Ficou perceptível, no dia a dia com a Turma, que a professoa tenta ao máximo dar conta do conteúdo necessário/previsto para as crianças, mas cuidando para não tirar o tempo da brincadeira. Ela procura deixar as crianças se expressarem de diversas formas, e não propõe muitas brincadeiras dirigidas:

> A professora distribuiu pecinhas para as crianças brincarem e as meninas começaram a brincar de casinha e o Antonio, Marcelo, Felipe, Marcos, Diego e Gustavo pediram para brincar também. Elas disseram que sim e todos ficaram brincado de casinha. Na brincadeira o Marcelo era o papai que levava os meninos para a roça para plantar e colher o milho e as meninas ficaram em casa brincando de ursinho e a Maria que era a mamãe foi fazer comida (DIÁRIO DE CAMPO, 14/06/2016).

No dia a dia da sala, assim como nas brincadeiras, foi possível percebermos que a professora não faz diferença entre meninas e meninos. Por exemplo, na hora de fomar a fila, ela utiliza o tamanho das crianças como critério e faz fila única. Como também, na hora de distribuir os brinquedos, como aconteceu na cena reproduzida anteriormente, na hora de entregar os brinquedos para as crianças, ela os coloca ao alcance das crianças sem determinar quem deve brincar com tal brinquedo, deixando que as mesmas façam suas escolhas. Conforme afirma Finco (2003, p. 98):

> A forma como a professora organiza sua prática, deixando disponível e dando acesso a uma diversidade de brinquedos para as crianças experimentarem e conhecerem diferentes papéis, sem determinar posições e comportamentos para meninos e meninas, favorece que não sejam determinados papéis específicos em função de seu sexo.

Durante as brincadeiras observamos que as crianças, às vezes, fazem difirenciações entre elas, dizendo de que forma meninas e meninos devem brincar ou se vestir. Vejamos as cenas a seguir:

> Logo no inicio da aula Felipe e Marcelo estavam mostrando aos amigos que estavam usando tênis do Bem 10, que é um desenho animado muito conhecido e a Maria diz "pedi a minha mãe para comprar uma blusa do Bem 10 pra mim" e o Felipe e o Marcelo afirmaram que menina não usa nada do Bem 10 pois é de menino e a professora interferiu dizendo "o Bem 10 é um desenho que todos gostam, portanto se a Maria quer uma blusa dele não importa se ela é menina, pois ela pode usar sim!" (DIÁRIO DE CAMPO, 02/06/2016).

[31] Como registrado anteriormente, este nome é fictício.

> Folheando revistas que estavam em uma caixa a Maria encontrou uma revista que vende cosméticos e disse "vou comprar esse esmalte vermelhinho" o Diego disse "eu quero esse aqui, o azul" e a Maria diz "esmalte é de mulher não de homem" a professora falou "Maria meninos também usam esmalte, só que o deles é transparente ou preto" com isso eles voltaram a brincar com as revistas (DIÁRIO DE CAMPO, 15/06/2016).

Como já temos discutido ao longo deste texto, as crianças *a priori* não diferenciam o que é brinquedo e brincadeira de meninas e de meninos. Em nossas obervações percebemos que as atitudes das crianças em sala, trazem concepções que podem ter sido aprendidas em casa, com a família ou em outras relações empreendidas fora da Instituição.

Assim, importante quando a professora interfere e mostra que meninas também podem usar roupas com estampas de desenhos que são considerados de meninos ou quando diz que meninos pintam as unhas, ela problematiza a temática com as crianças, possibilitando a elas entenderem que as determinações do que é de menina e o que é de menino não são naturais e sim, construídas socialmente. E, na cena específica, permite que elas (crianças) pensem sobre o fato de que, tipos de roupas ou cor do esmalte não definem o que é ser menina e ser menino.

Entendemos ser papel da Instituição e das/os profissionais que trabalham com a infância debater tais questões para que as crianças possam reconstruir o que elas já trazem aprendido de outras instâncias. E é durante as brincadeiras e/ou relações do cotidiano na Escola/Turma que reproduzem as concepções aprendidas:

> A professora foi passar um batom de cacau e a Maria viu e pediu "passa em mim" e a professora passou nela e o Gustavo ficou olhando e a professora perguntou se ele queria passar também explicando que o batom de cacau pode ser usado por mulher e homem. O Gustavo e o Felipe passaram batom depois da explicação da professora, mas o Diego se negou a passar afirmando "quem passa batom é menina, eu não sou! Sou homem" (DIÁRIO DE CAMPO, 09/06/2016).

Esta atitude tomada por Diego demonstra como, às vezes, é dificil descontruir o que as crianças aprendem em casa, pois afinal os/as pais/mães são referências muito importantes e significativas em suas vidas. Compreendemos, assim, que a professora precisa trabalhar essas questões diariamente, estar atenta ao que é trazido pelas crianças, repeitando suas ideias e concepções, mas aos poucos e com cuidado, ir atuando de forma a possibilitar às meninas e meninos perbecerem que essas concepções são criadas e não são verdades absolutas.

No decorrer da pesquisa houve vários momentos em que as crianças transgrediram o que a sociedade considera pré-determinado. Durante essas transgressões não percebemos nenhuam forma de repreensão contra as mesmas, tal fato foi percebido como um ponto positivo nas relações da Turma/Escola.

> O Marcelo quando estava brincando de massinha diz “vou fazer um bolo, bem gostoso igual da minha mãe” seguindo nesta mesma brincadeira Antonio e Diego brincam de papai e filhinho e o Antonio faz de conta que está cozinhando para o Diego (DIÁRIO DE CAMPO, 31/05/2016).
>
> Durante o filme da Peppa pig o Marcelo diz “eu sou a Peppa!” e o Antonio diz “eu sou o Jorge!” e eles continuaram assistindo ao filme (DIÁRIO DE CAMPO, 01/06/2016).
>
> Enquanto as crianças esperam outra atividade os meninos que estavam sentados em uma mesa ficaram brincando de papai e filhinho e o Marcelo pergunta pro Antonio “filho quer leite” e o Antonio respondeu que sim, enquanto o Marcelo faz o leite, o Antonio começa a discutir com o Diego e o Marcelo diz “não briga com o Diego filho” em seguida o Marcelo diz “tá pronto seu leite filhinho” e dá uma tampinha pro Antonio. Depois o Marcelo faz de massinha um bolo e fala que é aniversario do Antonio (DIÁRIO DE CAMPO, 17/06/2016).
>
> O Antonio e o Marcelo estavam na sala em aula e conversavam sobre suas namoradas. A professora deu ingredientes para as crianças fazerem eles mesmos a massinha. O Antonio fez uma menina e o Marcelo fez ele mesmo, depois numa brincadeira os dois utilizavam as bonecas para se beijarem. Depois de brincarem com a massinha a professora buscou um pano para limpar as mesinhas e o Marcelo disse que ele ia ajudar a professora, e passou pano em quase todas as mesas (DIÁRIO DE CAMPO, 20/06/2016).

As atividades registradas nos excertos do nosso Diário de Campo mostram que quando as crianças brincam, elas estão buscando formas prazerosas de se divertir e que nessa diversão não existem relações sexistas, ou seja, não existe uma diferença de gênero, elas querem brincar e dentro dessa brincadeira elas não estabelecem separação entre brincadeiras e brinquedos de meninas e meninos.

> [...] a Educação Infantil pode ser o lugar onde as crianças encontrem o espaço para viver a infância. Não somente uma infância que lhes garanta o direito à brincadeira, mas que lhes possibilite protagonizar seus desejos e suas escolhas; que lhes permita usufruir o direito à diferença e à livre expressão, trazendo novas forças, novas vozes e novos desejos (FINCO, 2003, p. 89).

As pesquisas de Xavier Filha (2014) e Finco (2003) indicam que a criança, seja menina ou menino, tem direito de ter liberdade e de brincar com outras crianças; de sonhar; de ser feliz e ser respeitada; ser menina ou menino do jeito que desejar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos a partir dos nossos estudos que as crianças, às vezes antes mesmo do nascimento, já são esperadas por seus familiares, depois cuidadas e educadas de modo a atender padrões estabelecidos de gênero, que as identificam como meninas ou meninos. E geralmente as definições continuam nas demais instâncias, pois ao chegarem às instituições de educação que atendem a infância, elas vivenciam diferentes situações, onde quase sempre acontece a mesma divisão, começando pelas filas nas quais meninos são separados de

meninas. Mas, diferentemente disso, entendemos que nos constituímos sujeitos de gênero ao longo de toda a vida, numa dada cultura e sociedade.

A pesquisa empírica nos mostrou que as crianças muitas vezes chegam às instituições com concepções sobre o que é ser menina e menino. E que dentro das relações que ocorre na sala elas expressam o que sabem. Mas foi possível percebermos, também, que as meninas e os meninos não têm comportamentos predefinidos para cada um dos gêneros e podem se relacionar de maneiras não sexistas no seu dia a dia, modificando padrões determinados *a priori*, abrindo um caminho para relações de gênero mais igualitárias.

Assim, entendemos ser importante que professoras/es trabalhem e problematizem a temática de gênero, pois nessa complexa relação entre as crianças, elas conseguem encontrar formas de perceber que diferenças podem ser modificadas e que nas brincadeiras o que importa é a diversão, o prazer e o contentamento que podem provocar.

Concluimos o quanto é significativo discutirmos as questões de gênero em sala, para mostrar às crianças as diversas formas de ser menina e ser menino, pois elas podem mudar conceitos e concepções, ou seja, construir e reconstruir significados, possibilitanto novos caminhos para aprendizados e um desenvolvimento pleno de suas infâncias. Finalizando, acreditamos que o estudo desta temática foi fundamental para nossa formação e esperamos que este artigo possa contribuir com as discussões sobre temas contemporâneos e abordagens recentes na educação das crianças.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: L T C. 1981.
BRASIL. Lei nº 8.069. *Estatuto da Criança e do Adolescente.* Brasília, 1990.

CAMPOS, Míria Izabel. Gênero e sexualidade nas brincadeiras da Educação Infantil. In: V SEMINÁRIO INTERNACIONAL AMÉRICA PLATINA "América Platina: fronteiras de diversidade, resistências e rupturas". *Anais.* Dourados/MS: UFGD, 2014.

DIÁRIO DE CAMPO. Observações realizadas no período de 31/05/2016 a 20/06/2016. Dourados-MS, 2016.

FINCO, Daniela. Brincadeiras, invenções e transgressões de gênero na educação infantil. *Revista Múltiplas Leituras*. v. 3, n. 1, p. 119-134, jan./jun. 2010.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. *Pro-posições:* Dossiê Educação Infantil e Gênero. v. 14, n.42, p 89-102, 2003.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: ARIÈS, Phillipe & CHARTIER, Roger (Org.). *História da Vida Privada:* Da renascença ao século das luzes. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Cia das Letras, 1991. (Coleção História da Vida Privada, v.3).

KISHIMOTO, Tizuko M. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. *ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL:* CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

KISHIMOTO, Tizuko M.; FREYBERGER, Adriana. *Brinquedos e brincadeiras de creches:* manual de orientações pedagógicas. Brasília, 2012.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: *Ensino fundamental de nove anos:* orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-23.

KUHLMANN JR, Moysés. *Infância e Educação Infantil:* uma abordagem histórica. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Maria de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica.* 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

SARAT, Magda. *Lembranças de infância*: que história é esta?. Dissertação (mestrado)-UNIMEP. 1999.

SARAT, Magda. *Projeto de Pesquisa "Educação, Infância e Processo Civilizador:* Contribuições da Perspectiva Sociológica de Norbert Elias". UFGD/PROPP. Dourados, MS, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico.* 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

XAVIER FILHA, Constantina. (Org.). *Sexualidades, gênero e infâncias no cinema.* Campo Grande/MS: Ed. UFMS, 2014.

O NEGRO NOS LIVROS INFANTIS: ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BLACK IN CHILDREN'S BOOKS: ANALYSIS OF EDUCATIONAL PRACTICES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Ilma Regina Castro Saramago de Souza[32]
Paloma dos Santos Sayão Martinhão[33]

Resumo

A questão étnico-racial tem sido um tema atual de discussões na educação. Na literatura infantil a figura do negro se tornou cada vez mais presente, portanto muitas vezes ainda vista com preconceito e estigma. Nessa direção, o objetivo deste trabalho foi analisar de que forma os professores de um dos CEIM de Dourados, MS trabalham com as crianças a representação da figura do negro nas histórias infantis. Para tanto, a pesquisa teve como método a abordagem qualitativa. O instrumento usado para a coleta de dados foi a entrevistas com professores da Educação Infantil. Para a base bibliográfica da pesquisa utilizou-se como suporte teórico autores relativos à temática. Os resultados da pesquisa apontam que há grande dificuldade do professor em trabalhar a questão étnico-racial em sala. Eles relataram que falta material na instituição e conhecimento por parte da gestão e também dos professores. Normalmente os materiais utilizados são adquiridos pelos próprios professores através de compra, pesquisas na internet e produções manuais.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais. Prática educacional. Inclusão.

Abstract

The ethnic-racial issue has been a current topic of discussion in education. In children's literature the figure of the black became increasingly present, so often still viewed with prejudice and stigma. In this sense, the objective of this study was to examine how the teachers of one of the CEIM Dourados, MS work with children representing the figure of the black in the children's stories. Therefore, the research was qualitative method approach. The instrument used for data collection was the interviews with teachers of early childhood education. For the bibliographic research base was used as theoretical support authors on the subject. The survey results indicate that there is great difficulty in teacher work ethnic and racial issues in the classroom. They reported missing material in the institution and knowledge by the management and also the teachers. Usually the materials used are acquired by teachers through purchase, internet searches and manual production.

Keywords: Ethnic-racial relations. Educational practice. Inclusion.

[32] Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). *E-mail*: ilmasaramago@hotmail.com.

[33] Especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professora da Rede Municipal de Educação de Dourados/MS. *E-mail*: lomasayao@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

A pesquisa é resultado de estudos, aprendizagens e discussões ocorridos, em especial, na disciplina Relações Étnico-raciais e Infância, ministrada no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, promovido pela Faculdade de Educação - FAED, da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD.

A partir das reflexões acerca das relações étnico-raciais e infância iniciaram-se algumas inquietações quanto à presença do negro nas histórias da literatura infantil trabalhadas pelos professores em sala e a sua valorização no espaço escolar, bem como a responsabilidade do professor ao participar da construção da identidade da criança e das práticas educativas que permeiam tais questões.

Assim, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar de que forma os professores de um Centro de Educação Infantil - CEIM de Dourados-MS trabalham com as crianças a representação da figura do negro nas histórias infantis. Como objetivo específico buscou-se compreender a formação histórica do negro no Brasil; investigar a inserção do negro na literatura infantil e como tem sido a sua aceitação no decorrer do tempo e por fim se verificar e analisar de que forma os professores trabalham as relações étnico-raciais por meio dos livros infantis com as crianças.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que teve como instrumento para coletar os dados a entrevista semiestruturada com três professoras de um dos CEIMs do município de Dourados/MS, das quais para preservar suas identidades foram nominadas por P1, P2 e P3.

Para analisar os dados foram transcritas as falas de professoras, das quais foram gravadas em um gravador de voz, e posteriormente analisadas, refletindo a partir dos textos e documentos oficiais lidos sobre o as questões relativas à pesquisa, como: infância; literatura; inclusão; prática educacional; relações étnico-raciais.

A pesquisa apontou que as professoras encontram dificuldades para trabalhar a questão étnico-racial em sala, relataram que falta material na instituição e conhecimento por parte da gestão e também dos professores. Normalmente os materiais utilizados são trazidos para a sala de aula pelos próprios docentes a partir de pesquisam na internet, por aquisição de compra ou por produção manual.

A história do negro na formação do Brasil

Os negros estão presentes na história desde a formação do Brasil, no entanto aparecem sem nenhuma valorização quanto a sua cultura e modo de ser:

> Os africanos desembarcaram nos portos brasileiros com suas crenças, formas de lutar, se divertir, hábitos, modos de entender a vida e a morte, além de técnicas de produção agrícola. A bagagem cultural dos africanos de diferentes regiões foi recriada na experiência do cativeiro. Na rotina do trabalho escravo, os africanos e seus descendentes descobriam diferenças étnicas e recriaram identidades culturais. Para os brasileiros tudo isso era diretamente vindo da África, mas de fato os africanos reinventavam a África na América através da interação entre si e com os habitantes locais. (ALBUQUERQUE; FILHO, 2006, p. 311).

Com toda essa bagagem cultural, social e econômica, os africanos foram importantes para toda a sociedade brasileira, principalmente na economia, pois estavam em todos os lugares de produção, nas lavouras, nas casas, nas vendas da cidade, em todo canto se encontrava a mão escrava trabalhando para que a sociedade brasileira desenvolvesse:

> Por mais de trezentos anos a maior parte da riqueza produzida, consumida no Brasil ou exportada foi fruto da exploração do trabalho escravo. As mãos escravas extraíram ouro e diamantes das minas, plantaram e colheram cana, café, cacau, algodão e outros produtos tropicais de exportação. Os escravos também trabalhavam na agricultura de subsistência, na criação de gado, na produção de charque, nos ofícios manuais e nos serviços domésticos. Nas cidades, eram eles que se encarregavam do transporte de objetos e pessoas e constituíam a mão-de-obra mais numerosa empregada na construção de casas, pontes, fábricas, estradas e diversos serviços urbanos. Eram também os responsáveis pela distribuição de alimentos, como vendedores ambulantes e quitandeiras que povoaram as ruas das grandes e pequenas cidades brasileiras. (ALBUQUERQUE; FILHO, 2006, p. 66).

Assim, é possível ver a importância do negro na economia do país e como eles abrangiam todos os lugares nas cidades, pois trabalhavam nas casas, vendendo alimentos nas ruas, nas construções, nas explorações das minas, nas plantações e colheitas, nos transportes, etc. Isso nos mostra o grande benefício que a população negra fez desde o início para o país que as acolheu de forma negativa ao escravizá-los e tratá-los como inferiores.

Para que se observe a quantidade de negros no país destaca-se o *relato* de um viajante alemão Robert Ave-lallemant (1980) impressionado com a população negra em Salvador:

> Quando se desembarca na Bahia, o povo que se movimenta nas ruas corresponde perfeitamente à confusão das casas e vielas. De feito, poucas cidades podem haver tão originalmente povoadas como a Bahia. Se não se soubesse que ela fica no Brasil, poder-se-ia tomá-la sem muita imaginação, por uma capital africana, residência de poderoso príncipe negro, na qual passa inteiramente despercebida uma população de forasteiros brancos puros. Tudo parece negro: negros na praia, negros na cidade, negros na parte baixa, negros nos bairros altos. Tudo que corre, grita, trabalha, tudo que transporta e carrega é negro; até os cavalos dos carros na Bahia são negros. (AVE-LALLEMANT, 1980, p. 22).

Esse relato aponta para o quantitativo de pessoas negras existentes na Bahia e até mesmo no Brasil. Além do crescimento econômico, os negros contribuíram para a miscigenação de raças que formou nos brasileiros.

Albuquerque e Filho (2006) afirmam que a escravidão ficou enraizada na mente e nos corpos das pessoas. Instituíram-se condutas, e forjou-se a desigualdade entre as pessoas por causa da cor, raça ou poder e definiu os valores e a desvalorização sociais. Foi constituída a relação de quem manda e quem obedece; quem tem poder e quem não tem poder e entre aquele que é superior e inferior:

> A escravidão foi muito mais do que um sistema econômico. Ela moldou condutas, definiu desigualdades sociais e raciais, forjou sentimentos, valores e etiquetas de mando e obediência. A partir dela instituíram-se os lugares que os indivíduos deveriam ocupar na sociedade, quem mandava e quem devia obedecer. (ALBUQUERQUE; FILHO, 2006, p. 67).

Os negros mesmo em situação escrava, jornada árdua de trabalho, vestimentas e alimentos insuficientes para sobreviver, protestavam contra a sua condição:

> Desobedecer ao senhor, fingir-se doente, sabotar a produção, realizar as tarefas com a maior lentidão possível, além, é claro, de fugir e rebelar-se eram estratégias diferenciadas de resistência escrava. As fugas, ainda quando temporárias, expunham os limites do controle do senhor sobre seus escravos. Ao escapar do domínio senhorial o escravo explicitava a capacidade de decidir sobre a sua própria vida. Por vezes, tal rebeldia se materializava em rebeliões coletivas. Em todo o país as revoltas escravas, principalmente nas três primeiras décadas do século XIX, ocuparam a polícia e os proprietários. (ALBUQUERQUE; FILHO, 2006, p. 312).

Sempre que podiam criavam formas de dizer ao mundo que queriam ser tratados com respeito e dignidade, pois viviam na sociedade, trabalhavam pela sociedade e eram seres humanos que tinham necessidade de viver livremente como qualquer outra pessoa.

Essas revoltas, lutas pelos direitos dos negros, perduraram por todos os anos da escravidão. Para que a abolição da escravatura acontecesse foram passados anos de luta dos negros e outros que apoiavam o fim da escravidão:

> Diante desse quadro de tensões crescentes, a princesa regente promulgou a Lei de 13 de Maio de 1888 que extinguiu em definitivo a escravidão no Brasil. Com dois artigos apenas, a lei colocava fim a uma instituição de mais de três séculos. Por ela os senhores não seriam indenizados, nem se cogitou qualquer forma de reparação aos ex-escravos. Entretanto, a escravidão foi extinta no auge de um movimento popular de grandes proporções. No curso da luta contra a escravidão foram se definindo projetos, aspirações e esperanças que \iam além do fim do cativeiro. Para os ex-escravos a liberdade significava acesso a terra, direito de escolher livremente onde trabalhar, de circular pelas cidades sem precisar de autorização dos senhores ou de ser importunado pela polícia, de cultuar deuses africanos ou venerar à

> sua maneira os santos católicos, de não serem mais tratados como cativos e, sobretudo, direito de cidadania. (ALBUQUERQUE; FILHO, 2006, p. 195).

Quando em 1888, por meio da "Lei Áurea" que instituiu em somente dois artigos o fim da escravidão, onde foi um marco para a história dos negros no Brasil, pois finalmente poderiam transitar livremente pelas ruas, viver livremente sua cultura, seus costumes e gozar dos mesmos direitos. Mas isso não foi exatamente o que aconteceu, pois os negros foram libertos no papel, mas não estavam livres para viver com os mesmos direitos e condições de vida, pois não foram apoiados pelo país em relação à sobrevivência e a igualdade.

Há muito tempo foi o fim da escravidão, mas ainda os negros continuam escravizados pelos preconceitos e formas de conceituar as pessoas ditando diferenças, formas de poder. Para que essa escravidão termine é preciso repensar os modos de ver o mundo e desenraizar a forma cultural de determinar superiores e inferiores: "Eis à luta do bem contra o mal, que tanto samba derramou, contra o preconceito racial" (HÉLIO TURCO; JURANDIR; ALVINO, 1988). Esse trecho da música coloca a criticidade quanto os preconceitos que ainda se tem e a luta constante entre a valorização da diversidade étnico-racial e a dominação enraizada na história cultural.

O negro e a literatura infantil

O ser humano sempre esteve imerso no universo das histórias, sejam elas contadas, lidas ou visualizadas. Segundo Silva (2010), "o ato de ler e ouvir histórias possibilita à criança expandir seu campo de conhecimento, tanto na língua escrita, quanto na oralidade". Portanto, a partir da história que os olhares sobre o mundo são construídos e assim formulados os modos de falar e escrever.

A literatura tem um importante papel na construção desses conhecimentos de mundo e é por meio dela que se constituem as formas de ver a sociedade e as relações sociais e humanas:

> A literatura, enquanto arte é um dos caminhos que pode ser percorrido pelo homem na busca de prazer nessas relações. Como sistema simbólico de comunicação inter-humana, ela pode revelar os desejos mais profundos do indivíduo, que por sua vez, se transformam em elementos de contato entre os homens, e de interpretação das diferentes esferas da realidade. Portanto, num movimento também de busca incessante, a literatura-arte, pode abrir múltiplos espaços para novas possibilidades do conhecer. E não se pode tirar da literatura infantil esse papel tão importante na formação do pensamento, pela qual cada adulto já passou ou estará repassando em algum momento da sua vida. (DIONÍZIO, 2010, p. 11).

O autor aponta que por meio da literatura se conhece diversas representações sociais e nela constroem-se os olhares sobre o mundo. Através de inserção no universo dos livros se estabelece pensamentos e se cria formas de ver a sociedade.

A literatura infantil tem um lugar significativo na Educação Infantil, pois é onde a criança possivelmente terá os primeiros contados com os livros e a partir das histórias formulam seus pensamentos e se constituem parte da sociedade.

Nesse sentido é relevante pensar historicamente a respeito de como o negro esteve referenciado na literatura infantil durante os séculos:

> A literatura dirigida ao público infantil começa a ser publicada no Brasil nos fins do século XIX e início do século XX. No início tinha fins didáticos, ou seja, eram publicações destinadas à educação formal, à moralização, ou à evangelização de crianças e jovens. Mas os personagens negros só aparecem a partir do final da década de 20 e início da década de 30, no século XX. É preciso lembrar que o contexto histórico em que as primeiras histórias com personagens negros foram publicadas, era de uma sociedade recém saída de um longo período de escravidão. As histórias dessa época buscavam evidenciar a condição subalterna do negro. Não existiam histórias, nesse período, nas quais os povos negros, seus conhecimentos, sua cultura, enfim, sua história, fosse retratada de modo positivo. (JOVINO, 2006, p. 187).

Segundo Jovino (2006) as literaturas com a figura de pessoas negras sempre foram preconceituosas, colocando-os como inferior às outras etnias, sendo representados como objeto, ser animalesco, que servia o "branco". Mesmo com as pouquíssimas literaturas existente, a figura do negro era referenciada como inferior.

Monteiro Lobato foi um dos poucos autores que inseriu o negro em sua literatura. Silva (2010) enfatiza que a obra foi afastada durante alguns anos da literatura infantil, pois a única personagem negra era representada como "animal". Para o autor o livro "Reinações de Narizinho" fazia críticas desconstrutivas à personagem "Tia Nastácia", personagem negra:

> A personagem Tia Nastácia é bastante hostilizada, às vezes, pode até ser tratada como membro da família, no entanto, a cozinha é seu habitat natural, e é chamada de negra de estimação, o que reforça a sua inferioridade e a teoria de que negros só ocupam os papéis de serviçais, malandros, dignos de piedade. (SILVA, 2010, p. 29).

Embora algumas vezes a personagem fosse considerada como membro da família, era reforçado a sua inferioridade por ser chamada de "negra de estimação".

Jovino (2006) ressalta que na década de 70 o negro esteve mais representado na literatura infantil, pois o preconceito e a discriminação racial foram abordados por autores diversos, principalmente entre crianças o que não era discutido anteriormente.

> [...] somente a partir de 1975 é que vamos encontrar uma produção de literatura infantil mais comprometida com uma outra representação da vida social brasileira; por isso, podemos conhecer nesse período obras em que a cultura e os personagens negros figurem com mais frequência. O resultado dessa proposta é um esforço desenvolvido por alguns autores para abordar temas até então considerados tabus e impróprios para crianças e adolescentes como, por exemplo, o preconceito racial. O propósito de uma representação

> mais de acordo com a realidade, nem sempre é alcançado. Embora muitas obras desse período tenham uma preocupação com a denúncia do preconceito e da discriminação racial, muitas delas terminam por apresentar personagens negros de um modo que repete algumas imagens e representações com as quais pretendiam romper. Essas histórias terminavam por criar uma hierarquia de exposição dos personagens e das culturas negras, fixando-os em um lugar desprestigiado do ponto de vista racial, social e estético. Nessa hierarquia, os melhores postos, as melhores condições, a beleza mais ressaltada são sempre da personagem feminina mestiça e de pele clara. (JOVINO, 2006, p.187).

Por mais que a presença de personagens negras tenha aumentado nas literaturas infantis, a figura negra não era tida como protagonista ou vista com prestígio. Na maioria das histórias o "branco" continua a ocupa o local de positividade e de referência a ser seguida, sendo sempre ressaltado por seus belos traços e tidos como detentores da superioridade. Não se encontram nos personagens das histórias escritas naquela época, figuras negras que sejam referenciais de beleza e de modelo.

Ainda hoje, muitas dessas literaturas que inferiorizam ou não prestigiam a figura negra, estão presentes nas escolas, principalmente na Educação Infantil. Por serem livros mais baratos, as releituras dos clássicos, "Cinderela", "A Bela Adormecida", "Rapunzel", "A Bela e a Fera", entre outras, estão também presentes nas casas das crianças.

Essas histórias são representadas quase exclusivamente por personagens brancos e têm uma estética igualitária, os personagens normalmente são magros, com pele clara e cabelos lisos e longos, nariz fino, boca pequena, etc. Peres et al. (2012) apontam à falta da imagem do negro nos clássicos:

> Nas histórias a quais nos referimos, é notória a total ausência da figura do negro, ou seja, a raça negra é constantemente negada não pela presença de estereótipos negativos, mas pela constante afirmação do ideal de raça branca. Assim sendo, o processo de construção da identidade da criança negra, se dá sem a referência cultural e, principalmente, corporal de sua raça. Acreditamos que nesse processo a questão corporal é de extrema importância. (PERES; MARINHEIRO; MOURA, 2012, p. 9).

A ausência da figura do negro nesses clássicos, os quais estão presentes em quase toda população infantil, e a forma negativa das características pessoais e culturais em outras literaturas, percebe-se a supervalorização e até o ideal perfeito a personagem branca:

> [...] essas narrativas apresentam características culturais demarcadamente europeias, ou seja, o imaginário ligado às histórias infantis em questão é composto por um ideal de raça branca e contribuem para a construção de um estereótipo negativo do negro na medida em que afirmam constantemente esse ideal branco, fato que podemos perceber, entre outros elementos, na imagem corporal das personagens. Nestas imagens percebemos a constante afirmação de um ideal de beleza representado por personagens brancas, fato este que causa impactos profundos no processo de formação da identidade de

> crianças negras, pois, estas não reconhecem suas características corporais no modelo apresentado como ideal. Desta forma, podemos concluir que a atribuição de aspectos negativos à imagem do negro, se dá não pela presença negativa de um estereótipo, mas pela ausência (quase absoluta) da imagem do corpo negro, ou seja, na medida em que a afirmação de um modelo sugere, subjetivamente, a negação do outro. (PERES; MARINHEIRO; MOURA, 2012, p. 12).

Segundo as autoras, o negro tem a visão negativa pela não presença de sua figura nesses livros. Ao ver sempre a figura do branco ser reafirmada nas histórias, a identidade da criança negra pode ser prejudicada, pois a identidade é construída a partir do que se vivencia cotidianamente.

Atualmente encontram-se literaturas em que os negros são protagonistas e suas histórias e culturas estão sendo investigadas e valorizadas, dando menos ênfase à escravidão:

> Há também os livros que retomam traços e símbolos da cultura afro-brasileira, tais como as religiões de matrizes africanas, a capoeira, a dança e os mecanismos de resistência diante das discriminações, objetivando um estímulo positivo e uma autoestima favorável ao leitor negro e uma possibilidade de representação que permite ao leitor não negro tomar contato com outra face da cultura afro-brasileira que ainda é pouco explorada na escola, nos meios de comunicação, assim como na sociedade em geral. Trata-se de obras que não se prendem ao passado histórico da escravização. (JOVINO, 2006, p. 216).

Dentre histórias que retratam positivamente a história e cultura dos negros, em especial na literatura para o público infantil destacam-se: “Bruna e a galinha d’angola”, da autora Gercilga de Almeida; “O presente de Ossanha”, do autor Joel Rufino dos Santos; “O filho do vento”, do autor Rógerio Andrade Barbosa; “Ifá, o adivinho”, do autor Reginaldo Prandi; “O menino inesperado” e “Lili a rainha das escolhas”, da autora Elisa Lucinda; “Obax”, do autor André Neves; “O menino parafuso”, da autora Olivia de Melo Franco; “O colecionador de pedras”, da autora Prisca Augustoni; “O menino de argila”, do autor Edimilson de Almeida Pereira; “Koumba e o tambor diambê”, da autora Manu Costa; “A menina e o tambor”, da autora Sônia Junqueira.

Essas e outras literaturas com a presença do negro na literatura infantil contribuem para reflexões para minimizar as desigualdades, assim como ensina Barreiros (2010, p. 5): “No caso da literatura de temática afro-brasileira contribui para reflexões que rompam com uma visão construída sob o fundamento das desigualdades, construindo uma visão sob uma base de valorização da diversidade”.

Além de minimizar a desigualdade essa literatura é importante para que se tenha valorização acerca da diversidade. As literaturas infantis que colocam o negro como protagonista são de grande valia para as práticas pedagógicas dos professores nas instituições

educacionais, pois valoriza a figura negra, a construção da identidade e autoestima dos negros ingressos na Educação Básica:

> [...] uma literatura com proposta de representação do negro, que rompa com esses lugares de saber, possa trazer imagens enriquecedoras, pois a beleza das imagens e o negro como protagonista são exemplos favoráveis à construção de uma identidade e uma autoestima. Isto pode desenvolver um orgulho, nos negros, de serem quem são, de sua história, de sua cultura [...]. (SILVA, 2010, p. 35).

É pensando nisso que essa pesquisa discute a figura do negro nas literaturas. Nesse subtítulo se discutirá como está sendo a prática pedagógica dos professores em um Centro de Educação Infantil de Dourados/MS em relação à utilização dessas literaturas e a valorização da identidade das crianças negras, pois:

> Investir na construção de uma identidade significa abrir caminho para a revolução no jeito de pensar da sociedade contemporânea, pois os educandos de hoje serão a sociedade de amanhã. A literatura, nesse ínterim, pode ser um espaço de problematização do movimento ocorrido em nossa sociedade. (SILVA, 2010, p. 35).

Nesse sentido é preciso partir do princípio de que a educação das crianças precisa de "consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminações" (BRASIL, 2004, p. 17).

A Metodologia

Para a pesquisa foi feita uma coleta de dados por meio de entrevista com três professoras do Pré I do CEIM em Dourados, MS. Para a entrevista utilizou-se um roteiro abordando 08 questões abertas relativas ao uso da literatura infantil com a figura de crianças negras e a forma de abordagem das professoras em sua prática.

Bicudo (2006) afirma que para a utilização da entrevista é preciso "planejamento prévio e manutenção do componente ético, desde a escolha do participante, do entrevistador, do local, do modo ou mesmo do momento para sua realização".

A entrevista foi feita em dias diferentes com cada professora, essa organização durou cerca de duas semanas, pois foi realizada com o contato direto com as professoras e com os horários marcados, conforme a sua disposição. Para registro da entrevista foi utilizado um gravador de voz registrando a fala das professoras.

Para analisar os dados foram organizadas as questões conforme o roteiro elaborado e as respostas das professoras, a partir disso foram feitas as reflexões e interpretações conforme a temática proposta.

Práticas pedagógicas e a figura do negro na Literatura Infantil

A escola é um espaço de construção de conhecimentos e o professor é o mediador dessa formação. Nesse contexto é que se precisa pensar em práticas pedagógicas que visem à valorização do negro e não a negativação:

> A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. (SILVA, 2007, p. 490).

Assim, é preciso desenvolver nas pedagogias promotoras de igualdade social, pois não é bem isso que é visto diariamente nas instituições educacionais. O racismo está institucionalizado, afetando a todos. A criança não é racista, ela aprende a ser. Os educadores precisaram buscar conhecimentos, práticas pedagógicas que desenvolvam a relação racial diariamente.

Nesse caminho, observou-se a grande dificuldade de desenvolvimento do diálogo a respeito à igualdade social e as questões étnico-raciais já no início da entrevista com a P3 (ENTREVISTA, 2015), pois suas respostas eram monossílabas e em muitos pontos da entrevista, apenas dizia não saber responder a questão, possivelmente por desconhecimento ou por não querer se expor quanto à pergunta, no entanto, nos dois casos o que sugere é a necessidade de debates quanto às questões étnico-raciais promovidos pela instituição de educação.

Ao perguntar a professora P2 sobre como é trabalhado a questão étnico-racial com a turma a partir das histórias, ela disse:

> *Normalmente quando trabalho é no mês de novembro. Começa com a leitura da história com imagens, logo após com uma roda de conversa sobre a temática, levantando questionamentos, caso haja algum vestígio de racismo por parte de alguma criança. Mas nunca esse tema entra nos projetos da instituição.* (ENTREVISTA/P2, 2015).

Observa-se na fala de P2 a falta de planejamento e práticas pedagógicas sobre as relações étnico-raciais deixando para trabalhar a temática somente no mês de novembro ou no dia da consciência negra. A professora relata que o tema sobre as relações étnico-raciais não entra nos projetos feitos na instituição. Dessa forma, pode observar a falta de interesse e conhecimento por parte da gestão e também dos professores para referenciar a questão étnico-racial nos projetos e nas práticas com as crianças, pois mesmo o tema sendo de grande importância e um direito das crianças de saberem mais sobre as relações étnico-raciais ampliando seus conhecimentos e construindo um olhar crítico acerca dessas questões, dessa

forma constata-se que os profissionais atuantes na educação deixam de dar real valor e referência ao tema.

Quando perguntado à professora P2 se as crianças tinham acesso a livros com personagens negros que envolvam a questão racial, valorizando a estética negra, ela respondeu:

> *Não tem acesso, pois a instituição não tem essa literatura. E é difícil encontrar para comprar. Quando trabalho esse assunto é com fantoche confeccionado ou imagens baixadas da internet. Mas ainda encontro dificuldades para apresentar para as crianças por causa do tamanho da tela do meu notebook e o volume baixo do mesmo.* (ENTREVISTA/P2, 2015).

Nesse fragmento, a professora aponta a ausência de literatura com personagens negras na instituição. A partir disso pode-se perceber a falta de interesse da própria instituição sobre á temática das relações étnico-raciais e o protagonismo negro, pois não se interessam em adquirir literaturas onde o negro seja valorizado ou protagonista.

A professora relata, também, as dificuldades em falar sobre o assunto das questões étnico-raciais com as crianças por falta de material e apoio da instituição. Nesse sentido mais uma vez se verifica a falta de interesse e de importância acerca da questão étnico-raciais nas instituições de Educação Infantil. Embora nessa instituição de ensino tenham crianças oriundas de culturas e histórias diversas, deixa-se de problematizar e trazer assuntos vivenciados pela sociedade, colocando barreiras para discutir sobre o tema.

O que se observa, mediante os relatos das professoras é uma grande necessidade de aprender e buscar, pois sem perceber, há práticas racistas, e ainda que minimamente, quando se lê histórias, cantam canções e passam filmes infantis não há reflexões a respeito da figura do negro, da sua forma de ser e de viver:

> É sabido que aprender-ensinar-aprender, processo em que mulheres e homens ao longo de suas vidas fazem e refazem seus jeitos de ser, viver, pensar, os envolve em trocas de significados com outras pessoas de diferentes faixas etárias, sexo, grupos sociais e étnico-raciais, experiências de viver. Tratar, pois, de ensinos e de aprendizagens, é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder. (SILVA, 2007, p. 491).

A escola deve ser um espaço com possibilidades de criação, um espaço de conhecimento, de múltiplas relações e o é professor responsável para a formação educacional da criança. Assim, deve incorporar no ensino um conjunto de valores, atitudes, de respeito à igualdade, que somos diferentes, porém, com mesmos direitos, dependente do gênero, raça, idade, cor e outros.

Mas, quais são referências às crianças têm dos negros na sala de aula? Por isso, é que o professor deve mostrar as crianças o valor do negro diariamente, como uma construção contínua, de ensinar sempre, que a crianças negras podem ser o ajudante da sala, que o amigo negro pode ser o primeiro da fila, que o aluno negro é inteligente, que o amigo negro será o protagonista da peça teatral, que o lápis de cor "cor de pele" tem várias cores, que o adulto negro pode ser um empresário, dentista, médico e não só empregado... É nos gestos diários que diminuí o racismo nas instituições, que muitas vezes praticamos sem perceber:

> Nós, brasileiros oriundos de diferentes grupos étnico-raciais – indígenas, africanos, europeus, asiáticos –, aprendemos a nos situar na sociedade, bem como o ensinamos a outros e outras menos experientes, por meio de práticas sociais em que relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas nos acolhem, rejeitam ou querem modificar. Deste modo, construímos nossas identidades – nacional, étnico-racial, pessoal –, apreendemos e transmitimos visão de mundo que se expressa nos valores, posturas, atitudes que assumimos, nos princípios que defendemos e ações que empreendemos. (SILVA, 2007, p. 491).

O professor deve buscar novas práticas educativas para inserir nas aulas referentes às relações étnico-raciais, com respeito ao negro, a sua cultura e a sua identidade.

Quando se perguntou a uma das professoras qual era a referência, que as crianças tinham do negro a partir do que se trabalha em sala a P2 (ENTREVISTA, 2015), respondeu: "*Na realidade na instituição e nos projetos e planejamentos não usamos nenhum tipo de referências negras".*

A fala da P2 vai ao encontro de Oliveira e Abramowicz (2010) quando relatam que as instituições não estão contribuindo para a construção da identidade da criança, pois não oferecem repertório envolvendo a questão racial, para que a criança enfrente os preconceitos no espaço escolar, deixando uma impressão negativa.

Há um tratamento diferenciado em relação às crianças negras e brancas, baseado em uma linguagem não verbal, por meio de atitudes, gestos e tons de voz que reforçam o racismo e a rejeição por parte das crianças negras em relação ao seu pertencimento racial, conforme vemos na fala da professora P1 ao falar sobre algum constrangimento causado em relação à criança negra na instituição:

> *Não presenciei funcionários com preconceitos racistas, mas vi preconceito a respeito da não valorizando a estética negra de situação de escolha como protagonista. Numa apresentação de teatro no CEIM, não consideraram minha opinião, para colocar a criança negra como protagonista, dando opiniões de colocar uma criança branca, loira, como a principal.* (ENTREVISTA/P1, 2015).

Há muitos embates entre os professores quanto à valorização do negro, pois enquanto uns tentam abrir diálogo, outros ainda estão resistentes, o que necessita de iniciativas da instituição referentes a diálogos, debates, discussões sobre essa temática.

Ainda são observadas práticas racistas nas instituições, como vemos na fala da P1 ao opinar que a criança negra seja protagonista no teatro que iriam apresentar ela foi barrada pelos outros profissionais. Isso suscita reflexão acerca de como o negro é representado na sociedade como: empregados domésticos, porteiros, cozinheira.

A personagem "Tia Nastácia", criada por Monteiro Lobato, como referenciado anteriormente, traz a questão de como o negro é representado negativamente ou em um papel de coadjuvante nas histórias, pois "Tia Nastácia" além de ser cozinheira era tida como inferior.

Portanto, no relato da professora observamos o racismo cultural:

> [...] pode ser favorecido pela instituição com base nas concepções e nos valores das profissionais envolvidas com essas crianças e, também, é claro, da mídia, que atua de forma bastante forte na veiculação de imagens e ideias que acabam fortalecendo o grupo racial dos brancos e estigmatizando negativamente o grupo racial dos negros. (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010, p. 204).

Portanto, é preciso que o professor insira no espaço escolar repertórios que envolvam a questão racial, valorizando a estética negra: nas literaturas infantis, representações da história dos negros, nas canções, nas danças, no esporte, na arte, na utilização de imagem dentro de um contexto, organização do espaço com representação da cultura negra. Ao perguntar a professora P1 sobre como trabalha a questão étnico-racial em sala, ela respondeu:

> *Eu trabalho com os livros infantis, sempre busco livros que tenham personagens dos negros, na internet pesquisei vídeos, encontrei livros em PDF que imprimi e encadernei para contar as crianças. Também temos bonecas negras em sala e também trabalho com imagens onde o negro esteja presente.* (ENTREVISTA/P2, 2015).

Na iniciativa relatada por P1 observam-se práticas de pertencimento étnico-racial, valorizando e transmitindo impressões positivas, em que o negro esteja presente. Ao mesmo tempo em que a professora P2 (ENTREVISTA, 2015) diz "*que não consegue e que é difícil*" de trabalhar a questão étnico-racial em sala, a professora P1 busca e traz para a classe materiais, que refletem a importância das relações étnico-raciais. Portanto, nesse caso, entende-se que o professor quando deseja busca estratégias para trabalhar a diversidade, na literatura infantil, ainda que não tenha a estrutura oferecida pela instituição.

A educação das relações étnico-raciais tem como princípio, "consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminações" (BRASIL, 2004, p. 17). Mediante esses princípios é preciso saber de onde falo e porque, qual a representação do negro no ambiente escolar e quais repertórios educativos estão inseridos, como a cor do lápis de cor, uma boneca negra, o primeiro da fila, a capoeira, representação do negro na sala (figuras dentro de um contexto) e outros.

Segundo Gomes (2012, p. 107), para que o negro seja inserido histórico e culturalmente nas práticas pedagógicas em sala é preciso a "descolonização dos currículos". Para isso é preciso pensar que mudar os currículos traz "[...] conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber".

Portanto, "descolonizar" os currículos é uma tarefa difícil, mas um processo contínuo de persistência e atenção. É preciso propostas pedagógicas que sejam desenvolvidas no ambiente escolar a fim de ajudarem a diminuir o racismo e a discriminação, conforme enfatiza a P1 (ENTREVISTA, 2015):

> *Valorizando a estética negra, a cultura negra referente às musicas, danças, costumes, também colocando o negro como o que pode ter direito igual aos outros, mas que tem culturas diferentes que precisam ser trabalhadas e mostradas para as crianças, pois é rica e bela*.

Ao valorizar a estética negra, o racismo e a discriminação serão minimizados:

> A criança afrodescendente brasileira só poderá "acender a fogueira" a partir do momento em que se enxergar como parte formadora da sociedade, não como vítima, mas como colaboradora. Tão importante como denunciar a discriminação é apresentar ao universo infantil motivos para se interessarem e valorizarem as culturas africanas. (HORTA, 2010, p. 6).

Para isso é necessário iniciar ações educativas desde a educação infantil, com recursos como: mala viajante (livros, fantoches, dedoches, brinquedos) destacando o negro, literaturas infantis com heróis negros, crianças negras como protagonistas das histórias, filmes e desenhos infantis que representam a historia dos negros de forma positiva, músicas, cantigas infantis que desconstroem o olhar racista, parlendas, poemas; caixa surpresa com espelho, livros de pano: quem sou eu, com múltiplas identidades, máscaras feitas com prato descartável, representando eu sou assim, figuras de revistas que representam você, mural da família, representação da família e outras; fortalece a construção da identidade da criança.

Embora todos esses recursos sejam possíveis, concluí nesse estudo que a falta de sistematização do trabalho com a literatura infantil e com a figura do negro ainda está presente na instituição de Educação Infantil, pois conforme a P1 destacou, quando trabalha a

questão étnico-racial, faz em novembro. Verifica-se, também a falta de conhecimento e acesso dos professores quanto à literatura, a falta de interesse da instituição em prover material e discussões a esse respeito. A pesquisa aponta além de não se trabalhar as questões étnico-raciais na Educação Infantil o negro permanece invisível, bem como a sua figura na literatura que o apresenta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou respostas acerca das seguintes questões: como o negro é valorizado na instituição de educação infantil? Como ele é representado nas histórias infantis contadas pela professora? Qual a referência que as crianças têm do negro a partir do que se é trabalhado em sala, pois o professor que sou hoje e como trabalho contribuirá na formação da criança.

Os questionamentos partiram da concepção de que é preciso propostas pedagógicas que diminuam o racismo na instituição, porque é a partir das ações educativas que fortalecemos a construção da identidade da criança. São estas inquietações que trago como interesse de pesquisa, e assim trazer respostas para a valorização do negro nas instituições de Educação Infantil.

A partir de questionamentos junto aos professores sobre como trabalham as histórias infantis em sala, se as crianças têm acesso a livros com personagens negros que envolvam a questão racial, valorizando a estética negra, pude compreender que o professor encontra dificuldades para trabalhar a questão étnico-racial em sala, pois falta material na instituição e conhecimento por parte da gestão. Normalmente os materiais utilizados são trazidos pelos próprios professores os quais pesquisam na internet ou compram e produzem o material.

Na maioria das histórias o branco é sempre o mais visado, principalmente nos clássicos da literatura infantil, onde as princesas e príncipes são praticamente todos loiros e quando aparece um personagem negro normalmente é pobre, sofrido.

A pesquisa aponta que a falta de sistematização do trabalho com a literatura infantil e com a figura do negro ainda está presente na instituição de Educação Infantil, pois quando se trabalha qualquer temática sobre o negro é em dias comemorativos. O estudo identificou, ainda, a falta de conhecimento e de acesso dos professores quanto à literatura que apresenta o negro como personagem, bem como a falta de interesse da instituição em prover material e discussões a esse respeito. A pesquisa aponta que não somente a figura do negro é discutida ou levada à reflexão pelos professores, mas o negro permanece invisível bem como a literatura que o apresenta.

Nessa perspectiva, conclui-se que a instituição de ensino da Educação Infantil deve ser pensada como um espaço de possibilidades e de criação, um espaço de conhecimento, de múltiplas relações e é o professor responsável para auxiliar a construção da identidade da criança. O professor deve incorporar no ensino um conjunto de valores, atitudes, de respeito à igualdade, que somos diferentes, porém, com mesmos direitos, dependente do gênero, raça, idade, cor e outros.

Portanto, é preciso que o professor insira no espaço escolar repertórios que envolvam a questão racial, valorizando a estética negra e fazendo isso com o uso das literaturas infantis, será um grande avanço, pois as crianças se envolvem nas histórias e livros que as cercam.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FILHO, Walter Fraga. *Uma história do negro no Brasil.* Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

AVE-LALLEMANT, Robert. *Viagens pelas províncias da Bahia, Pernambuco, Alagoas e Sergipe (1859)*. Belo Horizonte: Ed Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1980.

BARREIROS, Ruth Ceccon. Leitura e formação identitária na literatura infantil afro-brasileira. In: *II Seminário Nacional em Estudos da Linguagem, Diversidade, Ensino e Linguagem UNIOESTE*. Cascavel: UNIOESTE, 2010.

BICUDO, Francisco. *A* entrevista – testemunho: quando o diálogo é possível. *Revista Caros Amigos.* Disponível em: <http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/artigos.asp?cod=333DACOO1. Acesso em: 07 mar. 2016.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 01/2004. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira africana.* Brasília, 2004. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf. Acesso em: 07 mar. 2016.

DIONÍSIO, Eliane Rabello Correa. Desconstrução do preconceito: Menina bonita do laço de fita; de Ana Maria Machado. 2010. 146 f. *Dissertação* (Mestrado em Letras) - Centro de Ensino superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

ENTREVISTA/P1. *Entrevista,* concedida à pesquisadora Paloma dos Santos Sayão Martinhão, em 17 dez. 2015. Dourados-MS, 2015.

ENTREVISTA/P2. *Entrevista,* concedida à pesquisadora Paloma dos Santos Sayão Martinhão, em 17 dez. 2015. Dourados-MS, 2015.

ENTREVISTA/P3. *Entrevista,* concedida à pesquisadora Paloma dos Santos Sayão Martinhão, em 17 dez. 2015. Dourados-MS, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, jan/abr. 2012, p. 98-109.

HELIO TURCO; JURANDIR; ALVINO. *100 anos de liberdade: realidade ou ilusão*. Rio de Janeiro: Estação Primeira da Mangueira, 1988.

HORTA, Marina Luiza. Colorindo a história: a literatura infantil afro-brasileira de Heloisa Pires de Lima. Portal Literafro – *Revista da Faculdade de Letras da UFMG*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In. SOUZA, Florentina e LIMA, Maria Nazaré (Org). *Literatura Afro-Brasileira*. Centro de Estudos Afro- Orientais. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e paparicação. *Educação em Revista.* Belo Horizonte, v.26, n.02, ago. 2010, p. 209-226.

PERES, Fabiana Costa; MARINHEIRO, Edwylson de Lima; MOURA, Simone Moreira de. A literatura infantil na formação da identidade da criança. In: *Revista Eletrônica Pró-Docência.* Universidade Estadual de Londrina/UEL. Edição Nº 1, vol. 1, jan-jun. 2012**.**

SILVA, Jerusa Paulino da. *A construção da identidade da criança negra*: a literatura afro como possibilidade reflexiva. 2010. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) - Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

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

AS DATAS COMEMORATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DAS PRÁTICAS DOCENTES[34]

HE COMMEMORATIVE DATES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: ANALYSIS OF PRACTICAL TEACHERS

Cindy Romualdo Souza Gomes[35]
Karolina de Jesus Monteiro[36]

Resumo

A iniciativa da pesquisa para a realização deste artigo surgiu da minha[37] inquietação em meu ambiente de trabalho, onde nos corredores é possível observar o privilegiar de atividades estritamente ligadas a datas comemorativas. Portanto, este artigo trata de um estudo sobre essas impressões, de que as aprendizagens desenvolvidas na Educação Infantil se vinculam apenas a esses momentos. Sendo assim, esse estudo buscou compreender a estruturação das atividades e o modo como elas têm sido abordadas, em específico nas turmas de Berçário I e Pré I. Para tanto, se utilizou de questionários para obtenção de dados sobre essas práticas fazendo um comparativo entre CEIMs situados em pontos da cidade condizentes com os pontos cardiais, e quando possível utilizamos as fotografias das atividades expostas nos corredores da instituição. A metodologia partiu de releitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e posteriormente estudos em autores da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Prática pedagógica. Datas comemorativas.

Abstract

The research initiative for the realization of this article grew out of my concern in my work space, where the halls is possible to see the privilege of closely linked to holidays activities. Therefore, this article is a study of these impressions, that the learning developed in early childhood education are linked only to those moments. Thence, this study aimed to understand the structure of activities and how they have been addressed, in particular in classes of Creche I and Pre-School I. Therefore, we used questionnaires to obtain data on these practices making a comparison between CEIMs, located in parts of the city consistent with the cardinal points, and where possible use the photographs of the exposed activities in the corridors of the institution. The methodology set out from rereading of the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education and later studies about authors of early childhood education.

Keywords: Child education. Pedagogical practice. Commemorative dates.

---

[34] Artigo apresentado como requisito parcial para conclusão do curso de especialização Docência na Educação Infantil da Universidade Federal da Grande Dourados da Faculdade de Educação FAED-UFGD.

[35] Professora orientadora da espacialização Docência na Educação Infantil FAED-UFGD. Graduada em Pedagogia e mestre em educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), é professora concursada no município de Dourados-MS, trabalha na Educação Infantil tem cinco anos. *E-mail*: cindyadnil@yahoo.com.br.

[36] Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN), especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Faculdade Iguaçu (ISFACES) e Especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), é professora contratada no município de Dourados-MS, Trabalha na Educação Infantil tem cinco anos. *E-mail*: karolinaschirmann@hotmail.com.

[37] O artigo é escrito em primeira pessoa por ter como início de pesquisa, observações e análises críticas por parte da autora Karolina de Jesus Monteiro, sobre sua prática pedagógica, bem como a de seu ambiente de trabalho e outras instituições da rede municipal de educação infantil de Dourados-MS.

INTRODUÇÃO

Este artigo foi construído para atender as exigências do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Onde no seu decorrer, com estudos e reflexões, em especial nas disciplinas de Formação Docente e Educação Infantil, Políticas de Inclusão e Práticas Educativas, pude associar a minha prática educativa com os meus questionamentos e dúvidas sobre como as datas comemorativas estavam sendo trabalhadas.

Ao assistir em um encontro sobre a escola ideal e o papel do professor de Rubem Alves (2014), onde foi apresentada uma frase do autor: "[...] a missão do professor é provocar a inteligência, é provocar espantos, é provocar a curiosidade", tive a certeza da escolha do meu tema, afinal será que a partir das datas comemorativas conseguimos despertar esses aspectos nas crianças?

Assim, o objetivo principal da pesquisa foi compreender a estruturação das atividades pedagógicas no que se refere ao trabalho com datas comemorativas, buscando evidenciar quais são as mais importantes segundo os profissionais da Educação Infantil e o modo como elas têm sido abordadas por esses educadores das turmas de Berçário I e Pré I.

Afinal, são 69 datas comemorativas fixas no calendário brasileiro, (dentre eles feriados religiosos, cívicos, de lutas sociais e datas comerciais) fora as que são designadas por regiões. Inúmeras vezes que presenciei e presencio professores trabalhando de maneiras incoerentes na Educação Infantil as tão famosas "datas comemorativas" é que venho levantar estes questionamentos: Porque é tão recorrente na educação infantil as aprendizagens estarem vinculadas a datas comemorativas? De que maneira estão trabalhando essas datas: influência da mídia e publicidade, senso comum? As atividades estão sendo realizadas de que maneira? Será que a graduação ensinou a fazer assim ou estão reproduzindo o que observaram na instituição? As crianças não têm capacidade/interesse de aprenderem sobre outros assuntos? Quem disse que essas datas são importantes para a vida das pessoas? E quais datas comemorativas elas trabalham por mais tempo, por que elegem essas e não outras?

Percebo uma concentração de atividades expostas em determinados meses do ano e isso se deve a centralidade das aprendizagens estarem vinculadas às datas comemorativas, e que as atividades têm como um dos objetivos decorar o ambiente da instituição e observei ainda que nem sempre têm a participação das crianças na confecção.

Outro ponto que observei diz respeito à quantidade do que é exposto para decorar o ambiente em outros meses tais como: fevereiro que tem apenas o carnaval, junho e julho com as festas de São João, agosto que tem o folclore e novembro apenas com o dia da Consciência Negra, há um declínio de atividades exibidas, o que se deve diretamente a ausência de datas comemorativas.

Partindo desses pressupostos veio a curiosidade em comparar se nos CEIMs de Dourados essa "noção de que na Educação Infantil só se trabalha datas comemorativas" é generalizada; uma vez que, ao entrar na instituição, o que se vê decorado nas paredes, com os trabalhos feitos pelas crianças, refere-se apenas às datas comemorativas.

Dessa maneira, passei a observar certas datas nas quais são trabalhadas nas instituições que convivo e me dei conta da dimensão desse assunto. Partindo de um exemplo, no dia 23 de setembro se comemora o início da primavera onde sempre se fazem decorações sobre a festividade. Porém, os centros e profissionais, acabam por se esquecerem de que temos outras três estações no ano que também são de suma importância para a regulação e equilíbrio da vida no planeta e que cada uma possui aspectos e fenômenos relevantes para a aprendizagem das crianças, já que as mesmas vivenciam essas mudanças climáticas, são fenômenos percebidos na empiria.

Além disso, percebo um constante reprodutivismo, pois todos comemoram a primavera fazendo festas, mas ninguém as faz nas demais estações do ano. Atribuindo às crianças o entendimento que só existe primavera, e que se refere apenas às flores.

Datas comemorativas: significados para as crianças e para a prática pedagógica do educador infantil

Quando se trata do currículo para Educação Infantil, segue-se como norteador as Diretrizes Curriculares Nacionais onde se destaca como sendo "[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural." (BRASIL, 2010, p.12). Sendo assim deve ser organizado e pensado na criança como ser social, que questiona, explora, pensa, interage e constrói conhecimento.

De acordo com Barbosa e Horn (2008, p. 38):

> Para construir uma programação curricular flexível, é preciso, em primeiro lugar, redefinir e construir, de forma sintética e clara, os objetivos que temos para a educação das crianças pequenas e os conhecimentos que consideramos essenciais para a sua inserção no mundo.

Dessa maneira, deve ser valorizado o conhecimento que os mesmos trazem de casa e do meio que convivem, pois assim conseguiremos construir um aprendizado associado, significativo, transformador, inclusivo e consciente. Assim, cabe aos professores organizarem um currículo e uma proposta pedagógica que seja significativo para as crianças e para os profissionais.

Sendo assim Barbosa e Horn (2008, p. 42) afirmam:

> É preciso compor o currículo com as necessidades que nós, os adultos, acreditamos que sejam aquelas apresentadas pelas crianças e que podemos obter por meio da observação das brincadeiras e de outras manifestações não verbais, assim da escuta de suas falas das quais emergem os interesses imediatos.

Porém, será que é dada à devida atenção ao que as crianças expressam em suas brincadeiras e diálogos?

> As propostas pedagógicas devem e precisam ser organizadas pelos professores, mas levando em conta os dois lados do planejamento: o que as crianças 'precisam' aprender (objetivos do professor) e o que elas 'querem' aprender (interesses e necessidades reveladas pelas crianças). (HOFFMANN, 2012, p. 69).

Além do que elas precisam e querem aprender, é importante expor às crianças o modo como será realizado; somente assim se tornará uma aprendizagem com sentido para elas, pois a partir de seu interesse, contexto social e com suas vivências que isso ocorre.

Desta maneira Hoffmann (2012, p. 70) enfatiza que:

> O que se prioriza, no planejamento é justamente o que é mais relevante para elas a cada momento, propostas que visem a valorizar as experiências de cada vida de cada criança, suas vivencias culturais, raciais, religiosas, etc., suas linguagens expressivas e várias áreas do conhecimento como elemento construtivo do currículo.

Com a falta de um currículo e proposta pedagógica nos deparamos com um dos maiores problemas que afeta a educação infantil: o calendário de festividades, que é cumprido fielmente e as crianças são expostas ao consumismo, na maior parte, sem o menor significado do conteúdo. Sobre isso Barbosa e Horn (2008, p.40) apontam:

> É claro que manter tradições culturais, cívicas e/ou religiosas é algo fundamental para as crianças pequenas e precisa constar no currículo, mas o importante é a construção do sentido (real ou imaginário) dessas práticas e não apenas a comemoração.

Em outras palavras, devemos ficar mais atentos quanto a participação infantil, pois a mesma está indicando na brincadeira e na fala ou na própria expressão corporal, cada vez mais a necessidade e interesse em aprender, porém com construção de significados, uma vez o

que mais lhe vem sendo apresentado são lembrancinhas, decorações de corredores, confecção de painéis e comemoração, onde se tem a clara percepção de que o planejamento da (o) professora (o) não está voltado para a necessidade da turma, nem tão pouco para o que eles estão apontando como importante e interessante aprender.

Essas crianças, que estão presentes em nossas salas de atividades, nas instituições, querem participar ativamente de tudo, com um sentido real no qual possam vir a expor suas vontades, curiosidades e desejos, mostrando que são capazes de realizar o que lhes é proposto. As demandas de uma turma não se resumem às datas comemorativas.

E para que isso ocorra, Barbosa e Horn (2008, p. 26) ainda destacam que:

> As práticas educativas devem levar em conta os vários aspectos humanos quando o objetivo é auxiliar aos alunos a interpretar e compreender o mundo que os circula e a si mesmo. Nesse sentido para provocar aprendizagens, é preciso fazer conexão e relação entre sentimentos, ideias, palavras, gestos e ações.

Acredito que cabe a nós, profissionais, perante os ensinamentos estarmos sempre levando em conta que as crianças necessitam de instruções, auxílio na percepção para compreender o mundo a sua volta e, principalmente, a si mesmos, afinal temos a chance de apresentar para elas motivos e vivências diferentes do que estão acostumadas, para que isso ocorra devemos estar atentos as ideias, sentimentos, gestos e ações demonstradas.

Assim, Sousa (2000, p. 106) enfatiza que:

> O professor da educação infantil deve interessar-se não apenas pelo que conseguiu responder ou ensinar, mas também pelo que conseguiu estimular em termos de observação e questionamentos vindos das crianças. Elas precisam aprender a duvidar e a perguntar.

Dessa maneira, quando se trata da importância das datas comemorativas no currículo da Educação Infantil, acredito que tenha sua relevância, pois também é uma maneira da criança estar aprendendo, desenvolvendo e crescendo; dado que a sua participação nas festividades e comemorações povoam seu universo infantil de fantasias, ampliando assim, suas experiências e aprendizagens. Mas, o que não pode haver é uma centralidade de aprendizagens sobre o tema, como ressalta Sousa (2000, p. 100):

> [...] o mais importante de todo o envolvimento das crianças nessas festas e comemorações escolares deveriam ser buscado nelas, não em nós ou nos outros. Elas, as crianças, deveriam ser o ponto de partida e o ponto de chegada de todas as propostas e atividades desenvolvidas.

Sendo assim, as instituições e profissionais devem ter muito claro qual o verdadeiro significado dessas datas para a vida das crianças; pois essas experiências podem ser muito

boas, porém podem também trazer medos, preconceitos, estigmas simplistas, erros e situações ridicularizantes, ao ponto de desencadear ansiedades e inseguranças para elas, tornando-se assim constrangedoras.

De acordo com Sousa (2000, p. 101):

> Quando falo sobre a importância de se tornar essas festas e comemorações significativas tanto para as crianças como para a prática pedagógica do professor, estou, antes de mais nada, afirmando que essa prática deve estar em sintonia com a criança. Acredito que toda ação pedagógica deve estar sempre voltada para as crianças, vista como pessoa de direito, em desenvolvimento, histórica e culturalmente situada e com características e necessidades especiais. Falo ainda, da necessidade de se atentar para tudo o que está sendo aprendido: conceitos, atitudes, valores e ideologias.

Afinal elas estão atentas a tudo que falamos, ensinamos e demonstramos, visto que para os pequenos, o que lhes é passado acaba por se tornar uma "verdade", já que somos tidos como espelho.

Apresentando a pesquisa

Para saber se há ou não uma centralidade das aprendizagens da Educação Infantil nas datas comemorativas para além do meu local de trabalho, e esclarecer se essa é uma postura adotada pela rede municipal ou por algumas instituições e/ou profissionais da área, foram elaborados questionários para coletar dados e compreender melhor essa organização pedagógica.

Esses questionários cumpriam coletar, nos Centros de Educação Infantil Municipal, (CEIMs) dados a partir das coordenadas norte, sul, leste, oeste e centro para se estabelecer um comparativo sobre as práticas pedagógicas da Educação Infantil em Dourados-MS.

Busquei contato com profissionais nas turmas de berçário I, onde se subentende como sendo uma turma de crianças improdutivas e que só se executa o cuidar, e somente nas datas comemorativas é que alguns educadores conseguem enxergar possibilidades de realizar algo com os bebês, recorrendo à internet para pesquisar e realizar, por exemplo, os carimbos de mãos e pés com tinta guache onde a criança não é produtora, mas sim uma ferramenta.

Outros profissionais contatados para essa pesquisa comparativa foram os professores de turmas Pré I. Essa turma é reconhecida na instituição como tendo crianças mais produtivas e capazes, e como onde mais se mostra e/ou deve se mostrar trabalho.

Desse modo, Berçário I (BI) e Pré I são, infelizmente, muitas vezes, entendidas em suas instituições como turmas opostas em possibilidades de se propor atividades, ou seja, no

Berçário é comum que não se proponha atividades educacionais, e no Pré é inconcebível que não se proponha nada.

No momento da entrega dos questionários, tive dificuldade quanto a aceitação e quanto à demanda que precisava para a pesquisa, pois nem sempre conseguia as duas turmas na mesma instituição. Expliquei sobre o estudo realizado e solicitei a participação, explicitando que seus nomes seriam mantidos em sigilo absoluto. Quando houve a colaboração para com a pesquisa, primeiramente, foram assinalados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido uma vez que é o procedimento ético necessário à realização desse tipo de estudo. E em seguida recebiam o questionário para devolutiva no dia seguinte. Os questionários foram aplicados entre os dias 16 e 20 de novembro de 2015.

Analisando as respostas dos profissionais sobre as aprendizagens a partir de datas comemorativas

Foram cinco profissionais respondentes de cada turma, totalizando dez participantes. Todos formados em pedagogia e com pós-graduação.

A primeira pergunta foi: *"Em sua instituição é costume trabalhar datas comemorativas?"*

Em um quantitativo de dez respondentes 40% responderam que "sim", algumas datas; 30% "sim", as datas comerciais, religiosas, cívicas, lutas sociais e outras que conhecemos e achamos importantes; 20% responderam que "não" e 10% "sim", as datas de lutas sociais (dia da mulher, dia da consciência negra).

Sendo assim, podemos perceber que a maioria dos profissionais trabalha com as datas. Sobre isso Sousa (2000, p. 97) afirma "[...] que entre nós, uma prática muito comum no desenvolvimento do currículo da educação infantil tem sido o de envolver as crianças em festejos ou celebrações de eventos ou datas que compõem o calendário escolar".

Ou seja, se tornou uma prática pedagógica para muitas instituições.

Na segunda pergunta: *"De que maneira estão sendo trabalhadas as datas comemorativas com as crianças?"*, somente sete participantes assinalaram as alternativas das atividades na qual mais se utilizava em sua prática; sendo pintura, literatura infantil e colagem, as mais votadas. Um profissional da sala do B I sentiu a necessidade de criar a opção outros e a assinalou, porém, não especificou quais seriam esses outros materiais. Perante a essas alternativas e de acordo com Hoffmann (2012, p. 77):

> O planejamento desenvolvido por meio de projetos pedagógicos, em Educação Infantil, tem por fundamento uma aprendizagem significativa para as crianças. Eles podem se originar de brincadeiras,

> da leitura de livros infantis, de eventos culturais, de áreas temáticas e de necessidades observadas quanto ao desenvolvimento infantil.

Por isso, entendo que o planejamento da (o) professora (o) sempre tem que se remeter a necessidade da turma. Temos que estar atentos as pistas que as crianças nos deixam quanto à importância do que está sendo passado a elas, e mais ainda, a maneira e aceitação das mesmas.

A terceira pergunta foi: *"Nas reuniões pedagógicas são os professores que elegem as datas comemorativas a serem trabalhadas?"*, Barbosa e Horn (2008, p. 86) destacam:

> O professor pode repensar a sua prática, atualizar-se e transformar a compreensão do mundo pelo estudo contínuo e coletivo sobre diferentes temas, juntamente com as crianças. É possível revisar seu modo de ensinar e, com isso, transformar a própria história como sujeito educador.

No entanto as respostas foram: 40% "às vezes elegem as datas", 30% "nunca", 20% "sempre elegem" e 10% "frequentemente escolhem as datas a serem trabalhadas". O percentual que deveria ser a sua maioria é "sempre", afinal o profissional que está presente na Educação Infantil saber qual o melhor conteúdo a ser trabalhado junto aos pequenos, o que realmente eles necessitam aprender e ter conhecimento.

A quarta pergunta diz respeito a: *"Quais as datas expedidas no calendário letivo são aceitas, retiradas ou inclusas na organização curricular da instituição?"*.

Entre as aceitas mais votadas foram: Dia das crianças, Dia dos pais, Dia das mães e Natal, (dois participantes não responderam). Das retiradas as mais apontadas foram as religiosas e carnaval, que por sinal são datas opostas (quatro participantes não responderam). E as datas incluídas mais votadas foram: Consciência negra, semana do trânsito e festa da família, (quatro participantes não responderam).

Nessa questão, de acordo com o meu entendimento, são respostas conflituosas, que nos mostram que em Dourados existem instituições que estão extremamente apegadas as datas comemorativas como tema de aprendizagem, e que existem lugares que conseguem desenvolver aprendizagens que não se relacionam às datas e que, além disso, tem uma prática diferenciada, pois quando a instituição se preocupa em realizar a festa da família é porque ela não está comemorando restritamente o dia dos pais e das mães, mostrando que se importa com a criança que não tem essa figura em casa.

Porém, essas datas são trabalhadas no senso comum, onde há preocupação em presentear, e não atribuir a importância dessas figuras na vivência; afinal, não são escolhidas, e sim determinadas pelas instituições e impostas em seus planos de ação. Para todas essas datas comemorativas, Barbosa e Horn (2008, p. 39) apontam:

> Alguns meses do ano, as crianças ficam continuamente expostas àquilo que poderíamos chamar da indústria das festas. Elas se tornam objetos de práticas pedagógicas sem o menor significado, que se repetem todos os anos da sua vida na educação infantil, como episódios soltos no ar.

A quinta pergunta trata-se de: *"Quantas datas comemorativas são trabalhadas anualmente pela instituição seguindo o plano de ação?"*, (três participantes não responderam a questão), 86% assinalaram que trabalham com 5 a 10 datas anualmente e 14% responderam entre 15 e 20.

No entanto, posso observar que os dias comemorativos, cada vez mais vêm sendo trabalhados na Educação Infantil, porém os profissionais tiveram certo receio em apontar a alternativa em que mais havia quantidade de datas. Partindo da instituição em que trabalho é bem claro que o percentual de datas fica entre 15 e 20, pois dentre elas são trabalhadas: carnaval, dia da mulher, páscoa, dia do circo, dia do índio, dia do livro, dia das mães, festa junina, dia dos pais, folclore, 7 de setembro, dia da árvore, semana do trânsito, festa da família, início da primavera, dia das crianças, dia das bruxas, consciência negra, natal; dentre outras. Mostrando que com relação ao que os participantes apontaram houve omissões, afinal a maioria das instituições vem trabalhando nesta mesma perspectiva.

Na sexta pergunta: *"Qual data comemorativa é trabalhada por mais tempo na instituição? Qual é sua duração? E por que?"*, a maioria das respostas apontou o natal, por volta de um mês trabalhando o lado da amizade, amor e solidariedade; e em uma das respostas o participante apontou que pouco se fala sobre religião e outra resposta aponta: *"[...] trabalhamos como um projeto solidário onde são trabalhados valores para a vida: amor, amizade, respeito, gentileza entre outros."(*QUESTIONÁRIO/S1, 2015, p.1).

A segunda data mais votada foi o dia das crianças com uma semana, a qual envolve muita brincadeira, dança músicas diferenciadas. Em uma das respostas apontaram a importância de conscientizar as crianças do seu valor como ser humano (um participante não respondeu).

Ao se tratar de períodos, Barbosa e Horn (2008) apontam a necessidade de prever o período de duração dos projetos antes mesmo de sua execução, isto é, um controle sobre o tempo, transparecendo assim, que nem sempre são planejadas e pensadas juntamente com a criança, por isso elas afirmam que: "[...] para o desenvolvimento de um projeto, o que se faz é uma opção pelo aprofundamento dos conhecimentos e não pela extensão dos mesmos" (2008, p. 40), com isso, o projeto pode se direcionar para várias descobertas, e com a duração que permeia a curiosidade das crianças.

Quando não ocorre, nos deparamos com atividades de datas repetidas ano após ano, muitas vezes o modo de comemorar e fazer algum exercício que as represente também é igual, acompanhadas das coleções de livros para ser fotocopiado. Quando não são copiadas da *internet*, as atividades se assemelham ao que as professoras fizeram quando eram crianças e alunas na escola.

Na sétima pergunta: *"Quanto à participação das crianças na escolha dos temas para desenvolver projetos?"*, as respostas foram: 40% "às vezes" as crianças participam 40% "nunca" e 20% "sempre". Com esse quantitativo, percebemos que as instituições não estão tendo a criança como o centro, pois sem a sua participação e opinião ela deixa de ser vista como uma pessoa que se encontra em processo de desenvolvimento, histórica, com direitos, culturalmente situada, com suas características e necessidades próprias. Afinal estão tomando decisões por elas.

A oitava pergunta referia-se a: *"Qual a participação das crianças na confecção das lembrancinhas?"*, e as respostas foram: 33% dizem que as crianças nunca participam da confecção, 22% que sempre participam; 22% dizem que às vezes elas participam e 22% frequentemente as crianças participam das confecções, sendo que, um participante não respondeu as alternativas e teve necessidade de observar que não trabalha com elas.

Toda e qualquer atividade desenvolvida deve ser claramente explicada para as crianças, e se tratando de lembrancinhas, deveriam ser confeccionadas por elas, uma vez que está sendo feita como recordação a alguém, sendo então de grande significado para elas.

Na nona pergunta: *"Que tipo de material você mais utiliza para guia de orientação de atividades referente às datas comemorativas?",* dentre as alternativas mais assinaladas a "internet" foi a mais votada, seguida pelas "revistas" (Nova Escola, Pátio Educação, entre outras), "coleções de datas comemorativas" e "mídia e publicidade".

Um participante não respondeu e um outro assinalou "revistas" e acrescentou mais duas alternativas e as marcou: "instituto avisa lá" e "livros e artigos". Ou seja, existe um participante que se preocupa em pesquisar para buscar um conhecimento além do senso-comum, pois só as alternativas que apontei não foram suficientes para contemplar seu profissionalismo.

Como esse participante, seria bom se houvesse outros profissionais como ele, posto que seria certo que não haveriam tantos equívocos ao abordar datas comemorativas com as crianças e além disso, as aprendizagens não se centrariam apenas à esse aspecto, pois

demonstra que é um profissional comprometido com suas práticas e que as avalia de diferentes ângulos.

É importante a (o) professora (o) planejar atividades possíveis de serem executadas pelas crianças, que não necessitem de cola quente, ou colas instantâneas, e que tenha significado para elas e principalmente que tenha se chegada à determinada proposta de atividade a partir da percepção do profissional ao que a turma precisa ou ao que tenha sugerido.

O que mais temos observado é a prática de atividades retirada da internet ou até mesmo fotocopiadas de coleções de livros ditas pedagógicas, entregues para que as crianças apenas "pintem sem borrar"!

Segundo Ostetto (2007) a tranquilidade que pode nos trazer o domínio do já estabelecido (um modelo, manual, técnica) e a segurança que pode nos oferecer a rota conhecida (como aquela pasta com moldes de "trabalhinhos" para passar para as crianças, ainda tão comum entre os educadores), caminha passo a passo com a impossibilidade da criação.

A *Figura1* apresenta exemplos de coleções que trazem tudo pronto quando o tema é data comemorativa. Essas imagens foram encontradas com uma busca rápida no *Google* imagem com as palavras chave: "coleção para educação infantil datas comemorativas".

Figura1: Exemplos de coleções sobre datas comemorativas



Fonte: *Google* Imagens (2016).

Muitas vezes a urgência em dar conta da data comemorativa faz com que as (os) professoras (es) utilizem desses meios. De acordo com Ostetto (2011, p. 8) "[...] tais imagens não ocupam apenas o espaço físico, mas também o imaginário e, como consequência, ocasionam empobrecimento das possibilidades de produção das crianças".

Conseguinte, na décima pergunta *"O que as crianças confeccionaram referente às datas comemorativas?"*; **"**cartões", "cartas", "brinquedos" e "cartazes" foram os mais votados. Dois participantes não responderam e um observou que "depende da proposta", mas não escreveu nenhum exemplo de como poderia ser a partir de uma determinada.

Para Barbosa e Horn (2008, p. 87) as crianças devem ser entendidas como: "[...] um ser capaz, competente, com imenso potencial e desejo de crescer. Alguém que se interessa, pensa, duvida, procura soluções, tenta outra vez, quer compreender o mundo a sua volta e dele participar, alguém aberto ao novo e ao diferente." Com isso, cada proposta oferecida é desafio que na maioria, quer executar e fazer sempre o melhor.

Porém, o que mais vimos ainda são as práticas que não expressam essa curiosidade nas crianças, muitas atividades apenas de pintar, produzidas pelo outro e não pela criança, sendo a maioria, pinturas temáticas, muitas vezes até massacrantes, pois se tem um modelo que deve ser seguido, ou ainda, já de conhecimento do aluno, uma vez que a professora do ano anterior já fez com ele; quando não são executadas pelos próprios professores.

Na décima primeira pergunta *"Quais datas comemorativas as crianças constroem as lembrancinhas?"*, uma das respostas foi: "nenhuma". Entretanto, as outras respostas foram apontadas "várias datas" dentre elas páscoa e natal.

Os participantes do berçário I citaram que apenas fazem pintura com os pés e mãos com tinta guache com eles, em um cartão pequeno; e outra em sua resposta "como estou no Berçário I elas não participam".

Ou seja, os profissionais destas turmas de BI estão demonstrando que a criança não tem capacidade de aprender, afinal são atividades direcionadas por ele, sem que o pequeno possa ter essa experimentação livre, na primeira vez haverá "bagunça", pois é algo novo que estão conhecendo, pintando tudo, menos o que se é desejado, mas necessitam passar por essas constantes experimentações para poderem dominar esse código. Segundo Ostetto (2011, p. 33):

> [...] se não for disponibilizado um repertório diversificado, com constância, permitindo o contato, chamando ao encontro, à aproximação com aquela sonoridade muitas vezes estranha, àquele enredo ou imagem incomum, à primeira vista, as crianças poderão negar a recepção, a fruição daqueles materiais novos.

Porém, quanto à resposta do profissional sobre a não participação dos bebês me surge uma indagação: Por que os bebês não participam?

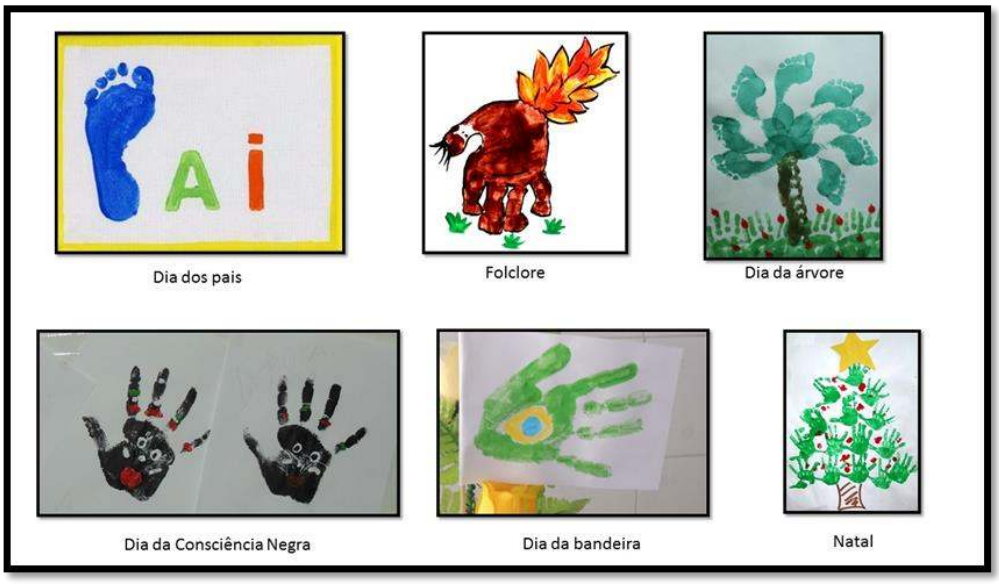
A (o) professora (o) não desenvolveu uma rotina de atividades com a turma e quando propõe algo os mesmos não têm interesse algum, afinal, eles já têm seus hábitos e esse profissional só está atrapalhando com algo que suja e que meleca, descontextualizando com o que gostam e se interessam. Ou o que está sendo feito para essa turma é inadequado à idade, por isso tal rejeição.

Com isso, temos e devemos ampliar as possibilidades de criação dos pequenos, se não serão utilizadas apenas coleções de atividade ou somente carimbos de pé e mão, fazendo com que assim, a criança sirva apenas de ferramenta para profissionais, e não um sujeito de direito e reprodutor de suas vontades e anseios.

A *Figura 2* apresenta uma coleção de atividades referentes às datas comemorativas feitas com carimbos de pé e mão. Essas imagens foram encontradas com uma busca rápida no *Google* imagens (ano) com as palavras chave: "carimbo de pé e mão" + o nome da data comemorativa em questão.

Figura 2: Coleção de imagens referentes às datas comemorativas feitas com carimbos de pé e mão.





Fonte: *Google* Imagens (2016).

Tenho presenciado muitas atividades voltadas a esse reprodutivismo com os pequenos, fazendo com que se torne cada vez mais forte a ideia que muitos têm de que na Educação Infantil com bebês não se produz nada, somente trocar fraldas, dar comida e colocar para dormir.

Hoffmann (2012, p.38) enfatiza, sobre a criança que "respeitá-la e valorizá-la em seu próprio tempo", já que são capazes de construir, fabricar, inventar de sua maneira e cada qual no seu limite, assim, não podemos rotular a incapacidade, afinal quando não participamos é o que estamos praticando.

Na décima segunda pergunta: *"Quais datas comemorativas as professoras constroem as lembrancinhas para as crianças entregarem para terceiros?"*, um participante respondeu: "nenhuma; pois não trabalhamos na perspectiva de produção e confecção de lembrancinhas" .*(*QUESTIONÁRIO/S2, 2015, p.2).. Um participante escreveu "[...] *natal (onde trabalhamos com o tema da família, e não fazemos lembrancinhas no decorrer do ano*)". (QUESTIONÁRIO/S4, 2015, p.2).

Outros participantes citaram o dia das mães, da mulher, páscoa, dia dos pais, dia das crianças. (Um profissional não respondeu).

No entanto, obtive respostas como: *"[...] dia das crianças o professor faz a lembrancinha, e nas outras o professor faz uma parte e as crianças outra" (*QUESTIONÁRIO/S2, 2015, p.2)., ou *"[...] todas as lembranças têm participação das crianças, o professor apenas finaliza com detalhes" (*QUESTIONÁRIO/S1, 2015, p. 2). Dessa maneira, torna-se o que Ostetto (2011, p. 11) afirma:

> Parece que o adulto 'não aguenta' o processo da criança, suas experimentações, seu desordenamento, seus rabiscos... Em tudo, o adulto quer colocar ordem - a sua ordem – nomear, enquadrar e, então, acaba por interferir indevidamente na produção das crianças. Acaba por silenciar a voz da criança, restringindo seu processo de criação.

Na décima terceira pergunta: *"Quais datas comemorativas as crianças recebem a lembrancinha construída pelas professoras e/ou instituição?",* as mais respondidas foram dia das crianças, páscoa e natal, no entanto três pessoas responderam que em nenhuma data, sempre tem parceria criança/professor. Porém, essas datas já se tornaram rotina em fazer como obrigação as lembrancinhas.

Assim, na pergunta seguinte: *"Para a construção de objetos relacionados as datas comemorativas quais materiais você utiliza com as crianças?"*, "papel", "tinta", "palito" e "EVA", foram as mais assinaladas; dois participantes não responderam e um profissional observou que a tinta é comestível e a massinha de modelar é feita de farinha de trigo (BI).

Conforme Barbosa e Horn (2008) afirmam:

> É necessário que se encontrem interrogações nos percursos que as crianças fazem. Para tanto é fundamental "emergi-las" em experiências e vivencias complexas que justamente instiguem sua curiosidade. Nessas situações, é importante ressignificar as diferentes formas de interpretar, representar e simbolizar tais vivencias, por meio do desenho, da expressão corporal, do contato com diferentes matérias. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 37).

Conforme a citação deve existir o contato com diferentes materiais, mas não significando ter um uso desmedido, como, por exemplo, do EVA, que é um recurso que as crianças não manipulam, pois para utilizá-lo geralmente se usa cola instantânea ou cola quente, e no mais é um material caro e que as crianças não podem reproduzir o que aprenderam no CEIM em casa. Desse modo, estão sendo deixados de lado em detrimento do uso do EVA materiais baratos orgânicos e fáceis de serem encontrados, até mesmo no quintal da casa das crianças.

Na décima quinta pergunta: *"Quais as datas comemorativas contam com a participação da família e da comunidade, reunidos em festas e apresentações?"*, um dos participantes respondeu que:

> Não realizamos apresentações para apreciação dos adultos como dança e teatro, etc. o processo de realização das nossas atividades prioriza o bem-estar da criança. Comumente os pais participam das atividades propostas pela instituição. Ao invés de produzirmos uma 'lembrancinha' para os pais e crianças, optamos sempre em planejar uma atividade em conjunto entre

> crianças, pais, responsáveis e equipe pedagógica. (respondente do questionário/S2, 2015, p.2).

É de suma importância a aproximação entre os pais e a instituição, Barbosa e Horn (2008, p. 90) afirmam:

> A participação dos pais torna-se uma parceria valiosa em todos os sentidos. Para que eles possam acompanhar os trabalhos escolares, é importante que a escola os mantenha informados sobre os projetos que estão sendo realizados pelas crianças e os temas estudados para que possam participar na seleção e no envio de materiais, na proposição de experiências, na partilha dos saberes. A comunidade e, em especial, os pais são, portanto, ótimos parceiros de estudo e informantes para as crianças.

Outras respostas foram no dia das mães, páscoa, festa junina, festa da primavera, festa da família, dia dos pais, encerramento dos projetos e no natal, onde desenvolvemos o projeto "Adote um coleguinha do seu filho!", onde os pais escolhem um coleguinha do filho para dar um presente.

Respondendo aos questionamentos

Depois da aplicação dos questionários aos profissionais e de analisá-los, me debrucei sobre os questionamentos que impulsionaram essa pesquisa. Eram sete questões presentes no início desse artigo, e agora as trago aqui, pontuando as conclusões que pude obter a partir dos estudos e dados coletados:

"Por que é tão recorrente na educação infantil as aprendizagens estarem vinculadas a datas comemorativas?" Por motivação do senso-comum, onde a data comemorativa é o que grande parte de professores têm como referência de quando eram crianças, fazendo com que trouxessem isso para a Educação Infantil. Também, porque está tudo pronto, existem coleções e ideias prontas na internet, e depois de fazer uma vez, nos demais anos o profissional só precisa repetir.

"De que maneira estão trabalhando essas datas: Influência da mídia e publicidade, senso comum?" A maioria com o senso-comum, com as lembrancinhas do que aprenderam na escola, chegando em casa com as confecções de puro reprodutivismo, sem uma pesquisa do real significado, sendo um exemplo, são as festas juninas, onde pintam o rosto das crianças e fazem um dente pintado de preto, para definir a ideia de "estragado".

A mensagem é: o caipira como desleixado, como se não tivesse noção de higiene, que não tem condições de ter uma roupa em bom estado, afinal coloca a sua caracterização cheia de remendos, (em regiões onde essa festa é tradicional não existe esse tipo de representação).

A palavra caipira ganha caráter pejorativo que se soma à escrita errada propositalmente em convites e festas, e também na fala durante a festa e comandos nas danças.

"As atividades estão sendo realizadas de que maneira?"

Muitas vezes de maneira que a criança não participa, havendo pressa nas instituições onde o professor tem certa "competição" para expor primeiro as atividades sobre as datas comemorativas, pois se uma expõe nas paredes e corredores, os outros tendem a fazer também, porque se sentem pressionados, porém há um período certo para anexar, ou se faz a atividade no dia correspondente a data, ou com um pouco de antecedência para ficar como aviso para quem entrar no CEIM ver que tal dia se comemora algo, também há um revezamento de professores para as confecções de painéis de entrada das instituições vinculados a essas datas. Criatividade, capricho e pontualidade são preocupações das professoras ao produzirem esses murais.

Durante os meses de fevereiro, junho, julho, agosto e novembro há uma escassez de exposição de atividades, por serem os cinco meses que têm pouca comemoração, afinal, o carnaval é em fevereiro juntamente com o início do ano letivo sendo o mês de adaptação das crianças; junho e julho tem a comemoração de São João; em agosto tem o folclore que se trabalha o mês todo ou ao menos quinze dias, para que exista uma valorização da cultura brasileira, entretanto, sem muita exposição; já que os profissionais mostram não ter grande conhecimento sobre o assunto.

Acredito que se no lugar de lermos essas histórias pouco inclusivas, das princesas e príncipes loiros dos olhos azuis, poderíamos valorizar mais nossas histórias nacionais, como personagens parecidos com nossas crianças e conosco, em ambientes e moradias semelhante ao que conhecemos. Com isso, nos momentos de contação, poderíamos estar dando a real valorização do folclore brasileiro.

E, por fim, no mês de novembro se tem o dia da consciência negra, no qual há uma movimentação perceptível sobre a importância de se tratar a cor da pele, aonde deveria se trabalhar com mais profundidade ao se falar com as crianças sobre a data, mas, na realidade, se trabalha somente um dia. Então se pintamos as crianças de índios que tal pintá-las de negras?

Vale ressaltar que uma instituição séria trabalha essa temática o ano todo, promovendo discussões e cada vez mais incluindo, nos brinquedos e decorações, elementos vinculados ao movimento afro.

Em oposição temos o mês de setembro, que é considerado o mais turbulento, e que as professoras realmente reclamam, por causa do dia "7 de setembro" que se comemora com uma semana, seguido pela semana nacional do trânsito de 15 a 25, e ainda o dia 21, dia da árvore, e 23, com o começo da primavera.

"Será que a graduação ensinou a fazer assim ou estão reproduzindo o que observaram na instituição?"

Acredito que estão somente seguindo o fluxo da instituição, pois em uma das questões onde aponto para descreverem as datas aceitas, retiradas e inclusas expedidas no calendário letivo, o dia das mães e pais apareceram em todas as alternativas.

"As crianças não têm capacidade/interesse de aprenderem sobre outros assuntos?"

Sim, apresentam capacidade e interesse, mas suas vontades referentes aos conteúdos nos quais são interessadas não são ouvidas. Isso envolve falta de planejamento da (o) professora (o), falta de uma avaliação sistemática sobre sua prática, falta de perceber o que suas crianças estão tendo interesse e necessidade de aprenderem.

"Quem disse que estas datas são importantes para a vida das pessoas?"

Elas são importantes, porém a problemática está na maneira com a qual vêm sendo apresentadas às crianças, uma vez que as datas comemorativas no currículo devem ser feitas com critérios e planejamento para que haja ganhos reais na aprendizagem, onde se tem que trabalhar datas para as questões humanas de valores, com vivência de significados, partindo da criança a curiosidade.

"E quais datas comemorativas elas trabalham por mais tempo, por que elegem estas e não aquelas?"

O natal e o dia das crianças foram as mais votadas onde se trabalham por mais tempo, entretanto, são datas apontadas pelo plano de ação e não pela curiosidade das crianças. Muitas vezes quando se escolhe uma data, não significa que será um projeto, as vezes é só um dia. Mas, existem as datas que têm suas periodicidades, como o natal e a páscoa que são quase por um mês (muito tempo), enquanto outras só são lembradas no dia.

Quanto ao questionário, me chamou atenção em uma das questões em que peço para apontar a data trabalhada por mais tempo a duração e o porquê; profissionais apontaram a "festa junina com duração de aproximadamente quinze dias, pois são os povos mais presentes em nossa região, onde esses costumes estão muito presentes em nossas crianças". A resposta faz com que fique clara a superficialidade de como esses profissionais entendem a festividade. O município de Dourados possui uma miscigenação enorme de japoneses, árabes,

paraguaios, alemães, italianos, entre outros; com isso seria impossível falar que em determinada região esses povos e costumes estão mais presentes.

Também pude observar contradições nas respostas, “certas omissões” pelo quantitativo de datas no qual são trabalhadas, pois apontaram que não se tem o costume de trabalhar as datas comemorativas, mas nas questões seguintes de confecção de lembrancinhas pelas crianças, professores vêm apontando as datas comemorativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo ampliar os meus conhecimentos a respeito das aprendizagens a partir das datas comemorativas, por ser um tema inquietante, pelos trabalhos realizados e expostos no meu local de trabalho.

Foi realizado o levantamento conforme os pontos cardeais, para contemplar as regiões da cidade e ter uma perspectiva de cada região, para então poder comparar e saber se há hábito de trabalhar as datas comemorativas de modo geral na cidade de Dourados. Observei que não, pois há regiões que não se mostraram especificas, com o dado de 20% não adotando a prática, porém 80% trabalham com essas datas.

Contudo, não posso afirmar que essas outras instituições necessariamente só trabalham com as datas comemorativas, mas parti de uma observação e de uma hipótese de que só é trabalhado isso, pois a partir desse questionário não se consegue quantificar que só se trabalham datas comemorativas, porque, para isso teria que ter tido acesso aos planejamentos para saber o quanto de tempo e vezes que ocupam.

Analisando as respostas, pude perceber que o grande problema é que se a instituição trabalha com datas comemorativas como o principal, no ano seguinte a criança vai ter o mesmo tipo de aprendizagem de novo, já que as datas existem e se repetem anualmente. E os outros dias do ano, o que se faz quando não têm as datas comemorativas?

Acredito que o currículo para a Educação Infantil deve ser sempre desafiador e criativo para poder provocar nas crianças o desejo da aprendizagem. Há uma série de cuidados e atitudes que o professor deve estar atento para com as crianças; primeiramente conhecer individualmente cada uma, ter a sensibilidade e habilidade para transformar certas experiências em oportunidade de aprendizado.

Portanto, espero que meus estudos venham contribuir para aprofundar o debate na minha instituição e em outras, para que ocorra uma mudança em relação ao currículo e atitude dos profissionais frente aos planejamentos de atividades. Sendo assim, ressalto que a pesquisa

contribuiu para o fortalecimento de projetos melhor estruturados na Educação Infantil, com temáticas emergentes que somem para a constante busca de qualidade nessa etapa da educação, pois as demandas de uma turma não se resumem às datas comemorativas.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. A Escola Ideal. In: *Portal Brasil resgata entrevista com Rubem Alves*. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/07/portal-brasil-resgata-entrevista-com-rubem-alves>. Acesso em: 10 mar. 2016.

BARBOSA, M. C. S; HORN; M. G. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre, RS: Grupo A, 2008.

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

HOFFMANN, J. *Avaliação e Educação Infantil:* um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. –Porto Alegre: Mediação, 2012.

OSTETTO, L.E. Caderno de formação: didática dos conteúdos formação de professores / Universidade Estadual Paulista. *Educação Infantil e arte:* sentidos e práticas possíveis. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 1 ; 200 p.

_____. Entre a prosa e a poesia: fazeres, saberes e conhecimento na educação infantil. In: Pillotto, S. (org.). *Linguagens da arte na infância.* Joinville/SC: Editora UNIVALLE, 2007 (p. 30-45).

SOUSA, M. F. G. *Para além dos coelhos e corações: reflexões sobre a prática pedagógica do educador infantil*. Brasilia, DF: Linhas Críticas, v.6, n.10, jan. a jun. 2000.

FONTES

FIGURA 1. Coleção datas comemorativas: sa*iba mais com a Turma da Monica*. Google Imagens. Disponível em: http://www.submarino.com.br/produto/112118839/turma-da-monica-datas-comemorativas-colecao-saiba-mais-com-a-turma-da-monica. Acesso em: 10 mar. 2016

_____. Coleção datas comemorativas. *Dia-a-Dia do Professor*. Google Imagens. Disponível em:< https://www.solivros.com.br/product_info.php?products_id=1083>. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. Coleção datas comemorativas. *Cantando e aprendendo com datas comemorativas*. Disponível em:< http://www.editorarideel.com.br/pedagogicos/colecao-cantando-e-aprendendo-com-datas-comemorativas/>. Acesso em: 10 mar. 2016.

FIGURA 2. Imagem carimbo de mão: *carnaval*. Disponível em: <http://www.pragentemiuda.org/2014/02/mascaras-para-carnaval-com-molde-das-maos.html>. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. Imagem carimbo de mão: *dia internacional da mulher*. Disponível em: <http://www.ideiacriativa.org/2015/03/dia-internacional-da-mulher-atividade.html>. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. Imagem carimbo de mão: *páscoa*. Disponível em: <http://www.reab.me/use-as-maos-das-criancas-e-faca-coelhos-e-ovos-de-pascoa-lindos/>. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. Imagem carimbo de mão: *dia do índio*. Disponível em: <http://tiaurea.blogspot.com.br/2012_04_01_archive.html>. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. Imagem carimbo de mão: *dia da consciência negra*. Disponível em: <https://plus.google.com/+IdeiaCriativa/posts/dtNE95pNZ7Z>. Acesso em: 10 mar. 2016

_____. Imagem carimbo de mãos: *folclore*. Disponível em: <http://atividadesparamaternal.blogspot.com.br/2013/07/personagens-do-folclore-com-carimbo-das.html>. Acesso em: 10 mar. 2016

_____. Imagem carimbo de mão: *natal*. Disponível em: <http://www.pragentemiuda.org/2010/11/arvore-de-natal-com-maozinhas.html>. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. Imagem carimbo de mão: *dia da bandeira*. Disponível em: <http://www.ideiacriativa.org/2014/11/atividade-sensorial-bandeira-do-brasil.html>. Acesso em: 10 mar. 2016

_____. Imagem carimbo de pé e mão: *dia da árvore*. Disponível em: <http://www.acrilex.com.br/educadores.asp?conteudo=146&visivel=sim&mes=47>. Acesso em: 10 mar. 2016

_____. Imagem carimbo de pé e mão: *dia das mães*. Disponível em:< http://maesbrasileiras.com.br/carimbos-de-maos-e-pes/>. Acesso em: 10 mar. 2016

_____. Imagem carimbo de pé: *dia dos pais*. Disponível em: <http://jaquenh.blogspot.com.br/2011/08/dia-dos-pais.html>. Acesso em: 10 mar. 2016

QUESTIONÁRIO. *Sujeito 1.* Aplicado em 16/11/2015. Dourados-MS, 2015; 2 p. Quatro sujeitos responderam ao instrumento.

QUESTIONÁRIO. *Sujeito 2.* Aplicado em 17/11/2015. Dourados-MS, 2015; 2 p. Dois sujeitos responderam ao instrumento.

QUESTIONÁRIO. *Sujeito 3.* Aplicado em 18/11/2015. Dourados-MS, 2015; 2 p. Um sujeito respondeu ao instrumento.

QUESTIONÁRIO. *Sujeito 4.* Aplicado em 20/11/2015. Dourados-MS, 2015; 2 p. Três sujeitos responderam ao instrumento.

Formulário

Questionário elaborado por Karolina de Jesus Monteiro, aluna do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), para coleta de dados sobre datas comemorativas. Não é necessário se identificar.

Desde já agradeço pela colaboração!

QUESTIONÁRIO PROFESSORES

IDENTIFICAÇÃO:

Para qual turma você ministra aulas?

Berçário I (_) Pré I (_)

Há quanto tempo atua como professor? _____

Qual sua formação?

(_) Magistério

(_) Pedagogia

(_) Normal Superior

(_) Pós-Graduação em:_____ Em qual instituição:_____

QUESTÕES:

1. Em sua instituição é costume trabalhar datas comemorativas?
(_) Sim, muitas datas.
(_) Sim, algumas datas.
(_) Sim, as datas comerciais (dia das crianças, dia das bruxas, dia das mães, dia dos pais).
(_) Sim as datas religiosas e cívicas;(páscoa, Natal, Tiradentes, Independência do Brasil).
(_) Sim as datas de lutas sociais (dia da mulher, dia da consciência negra).
(_) Sim as datas comerciais, religiosas, cívicas, lutas sociais e outras que conhecemos e achamos importantes.
(_) Não.

2. De que maneira estão sendo trabalhadas as datas comemorativas com as crianças?
(_) Pintura (_) Colagem
(_) Desenhos fotocopiados (_) Encenação
(_) Leitura infantil

3. Durante as reuniões pedagógicas os professores que elegem as datas comemorativas a serem trabalhadas?

(_) sempre (_) frequentemente
(_) às vezes (_) nunca

4. Quais datas expedidas no calendário letivo são aceitas, retiradas ou inclusas na organização curricular da instituição?
Aceitas:
Retiradas:
Inclusas:

5. Quantas datas comemorativas são trabalhadas anualmente pela instituição seguindo o plano de ação?

(_) De 5 a 10 (_) entre 15 e 20
(_) entre 10 e 15 (_) mais de 25

6. Qual data comemorativa é trabalhada por mais tempo na instituição? Qual é sua duração? E por que?

7. Quanto à participação das crianças na escolha dos temas para desenvolver projetos?
(_) sempre (_) nunca
(_) às vezes
(_) frequentemente

8. Qual a participação das crianças na confecção das "lembrancinhas"?
(_) sempre (_) nunca
(_) às vezes (_) frequentemente

9. Que tipo de material você mais utiliza para guia de orientação de atividades referente às datas comemorativas?
(_) coleções de datas comemorativas
(_) internet
(_) revistas (nova escola, pátio educação infantil, entre outras)
(_) mídia e publicidade

10. O que as crianças confeccionaram referente as datas comemorativas?
(_) Cartões, cartas (_) Chaveiros
(_) Cartazes (_) Esculturas
(_) Bonecos (_) Brinquedos

11. Quais datas comemorativas as crianças constroem as lembrancinhas?
12. Quais datas comemorativas as professoras constroem as lembrancinhas para as crianças entregarem para terceiros?
13. Quais datas comemorativas as crianças recebem a lembrancinha construída pelas professoras e/ou instituição?

14. Para a construção de objetos relacionados às datas comemorativas quais materiais você utiliza com as crianças?
(_) Papelão (_) EVA
(_) Papel (_) Massinha de modelar
(_) Madeira (_) Tecido
(_) Isopor (_) Argila
(_) Tinta (_) Pedra
(_) Giz de cera (_) Palito
(_) Elementos orgânicos (sementes, folhas, galhos, flores etc.).

15. Quais datas comemorativas contam com a participação da família e da comunidade, reunidos em festas e apresentações?

LIVRO DIDÁTICO: UM NOVO ELEMENTO NAS SALAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

TEACHING MATERIAL: A NEW ELEMENT AT THE CHILDREN'S EDUCATION ROOMS

Ana Paula Bolsan Sagrilo[38]
Thaise da Silva[2]

RESUMO

A pesquisa teve por objetivo analisar a forma como o desenvolvimento da linguagem é pensada a partir dos conceitos e estrutura de um livro didático destinado a crianças da educação infantil. Para tanto, tendo como aporte teórico os estudos sobre alfabetização e letramento, foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo documental onde analisou-se as atividades voltadas para a alfabetização de um livro didático utilizado por uma turma de Pré I. Com base nas análises realizadas constatou-se que ainda se mantém métodos de ensino que utilizam o livro didático como ferramenta pedagógica imprescindível e que mesmo nos dias de hoje grande parte das atividades propostas apresentam exercícios que estimulam a repetição, memorização, junção de sílabas e a cópia de um modelo, abandonando propostas lúdicas e que priorizam a diversidade de materiais, acabando por atingir de forma menos eficaz a alfabetização das crianças.

Palavras-chave: Alfabetização. Educação infantil. Livro didático.

ABSTRACT

The research had to analyze the way that the development of the language is thought from the concepts and structure of a textbook for children in early childhood education. Therefore, having as theoretical contribution the studies on literacy, a qualitative research of the documentary type was carried out where the analyzes carried out, it was observed that there are still teaching methods that use the activities present exercises that simulate repetition, memorization, the combination of syllables and the copy of a model, abandoning ludic proposals that prioritize the diversity of materials, ultimately reaching children's literacy less effectively.

Keywords: Literacy . Child education. Textbook.

INTRODUÇÃO

Ao analisarmos as práticas pedagógicas que permeavam o universo da educação infantil na cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul, chamou-nos atenção o uso do livro didático presente em muitas instituições da rede particular de ensino. Após o estranhamento inicial surgiu à curiosidade em saber como estes materiais eram pensados e quais os princípios e

[38] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). *E-mail*: anapaulabsagrilo@hotmail.com
[2] Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). *E-mail*: thaisesilva@ufgd.edu.br.

conceitos que permeavam sua elaboração. Diante disso este artigo tem o objetivo de analisar a forma como o desenvolvimento da linguagem é pensada a partir dos conceitos e da estrutura de um livro didático destinado a crianças desta etapa educacional.

A pesquisa teve por finalidade averiguar algumas propostas de alfabetização apresentadas aos professores através de um livro didático, sendo que o escolhido para esta análise é muito usado nas escolas particulares de educação infantil da cidade de Dourados.

Neste trabalho fizemos uso de variados autores para estruturar o seu campo teórico de análise, entre eles destacamos: Soares (2003), que apresenta reflexões sobre a alfabetização desde o ingresso das crianças nas instituições educacionais; Mello (2005), que apresenta observações a respeito do desenvolvimento infantil e sua relação com a aquisição do sistema de escrita alfabético; Moraes (2001), que evidencia questões que abarcam as funções mentais das crianças; Ferreiro (2001), que aponta a importância da compreensão da escrita como uma função social; Silva (2012) que alerta para o fato do livro didático não somente sistematizar o ensino e transmitir os conteúdos, mas também subjetivar práticas e formar um jeito de pensar a educação e o desenvolvimento da linguagem/alfabetização e Kleiman (1995), que analisa as várias esferas de letramento que fazem parte do cotidiano infantil.

O tema da pesquisa surgiu devido ao fato de uma de nós trabalhar em uma instituição privada que tem o costume de fazer uso do livro didático em sua prática diária. Cercadas de perguntas quanto à função desse artefato na primeira etapa da escolarização e procurando reconhecer as possíveis contribuições ou não desse objeto didático nessa fase de processo das crianças, resolvemos realizar a investigação. Para tanto desenvolvemos uma pesquisa qualitativa do tipo documental, onde analisamos o livro didático de linguagem utilizado na referida instituição de educação infantil na turma de Pré I. As páginas selecionadas para análise neste artigo representam a estrutura de cada uma das lições do livro, dando um demonstrativo de sua elaboração total e do método de ensino presente no objeto de estudo.

Além desta Introdução este artigo se organiza em outras três partes. A primeira delas traça um panorama de como o desenvolvimento da linguagem é pensada na educação infantil, a segunda analisa lições do livro investigado e a última seção tece conclusões a respeito da investigação realizada.

Uma reflexão sobre a alfabetização na educação infantil

Na atual conjuntura a maior parte das crianças é colocada desde muito pequenas em situações de alfabetização (ação de ensinar a ler e a escrever) e de letramento (função social da leitura e da escrita), pois fazem parte de uma sociedade em que o código escrito está

presente no cotidiano. Soares (2003) coloca que a sociedade em que vivemos é essencialmente grafôcentrica, pois a escrita é valorizada em suas diversas facetas, sendo que ser alfabetizado torna-se essencial influenciando nas vivências cotidianas e nas questões que envolvem a vida política, econômica, social e cultural.

Assim, é observável que, embora gere polêmicas, a alfabetização está muito presente na educação infantil, principalmente em instituições privadas, pois estas buscam enfatizar atividades que desencadeiam o ensinamento da escrita, considerando que só assim as crianças serão capazes de acompanhar as séries posteriores e aproveitar significativamente seu tempo dentro da escola. Silva (2016) defende a ideia de que atrelar a sistematização do código ao futuro sucesso escolar das crianças é um mito. Sugere que na educação infantil deve-se desenvolver eventos de letramento e atividades em que a língua seja trabalhada de forma lúdica, através de parlendas, canções, trava-línguas... explorando a sonoridade das palavras.

A forma tradicional de trabalhar com a alfabetização é alvo de muitos questionamentos. Mello (2005) argumenta que muitas vezes a metodologia que pauta estas práticas é amparada em concepções tradicionais; com exercícios mecânicos, repetitivos e escolarizantes, ocultando atividades que são cruciais nesse primeiro período da escolarização dos indivíduos, pois a educação infantil antes de aspirar à alfabetização, precisa estimular algumas particularidades imprescindíveis para a aquisição da escrita. Segundo a autora antes de ensinar letras para as crianças pequenas devemos inseri-las em atividades de faz de conta e desenhos, uma vez que estas a prepariam para a aquisição do código. Deste modo, para que o desenvolvimento da escrita ocorra de forma significativa, às atividades lúdicas que envolvem brincadeiras e desenhos são indispensáveis nessa primeira etapa da educação básica:

> Por isso, o tempo dedicado ao desenho e ao faz de conta, na escola da infância, precisa ser revisto no intuito de receber uma atenção especial pelo professor. Ao tratar dessas atividades, não tratamos de atividades de segunda categoria, mas de atividades essenciais na formação das bases necessárias ao desenvolvimento das formas superiores de comunicação humana. (MELLO, 2005, p.28).

Moraes (2001) pondera que a aprendizagem do sistema de escrita alfabético, tanto no período que engloba a educação infantil como nas demais, necessita considerar as funções mentais dos pequenos. De acordo com a autora "[...] funções mentais como abstração e generalização se fazem necessárias, bem como a consciência reflexiva para o desenvolvimento da escrita (p. 92)". Seguindo essa mesma ideia, aponta que além da abstração e da generalização um terceiro aspecto é indispensável, referindo-se ao pensamento.

Solé e Teberosky (1998) salientam que a alfabetização deve possibilitar o uso da escrita em momentos reais e levar em consideração os conhecimentos já adquiridos pelas crianças. Seguindo esse pensamento Ferreiro (2001), enfatiza que os pequenos ao serem inseridos no ambiente escolar já apresentam uma imensa bagagem sobre a função social da escrita, pois o mundo que lhes cerca é repleto de materiais que a apresenta. Contudo é papel das instituições escolares trabalhar com as crianças as práticas cotidianas de letramento, mostrando para que serve a escrita e o que ela representa, para que estudantes oriundos de ambientes menos letrados também tenham acesso a estas informações. A autora ressalta ainda que:

> A pré-escola deveria permitir a todas as crianças liberdade de experimentar os sinais escritos, num ambiente rico em escritas diversas, ou seja, escutar alguém lendo em voz alta e ver os adultos escrevendo, tentar escrever (sem estar necessariamente copiando um modelo); tentar ler utilizando dados contextuais, assim como reconhecendo semelhanças e diferenças nas séries de letras, brincar com linguagem para descobrir semelhanças e diferenças sonoras. (FERREIRO, 2001, p. 102).

Acompanhando esse ponto de vista, e defendendo a ideia de que apropriar-se do sistema de escrita alfabético é mais do que decodificar/codificar letras ou trabalhar com elas de forma isolada, Vygotsky (1995, p.183) destaca que "Ensinamos às crianças a traçar letras e a formar palavras com elas, mas não ensinamos a linguagem escrita". Desta forma é dever do educador possibilitar às crianças da educação infantil a entrada ao mundo da escrita de forma prazerosa, onde desenvolvam o ato reflexivo sobre a mesma, tenham contato com inúmeros materiais escritos, viabilizando e expressando suas ideias através deles.

Dentro dessa perspectiva a apropriação do sistema de escrita alfabético deve ocorrer de forma gradativa, onde é necessário respeitar as fases do desenvolvimento das crianças, levar em consideração os conhecimentos acumulados ao longo do tempo e a realidade de cada um para, a partir disso, produzir um trabalho de forma lúdica e apropriado para cada fase do seu desenvolvimento.

No entanto os métodos tradicionais de alfabetização, mesmo sendo avaliados como não muito vultosos para a aprendizagem por consistir em uma forma de ensino onde o professor é um mero transmissor de conhecimento e o estudante um receptor passivo, ainda estão muito presentes no cotidiano escolar. De acordo com Mello (2005) é possível averiguar que nas salas da educação infantil, são desenvolvidas atividades que apresentam características dos anos iniciais do ensino fundamental, visto que apresentam exercícios de escrita extremamente voltados para a sistematização, codificação e decodificação de letras, sílabas, palavras e frases.

Para Ferreiro e Teberosky (1985) o processo de alfabetização vai além dos métodos tradicionais, uma vez que as autoras pensam a criança como participante ativo do processo, pois esta busca entender a linguagem procura apropriar-se da mesma, cria hipótese, procura regularidades e desenvolve sua própria gramática. Logo não se trata de uma reprodução ou transcrição de algo que lhe foi passado por um adulto.

Diante disso o estudo de artefatos educacionais, como o livro didático, é necessário para que seja possível analisar a forma como estes constituem as práticas de alfabetização e letramento no âmbito da educação infantil, pois atualmente há uma grande dúvida acerca de como deve acontecer à alfabetização/letramento na primeira etapa da educação básica.

O livro didático em questão

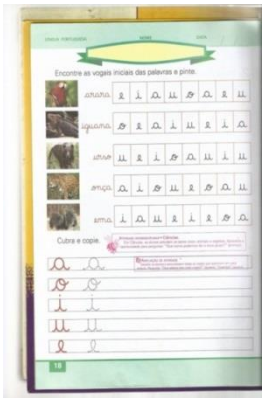
A escolha desse material para pesquisa, como apontamos acima, se efetuou porque uma de nós trabalha em uma instituição escolar que utiliza o livro didático em suas práticas cotidianas. Essa é uma escola privada de educação infantil localizada no centro de Dourados/MS. A turma que utiliza o livro analisado é denominada de Pré I, frequentada por crianças com idade que variam entre quatro e cinco anos.

Com relação às práticas que envolvem a alfabetização e o letramento na educação infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica mencionam que: "O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e descentrada na decodificação do escrito". (DCNEI, 2013, p. 94)

O artefato examinado trata-se do livro didático *Lápis na mão*. Investigamos o exemplar designado ao educador, pois este fornece orientações aos docentes sobre a melhor forma de trabalhar as atividades propostas no livro. O volume concerne ao material de divulgação da editora FTD, ano 2012, de autoria de Maria da Salete Alves Gondim. O mesmo contém atividades de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia, mas iremos nos deter a parte destinada as atividades de estudo da língua portuguesa, devido nosso foco ser a alfabetização e o letramento. Além desse livro a coleção dispõe de outros exemplares destinados às etapas anteriores a essa onde apresentam atividades que trabalham com motricidade, pintura, reconhecimento de vogais...

Iniciando a análise desse recurso, destacamos a primeira página que trabalha com as vogais (*Figura 1*).

Figura 1: Atividades presentes no livro *Lápis na mão* (Vogais)



Fonte: Gondim, 2012, p.14.

A página acima ilustrada apresenta duas atividades. A primeira delas exibe imagens de animais da fauna brasileira acompanhada da escrita de seus nomes em letra cursiva. Nela o aluno deve pintar a vogal inicial das palavras presente em quadrinhos ao lado das mesmas. O objetivo deste exercício é a localização da letra inicial. Pouco se exige de reflexão sobre a forma como o sistema de escrita é elaborado, nem se analisa a função da escrita no cotidiano. Trata-se de um exercício que em muito lembra o das antigas cartilhas de alfabetização. Sobre isso Silva (2012) pondera que, na maioria das vezes, os livros didáticos trabalham a aquisição do código com atividades voltadas muito mais para a cópia e memorização, do que com a organização de vínculos entre as letras, as sílabas, as palavras, as frases e os textos.

Nessa mesma lição é sugerido ao professor, a realização de uma atividade tida como interdisciplinar, pois apresenta a recomendação de correlacionar este exercício com a disciplina de ciências e com disciplina de matemática. Embora não seja o foco de nossa investigação fica a pergunta: O que este livro compreende por interdisciplinaridade?

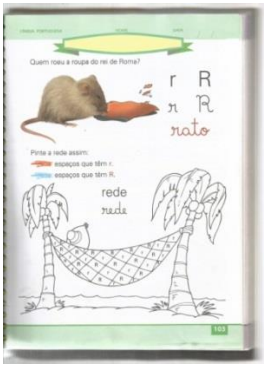
Na atividade a seguir (*Figura 1*), é solicitado que o aluno cubra os pontilhados e copie as letras. Trata-se de uma tarefa que trabalha a motricidade fina da criança, porém sua produção cognitiva é praticamente nula, pois mais uma vez se exige pouca reflexão sobre a estrutura e organização da língua. Conforme Soares (2003) no âmbito escolar a língua escrita é trabalhada desde o início por meio de um método de "desaprendizagem" da escrita como utilidade de comunicação e passa a ser uma aprendizagem da escrita onde prevalece à cópia de um exemplo de texto.

Como é possível notar nessas duas atividades relatadas, há uma preocupação em desencadear nas crianças a escrita alfabética, através de atividades que são pouco ou quase nada lúdicas assim como minimamente atraentes e interessantes para as crianças dessa fase:

> O conjunto de tarefas de treino de escrita, típico dos processos iniciais de apresentação da escrita para a criança na escola infantil e no ensino fundamental [felizmente há exceções] faz com que a criança passe longos períodos sem se expressar na escola: para as formas pelas quais ela poderia expressar-se – a fala, o desenho, a pintura, a dança, o faz de conta... que formam, aliás, as bases necessárias para a aquisição da escrita-, não há tempo uma vez que ela está ocupada com o treino da escrita, e pela escrita ela não pode expressar-se ainda, porque está ainda aprendendo as letras. (MELLO, 2005, p. 30).

As atividades que trabalham com as consoantes tem como padrão de apresentação conforme exposto no trabalho com a letra R. Na primeira página é apresentada a letra R no seu formato maiúsculo e minúsculo, imprensa e cursiva acompanhada da escrita de uma palavra e da imagem que a representa, no caso rato, escrita em letra cursiva.

Figura 2: Atividades presentes no livro *Lápis na mão* (Lição letra R-reconhecimento)



Fonte: Gondim, 2012, p.103.

Na primeira atividade propostas para reconhecer a letra R (*Figura 2*), encontra-se uma pergunta a ser lida pela professora e pelas crianças, esta refere-se ao trava-língua "O rato roeu a roupa do rei de Roma..." que é uma continuidade fonética usada para gravar a consoante R. De acordo com Silva (2012), a consciência fonológica (no caso do trava-língua estaria sendo explorado a aliteração) é valorosa na aprendizagem da leitura e da escrita, pois quanto maior o número de atividades realizadas na educação infantil voltadas para essa habilidade, maior será o sucesso da alfabetização, uma vez que nela tem-se a possibilidade de explorar a questão da oralidade, a sonoridade das palavras, as repetições... O que poderia ser tomado com algo extremamente produtivo e interessante para o desenvolvimento do processo de conhecimento da língua por parte dos pequenos, perde-se na pouca exploração dada a sonoridade do trava-língua. Não são dadas aos professores orientações de como explorar um dos conceitos chave da alfabetização, a consciência fonológica. Em seguida percebemos que as atividades que ganham evidência são as pautadas em uma concepção tradicional de ensino que prima pela decodificação e pela cópia. Na continuidade a lição também faz uso da imagem do rato

roendo um pedaço de tecido, sendo esta proveitosa para que os discentes melhor compreendam o exercício proposto, Steyer (2001, p. 165) pondera que:

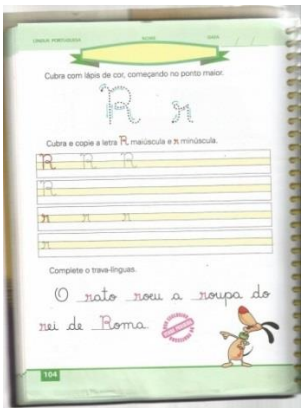
> Os 'indícios' que as crianças mencionam são riquíssimos para a compreensão de como a criança interpreta um texto e evidenciam que a questão 'ilustração e texto' ainda é uma importante fonte desses 'indícios' na faixa etária investigada.

No exercício a seguir é disponibilizada uma imagem de dois coqueiros com uma rede, onde cada quadriculado do tecido apresenta a letra R ora grafada em imprensa minúscula, ora em imprensa maiúscula. Os espaços que contém o primeiro tipo de R devem ser pintados com a cor vermelha e os espaços que contém o segundo devem ser pintados de azul. Ferreiro e Teberosky (1985) questionam a importância dada a letra cursiva e a minúscula nos primeiros anos de alfabetização. Segundo elas as múltiplas formas de grafar as letras devem ser sistematizados nas crianças após estas se tornarem alfabetizadas, para iniciar este processo sugerem que seja utilizado o formato imprensa maiúscula. Nesse mesmo exercício as crianças podem visualizar a palavra "REDE" constituída pela letra de imprensa minúscula e pela letra cursiva minúscula, está serve para associar a letra estudada com palavras.

Nessas duas propostas de atividades é plausível considerar que ocorre uma preocupação em ensinar o reconhecimento dos vários tipos de letras, no entanto acaba esquecendo-se de trabalhar atividades que retratam momentos de escrita com intuito comunicativo, sendo assim se repara um grande equívoco por falta de compreensão do papel da alfabetização e do letramento no trabalho com os pequenos. De acordo com Steyer (2001, p.150): "A Educação infantil não tem, para algumas professoras, valor por si só. O valor da Educação infantil está sempre no futuro, no que virá", isso é retratado nas atividades analisadas que buscam "adiantar/preparar" os educandos para as séries posteriores.

Na segunda página que versa sobre essa lição (*Figura 3*), outras três atividades são apresentadas envolvendo a consoante R.

Figura 3: Atividades presentes no livro *Lápis na mão* (Lição letra R-letra cursiva)



Fonte: Gondim, 2012, p. 104.

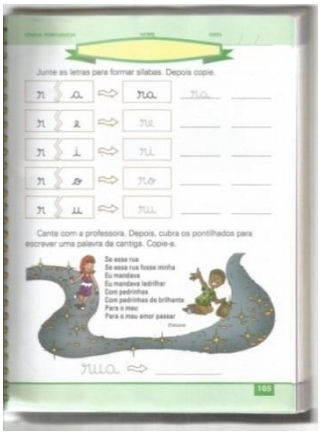
A primeira é para cobrir com lápis de cor o pontilhado que forma a letra R cursiva maiúscula e minúscula. A segunda é para novamente cobrir os pontilhados e copiar a letra R maiúscula e minúscula. Ponderando sobre essas lições citadas podemos nos remeter a Mello (2005, p. 26) que discorre: "[...] na forma como em geral apresentamos a escrita para a criança, o ensino do mecanismo prevalece sobre a utilização racional, funcional e social da escrita".

Na terceira atividade, solicita-se que o educando complete com a letra que está aprendendo, o trava-língua que trabalhou anteriormente. Analisando essa página é significativo salientar a ausência de imagens, pois essas são apreciáveis para a aprendizagem das crianças. Nesta mesma linha de pensamento Silva (2012) manifesta que o livro didático de Comenius, denominado *Didática Magna* (1639), abrangia dois aspectos que até hoje são levados em consideração. O primeiro é que os conteúdos devem estar de acordo com nível "escolar". O segundo remete-se a estrutura do conteúdo, que se refere ao uso de imagem, sendo essa eficaz por dar sentido ao que é lido, além de motivar a aprendizagem.

Percebemos nas três atividades desta página que a cópia, o treino, a repetição e a memorização são os aspectos que preponderam na sistematização do código. Embora apresente um trava-língua, esta atividade não é devidamente explorada. Os antigos métodos de alfabetização que privilegiam o "como se ensina" em detrimento do "como se aprende" para fazer parte da base metodológica do livro didático analisado. Como afirma Marzola (2003) os antigos métodos de alfabetização vez por outra se utilizam de novas roupagens para adentrar no discurso vigente e buscar continuar se mantendo no cenário pedagógico atual.

Na terceira lauda (*Figura 4*), que dá continuidade ao estudo da letra R apresenta-se a família silábica da referida consoante. Nesta página encontram-se duas atividades.

Figura 4: Atividades presentes no livro *Lápis na mão* (Lição letra R - família silábica)



Fonte: Gondim, 2012, p.105.

Na primeira proposta é solicitado que se junte as letras para depois formar as sílabas e copiá-las. Mais uma vez a cópia de um modelo é à base da tarefa. A seguinte é para cantar com a professora a cantiga sugerida, depois cobrir os pontilhados de uma palavra da cantiga e por último copiá-la. De acordo com Silva (2012), essas atividades propostas parecem ter como finalidade contextualizar os exercícios no mundo infantil, por meio da valorização de diferentes textos, sendo que esse procedimento é realizado há bastante tempo pelos livros didáticos. No entanto de acordo com esse ponto de vista Silva (2012, p.159) propõe que: "Aparentemente, embora haja um esforço em trabalhar com diversidade de textos, as explorações das atividades feitas ainda são bem restritas...". Deste modo o que se nota é que por mais que haja o uso de um recurso muito rico como a cantiga, essa não é aproveitada da melhor forma possível, pois é somente trabalhada a palavra Rua, deixando de lado os outros aspectos que poderiam ser trabalhados nessa fase.

Através desta ordem de atividades apresentadas na lição referente à consoante R é concebível quantificar três atividades onde prevalece à leitura, cinco que exploram a aprendizagem do sistema da escrita e duas que trabalham com a oralidade, estas últimas são exercícios que possibilitam a leitura, porém as mesmas são utilizadas para recitação.

Verificando as diversas lições/unidades que exploram a presença das consoantes é possível notar algumas simetrias na apresentação dos exercícios, pois cada consoante possui em torno seis atividades, que constam: exposição da letra nas suas quatro diferentes formas de grafia, identificação de palavras que são sublimes no exercício, trabalho com lições silábicas, reconhecimento de palavras e de letras a partir de ilustrações, atividades de copiar, traçar, completar e pintar. Entretanto no que se refere à presença de pequenos textos, não são em todas as consoantes que esses se encontram e quando aparecem a forma de trabalhá-los é extremamente tradicional.

Frente à análise dessas atividades, é possível perceber que as mesmas nem sempre estão de acordo com a faixa etária do grupo de alunos com que são trabalhadas. Oliveira (1995) destaca que na escola, o ensino e a aprendizagem devem iniciar através do nível de aprendizagem da criança e deve-se ter como meta atingir o que a instituição propõe, sendo esta de acordo com a idade e nível de conhecimento e aptidão de cada turma. No entanto isso nem sempre é possível devido o livro já trazer estruturado e sistematizado o que deve ser desenvolvido com as crianças, sendo que esse se limita ao estudo das letras e das sílabas.

Portanto, para finalizar essa análise, pode-se dizer que é possível observar que o grupo de professores que precisa cumprir os exercícios propostos no livro didático, acaba não tendo

tempo para desenvolver atividades como pintura, desenho livre e faz de conta, sendo esses primordiais. Uma vez que existe uma forte tendência em pensar na educação infantil como uma etapa preparatória para o ensino fundamental, conforme nos alerta Mello (2005).

É ainda apropriado dizer que há um tempo para a aquisição do sistema de escrita alfabético sendo assim, o brincar tem um papel importantíssimo na educação infantil, pois ao final do processo a escola não deve exercer somente a função de alfabetizá-la, mas sim fazer com que sejam cidadãos que saibam utilizar as diferentes práticas sociais de leitura e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do estudo foi possível compreender que o uso desse livro didático na educação infantil não é algo tão significativo, pois o mesmo não oferece o real suporte para atingir o objetivo maior deste nível de ensino na esfera do desenvolvimento da linguagem escrita. Isso porque estas práticas estão mal compreendidas, isto é, acabam tendo como consequência a alfabetização dos pequenos e deixando de lado o letramento que é o mais importante, uma vez que possibilita a compreensão do uso da escrita e da leitura como uma função social.

Tendo como base as leituras e o estudo realizado é possível perceber que não se busca extinguir a escrita e a leitura nessa primeira etapa escolar, mas sim possibilitar um trabalho onde o sujeito com a mediação do professor possa refletir, elaborar hipóteses e construir seus conhecimentos. Portanto atividades de repetição, memorização e que não oferecem contato com diferentes gêneros textuais não são proveitosas para as crianças, sendo que acabam desmotivando os pequenos e não apresentando resultado aos educadores.

Pensamos que somente através de atividades lúdicas e de atividades que reflitam sobre o que é escrita, como esta se constitui e o que ela representa, que é possível viabilizar uma aprendizagem mais eficiente e prazerosa. Assim percebemos que não devemos substituir recursos que apresentam ludicidade, diversão, entretenimento, desenhos e faz de conta por recursos que não oferecem esses subsídios, pois os mesmos devem estar constantemente permeando esse espaço em que as crianças estão inseridas, a fim de possibilitar momentos ricos e diversos para interagir com o nosso sistema escrita alfabético.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*/Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, 2013.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1985.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (org.). *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

MARZOLA, Norma R. Alfabetização: o discurso dos métodos. In: LAMPERT, Ernani (org.). *O ensino sob o olhar dos educadores.* Pelotas: Seiva, 2003. p. 209-220.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil**:** contribuições de Vygotsky. In: FARIA, Ana Goulart e MELLO, Suelly Amaral (Orgs.). *Linguagens infantis*: outras formas de leitura. Campinas-SP: Autores Associados, 2005. p. 25-41.

MORAES, Márcia. A aquisição e as funções mentais da criança da educação infantil. In: ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite (orgs). *A criança de 0 a 6 anos e a Educação infantil:* um retrato multifacetado. Canoas: Editora da ULBRA, 2001. p. 88-96.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento um processo sócio-histórico.* 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

SILVA, Thaise da. Os "novos" discursos sobre alfabetização em análise: os livros de 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2010)**.** 2012. 282f. *Tese* (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SILVA, Thaise da; TEIXEIRA, Márcia Prenda. *Linguagens, oralidade e cultura escrita:* um olhar para a Educação infantil. 2016 (no prelo).

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento na educação infantil. *Revista Pátio* - Educação infantil, Ano VII, n. 20 - Oralidade, alfabetização e letramento - Jul/Out, 2009.

SOLE, Isabel; TEBEROSKY, Ana. *O ensino e a aprendizagem da alfabetização*: uma perspectiva psicológica. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STEYER, Vivian Edite. Escrita e leitura na educação infantil: um mundo de possibilidades. In: ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite (orgs). *A criança de 0 a 6 anos e a Educação infantil: um retrato multifacetado.* Canoas: Editora da ULBRA, 2001, p. 149-168.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. “El desarrolo del lenguaje escrito”. In: *Obras Escogidas*. Madrid, v. 3. 1995.

FONTE

GONDIM, Maria da Salete Alves. *Lápis na mão*: integrado, educação infantil 3. São Paulo: FTD, 2012.

FIGURAS

FIGURA 1: Atividades presentes no livro *Lápis na mão* (Vogais). In: GONDIM, Maria da Salete Alves. *Lápis na mão*: integrado, educação infantil 3. São Paulo: FTD, 2012. p.14.

FIGURA 2: Atividades presentes no livro *Lápis na mão* (Lição letra R-reconhecimento). In: GONDIM, Maria da Salete Alves. *Lápis na mão*: integrado, educação infantil 3. São Paulo: FTD, 2012. p.103.

FIGURA 3: Atividades presentes no livro *Lápis na mão*(Lição letra R-letra cursiva). In: GONDIM, Maria da Salete Alves. *Lápis na mão*: integrado, educação infantil 3. São Paulo: FTD, 2012. p. 104.

FIGURA 4: Atividades presentes no livro *Lápis na mão* (Lição letra R - família silábica). In: GONDIM, Maria da Salete Alves. *Lápis na mão*: integrado, educação infantil 3. São Paulo: FTD, 2012. p. 105.

PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA: ACESSO E USO DO ACERVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SCHOOL LIBRARY NATIONAL PROGRAM: ACCESS AND USE OF THE C0LLECTION ON EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Marcia Prenda Teixeira[39]
Karina Lillian Souza e Silva[40]

Resumo

Atualmente, pode-se observar que o acesso à leitura encontra diversas barreiras, marcadas especialmente pela não socialização de condições estruturais de acesso a essa prática, que é tão importante para o indivíduo. Em meio a essas situações, desenvolvem-se programas que visam sanar este problema, como é o caso do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Assim, a presente pesquisa é de natureza qualitativa descritiva que teve como objetivo geral investigar o acesso pelos professores e crianças ao acervo do PNBE, distribuído em dois Centros de Educação Infantil no município de Naviraí/MS. Para a coleta de dados realizou-se um questionário assistido com coordenadoras (2) e professoras (2) de dois Centros de Educação Infantil. A partir das análises de dados evidenciou-se que há o acesso ao acervo do PNBE, contudo é limitado, pois há falta de informação e formação dos mediadores de leitura.

Palavras-chave: Educação Infantil. Leitura literária. PNBE.

Abstract

Currently, it can be observed that access to reading encounters various barriers, marked especially by the non-socialization of structural conditions of access to this practice, which is so important to the individual. In the midle of these situations, they develop programs to remedy this problem, such as the National Program of School Library (PNBE). Thus, this research is descriptive qualitative that aimed to investigate access by teachers and children to the PNBE collection, distributed in two Early Child Education Centers in the city of Naviraí/MS. For data collection, it was carried out a questionnaire assisted with coordinators (2) and teachers (2) from two child education centers. From the data analysis it was shown that there is access to the PNBE acquis, but it is limited because there is a lack of information and training of reading mediators.

Keywords: Child education. Literary reading. PNBE.

INTRODUÇÃO

Ao iniciar o presente texto, compete ressaltar a experiência na área da Educação, bem como carreira acadêmica da autora Karina Lillian Souza e Silva com o intuito de relacionar a carreira profissional e acadêmica com o objeto de estudo. Partindo disso, iniciou o curso de Pedagogia no ano de 2010, no *Campus* da UFMS de Naviraí. Durante os quatro anos de curso além das aulas regulares se envolveu em projetos de extensão e em grupos de estudos voltados principalmente para as temáticas: Educação Infantil; leitura; escrita e literatura

[39] Graduada em Pedagogia e mestre em educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).
[40] Especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

infanto-juvenil. Durante os dois primeiros anos da graduação trabalhou como estagiária, nesse tempo houve apenas a mudança de uma creche para um Centro Integrado de Educação Infantil (CIEI). Nesse período, trabalhou com crianças de um ano e meio a três anos de idade. Houve também oportunidades de estágio supervisionado onde pôde realizar observações e regências.

Concluiu a graduação no ano de 2013, e, o trabalho de conclusão de curso teve como temática o acesso a leitura, com o título: *Práticas de leitura e acesso ao livro literário em bibliotecas escolares do Ensino Fundamental* (SILVA, 2013). No ano de 2014 continuou a frequentar o *Campus* da UFMS, pois desde outubro de 2013 aceitou ser Tutora dos Cursos de Extensão em Educação Infantil (MEC/SEB/UFMS), assim, enquanto realizava seu papel também participava das aulas. Durante esse ano, 2014, participou de dois cursos de extensão em Educação Infantil e outro curso voltado para a formação continuada de Professores iniciantes.

Além disso, nesse mesmo ano fez a seleção para Aluno Especial do mestrado em Educação, na disciplina de Pesquisa Educacional na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e passou. Durante alguns meses participou da disciplina e foi muito bom, pois aprendeu como funcionava a estrutura do curso. Ainda em 2014, participou do processo de seleção da Especialização em Docência em Educação Infantil (UFGD) e, passou. Desde então buscou desenvolver minhas atividades da melhor maneira, a fim de agregar mais conhecimentos à minha carreira acadêmica e profissional.

Atualmente, desenvolve atividades na Educação Infantil como Professora de Contação de Histórias e Cirandas da Rede Municipal de Ensino de Naviraí. Por ser uma disciplina nova, a princípio, não houve uma base de como se trabalhar com essa temática. Contudo, está aprendendo a lidar com as diferentes faixas etárias, bem como buscando por mais leituras e saberes relacionados à leitura e literatura infantil. Compete destacar que, assim como na graduação, na pós-graduação o desejo de pesquisar sobre leitura continua. Através da perspectiva do curso acredita-se que o tema sobre o acesso a leitura na Educação Infantil seja de grande valia e relevância teórica.

Vale ressaltar que a partir de estudos realizados desde o ano de 2011 no Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas e Tecnologia Educacional (GEPETTE) na linha de pesquisa: “Leitura, escrita e literatura”, e com a produção de artigos, resumos e com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da graduação, todos referentes à temática da leitura como prática social e como uma importante ferramenta de promoção do indivíduo como ser

social, sobreveio o desejo de pesquisar quanto ao acesso à leitura literária e ao acervo ao Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) na Educação Infantil.

Apresentando a pesquisa: considerações iniciais

O presente estudo teve como objetivo geral investigar o acesso pelos professores e crianças ao acervo do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), distribuído em um Centro Integrado de Educação Infantil (CIEI) e em uma Creche no município de Naviraí/MS. E, teve como objetivos específicos levantar os principais aspectos do PNBE como ferramenta de promoção para o acesso ao livro literário na Educação Infantil; identificar o modo de divulgação do acervo dentro dos Centros de Educação Infantil e verificar as maneiras utilizadas, por parte da escola e das professoras, para que a criança tenha o contato com o acervo.

Assim, esta pesquisa foi realizada em um Centro de Educação Infantil e em uma Creche do município de Naviraí, localizado no sul da região Centro-Oeste, no Estado de Mato Grosso do Sul. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), Naviraí possui 51.535 (cinquenta e um mil, quinhentos e trinta e cinco) habitantes e área territorial de 3.193,552 km^2. O município foi fundado em 1952, contudo teve sua emancipação legalizada apenas em 1963[41].

Para proteger a identidade das instituições pesquisadas, elas são aqui identificadas apenas como "Creche" e "CIEI". Vale ressaltar que ambas as instituições estão localizadas em bairros periféricos de Naviraí. Em 2015, a Creche atendeu aproximadamente 320 crianças, nos períodos matutino e vespertino. Já o CIEI atendeu uma média de 420 crianças também nos dois períodos.

Por meio da pesquisa, buscou-se conhecer mais sobre o acesso à leitura literária na Educação Infantil do município de Naviraí, e, como o PNBE está contribuindo para a promoção desse acesso as professoras e crianças. Cabe destacar que foi realizada uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva.

A pesquisa bibliográfica deu-se através das contribuições de documentos oficiais, e de produções como as de Bogdan e Bikle (1982), Brazileiro; Bastos; Zen; Araújo; Martins; Valadares (2013), Lüdke e André (2011), Souza e Girotto (2014), entre outros.

[41] Dados sobre os aspectos gerais deste município podem ser acessados no *site*: < http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=500570>.

A importância da leitura na educação infantil

A leitura é o ato ou o hábito de ler algo que, consiste numa habilidade de extrair significado daquilo que se lê (HOUAISS; VILLAR, 2009). De tal modo, ler "[...] não é meramente ser capaz de pronunciar palavras de maneira correta, é poder atribuir significados às palavras impressas no papel" (SOUZA; GIROTTO, 2014, p. 36). Assim, ler na Educação Infantil é, além de atribuir significado à leitura, considerar também que as crianças são "leitoras pelos olhos do adulto" (BRAZILEIRO; BASTOS; ZEN; et al., 2013, p. 15).

Destaca-se que leitura em voz alta contribui para o aprendizado da leitura da criança. Além disso, Abreu (apud PAIVA; EVANGELISTA; PAULINO, 2003) relata que esse tipo de leitura é uma das formas mais comuns de se ter contato com um texto, uma vez que possibilita o ouvinte participar do universo da leitura. A respeito disso, cabe ressaltar que "[...] os pequenos leitores realizam uma atividade mental extremamente complexa para construir sentidos e compreender o texto compartilhado pelo adulto, o que faz com que esse momento se constitua em uma situação de leitura para todos os envolvidos" (BRAZILEIRO; BASTOS; ZEN; et al., 2013, p. 15).

Nota-se a importância da literatura no desenvolvimento da criança, uma vez que, através do contato com a leitura ela constrói sentidos, desenvolve a fala, aumenta a habilidade de concentração, além disso, ajuda na resolução de problemas (SOUZA; GIROTTO, 2014). Vale ressaltar que a leitura literária contribui na vivência e ampliação de experiências reais e imaginárias, na sensibilidade estética e na formação e constituição do sujeito leitor. Assim, além de ofertar o contato com a leitura literária, o mediador precisa instigar a curiosidade e o prazer pelo livro (BRAZILEIRO; BASTOS; ZEN; et al., 2013).

Dada a importância que a leitura tem no desenvolvimento da criança, para que ocorra de maneira efetiva o acesso a livros de qualidade se torna essencial. Especificamente, no caso da Educação Infantil, a que se refere essa pesquisa, a seguir analisaremos o que nos trazem os documentos a respeito do Programa (PNBE) que tem como objetivo facilitar esse acesso.

O acesso à leitura: o que dizem os documentos

Nos dias atuais, assim como outros bens culturais, o acesso a leitura literária encontra diversas barreiras marcadas pela não socialização de condições estruturais de acesso a esta prática que é tão importante na vida de um indivíduo. Cabe ressaltar que, assim como os demais bens sociais: moradia, saúde, emprego, a leitura também é direito do indivíduo, contudo nota-se que o acesso a esta é precário e como já dito possui barreiras.

Por outro lado, vale destacar que, em meio a estas situações, desenvolvem-se programas e ações nas esferas educacionais e culturais para sanar estes problemas de acesso, como é o caso do PNBE, criado com o intuito de proporcionar a leitura para professores e alunos das escolas públicas cadastradas no Censo Escolar.

Esse programa atende os diferentes níveis de ensino, inclusive a Educação Infantil. Assim, de acordo com o Artigo 8º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009, p. 18): "[...] a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens". Além disso, deve, também, promover "[...] o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças" (BRASIL/DCNEI, 2009, p. 18). Desse modo, além dos direitos humanos também há de se considerar o direito as múltiplas linguagens, dentre elas a apropriação da leitura e escrita.

Cabe destacar ainda que o acesso à Educação é um direito garantido no Art. n. 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2016). Além disso, a Constituição também assegura, em seu Art. 208, o atendimento às crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas. Este documento no Artigo 214, inciso 5º, garante ações que promovam atividades humanísticas, científicas e tecnológicas. Entendendo assim, que, a leitura literária é uma atividade que humaniza a criança, visto que gera desenvolvimento não só humanístico, mas também o social e o intelectual.

De acordo com as DCNEI de 2013 (BRASIL, 2016, p. 37), no que tange a valorização da aprendizagem, além de outros aspectos, "[...] contato com diferentes linguagens representadas, predominantemente, por ícones – e não apenas pelo desenvolvimento da prontidão para a leitura e escrita -, como potencialidades indispensáveis à formação do interlocutor cultural". Assim, a criança deve ter contato com a leitura não apenas no momento de/e para aprender a ler e escrever, mas deve ter contato há todos os instantes, uma vez que isso contribuirá para a sua formação como interlocutor cultural.

Na próxima seção foi analisado, especificamente, o PNBE enquanto promotor do acesso à leitura literária.

PNBE: Programa Nacional Biblioteca da Escola

O PNBE[42] foi criado em 1997 e tem como objetivo central "[...] democratizar o acesso a obras de literatura infantojuvenil, brasileiras e estrangeiras, e a materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras" (BRASIL, 2014, p. 10). Esse programa é executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que tem o papel de obter e distribuir os acervos às escolas, em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), que tem a função de definir as diretrizes e selecionar os títulos para os acervos (IGUMA; FERNANDES, 2010). Ainda para essas autoras, o PNBE tem se mantido como o maior programa de incentivo à leitura do país.

Atualmente, o Programa distribui livros em todas as escolas públicas e Centros de Educação Infantil cadastrados no Censo Escolar. A distribuição das obras literárias tem por finalidade fornecer, a alunos e a professores, leitura variada de textos, promovendo tanto a leitura literária, quanto a leitura como ferramenta para a ampliação de seus conhecimentos, ou seja, a leitura didática. Visa também o aprimoramento das práticas educativas dos docentes. Cabe ressaltar que isso se dá através do PNBE do Professor; PNBE Periódicos e PNBE Temático. Os acervos do PNBE são compostos pelos seguintes gêneros literários: obras clássicas da literatura universal; poema; conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular; romance; memória, diário, biografia, relatos de experiências; livros de imagens e histórias em quadrinhos (BRASIL, 2016).

Vale ainda ressaltar que no ano de 2009 foi criada uma resolução que dispõe sobre o PNBE, conhecida como a Lei do PNBE. A *Resolução nº 7* de 20 de março de 2009 (BRASIL, 2009), foi escrita pelo MEC juntamente com o FNDE.

A seguir foi exposta a metodologia da pesquisa.

Procedimentos metodológicos: o caminhar da pesquisa e seus sujeitos

Foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa descritiva. De acordo com Lüdke e André (2011), a palavra pesquisa recebe muitos sentidos, pois é utilizada em diferentes segmentos da sociedade. Entretanto, as autoras mencionadas declaram que a pesquisa vai além de uma atividade de consulta aplicada por professores nos vários níveis de ensino.

Conforme Bogdan e Bikle (1982, p. 47) "[...] a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento".

[42] Maiores informações sobre o PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola podem ser acessados pelo *site*: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>.

Assim, neste modo de pesquisa há uma relação direta entre o pesquisador e o ambiente a ser pesquisado, ou seja, é importante que o pesquisador tenha contato com o ambiente para retirar os dados necessários à sua pesquisa.

Igualmente, Bogdan e Bikle (1982, p. 48), destacam que neste tipo de pesquisa os "[...] dados coletados são predominantemente descritivos". Desse modo, é importante que o pesquisador colha o maior número de informações, uma vez que essas descrevem o ambiente pesquisado, as pessoas, os diálogos, as situações que ocorrem durante a realização da pesquisa.

Partindo desse pressuposto, a pesquisa foi realizada em um Centro de Educação Infantil e em uma Creche no município de Naviraí-Ms. Teve como sujeitos da pesquisa as coordenadoras pedagógicas do CIEI e da Creche, e, uma professora de cada instituição, totalizando duas coordenadoras e duas professoras. Compete destacar que a coordenadora do CIEI é formada no Magistério "CEFAM", no Normal Superior e em Pedagogia e, tem Pós-Graduação em Educação Infantil e Séries Inicias. Atua na área da Educação há dezoito anos, sendo que dez anos em sala de aula e oito anos na coordenação. Já a coordenadora da Creche é formada em Geografia, no Normal Superior e em Pedagogia. Além disso, possui Especialização em Educação Infantil. Trabalha há dezesseis anos na Educação, sendo treze anos como professora e três anos como coordenadora.

A respeito das professoras pesquisadas, a professora do CIEI tem Normal Superior e Pós-Graduação em Educação Infantil e Séries Iniciais. Está há quinze anos na Educação como professora. E, a professora da Creche tem graduação em Pedagogia e está na Educação há seis anos como professora.

Para a coleta de dados foi realizado um questionário para as coordenadoras e um para as professoras. Cabe destacar que esses questionários tiveram perguntas relacionadas à leitura literária e ao PNBE e as formas e ações do acervo recebido, tanto por parte da coordenação quanto pelas professoras.

Resultados e discussões: análise dos dados coletados

Os questionários (QUESTIONÁRIO 1, 2015; QUESTIONÁRIO 2, 2016) realizados com as coordenadoras pedagógicas e com as professoras levaram em consideração a análise dos seguintes aspectos: do conhecimento, da divulgação e da utilização do acervo do PNBE; mediação didática; contato das professoras e das crianças com o acervo e; formação leitora. Logo, o PNBE tem como intuito, como já informado, promover o acesso ao livro.

Dessa maneira, com relação ao PNBE, foram questionadas as coordenadoras e as professoras "Você conhece o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)?". Ambas coordenadoras responderam que sim. No entanto, a coordenadora do CIEI relatou que não conhece o programa nos detalhes, mas o seu objetivo, uma vez que realizou um curso que abordava sobre financiamentos nacionais e, neste, foi falado sobre o PNBE.

Já a professora do CIEI, a respeito dessa pergunta, respondeu não conhecer o programa e, enfatizou nunca ter ouvido falar na escola. Além disso, disse que, por vezes, acredita ser a prefeitura quem envia os livros à instituição. A professora da Creche, primeiramente disse não conhecer, mas em seguida expôs que conhecia, uma vez que viu ao chegar à Creche. Questiona-se a importância desse programa no desenvolvimento da leitura na Educação Infantil, pois as responsáveis pela mediação da leitura e da formação do leitor desconhecem a origem de parte do acervo literário que compõe as instituições.

Outra pergunta realizada apenas às coordenadoras foi: "Qual foi o último ano que o CIEI recebeu o acervo do PNBE?" A coordenadora da Creche alegou ter sido no ano de 2015 e, a coordenadora do CIEI respondeu ter sido no ano de 2014. A respeito disso:

> A distribuição dos acervos de literatura ocorre da seguinte forma: Nos anos pares são distribuídos livros para as escolas de educação infantil (creche e pré-escola), anos iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos. Já nos anos ímpares, a distribuição ocorre para as escolas dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. (BRASIL, 2016).

Assim, há uma conformidade nas palavras da coordenadora do CIEI, já que o último acervo foi enviado às escolas no ano de 2014, sendo um ano par. Além disso, no *site* do MEC está registrado que dependendo do beneficiário do programa (alunos e/ou escolas) o acervo é recebido no primeiro ou no segundo semestre do ano letivo (BRASIL, 2016).

Com relação à divulgação do acervo recebido na instituição a coordenadora do CIEI respondeu que houve sim a divulgação e, que, primeiro, teve uma reunião entre a gerência de Educação e a direção das escolas. Em seguida a direção passou as informações para a coordenação e, após essa divulgou para as professoras sobre a chegada do acervo. A coordenadora da Creche disse que sim e, que foi avisado nas horas-atividades das professoras. Além disso, que chegaram também os livros de pesquisa e referência. Ao analisar a resposta da professora do CIEI, a respeito do conhecimento sobre o PNBE e a resposta da coordenadora da mesma instituição a esta última pergunta, percebe-se que há controvérsias, uma vez que a professora diz não conhecer o programa por falta de divulgação da escola. E a coordenadora alega ter realizado a divulgação aos professores.

Também foi questionado às coordenadoras se foi ou será realizado um trabalho de mediação com o acervo recebido. A coordenadora do CIEI alegou que não e que os livros chegaram e ficaram expostos na sala dos professores. Quando recebeu o acervo ela catalogou, carimbou e expôs. Não realizou nenhum trabalho de como utilizar os livros, visto que já há trabalhos/projetos de como contar histórias. Assim, acreditou não haver necessidade. Já a coordenadora da Creche respondeu que por serem crianças de creche as professoras não trabalham muito com o livro, mas levam o livro juntamente com objetos. Disse que os livros foram deixados na mesa e comunicado aos professores e que estão visíveis para usar, até mesmo os livros de pesquisa e referência. Além disso, falou que os professores tem autonomia para pegar e utilizar. No que tange à mediação da leitura, compete destacar as palavras de Soares e Paiva (apud BRASIL/PNBE-GUIA 1, 2014, p. 14):

> [...] acreditamos que a voz do docente não pode ser isolada, *todos* são mediadores de leitura, os professores, os profissionais da biblioteca, os gestores, enfim, os diferentes mediadores de leitura do contexto escolar são aqueles que detêm o poder de fazer o livro circular. (Grifos nossos)

Desse modo, mediador são aqueles que podem fazer com que a leitura circule no ambiente escolar, independente de qual é a sua função na instituição. Outro fator importante está relacionado à apropriação e divulgação do acervo, conhecê-lo e fazê-lo conhecido, para que assim o livro e a leitura cheguem à criança, que é o cerne deste processo.

Com relação ao local onde os livros estão dispostos para o uso, a coordenadora do CIEI respondeu que durante um tempo os livros ficaram na sala dos professores e depois foram colocados no depósito de materiais didáticos e pedagógicos. Essa coordenadora disse também que os livros do acervo do PNBE estão separados de maneira visível e abertos na prateleira. Logo, a coordenadora da Creche respondeu que estão na sala da coordenação e que todos têm total acesso aos livros.

Alegou que a princípio pede para que as professoras deixem as crianças manusearem os livros de "um real", mas que se quiserem levar os do Programa também podem. Além disso, a coordenadora relatou que no início, quando o acervo chegou, houve resistência por parte da direção em deixar os livros ao alcance de todas as professoras, mas após muitas conversas houve mais acessibilidade. Essa preocupação se dá pelo fato de que há professoras que não cuidam dos livros, bem como o desaparecimento de livros. Por esses motivos há o caderno de controle, que consiste em anotar os dados do livro e da professora que emprestou afim de que a coordenação tenha um controle de quem está com o livro.

Cabe aqui questionar onde está o espaço apropriado para os livros, uma vez que nas falas, observa-se que não há um espaço próprio para os acervos, tanto do PNBE quanto os de outros programas. O lugar próprio não seria uma biblioteca? No município de realização da pesquisa, nota-se que, de maneira geral, não há bibliotecas na Educação Infantil. No Guia 1 do "PNBE na escola – literatura fora da caixa" da Educação Infantil (BRASIL, 2014) em vários momentos as autoras relatam sobre o espaço da sala e também da biblioteca, como por exemplo neste trecho: "[...] a biblioteca precisa ser assumida como o espaço de socialização, não do isolamento; inúmeras atividades positivas e prazerosas de leitura podem ser desenvolvidas nela" (SOARES; PAIVA apud BRASIL/PNBE-GUIA 1, 2014, p. 14). Assim, mais uma vez questiona-se o porquê não há bibliotecas no espaço da Educação Infantil. E se há, porque são tão raras? Entretanto, apesar de instigante, não cabe aqui entrar em mais detalhes sobre bibliotecas no espaço da Educação Infantil, uma vez que este trabalho tem como foco o acesso à leitura literária por meio do PNBE.

Subsequente a essa pergunta, foi questionado se os livros estão à disposição das professoras e das crianças. Para essa pergunta a coordenadora da Creche respondeu que sim. Já a coordenadora do CIEI respondeu que fica acessível e à disposição das professoras e que é só anotar no caderno e que não há um controle rigoroso. A professora tem acesso, mas quando leva para a sala tem que seguir critérios de uso e, há também os livros itinerantes para serem explorados primeiro.

De acordo com Souza e Girotto (2014) não apenas o adulto, enquanto professor, pais, bibliotecários, mas também o espaço pode mediar à leitura. Logo, deve-se tomar como aliado ao momento de leitura os locais onde essa irá ocorrer. Além disso, o espaço também se refere ao local onde os livros estão dispostos. Se expostos na sala de atividades é importante que o professor espalhe os livros sobre mesas, tapetes, em caixas abertas, afim de que as crianças tenham total acesso para tocar e ler da maneira delas. Igualmente, o espaço da biblioteca deve garantir que as crianças tenham livre acesso ao livro. Para isso "[...] professores e responsáveis pela biblioteca têm de garantir que os livros infantis fiquem nas prateleiras baixas, ao alcance dos pequenininhos" (SOUZA; GIROTTO, 2014, p. 35).

A respeito dos critérios de uso dos livros recebidos a coordenadora do CIEI disse que há sim critérios de uso em sala de aula, mas para a professora não. Para a criança há o acompanhamento da professora e também através dos combinados. A professora usa quando quer. E na instituição há um trabalho de valorização do livro independente de ser ou não do PNBE. E, a coordenadora da Creche também respondeu que há sim esses critérios e que ao

emprestar os livros do PNBE e de outros acervos, além do cuidar, tem que anotar no livro de registro o título da obra, o autor, a data de saída, a data de devolução e assinatura da professora. Aqui se percebe que o livro está acessível ao professor e, por consequência, acredita-se que também à criança, pelo menos no discurso.

Compete analisar também as respostas das perguntas realizadas com as professoras. A segunda questão realizada às professoras foi: "Você utiliza os livros do acervo do PNBE? Quais? Os de literatura infantil e/ou de pesquisa e de referência?". A professora do CIEI respondeu que sim, já utilizou os dois, tanto os de literatura infantil quanto os de pesquisa e de referência. Além disso, relatou que é bom para todos os professores, pois dá base para o que falta fazer, bem como disse ser uma ótima referência e está disponível a todos. Essa professora também expôs que com base no livro *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas* (BRANDÃO; ROSA, 2010) do acervo do PNBE; ela realizou um projeto de leitura durante o ano de 2015. Também utilizou para aplicar atividades propostas neste livro e, serviu de reflexão sobre sua prática e no trabalho com as crianças. A professora da Creche respondeu que também já utilizou os dois, tanto os de literatura infantil quanto os de pesquisa e referência. Esses, ela utilizou para realizar o projeto "Contar, recontar e dramatizar", também desenvolvido no ano de 2015.

A respeito da pergunta "Quais as atividades que você desenvolve com as crianças utilizando o acervo?" ambas as professoras responderam: leitura de histórias. Segundo Soares e Paiva (apud BRASIL/PNBE-GUIA 1, 2014) descrevem no Guia 1 "PNBE na escola – literatura fora da caixa" da Educação Infantil que através do acervo recebido, o professor pode realizar diferentes atividades em sala de aula, como por exemplo:

> [...] após a leitura pela professora, as crianças podem representar em desenhos partes da história, fábula ou conto de fadas; a história ou fábula lida pela professora pode ser dramatizada pelas crianças; as crianças podem apresentar e "ler" um livro de imagem para os colegas de uma outra sala; as crianças podem recontar oralmente uma história que foi lida pela professora; as crianças podem memorizar e recitar poemas curtos; as crianças podem preparar um cartaz de propaganda de um livro que tenham gostado, para expô-lo na biblioteca e incentivar colegas a procurá-lo (SOARES; PAIVA apud BRASIL/PNBE-GUIA 1, 2014, p. 15).

Assim, além de realizar a leitura da história o professor tem uma gama de atividades para serem desenvolvidas com os livros recebidos. Cabe ressaltar que além das atividades em sala de aula esse guia também apresenta outras formas de trabalhar com o acervo no ambiente da biblioteca e em outros espaços externos ao da instituição de Educação Infantil. Para corroborar com esta análise, cabe ainda relatar que no Caderno de orientação da coleção

Paralapracá “Assim que se faz literatura”, do Instituto C&A (BRAZILEIRO; BASTOS; ZEN; et al., 2013, p. 32), as autoras expõem que não apenas a leitura e a contação da história contribui para que a criança tenha acesso ao mundo da literatura, mas também “[...] a dramatização, o teatro de fantoches, de dedoches ou de sombras, assim como histórias cantadas”. De tal modo, são diferentes práticas que necessitam de distintas formas de preparação, mas que todas levam a leitura literária.

Na questão “Você acredita possibilitar a construção de leitores?” a professora da Creche respondeu que sim e a professora do CIEI respondeu que com certeza e que o professor tem que ser exemplo, mesmo que as crianças não saibam ler, mas elas fazem a leitura de imagens. Assim, a professora diz incentivar a leitura e por isso as crianças, sempre que ela expunha os livros, queriam que ela realizasse a leitura. Ela diz possibilitar a leitura, pois a escrita é consequência da leitura. Desta maneira, de acordo com Caderno de orientação da coleção Paralapracá “Assim que se faz literatura” do Instituto C&A (2013, p. 12):

> Além de oferecer o universo literário para as crianças e, junto com isso, instigar a curiosidade em relação aos livros e ao que eles trazem, os adultos que lêem para elas estão também apresentando características e especificidades do mundo da escrita e, principalmente, compartilhando atitudes e rituais referentes à leitura. O professor é um mediador de leitura muito importante na Educação Infantil, que o faz, essencialmente, pela oferta e leitura frequente — e bem feita — de livros de boa qualidade literária, para apreciação e deleite das crianças.

Igualmente, ao oferecer a leitura à criança o professor a insere no mundo da literatura, da escrita, da imaginação e com isso se constrói um leitor. Ainda mais, leva a criança a conhecer as características de um leitor e a instiga a conhecer mais sobre os livros e a leitura em si.

Outra pergunta realizada foi “Você disponibiliza livros para que seus alunos leiam da maneira deles? Quais livros? Do acervo do PNBE?”. A esta questão a professora do CIEI disse que sim, mas alguns são de outros anos e programas. Alegou também disponibilizar livros em outros formatos. A professora da Creche respondeu que os livros que deixou as crianças manusearem não foram do PNBE, em sua maioria, pois os do PNBE ficam mais na Creche e não na extensão, onde a referida professora estava alocada. Além disso, as crianças da turma são “arteiras” e, por esse motivo confeccionou uma biblioteca móvel com livros mais inferiores. Em algumas falas, tanto das coordenadoras quanto das professoras, nota-se que primeiro se usa os livros “itinerantes” ou os de “um real”, que são em sua maioria considerados livros “inferiores”.

Com relação a isso se questiona a qualidade do material que as crianças estão tendo acesso, uma vez que o PNBE tem como objetivo levar as crianças a terem acesso a livros de boa qualidade literária. Logo, como visa o Referencial Curricular para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998, p. 144) "[...] uma prática constante de leitura deve considerar a qualidade literária dos textos. A oferta de textos supostamente mais fáceis e curtos, para as crianças pequenas, pode resultar em um empobrecimento de possibilidades de acesso à boa literatura". Não apenas no RCNEI (BRASIL, 1998) há essa orientação, mas também no Caderno de orientação da coleção Paralapracá "Assim que se faz literatura" do Instituto C&A (2013), onde ressalta a importância da qualidade dos livros para que a leitura se torne produtiva e, principalmente, prazerosa.

Ainda foi questionado às professoras se elas lêem com e para seus alunos, as professoras responderam que sim e, a professora do CIEI acrescentou que é essencial, pois desperta a fantasia, a curiosidade, a imaginação e, que eles querem ler também. Com relação às leituras mediadas na Educação Infantil, Soares e Paiva (apud BRASIL/PNBE-GUIA 1, 2014, p. 13) relatam que "[...] vale apostar numa relação mais cúmplice e aproximada, em que o mediador também escute as manifestações – palavras ou gestos – das crianças, uma vez que na escuta compreensiva e na passiva que elas realizam pode-se conduzir melhor a leitura e a mediação". Além disso, essas autoras descrevem que a melhor opção é ler com as crianças. E, como descrito no documento que norteia as ações da Educação Infantil, RCNEI (1998, p. 141) "a criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto já é uma forma de leitura". De tal modo, a criança constrói sentidos e formas através da leitura realizada pelo adulto.

A próxima pergunta realizada foi "Você acredita ser mediador em leitura?". A professora da Creche respondeu que sim. A professora do CIEI foi além e respondeu que o professor precisa ser o mediador, e, ele media, na leitura principalmente. Além disso, disse que o professor é o mediador, se ele não é mediador também não é professor. Com relação à mediação do professor, na apresentação do guia 1 "PNBE na escola – literatura fora da caixa" da Educação Infantil, adverte que não basta ter acesso ao livro se não houver a apropriação desse. E, para isso é de suma importância o trabalho de mediação do professor (BRASIL, 2014). Ainda a respeito do papel do mediador, cabe destacar as palavras de Machado (apud BRASIL/PNBE-GUIA 1, 2014, p. 18): "O papel do mediador, principalmente em se tratando de textos de literatura, exige de quem lê uma abertura tal que o ato de leitura, para o qual nós,

adultos, apenas emprestamos a voz, pareça ter sido realizado pela criança". E, acrescenta ser muito importante preparar a leitura "[...] de modo a explorar os aspectos do texto verbal e da visualidade que vão provocar nas crianças o desejo de participação, sem a qual não acontece a interação literária" (p. 18).

Foi ainda questionado "Você analisa os livros antes de ler para os alunos?". A esta pergunta a professora do CIEI disse que sim, pois tem que ler pra ver se está de acordo; lê pensando na reação das crianças. E, relatou que quando gosta da história demonstra para elas. Disse que assim como, para os adultos o livro fica marcado para os pequenos também. Além disso, eles relacionam a história com outras, e, também com situações. Já a professora da Creche respondeu que sim, uma vez que se pegar um livro e ler só por ler, além de ficar perdida durante a história, os alunos percebem.

A última pergunta realizada foi "O que você acha da qualidade dos livros que fazem parte do PNBE?". A professora do CIEI falou que são ótimos, desde que, sejam utilizados. Disse ainda que é preciso ler e explorar em sala de aula. Além disso, ela diz gostar porque usa. Logo, a professora da Creche disse que a qualidade é boa, visto que são coloridos e didáticos. Expôs que se fossem, também, do tipo 3D seria melhor, pois chama mais a atenção das crianças. Da maneira que é os do programa a professora precisa gesticular mais para chamar a atenção das crianças.

Acredita-se que a qualidade dos livros é indiscutível, uma vez que, assim como está no guia que auxilia o mediador no momento de uso; para selecionar os livros para compor o acervo do PNBE há critérios quanto a sua qualidade, são eles: qualidade textual; qualidade temática e; qualidade gráfica. Esses critérios exploram a os aspectos éticos, literários, estéticos, sociais e culturais. Além disso, há o critério relacionado a cada faixa etária, visto que é necessário possibilitar diferentes formas de interação com o livro e, por consequência com a leitura (SOARES; PAIVA apud BRASIL/PNBE-GUIA 1, 2014, p. 14).

Não se discute, portanto a qualidade dos livros oferecidos no programa em questão, nem tampouco a preocupação que os professores entrevistados demonstram em oferecer uma leitura de qualidade aos seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa, observou-se que o acesso a leitura literária sofre barreiras marcadas, principalmente, pela falta de divulgação e mediação do acervo recebido pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Ao analisar as funções do Programa, verifica-se que se referem à distribuição de livros literários, livros de pesquisa e livros

referência para as escolas cadastradas no Censo Escolar, entretanto não visa viabilizar, diretamente, outras ações para manter a circulação do acervo e o incremento da leitura nos Centros de Educação Infantil. Desse modo, há um desconhecimento parcial do PNBE, uma vez que nas falas das entrevistadas nota-se a falta de conhecimento do programa, principalmente com relação às professoras. Nota-se também que, apesar das políticas de compra de acervos, não há uma dinamização e circulação desse material, seja por falta de condições estruturais e também, concomitantemente, por falta de formação adequada para se desenvolver um trabalho de mediação do acervo recebido.

Outro aspecto relevante diz respeito ao lugar onde ficam expostos os livros, uma vez que não há bibliotecas nas instituições de Educação Infantil pesquisadas. Assim, se questiona mais uma vez a importância desse espaço, visto que é o ambiente propício para expor os livros, tanto do acervo do PNBE quanto de outros programas. Além disso, um lugar próprio de socialização, de mediação e de desenvolvimento das práticas de leitura literária, ou seja, um ambiente de democratização desse bem social.

Cabe aqui também lembrar mais uma vez que o objetivo do PNBE é levar leitura de qualidade as crianças e adultos de todos os níveis de ensino da Educação Básica, entretanto, será que manuseando os livros "de um real", os respectivos sujeitos, estão tendo acesso a uma leitura de qualidade? Assim, acredita-se necessário a realização de um trabalho de socialização e cuidado dos livros, independentemente de qual acervo, com professores e crianças, pois se entende a necessidade, principalmente da criança, de tocar, cheirar, manusear os livros e, ler da maneira delas.

Acredita-se que o PNBE está cumprindo seu papel na formação de leitores ao distribuir livros de qualidade às instituições, contudo precisa se aperfeiçoar no que tange a divulgação da distribuição do acervo. Cabe a escola contribuir nesse processo e, utilizar de maneira correta os acervos recebidos para que assim chegue ao alvo principal que é a criança. Por esse motivo se questiona: será que não deveria haver, por parte do governo federal, uma capacitação/formação com a intenção de auxiliar e estimular os professores e coordenadores no bom uso desse acervo tão rico?

Por fim, convém ressaltar que a pesquisa teve como principal intuito investigar o acesso pelos professores e crianças ao acervo do PNBE, nesse contexto, evidenciou-se que há o acesso ao livro de qualidade, contudo por falta de informação e formação dos mediadores de leitura, o livro não chega à criança com uma proporção maior do que poderia, infelizmente. Enfim, a pesquisa contribuiu não apenas para a minha formação acadêmica, mas também

como profissional da Educação Infantil. Ainda, apontar possibilidades reflexivas para que as crianças tenham acesso às práticas de leitura literária de qualidade.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. As variadas formas de ler. In: PAIVA, A.; EVANGELISTA, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Orgs.). *No fim do século: a diversidade:* o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução de Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: LDA, 1994.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 14 Jan. 2016.

BRASIL. Programa Nacional Biblioteca da Escola. *Apresentação*. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao> Acesso em: 14 jan. 2016.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica*. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica/ Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> Acesso em: 14 Jan. 2016

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://agendaprimeirainfancia.org.br/arquivos/diretrizescurriculares_2012.pdf> Acesso em: 14 Jan. 2016.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEB, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf> Acesso em: 14 Jan. 2016.

BRASIL. *RESOLUÇÃO Nº 7,* de 20 de março de 2009. Lei do Programa Nacional Biblioteca da Escola. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola-legislação>. Acesso em: 14 Jan. 2016.

BRAZILEIRO, F. BASTOS, F. M.; ZEN, G.; ARAUJO, L. C. de.; MARTINS, M. S.; VALADARES, V. Assim se faz literatura. Instituto C&A e Avante: *Educação e Mobilização Social*. 2. ed. Barueri/SP: 2013. (Coleção Paralapracá. Série cadernos de orientação)

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa***.** Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IGUMA, A. de O. A.; FERNANDES, C. R. D. *Uma reflexão sobre práticas de leitura no acervo do PNBE-2009.* 1º CIELLI/4º CELLI – UEM. Anais - ISSN 2177-6350. Maringá-PR, 2010. Disponível em: <http://anais.cielli.com.br/artigos_literarios?ModBusca= autor1& busca= Andreia+de+Oliveira+Alencar+Iguma>. Acesso em: 31 out 2012.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. D. E. A. *Pesquisas em Educação: abordagens qualitativas*. 13. ed. São Paulo: EPU, 2011. (1. ed. Em 1986).

MACHADO, M. Z. V. Na Educação Infantil, versos que contam histórias. In: *PNBE na escola:* literatura fora da caixa/GUIA 1. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2014.

QUESTIONÁRIO 1. Coordenadores. Aplicado em 16/12/2015. Naviraí-MS, 2015.

QUESTIONÁRIO 2. Professores. Aplicado em 13/01/2016. Naviraí-MS, 2016.

SILVA, K. L. S. *Práticas de leitura e acesso ao livro literário em bibliotecas escolares do Ensino Fundamental.* Trabalho Acadêmico. UFMS, 2013.

SOARES, M.; PAIVA, A. Introdução. In: *PNBE na escola:* literatura fora da caixa/GUIA 1. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2014.

SOUZA, R. J. de; GIROTTO, C. G. S. Era uma vez... uma caixa de histórias: prosa no acervo do PNBE 2014. In: *PNBE na escola:* literatura fora da caixa. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2014.

SABERES E PRÁTICAS DO PROFESSOR-CONTADOR DE HISTÓRIAS: VIVÊNCIAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA PRÉ-ESCOLA

KNOWLEDGE AND PRATICES OF STORYTELLER TEACHER: EXPERIENCES OF LITERACY LITERACY IN PRE-SCHOLL

Markley Florentino de Carvalho[43]
Viviane Maraques Pereira[44]

RESUMO

Nesse artigo apresenta-se uma análise a respeito dos saberes e das práticas das contações de histórias, realizadas para as crianças da pré-escola da E.M. Etalívio Penzo. No estudo de caso abordam-se as narrações em atividades de formação da leitura, pelo viés do letramento literário. O intuito foi compreender a prática da contação de histórias, discutindo-a como possibilidade de interação com as linguagens orais e escritas. Nesse sentido, a Educação Infantil apresenta uma diversidade de aprendizagem que podem ser construídas pelas crianças no seu processo de socialização e desenvolvimento, cabendo ao docente e a escola organizar as práticas e seus espaços, para que elas possam desenvolver as diversas linguagens desde a pré-escola.

Palavras-chave: Educação infantil. Letramento literário. Pré-escola.

ABSTRACT

In this paper presents an analysis about the knowledge and practices of contações stories, performed for children of pre-school M.S. Etalívio Penzo. In the case study approach to the narrations in training reading activities, the perspective of literary literacy. The aim was to understand the practice of storytelling, discussing it as a possibility of interaction with the spoken and written languages. In this sense, the Early Childhood Education offers a variety of learning that can be built by the children in their socialization and development process, leaving the teacher and the school organize practices and their spaces, so that they can develop the various languages from pre-school.

Keywords: Childhood education. Literary literacy. Pre school.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado da proposta de Trabalho de Graduação, que teve como intuito inicial apresentar uma reflexão sobre a temática da contação de histórias para a pré-escola. A partir deste contexto, foi realizado um estudo de caso na pré-escola da instituição Escola Municipal Etalívio Penzo, situada no bairro Parque das Nações II da cidade de Dourados-

[43] Mestre em Letras pela Faculdade de Comunicação, Artes e Letras da Universidade Federal da Grande Dourados. Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação, Memória e Sociedade (GEPHEMES/FAED-UFGD/). Orientadora do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia.

[44] Graduada no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD).

MS, que iniciou as suas atividades em 09 de julho de 1991 por meio do Decreto n°144, com a denominação Escola Municipal de Pré-escolar 1° grau Etalívio Penzo e em 02 de julho 1992 o Conselho Estadual de Educação (CEE) por intermédio da deliberação n° 3177 outorga o funcionamento do ensino de 1°grau - 1ª a 8ª série. A pré-escola por meio da deliberação do CEE n° 3640, de 5 de agosto de 1993, foi autorizado o funcionamento da educação pré-escolar na escola. Neste estudo é apresentada uma análise a respeito da prática da contação de histórias em sala de aula para crianças em idade pré-escolar com o intuito da formação de alunos leitores, de maneira a identificar a importância atribuída aos saberes, às práticas e às relações culturais da leitura literária em especial na Educação Infantil.

A partir dessa perspectiva, a pesquisa perpassa pelas problematizações da importância da inserção da literatura por meio da contação de histórias na escola, das contribuições da prática da contação de histórias para a pré-escola e quais as práticas e saberes que incentivam a leitura literária?

Para concretizar as investigações propostas, tem-se o objetivo de analisar a prática da contação de histórias para as crianças na pré-escola e refletir acerca dos saberes e as práticas do professor-contador de histórias.

O estudo de caso sobre a contação de histórias para a educação pré-escolar está inserido no contexto da relação da escola e as práticas de ensino da leitura e na articulação do professor ao utilizar os saberes, os recursos, as técnicas orais e corporais para uma narração de histórias, bem como a escolha da narrativa de acordo com a faixa etária e a situação de leitura.

Essa prática da contação de histórias precede de antigos costumes populares pertencentes à tradição oral e vem sendo recuperado pela Educação, como um e desenvolvimento da linguagem oral e escrita, porque a formação do leitor passa pela atividade inicial do escutar, contar e recontar.

Entre a teoria e a prática, foram investigadas as funções voltadas para a formação e o incentivo à leitura e foram realizadas reflexões acerca dos saberes docentes sobre a prática da contação de histórias. E ao realizar a intervenção da pesquisa de campo, foi envolvida a professora responsável pelas turmas da pré-escola de 2010 até 2013. Este período de estudo marca o início da contação de histórias na pré-escola, por meio do projeto "*Leitura em família*", considerando o limite da periodização da pesquisa o ano de 2013, por se tratar do final do Estágio Supervisionado, do curso de Pedagogia da UFGD, no qual, foram acessados os registros das contações de histórias das turmas da pré-escola da instituição pesquisada.

Para a fundamentação deste trabalho, foram coletados registros arquivados na escola referente à prática da contação de história, durante o período de Estágio Supervisionado na sala de aula, o que auxiliou a realizar o recorte histórico da contação de histórias nessa pré-escola. Nessa fase da pesquisa documental, apareceram algumas dificuldades como a ausência de registros do professor em cadernos a respeito das aulas de leitura e a contação de histórias.

Desta forma, foram analisadas as práticas do professor durante as aulas de leitura, observando desde a organização do ambiente, a forma de contato com os livros, com as histórias e a abordagem no momento da narração para as crianças ouvintes.

Despertou a atenção em especial, observar que a cada aula semanal de leitura, a professora praticava o recurso da narração de histórias, tanto para o deleite, quanto para a formação de leitura. Nessa perspectiva, interessou relacionar olhares entre a contação de histórias, o letramento literário e a Educação, de forma a pensar na prática da linguagem da oralidade, no contato com os livros, com as histórias e a formação de leitura viabilizada por projetos de leitura na pré-escola.

Esse estudo justifica-se pela contribuição na formação acadêmica e no campo profissional docente, por discutir entre as pesquisas da área de práticas e saberes, o tema da contação de histórias desenvolvida em sala de aula, com relevância fundamental na pré-escola para as crianças em seus primeiros anos e em seus contatos iniciais com a linguagem oral e escrita no âmbito escolar.

Há de se considerar a contação de histórias como uma prática construtora a respeito dos processos do letramento literário e como um recurso pedagógico, pois é incontestável que se encontra no espaço escolar, um dos principais caminhos para a efetivação do seu objetivo educativo e social, quanto ao letramento literário das crianças na fase pré-escolar.

Para a organização deste artigo, foram elaborados três tópicos com subtópicos, da seguinte maneira: no primeiro tópico apresenta-se: De c*riança à ouvinte/leitor: saberes e práticas na pré-escola*, no qual foram estudadas as práticas pedagógicas envolvendo a criança na pré-escola, quanto à colaboração da leitura literária na Educação Infantil.

No segundo tópico abordam-se: *Os saberes e as práticas utilizados na contação de histórias*, e também, como o professor entende a prática da narração na pré-escola. E no terceiro foram tratadas as *A prática de contações de histórias: o letramento literário na pré-escola*, no qual foi eleito para a análise, os modos de narrações utilizadas, o repertório escolhido e o acesso aos livros narrados, a ambientação da sala durante a roda de histórias e

os registros das performances, quanto aos gestos, as expressões e as entonações da voz narradora na mediação das crianças ouvintes e as histórias.

Ao compreender a escola e seu cotidiano, "responsabilizada pela sociedade como o lugar para a iniciação das crianças ao mundo letrado" (VALE; SOUZA, 2014, p. 118), assim sendo, a educação nos anos iniciais precisa promover um contexto significativo de vivências com a linguagem oral e escrita e de mediação entre o autor e os alunos ouvintes.

Nesse sentido, a instituição escolar tem que trabalhar a sua prática pedagógica em movimento contínuo e coletivo para desenvolver com as crianças o aprendizado e o ensino das práticas culturais que favoreçam o letramento literário.

1 De criança à ouvinte/leitor: saberes e práticas na pré-escola

A partir da pesquisa de campo, foi constatado que a inserção da criança à linguagem oral e escrita, abrange desde a organização dos espaços utilizados, entre a sala de aula e a biblioteca, nesse processo eles são configurados pelo docente no ambiente escolar, por meio da linguagem visual que sinaliza os lugares e promove enfim, o objetivo do letramento literário em aulas de leitura e em visitas à biblioteca da escola. Outra prática na trilha do letramento está na escolha do repertório dos respectivos livros e histórias utilizados no projeto *"Leitura em família",* eempreendidos em funções voltadas a fim de garantir o incentivo à leitura e a formação da criança como aluno e leitor. Despertou a atenção em especial nessa pré-escola observar que a cada aula semanal de leitura, a professora fazia o uso da contação de histórias, tanto para o deleite, quanto para a formação de leitura.

O processo de alfabetização e de letramento é reconhecidamente "interdependente" (SOARES, 2004, p.17), porque por meio do conjunto das práticas de letramento são desenvolvidas as atividades que relacionam a oralidade e a escrita ao mundo no qual a criança está inserida, na tentativa de interação dela com os livros, com as histórias e a formação de leitura na escola e na família.

Dessa forma, nesse processo, outras condições como a formação acadêmica e profissional do professor, referente aos saberes e práticas desenvolvidos em sala de aula da pré-escola são considerados necessários também em um cenário escolar favorecedor para a formação da criança ouvinte a se tornar um aluno leitor.

Nesse sentido, a instituição de Educação Infantil se torna tanto o espaço das práticas, quanto da discussão e planejamentos dos saberes construídos em torno da organização dos programas curriculares dos grupos escolares. Dessa maneira, o campo de estudos da formação docente necessariamente abarca as disciplinas escolares e seus respectivos conteúdos, de

modo a refletir a atividades pedagógicas que auxiliem na formação moral intelectual e física da criança, visando a sua atuação na chamada "sociedade da informação" na contemporaneidade.

Em geral, foi percebido que para essa construção lúdica, teórica e prática do processo de letramento literário na pré-escola, foram utilizados, entre outros, vários instrumentos didáticos para a mediação da leitura. Os processos e as didáticas são vistos, aplicados e revistos, por exemplo, eles tratam desde a seleção dos livros que auxiliam o despertar do gosto pela leitura literária, também, a escolha dos livros utilizados em atividades alfabetizadoras, enfim, os saberes e as práticas utilizados na contação de histórias podem florescer boas histórias e sérias críticas na construção da alfabetização e por fim, do letramento literário.

2 Os saberes e as práticas utilizados na contação de histórias

Entre as práticas adotadas, a opção de escolha pela narração de histórias revela na realidade da Educação Infantil, o desejo por parte desse professor, de no contexto escolar, apresentar o texto literário, de maneira a trazer a vivência lúdica e imaginativa que a literatura oral e escrita favorece nestes contatos iniciais com as linguagens orais e escrita.

Apesar de então, atuar com o incentivo à leitura das crianças para tornarem-se futuros leitores, o professor faz uso dessa estratégia pedagógica, a contação de histórias, que favorece de maneira significativa a prática docente na Educação Infantil, em especial na pré-escola, porque como afirma Oliveira (2007, p. 59) "[...] é de suma importância, que, desde os anos iniciais da escolarização o professor centralize a leitura para o domínio da língua, isto é, praticando-a diariamente".

No entanto, verifica-se que a contribuição da prática de contação de histórias, se aprofunda no sentido de ser fundamental para o aprendizado e ensino da criança a articular-se com o mundo social que a cerca e também, como parte do crescimento e desenvolvimento de sua própria infância e formação como sujeito de direito e cidadão.

Nesse estudo de caso dentro da sala de aula, nos registros das práticas no cotidiano docente foram observadas as atividades em situações de leitura, percebidas como práticas valorizadas pelo professor da Educação Infantil sob o ponto de vista da iniciação literária e das competências da linguagem das narrativas orais.

Outra observação parte da relação professor-aluno e caracteriza-se pelo educador por si próprio, buscando conhecimentos e saberes a fim de aplicar práticas de incentivo à leitura em atividades de narrar histórias para as crianças em idade pré-escolar, nessa corrente intuitiva, métodos e técnicas dão lugar aos esforços e habilidades pessoais do próprio professor.

Durante o Estágio Supervisionado, não foi registrado o oferecimento ao professor, por parte de nenhuma esfera governamental, alguma oficina de capacitação de contações de histórias, ambientação e decoração de espaços lúdicos ou de motivação da coordenação pedagógica para subsidiar de informação e formação os trabalhos pedagógicos com a formação de leitura desse professor da Educação Infantil.

Nessa tendência da pedagogia interativa entre professor-aluno, Soares (2004, p.15) comenta que:

> [...] a natureza demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige muitas facetas, as possibilidades e motivações das crianças; a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das series iniciais do ensino fundamental.

Reconhecendo, pois essa especificidade da linguagem oral na interação com a escrita, no sentido das práticas de narração de histórias literárias, há de se considerar detalhes e facetas, de tal forma, que se leve em consideração também, as histórias de vida trazidas por cada criança em seu convívio no entorno dos bairros da escola e da vivência familiar. Daí a necessidade de uma atenção na prática docente voltada para incentivá-los a tornarem-se futuros leitores na construção do seu aprendizado na Educação Infantil.

2.1 O professor-contador de histórias: resultados e práticas

A prática do professor-contador de histórias vem ocupando a discussão teórica dos professores com reflexos em sala de aula, por exemplo, de questões como desenvolver o papel de mediador na aprendizagem da leitura por meio da contação de história e quais as práticas e saberes a explorar na pré-escola ao propor essa prática para as crianças?

O que se pôde notar em pesquisa foi, um modo intuitivo ao praticar a *performance*, o professor buscava as entonações vocais que representavam a magia da história. Esse destaque ilustra as experiências e as tentativas que o educador infantil busca para exercer o papel de mediador entre o ouvinte e o mundo do texto. Observou-se como necessário, da parte do professor, transmitir e garantir as representações existentes no texto literário para as crianças, incentivando-as a sentir-se atraídas e a gostar da leitura literária.

A proposta da prática é tornar a atividade pedagógica da leitura um instrumento de diálogo do professor-contador de histórias com a criança, a fim de despertar a mente para a leitura e incentivá-la a explorar mundos diferentes dos quais ela está habituada, tanto reais como imaginários. Desse diálogo proposto, a relevância da leitura literária também, consiste em permitir a aproximação da criança com outros contextos, com outras pessoas e ideias,

favorecendo um ambiente de possibilidades para ouvintes/leitores, tornando-os exploradores de um universo que envolve a criatividade e a imaginação. Segundo Sisto (2007, p. 40):

> [...] Maior tem sido a maneira como o contar histórias tem aberto caminho nesses novos tempos de vida tumultuada mente urbana, overdose de mídia eletrônica e pressa das linguagens vídeo-clipes. Maior será sempre essa soma pessoal e social que o contar proporciona, cada vez que uma biblioteca se abre para a hora do conto e a literatura viva como projeto e não como evento, que um professor conta histórias na sua sala de aula, sem preocupações didáticas, que os teatros ou outros espaços permitem ocupações menos espetaculares, que uma família se reúne para simplesmente trocar histórias. Prefiro pensar que o contar é arte para ver, ouvir, sentir; arte para um fazer coletivo; arte para ser. De uma coisa estou certo, contar histórias emancipa tanto quem conta, quanto quem ouve. O sujeito ouvinte, e o sujeito leitor.

Nesse sentido, a Educação Infantil apresenta uma diversidade de aprendizagem que podem ser construídas pelas crianças no seu processo de socialização e desenvolvimento, cabendo ao docente e à escola organizar seus espaços e seu cotidiano pedagógico, para que elas possam desenvolver diversas habilidades desde a pré-escola.

Criar oportunidades de contação de histórias e situações de leitura se tornam experiências pedagógicas transformadas em vivências que o professor expõe na pré-escola diariamente, como forma de motivação e interligação entre a literatura e as expressões artísticas, por exemplo, desenhos e pinturas, filmes e teatros no movimento da circulação dos livros e da socialização de práticas culturais com a criança.

Com esse espírito e vontade orientada, o educador infantil, em sua tarefa cotidiana, segue o desafio constante de tornar motivante a exploração da atividade narrativa para os pequenos da pré-escola, entre a teoria e a prática, reconhece-se o papel do professor-contador de histórias ao destacar em sua didática "o querer bem" tão divulgado na pedagogia pela palavra e afeto disseminados pelos ensinamentos de Paulo Freire.

Há várias maneiras de se concretizar a leitura literária na escola, e todos eles passam pela interface do aluno/ouvinte com o texto escrito, com a história contada ou dramatizada, enfim, o que precisa ser enfatizado é a criação de um contexto para a partilha da história, para o contato íntimo com o livro, e também, a prática de escuta e reconto da história, no sentido de tempo e espaço para a construção dos sentidos, que a criança possa explorar do mundo literário escrito e oral.

Por isso, na sequencia são analisadas as práticas desenvolvidas na pré-escola pesquisada, desde a seleção do repertório, o trabalho de exploração do texto literário, a

abordagem da história na partilha com o ouvinte, de modo a compreender os procedimentos articulados no todo da prática da contação de histórias.

3 A prática de contações de histórias: o letramento literário na pré-escola

Para tratar das práticas e saberes da contação de histórias na pré-escola da E.M. Etalívio Penzo, foi realizada uma entrevista com a professora responsável pelas turmas de crianças que compõem a pré-escola. O foco da entrevista foi conhecer o histórico da docente que realiza as contações de histórias, através da sua história de vida relacionada à leitura. E compreender como acontecem as práticas das contações de histórias para as crianças dessa escola.

Ao trazer o depoimento da professora entrevistada, identificada como A.S.P. (ENTREVISTA, 2014) ela declara: "[...] nunca ter visto nada a respeito de leitura e contação de histórias durante sua formação pedagógica". E justifica sua prática advir do cotidiano escolar, sem a construção de um campo do saber, por meio de uma formação continuada e sem uma especialização em relação à contação de histórias.

Deste modo, também cabe destacar que a professora A.S.P. (ENTREVISTA, 2014), responde acerca da sua ação pedagógica na prática em sala de aula: "[...] a contação de história entra na aula de leitura semanal e no projeto escolar e está registrada no diário escolar que a prática é realizada uma vez por semana". A professora também afirma em suas respostas "fazer uso da leitura mesmo antes deste projeto", por que ela "sempre gostou de ler para as crianças" e cita os livros mais utilizados e lidos pela professora e recontados pelas crianças/ouvintes, a coleção "*Cindy e sua turma",* a coleção "*Fábulas inesquecíveis"* e o livro "*Exercícios de ser criança".*

Com essa postura de professora leitora e contadora de histórias, ela informa que procura estar sempre atualizada com as propostas de ensino contemporâneo, de maneira a utilizar os saberes didáticos, de acordo com as propostas do projeto na escola.

Foi observado que o respaldo da escola para as atividades nas aulas de leitura está embasado no documento *Projeto Político Pedagógico* (ESCOLA MUNICIPAL ETALÍVIO PENZO, 2010), no qual consta o Projeto "Leitura em família", que é direcionado as turmas da pré-escola ao 3° Ano do Ensino Fundamental. Ele abrange a importância da família e da escola nesse processo de desenvolvimento da aprendizagem e ensino aos alunos, por meio da literatura infantil. E propõe uma parceria com a família, no sentido do acompanhamento das crianças em casa no processo de incentivo à leitura e como forma de interação

escola/família/aluno no processo de alfabetização e letramento. Maricato (2005, p. 19), a respeito da parceria escola e família, argumenta que:

> Algumas crianças não têm ambiente favorável à leitura em casa, mas há outras que ouvem histórias lidas pela família. Se for criado um ambiente de leitura nas escolas, as crianças levarão essa prática para suas casas. E vice-versa, haverá crianças que trarão leitura para a escola.

Diante do exposto, entende-se a importância dessa interação, família e escola, ao proporcionar às crianças, ambientes e situações de leitura baseando-se nas atividades pedagógicas propostas para atender as necessidades das crianças alunas e futuras leitoras.

Nesse processo didático, a professora busca expressar com a narração dos livros o encantamento da literatura e a inserção das crianças no mundo das palavras e despertar-lhes o sentido da leitura, como algo prazeroso, que pode e deve fazer parte do cotidiano da criança.

A professora A.S.P. (ENTREVISTA, 2014) argumentou sobre as aulas de leitura e respondeu o seguinte: “não houve objetivo de registrar as aulas de leitura e nem está ligada ao plano de ensino. Porque contar histórias todos os dias é como um hábito, que nem escovar dente".

Percebe-se assim, que sua didática consiste em contar história com livros conhecidos entre os clássicos infantis, como forma de deleite e prazer da leitura. Em outro momento escolhe um livro que as crianças, não conhecem para trabalhar na roda de leitura, na qual a sua narração é dramatizada em cima da história do autor, explora a capa, os desenhos e instiga-os sobre o que se refere ou imaginam da história a ser contada.

Com base nestas informações acerca das práticas da professora, percebe-se que suas aulas ressaltam suas práticas e saberes, em suas atitudes de dinamizar a ação pedagógica para a formação de leitura, trazendo diversos livros literários, procurando atrair a atenção das crianças/alunos ouvintes para imaginar e entender a história, por meio do desenvolvimento das linguagens da leitura e da escrita (*Figura 1*).

Figura1 - Atividades de leitura e escrita



Fonte: Fotografia da autora.

A hora da roda de leitura é o termo denominado pela professora A.S.P. (ENTREVISTA, 2014) referente aos momentos de encontros destinados à contação de história, percebe-se uma interação entre as crianças organizadas uma de frente para outra. Essa estratégia possibilita um maior entrosamento da criança com as histórias, como também, motiva a participação nas aulas, uma vez que a roda de leitura tem um sentido pedagógico, lúdico e foi o meio encontrado pela docente para trabalhar as práticas de leitura.

Diante desse cenário da pré-escola envolvida na prática de contar e ouvir histórias, a docente narra às histórias, utilizando as habilidades das entonações vocais, de maneira a tornar-se interessante a aula de leitura para as crianças, suscitando-as a entrarem em contato com o mundo literário, no qual estão sendo envolvidas as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, aliadas a prática de uma narração lúdica. Contar e ouvir histórias, desperta a imaginação e resgata a literatura oral, incentivando a formação de leitores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo de caso na pré-escola, a respeito da importância de inserir a literatura por meio da contação de história na escola, envolveu a compreensão de diversas formas de saberes e práticas do professor em sua atuação pedagógica e de como o mesmo entende e trabalha a sua didática, já que as atividades de formação de leitura não são aplicadas em sua formação como docente ou na formação continuada.

Nesse sentido, compreende-se que os saberes e as práticas foram apropriados como bagagem das experiências articuladas no próprio cotidiano escolar, e também, junto aos colegas de trabalho durante a partilha de suas práticas respaldadas em projetos de leitura inseridos no planejamento pedagógico, na maioria, organizados pela coordenação da escola.

Sobre as práticas, tendo em vista as situações de leitura realizadas pela docente em sala de aula e nas visitas programadas à biblioteca da escola, significam um fazer pedagógico imbuído da estratégia de envolver a criança no criativo mundo da leitura e dos diferentes saberes, possibilitando as descobertas de novos conhecimentos para as crianças.

No entanto, na leitura do projeto "Leitura em família", além do acervo de literatura, nada consta sobre a formação continuada desse educador infantil, como subsídio para novos saberes que auxiliem as práticas cotidianas que envolvem as situações de leitura.

Compreender como são realizadas as práticas que incentivam a leitura literária e a formação de leitores, dentro das possibilidades analisadas na pré-escola pesquisada, permitiu perceber a ação do professor-contador de histórias, sinalizando para uma preocupação desde a seleção do repertório, o trabalho de exploração do texto literário, a abordagem da história na partilha com o ouvinte, de modo a compreender os saberes articulados na prática da contação de histórias como um todo para a formação das crianças/alunas à ouvintes/leitoras.

Ao reconhecer a especificidade da linguagem oral na interação com a escrita, no sentido das práticas de narração de histórias literárias, há de se considerar detalhes e facetas, de tal forma, que se leve em consideração também, estar tratando-se de crianças pequenas, e fazer com que as mesmas percebam e entendam a respeito das histórias, como uma forma interessante de ver o mundo e a vida.

Neste sentido, compreende-se a necessidade de uma atenção especial na prática docente direcionada a incentivar as crianças a tornarem-se futuros leitores e a construírem o seu aprendizado na Educação Infantil em especial na pré-escola.

Finalmente, espera-se com base no estudo apresentado, de um modo geral, poder contribuir com a discussão de práticas e saberes que oportunizam um melhor ensino/aprendizado da leitura na Educação Infantil, ao suscitar o desenvolvimento de uma pedagogia voltada para o gosto pela leitura.

Os saberes e as práticas na abordagem do letramento literário para crianças em idade pré-escolar revelam a necessidade da escola em construir novas formas, instrumentos didáticos, métodos e reflexões em relação às práticas pedagógicas para mediar a formação de leitura.

Pode se considerar como desafio, a construção de didáticas capazes de impulsionar os valores sociais e culturais por meio da literatura infantil, que seguem desde a seleção dos livros que auxiliam o despertar do gosto pela leitura literária, a *performance* durante a narração e a compreensão de atividades para o momento do reconto das histórias, enfim, os

saberes e as práticas utilizados na contação de histórias podem florescer boas histórias criticidade e criatividade na construção do letramento literário.

Esse estudo tratou de forma breve a temática da contação de histórias como prática em formações de leitura na pré-escola. Espera-se ter contribuído para o lançamento de uma semente no reconhecimento da importância da iniciação da leitura na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, C. M. F. Livro didático e conhecimento histórico: uma historia do saber escolar. 1993. 369 f. *Tese* (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. São Paulo: Universidade de São Paulo. 1993.

CHARTIER. R. Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: *A História cultural dentre as práticas e representações*. Coleção Memória e Sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. p. 13-28.

COSSON, R. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, F.; MACIEL, F. E COSSON, R. (Coord.). *Literatura***:** ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 55-68.

ESCOLA MUNICIPAL ETALÍVIO PENZO. *Projeto Político Pedagógico.* Dourados: Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED), 2010.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler:* em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Editores Associados, 1989.

FULLE A.; MORSCH, C.K.; CORREA, J.S.; BORCHARDT, M.G.; MOHR, R. *A história de instituições escolares locais:* uma experiência de pesquisa. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/perspectivas/anais/GT0402.htm>> Acesso em: junho de 2014.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola:* o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, J. C. *Didática:* teoria da instrução e do ensino. In:_____. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

MARICATO, A. O prazer da leitura se ensina. Revista *Criança***.** Brasília. s/v, n. 40, p. 18-26, set. 2005.

OLIVEIRA, A. F. C. Reflexões, implicações e importância do hábito de ler, escrever, ouvir e falar nos anos iniciais do ensino fundamental. In. OSÓRIO, A. M. (Org.). *Práticas Pedagógicas:* saberes dos professores na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2007. p. 57-82.

SART, F. M. *Leitura profissional docente em tempos de universalização do magistério das series iniciais.* Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo: USP, 2005.

SISTO, C. Contar histórias, uma arte maior. In: MEDEIROS, F.H.;
NUNES & MORAES, T. M. R. (Orgs.). *Memorial do Proler*: Joinville e
Resumos do Seminário de Estudos da Linguagem. Joinville, UNIVILLE, 2007. p. 39-41.

SOARES, M. *Letramento*: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. *Novas práticas de leitura e escrita*: letramento na cibercultura. Disponível em :<<http://www.cedes.unicamp.br>>. acesso em 20/11/13.

SOUZA, L.O. de; BERNARDINO, A. D. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. *Educere et Educere: Revista de Educação*, v. 6 n. 12 jul./dez. 2011.

VALE, W. N. do; SOUZA, J. A. de. *Trocando olhares:* o letramento e as perspectivas para a educação. Curitiba: CRV, 2014.

FONTES

A.S.P. *Entrevista*. Dourados: Escola Municipal Etalívio Penzo, 2014.

BELLI, Roberto. *Cindy e sua turma.* Il. Belli Studio. São Paulo: Brasileitura, s.d.

_____. *Fábulas inesquecíveis*. Il. Belli Studio. São Paulo: Brasileitura, s.d.

BARROS, Manoel de. *Exercícios de ser criança.* Il. s. l. Salamandra, 1999.