



LUCÉLIA TAVARES GUIMARÃES
MARIA JOSÉ DE JESUS ALVES CORDEIRO
ORGANIZADORAS

DOCÊNCIA, DIVERSIDADE E INCLUSÃO

EDITORA UEMS

DOCÊNCIA, DIVERSIDADE E INCLUSÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Reitor Laércio Alves de Carvalho

Vice-reitora Celi Corrêa Neres

*Pró-reitora de Extensão,
Cultura e Assuntos Comu-
nitários* Márcia Regina Martins Alvarenga



DIVISÃO DE PUBLICAÇÕES - EDITORA UEMS

*Chefe da Divisão de
Publicações* Neurivaldo Campos Pedroso Junior

Capa e Diagramação Everson Umada Monteiro

CONSELHO EDITORIAL

Presidente Edilson Costa

Conselheiros(as) Adriana Rochas de Carvalho Fruguli Moreira
Aílton de Souza
Alberto Adriano Cavalheiro
Cristiane Marques Reis
Estela Natalina Mantovani Bertolotti
Everson Umada Monteiro
Márcia Regina Martins Alvarenga
Marcos Antonio Nunes de Araujo
Marianne Pereira de Souza
Vanessa Maciel Franco Magalhães

Lucélia Tavares Guimarães
Maria José de Jesus Alves Cordeiro
Organizadoras

DOCÊNCIA, DIVERSIDADE E INCLUSÃO



Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UEMS.

D665

Docência, diversidade e inclusão / Lucélia Tavares
Guimarães, Maria José de Jesus Alves Cordeiro,
organizadoras. – Dourados, MS: Editora UEMS, 2020.
144 p.

Vários autores.

ISBN: 978-65-86308-01-3 (E-book)

1. Educação inclusiva 2. Mulheres na docência 3. Gênero
I. Guimarães, Lucélia Tavares II. Cordeiro, Maria José de
Jesus Alves III. Título

CDD 23. ed. - 371.9

Direitos reservados a
Editora UEMS
Bloco A - Cidade Universitária
Caixa Postal 351 - CEP 79804-970 - Dourados/MS
(67) 3902-2698
editorauems@uems.br
www.uems.br/editora

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
ASSESSMENT AS A KEY ELEMENT IN THE PROCESS OF PURPOSE EDUCATION	12
Pilar Folgueiras, Barbara Biglia e Berta Palou	
MULHER E MAGISTÉRIO: UMA RELAÇÃO ENTRE GÊNERO E PODER	22
Adriana Regina de Jesus Santos, Adrielen Amâncio da Silva e Daniella Caroline Rodrigues Ribeiro Ferreira	
POLÍTICAS DE CURRÍCULO E GÊNERO: UM BALANÇO DA AÇÃO DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E SUAS CONTRADIÇÕES	37
Gabriela Massuia Motta, Jemerson Quirino de Almeida e Simone Silveira dos Santos	
MULHERES NA ENGENHARIA AGRONÔMICA: ENTRE A CARREIRA DOCENTE E A CARREIRA NAS CIÊNCIAS DURAS	48
Danielle de Jesus Lobato Uchôas e Lucelia Tavares Guimarães	
PROBLEMATIZANDO A PRÁTICA DE PEDAGOGOS HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APOSTAMENTOS BIBLIOGRÁFICOS	58
Luan Angelino Ferreira e Maria José de Jesus Alves Cordeiro	
PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	68
Josiane Cristina Dourado Passera e Doracina Aparecida de Castro Araújo	
CONTRIBUIÇÕES DA OBRA DE VIGOTSKI PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	77
Luana Aparecida Martins de Souza e Doracina Aparecida de Castro Araújo	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A INSTITUIÇÃO DISCIPLINAR ESCOLA: UMA DISCUSSÃO PERTINENTE	87
Marlene Nunes Amancio e Thiago Donda Rodrigues	
A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA INFÂNCIA: A QUESTÃO DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA COM O MOVIMENTO CORPORAL	95
Lúcio Flávio Oliveira da Silva e Maria Sílvia Rosa Santana	

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A CRIANÇA E SUAS CONSEQUÊNCIAS	111
Welton Rodrigues de Souza e Maria José de Jesus Alves Cordeiro	
UMA POSSIBILIDADE PARA A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O JOGO DE PAPÉIS SOCIAIS	120
Nathália Fernanda Veloso dos Santos e Maria Silvia Rosa Santana	
ALEFETIZAÇÃO NA IDADE ERRADA: AS CONTRADIÇÕES NOS RESULTADOS ESPERADOS PELO PNAIC	132
Hebe Neiva dos Santos e Lucelia Tavares Guimarães	
SOBRE AS ORGANIZADORAS	144

APRESENTAÇÃO

A produção deste *Ebook*, em forma de coletânea, faz parte das atividades da linha de pesquisa - “Currículo, Formação Docente e Diversidade”, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação/Mestrado, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba. Nessa linha, articulam-se estudos e pesquisas no campo do currículo, da formação docente e da diversidade, com discussões sobre teorias e práticas educacionais em diferentes áreas do conhecimento e diferentes espaços educativos. A linha oferece a disciplina obrigatória de “Seminário de Pesquisa” na qual, anualmente, se organiza um livro com a produção de docentes, orientandos/as e convidados/as externos/as à UEMS.

A coletânea que apresentamos compõe-se de doze (12) capítulos, os quais contemplam um capítulo internacional, dois nacionais de instituições externas à UEMS e nove produzidos na linha. Os capítulos estão organizados por aproximação temática. Para isso, foram agrupados em quatro blocos, com exceção do texto internacional que abre a coletânea.

De autoria de Pilar Folgueiras, Barbara Biglia e Berta Palou, no primeiro capítulo com o título: “*Assessment as a key element in the process of purpose education*”, as autoras apresentam uma discussão sobre a importância de um processo educacional ou de métodos que auxiliem o jovem a se envolver de forma mais efetiva com seu aprendizado, tornando-o mais significativo dentro de sua realidade e, também, auxiliando-o na criação de propósitos pessoais na medida em que o ajuda a tomar decisões. As autoras apontam que, num contexto de constantes mudanças sociais, se torna cada vez mais difícil fazer planos controlados para a vida pessoal e profissional. As demandas da sociedade obrigam o indivíduo a estar sempre escolhendo possibilidades para o futuro. E, ainda que as possibilidades sejam vastas, são quase sempre limitadas pela posição social dos indivíduos. Essas escolhas são feitas não somente com base em conhecimentos e habilidades, mas também em emoções. As possibilidades de escolha, principalmente em momentos de transição, são significativamente importantes na construção da identidade e configuração de propósito dos jovens. São discutidas pelas autoras, então, formas de avaliar as estratégias educacionais ligadas ao desenvolvimento de propósito em jovens. Logo após, as autoras propõem avaliações participativas e autônomas para intervenções no desenvolvimento de propósito. Apontam e discutem, também, uma série de problemas nas possíveis avaliações, enquanto propõem soluções. Discute, então, a importância da avaliação como um espaço de reflexão. As autoras entendem que a avaliação autônoma participativa permitirá não só determinar os resultados obtidos no desenvolvimento de propósito de jovens, como executar validações internas/externas de atividades, ações e projetos avaliados. Na visão das autoras, essa abordagem autônoma e participativa tem a reflexão como ponto central, transformando o processo de avaliação num espaço privilegiado de desenvolvimento de habilidades pessoais e sociais atreladas

ao desenvolvimento pessoal de propósito.

Os capítulos de dois a cinco compõem o primeiro bloco que contempla estudos ligados a educação, gênero, políticas educacionais e currículo. Assim, o segundo capítulo, de autoria de Adriana Regina de Jesus Santos, Adrielen Amancio da Silva e Daniella Caroline Rodrigues Ribeiro Ferreira, com o título “Mulher e Magistério: uma relação entre gênero e poder”, é um estudo que busca compreender, por meio da história da educação brasileira e da formação de professores, a feminilização do magistério e os discursos que evidenciam a presença da mulher na construção do magistério. As autoras afirmam que adentrar nas discussões de gênero, na conjuntura atual, é perigoso, enfrenta resistências herdadas da colonização, gerando a necessidade de pensar e repensar a relação entre gênero e docência.

O texto “Políticas de currículo e gênero: um balanço da ação dos organismos internacionais e suas contradições”, de Gabriela Massuia Motta, Jemerson Quirino de Almeida e Simone Silveira dos Santos, é o terceiro capítulo, cujo objetivo foi discorrer sobre a ação do Estado brasileiro quanto às políticas de currículo e gênero, após a Declaração de Jomtien, em 1990, no sentido de demonstrar as contradições do processo de implantação e implementação das políticas educacionais e curriculares no Brasil. Para os autores, fica evidente que na agenda dos organismos multilaterais, gênero assume uma perspectiva de inclusão das mulheres no mercado de trabalho e a educação tem um importante papel nesse processo. Entretanto, apesar do aumento do nível de escolaridade de mulheres e meninas no mundo, ainda não se pode afirmar que exista equidade de gênero.

Como quarto capítulo, temos “Mulheres na Engenharia Agrônômica: entre a carreira docente e a carreira nas ciências duras”, de Danielle de Jesus Lobato Uchôas e Lucélia Tavares Guimarães. Neste texto, as autoras apresentam algumas reflexões baseadas na guetização das profissões e na tese do telhado de vidro, na especificidade da Engenharia Agrônômica, tentando entender os motivos que levam mulheres formadas nesse curso a escolherem a docência como profissão. Partem da afirmação de que a masculinização da engenharia agrônômica demonstra, de forma mais latente, a presença da divisão sexual do trabalho nessa profissão. Ao contrário da engenharia agrônômica, a docência passou por um histórico processo de feminização, o que levou a divisão sexual do trabalho a se dar de forma escamoteada. O referido texto sustenta-se nas discussões desenvolvidas por Helena Hirata, sobre trabalho e gênero, e a partir do pensamento feminista marxista de Heleieth Saffiotti.

Fechando este bloco, o capítulo cinco de Luan Angelino Ferreira e Maria José de Jesus Alves Cordeiro, intitulado “Problematizando a prática de pedagogos homens na educação infantil: apontamentos bibliográficos”, discute, a partir da experiência em sala de aula, a presença do homem como pedagogo e docente na educação infantil, as tensões e dificuldades enfrentadas como sexo masculino atuando num ambiente consolidado culturalmente como feminino e as embaraçosas questões que surgem pelo determinismo social, de como os corpos devem se expressar de acordo com seu gênero. Dentre os desafios enfrentados está o fato da consagração da mulher como a figura ideal para educar e cuidar de crianças *versus* a figura masculina viril e indelicada, suspeitos de abusos e pedofilia. O homem na educação infantil tem sua sexualidade posta a prova e gera preconceitos e julgamentos. Tudo isso, provoca-nos a discutir o assunto e os marcadores políticos, sociais e econômicos que estão presentes na formação e prática docente, bem como as questões de gênero e

sexualidade.

Os três capítulos que formam o segundo bloco, focam a Educação Especial com destaque para o assunto Transtorno de Espectro Autista (TEA) e a educação Inclusiva na escola. O sexto capítulo, escrito por Josiane Cristina Dourado Passera e Doracina Aparecida de Castro Araujo, denominado “Processo ensino e aprendizagem para alunos com Transtorno do Espectro Autista: algumas considerações”, é um estudo que tece considerações sobre o ensino colaborativo e suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem dos alunos/as com TEA, matriculados nas escolas comuns. Para isso, buscam responder algumas questões sobre o que é necessário para uma efetiva aprendizagem dos/as alunos/as com TEA e quais os desafios, limites e possibilidades do Estudo Colaborativo para estes/as, bem como a importância de o professor da sala comum e da instituição especializada trabalharem em parceria durante o ano letivo, como forma de conhecerem a realidade de cada aluno/a, utilizarem planejamentos sistematizados e procedimentos de resolução de problemas, propiciando dessa forma, aos/as alunos/as com TEA, o desenvolvimento de suas habilidades.

Já no capítulo sete, “Contribuições da obra de Vigotski para a educação escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista”, de Luana Aparecida Martins de Souza e Doracina Aparecida de Castro Araújo, detalham diversos aspectos pertinentes ao TEA e, à luz do referencial da Psicologia Histórico-Crítica, especialmente Vigotski, buscam compreender de que modo a intervenção precoce, o acompanhamento multiprofissional, a inclusão escolar, a mediação e os aspectos culturais, podem favorecer ou limitar o desenvolvimento de alunos/as com TEA. A partir dessa visão, apontam que a educação escolar deve propiciar acesso máximo à cultura, já que os fatores decisivos de desenvolvimento de pessoas, com ou sem deficiência, estão nos aspectos culturais e não nos biológicos.

Fechando o bloco, o capítulo oito, de autoria de Marlene Nunes Amancio e Thiago Donda Rodrigues, intitulado “Educação inclusiva e a instituição disciplinar escola: uma discussão pertinente”, com base nas ideias de Michael Foucault, discute a visão da escola como instituição disciplinar que objetiva moldar os comportamentos dos indivíduos para atender os diferentes papéis sociais. Em contraponto, apontam que a educação inclusiva não coaduna com o modelo de escola enquanto instituição disciplinar, pois, para isso, se faz necessária uma mudança de paradigma na educação, alinhada às diversas orientações já existentes, tal como a Declaração de Salamanca. Para tanto, é preciso pensar a inclusão, seja de pessoas deficientes ou não, dentro de uma educação inclusiva de direito e de fato, como base para a escola inclusiva, que resista ao poder disciplinar, uma escola que não exclui ninguém.

No terceiro bloco, temos como capítulo nove “A pedagogia histórico-crítica na infância: a questão da atividade pedagógica com o movimento corporal”, de autoria de Lúcio Flávio Oliveira da Silva e Maria Sílvia Rosa Santana, que tem como objetivo realizar uma discussão sobre como a atividade pedagógica com o movimento corporal, baseado na Pedagogia Histórico-Crítica, pode promover o desenvolvimento humano na infância, considerando as possibilidades e os desafios do trabalho com movimento corporal, na Educação Infantil. A partir de uma revisão bibliográfica, fundamentada no materialismo histórico-dialético, que se apresenta como alicerce destas reflexões, os autores demonstram que a visão crítico-superadora e a Pedagogia Histórico-Crítica contribuem para a cultura corporal de movimento ao atribuírem outro sentido às práticas escolares. Afirmam que a atividade pedagógica ou o trabalho pedagógico, nas instituições escolares, deve contribuir para

a concepção crítica e histórica das práticas corporais culturalmente produzidas para compreensão e atuação na realidade. Entretanto, os temas da cultura corporal são diversos e não se limitam a especificar conteúdos, pois cabe ao trabalho pedagógico analisar os elementos essenciais e a organização das práticas sociais com o movimento corporal.

O capítulo dez, de Welton Rodrigues de Souza e Maria José de Jesus Alves Cordeiro, intitulado “Violência doméstica contra a criança e suas consequências”, faz uma reflexão sobre a violência doméstica, os tipos de violência e as consequências para a criança e o adolescente, o modo como a instituição escola e a sociedade tratam o assunto, assim como sobre os aspectos que podem ou não favorecer a manutenção da violência doméstica sofrida pelas crianças, dentro ou fora do ambiente doméstico, e seus impactos para o desenvolvimento infantil. Conforme afirma o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), como instrumento de defesa e proteção integral da criança, como um sujeito de direitos, as entidades responsáveis em proteger e velar pelos direitos da criança e do adolescente devem utilizar os conhecimentos produzidos sobre a violência doméstica como forma de modificar o cenário de violência e as relações de poder, estabelecidas no contexto familiar e intrafamiliar.

Por fim, fechando a coletânea, temos dois textos formando o quarto bloco, com abordagens que tratam da prática pedagógica e da educação infantil vinculadas à aprendizagem da matemática e à alfabetização. Dessa forma, no capítulo onze, denominado “Uma possibilidade para a organização da prática pedagógica em matemática na educação infantil: o jogo de papéis sociais”, de Nathália Fernanda Veloso dos Santos e Maria Sílvia Rosa Santana, baseado nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky, as autoras propuseram uma discussão sobre a organização da prática pedagógica na Educação Infantil, tratando de evidenciar a matemática como uma linguagem, abrangendo os principais aspectos intrínsecos ao desenvolvimento humano e à atividade do jogo de papéis sociais, mais precisamente pela relevância dessa atividade para desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. As autoras afirmam, baseadas na Psicologia Histórico-Cultural, que os seres humanos se humanizam vivendo em sociedade. Essa vivência permite o processo de apropriação das objetivações produzidas historicamente pela humanidade, que são propiciadas pelas relações sociais, por meio de atividades que se fazem primordiais para o seu desenvolvimento, dentre elas, para as crianças pequenas, está o jogo de papéis sociais que é mediado por outros. Trataram, também, dos fundamentos primordiais que se encontram em seu processo de evolução, durante o estágio relativo aos pré-escolares, e seu valor para o desenvolvimento do psiquismo infantil. Compreendem que a linguagem matemática pode ser abordada por meio do jogo de papéis sociais, não com foco direto na matemática, mas por intermédio das relações sociais que o jogo explorará. Nesse sentido, a mediação do adulto, no caso da Educação Infantil, a mediação do professor se configura como um fator muito importante para que ocorra, de fato, a efetivação e qualificação das muitas apropriações e objetivações do gênero humano. Apontam, também, ser importante a formação docente, pois, somente quando o professor tem consciência de todos os conteúdos simbólicos, presentes nas situações de brincadeira de papéis, a prática pedagógica pode ser, intencionalmente, organizada a fim de propiciar o desenvolvimento das mais complexas formas de pensamento e de ação.

Por último, o capítulo doze, de autoria de Hebe Neiva dos Santos e Lucélia Tavares Guimarães, denominado “Alfabetização na idade errada: as contradições nos resultados esperados pelo PNAIC”, apresenta

algumas reflexões sobre o impacto das políticas de alfabetização, mais especificamente o PNAIC, no desempenho de crianças que se encontram nas séries iniciais do ensino fundamental. As autoras demonstram que, apesar de o PNAIC apresentar como intencionalidade que todas as crianças estariam alfabetizadas aos oito anos de idade ou ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, a realidade tem demonstrado que muitos alunos chegam ao 6º ano, do Ensino Fundamental, Anos Finais, na condição de, ainda, serem alfabetizados, referendando aquilo que denominam, de alfabetização na Idade Errada, ou seja, diferentes da idade/série, do que foi proposto pelo programa. A partir do que foi tratado, as autoras afirmam que esses alunos sofrem violência institucional dentro do ambiente escolar de maneira velada, que desemboca no fenômeno do fracasso escolar, possibilitando que crianças que não foram alfabetizadas encontrem, na vida escolar, muitas dificuldades para concluir o processo de alfabetização.

ASSESSMENT AS A KEY ELEMENT IN THE PROCESS OF PURPOSE EDUCATION¹

Pilar Folgueiras²

Barbara Biglia³

Berta Palou⁴

1. Introduction

In a context of increasing complexity (Beck, 1992; Lyon, 1999; Bauman, 2005), facing the future seems to entail having to choose from among a wide range of possibilities, but options are normally limited by your own position in society. Additionally, in a society subject to major risks (Beck 2000), it is increasingly difficult to make definite, controlled plans for a personal and working life that become increasingly precarious (Biglia and Bonet, 2012), replacing the certainties and securities of the industrial society's models of emancipation and transition to adult life (Montiel Roig, 2007). Decision-making, as well as being dependent on the possibilities or limitations of the social context and individual characteristics, must not only be based on the skills of knowledge and know how, but also on a person's own feelings and emotions (Kidd, 1998; Pérez-Escoda, Filella, Bisquerra & Alegre, 2012). As the literature shows (Malin et al., 2014), moments of transition in one's life, and the process of creating an identity, play an important role in the configuration of purpose in young people (Bundick 2011, Palou, 2013).

In this sense, and understanding purpose as something that is constructed, it can and must be dealt with in the field of education. Purpose education is becoming a fundamental task, from both an academic and a personal/vocational point of view (Pizzolato, Brown & Kanny, 2011). This is not just help in making a choice, but rather a real act of empowerment and support, in which the best results can be achieved if young people are offered the necessary educational strategies (Bronk, 2011).

It is therefore necessary to promote educational strategies that help to support the development of purpose in both its individual and social aspects. *These educational strategies can range from activities and specific actions to more extensive projects, such as service-learning projects.* They can also be focused on a

¹ This publication was made possible through the support of a subaward to the University of Barcelona (Pilar Folgueiras, PI) from Clark University, US (Seana Moran, PI), from a grant awarded by the John Templeton Foundation, US. The opinions expressed in this publication are those of the authors and do not necessarily reflect the views of the John Templeton Foundation.

² University of Barcelona/UB. Department of Methods of Research and Diagnosis in Education. **E-mail:** pfolgueiras@ub.edu

³ PhD in Psychology from the University of Barcelona. Psicologa. Departament de Pedagogia, Universitat Rovira i Virgili (Tarragona/Spain). **E-mail:** barbara.biglia@urv.cat

⁴ University of Barcelona/UB. Department of Methods of Research and Diagnosis in Education. **E-mail:** bertapalou@gmail.com

variety of topics related to purpose. For example, we find activities based on the construction of identity (Hill & Burrow, 2012), civic competences (Kiang, 2011, Barber, Mueller and Ogata, 2013), expectations (Alberts et al., 2006), career development (Mariano and Savage, 2009), etc.

On the other hand, aside from which educational strategies are selected to develop purpose, they must be assessed so as to validate, improve and optimise them. This will also make it possible to identify best practices that contribute to the development of purpose. *These pages are devoted to this task of assessment.*

2. How we can assess the educational strategies linked to the development of purpose in young people

While the literature on the assessment of educational strategies aimed at developing purpose in young people is scarce, which makes sense if we bear in mind the fact that the studies, intervention actions, etc. on purpose are still in the initial phases (Bundick, 2011), we are able to find various research studies that assess the development of purpose⁵.

Focusing on the assessment of interventions, it is worth remembering that all educational interventions require assessment to be optimised and their results made known, uncommon as these interventions may be. The difficulties this entails are well known, particularly when the object being assessed (in our case, strategies to develop purpose) relates to issues as subjective and influenced by other variables as are emotions, expectations and roles, etc. (Pérez-Escoda; Filella; Bisquerra & Alegre, 2012). In addition, given its complexity, it is essential we not only assess but also reflect on what type of assessment will be most useful and necessary in evaluating the development of purpose in young people involved in actions, activities, projects, etc. with that goal.

2.1 Participatory and autonomous assessment: a proposal to assess interventions in the development of purpose

When one delves into the subject of assessment, the first thing that becomes apparent is the large number of designs, models and approaches that exist for assessment (Patton, 1997; Escudero, 2006). Far from offering a systematisation of these models, and without ruling out the possibilities for use that they all might represent, depending on the aim and purpose of the assessment, this chapter begins making use of a *model of autonomous assessment* (Cabrera, 2007, 2010) that is also *participatory* (Martínez-Vivot and Folgueiras, 2015 Sandín, 1997, Úcar, 2014). This model, *which may be transferred to any context*, is based on the premise that any process of assessment is not linear but rather interacts with the reality in which it occurs, that it is not one-way but is a dialogue, that it is not closed but is open to the unpredictable, and that it is not rigid but rather

⁵ For example, in the research done by Kiang (2011), the development of purpose in young Americans of Asian origin is closely related to the feeling of family belonging. For their part, Shin et al. (2014) demonstrate how the search for purpose among Korean young people is related to individual achievements (wealth, material achievements, etc.) and that those who linked purpose with the social dimension showed greater psychological well-being. As for China, Zhang et al. (2015) explored in their study how the perception of work as a vocation is the result of a long tradition in Chinese culture. In the case of the USA, Moran (2016) focuses on the role of teachers in the development of purpose, and points out that it is often equated with career instead of broader life goals. This research also shows that personal meaning and commitment are frequently key dimensions in teaching practices in terms of the development of purpose in young people. The teacher has a privileged role as a counsellor, and in their role as a guide, they can stimulate and support the development of purpose.

it is flexible enough to adapt to different contexts and particularities. The effects of this process (in our case, each activity, action, project, etc. carried out to develop purpose) will also depend on the specific synergies and dynamics and the level of participation of their protagonists, in our case, young people.

In this autonomous, participatory model, assessment is understood as a process that generates dynamics of reflection, learning and change from and of action, where the people involved share in the power of the assessment by putting into play a principle of autonomy and responsibility (Cabrera, 2010). In this sense, assessment cannot be seen as a process that is an end in itself, or as being parallel to the action, but rather both processes are fully connected and should be based on the participation of the different agents involved. In addition, this form of assessment also has a positive impact on the development of self-esteem (Cabrera, 2007), an aspect that is directly linked to the development of purpose in young people.

The defining characteristics of the logic underlying a process of assessment that is intended to be participatory and autonomous are as follows (Cabrera, 2010):

- Rather than a technical, complex process, responsibility for which lies with an expert (monitor, specialist, etc.), it is to be understood as a process where responsibility is shared.
- Rather than a one-way, vertical process, it is a method that stimulates participation and commitment as one of the most effective ways to achieve meaningful, useful and democratic assessments.
- Rather than a process of controls or checks, it is process of action and reflection that facilitates change and improvement.
- Rather than a closed, rigid process, it is an open, flexible process, and although the rules must be clear, it must be adapted to the specific needs and contexts in question.

Some of the keys to fostering this type of autonomous, participatory assessment can be found by asking certain questions.

2.1.1 Issues in assessment

Assessment, as an essential part of any educational strategy, must respond to certain questions: what, who, how and when we assess, as well as who does the assessing, among others. These issues must therefore be the starting point in establishing the assessment of educational strategies designed to develop purpose.

As for **what is assessed**, in our case, it would be the process followed and the results obtained through the actions, projects, activities, etc. designed to influence the development of purpose in young people. The assessment indicators must be established taking into account the goals behind each of the actions, etc. and the dimensions of the process being assessed. The involvement of participants (in our case, the young people) in the construction of these indicators is essential for the autonomous, participatory model of assessment. There is an increasing tendency in assessment studies to use democratic processes to determine the assessment indicators (House and Howe, 2000).

As for **who does the assessing**, understanding assessment as a “shared power and responsibility” comprising participatory, dialogic activities to reach consensus among those involved in the process, is an essential part of the participatory, autonomous model of assessment. In this sense, one of the keys to fostering this

type of assessment lies in the participating agents. We therefore believe that beyond the assessment techniques used, it is necessary to combine the traditional modality where the teacher is the one who is responsible for evaluating with:

- Self-assessment by the young person based on their own assessment evidence, using criteria that have been negotiated previously (Sanmartí, 2007). Self-assessment helps in: 1) the development of critical thinking, with greater autonomy and self-regulation of learning, 2) the achievement of the transversal objectives and 3) the development of metacognition.
- Co-assessment or assessment among peers based on the assessment evidence using criteria that have been negotiated previously (Sanmartí, 2007). Co-assessment influences the development of cooperative learning and training in solidarity, autonomy and responsibility, etc.

As for **how we assess**, one of the keys to assessment is in the strategy used. This is why some authors such as Osler and Starky (2005), Kerr and Cléber (2004), Bordas and Cabrera (2001) and Cabrera (2010) highlight the close relationship that exists between the assessment techniques used by the teacher and the development of civic competences. Although these techniques⁶ may be quantitative⁷ (for example, a questionnaire), participatory, autonomous assessment uses mostly qualitative, participatory techniques, such as an interview, a discussion group, etc. However, beyond this classification, what is essential is to decide on the most appropriate technique to assess the indicators (set beforehand, in a participatory way), in order to assess the results obtained through the actions, activities, etc. and the process followed. Bearing in mind this reflection, an example of some techniques that can be used for assessing the object being studied is offered below. It is first important to emphasise, though, that the way they are used will also depend on the type of educational strategy being assessed. For example, if a wide-reaching project, such as a service-learning project, aimed at promoting the development of purpose, is to be assessed, more global techniques such as a reflective diary, a blog, etc. may be used. However, if the strategy is to assess a specific activity, we recommend the use of more precise techniques such as a structured interview, an assessment sheet for each activity, etc.

- Reflective diary (structured, semi-structured, open). It is a type of task that can be used to gather feelings, emotions, doubts, questions, proposals, etc., provoked by the execution of the project.

⁶ It should be noted that those instruments that have been used in other research to measure the development of purpose can be used and adapted. In this line, we offer here the proposals by Bronk (2014), who presents the measurement instruments that are regularly used in empirical studies, and which are designed to assess a conception of the goals. In this chapter, Bronk points out that surveys are the most common assessment tool for the study of purpose. For their part, Schulenberg, Schnetzer and Buchanan (2011) carried out an analysis of the psychometric properties of certain items of the “*Purpose in life test*” (PIL; Crumbaugh and Maholick, 1969). This test was designed to ascertain the perceived meaning of life. The PIL is a test that has been subjected to more tests of psychometric solidity than any other measure of purpose (Bronk, 2014). In addition to this technique, there are others that are commonly used in the studies of meaning/purpose and these include a series of variables (life satisfaction, purpose in life, propensity to boredom, psychological distress) that are closely related to the construction of meaning. Some of these techniques are: *the Life Purpose Questionnaire* (LPQ; Hutzell, 1989, cited in Bronk, 2014), *The Meaning in Life Questionnaire* (MLQ; Steger *et al.* 2006, cited in Bronk, 2014), *The Seeking of Noetic Goals test* (SONG; Crumbaugh, 1977, cited in Bronk, 2014), *The Satisfaction with Life Scale* (SWLS; Diener *et al.*, 1985, cited in Bronk, 2014), *The Boredom Proneness Scale* (BPS; Farmer and Sundberg, 1986, cited in Bronk, 2014), and *The Outcome Questionnaire* (OQ-45.2; Lambert *et al.*, 1996, cited in Bronk, 2014). As regards qualitative techniques, we find that interviews, reflective diaries and documentary analysis have proven to be useful ways to assess beyond the self-construction of purpose (Bronk, 2014). This type of qualitative techniques provide a qualitative description of an experience that can be useful in the understanding of the causes and motivations that condition purpose. Such is the case of *The Revised Youth Purpose Interview* (Andrews *et al.* 2006, cited in Bronk, 2014), a semi-structured interview drawn up from the dimensions of self-understanding and development of identity.

⁷ Quantitative instruments can also be designed from a participatory perspective (Folgueiras and Sabariego, 2015, F).

- Creation of a blog to bring together the diary of the experience chronologically as the project is carried out. One of the added values of blogs, compared to paper diaries, is the possibility to interact with readers.
- Digital storytelling, whereby students use a series of phonetic, visual and sensorial elements to recount their experiences as the actions, activities, projects, etc., linked to purpose are carried out.
- Debates. An issue related to the experiences the students involved in the project have been through can be raised to be discussed. A procedure or protocol is recommended to help carry this out properly. The protocol can be organised, for example, based on the goal of the debate.
- Questionnaires. This can complement the assessment of activities, actions, projects, etc. For example, after finishing them, you can develop a questionnaire that could collect the satisfaction of students in terms of the educational strategies used to develop purpose. The results may help to understand aspects such as the level of involvement, the degree of participation, etc. and can help them to reflect on how these elements influence in the development of purpose.
- Assessment sheets. These may be used to assess the objectives, resources, learning methods, etc. used in each specific activity carried out. Young people can fill them in after each session and they can provide us with extensive, varied information about the usefulness of activities in working on the elements and dimensions linked to the development of purpose.

Though all of these techniques are transferrable to any context, their use is also conditioned by this variable. For example in Finland, “Furthermore, Finland has been known for the overall absence of testing culture (Sahlberg, 2011). Instead teachers are educated to reflect and assess their teaching by themselves, and thus, they demonstrate on the other hand high expectations towards the students and on the other hand provide special education for the weaker students (Uljens & Nylund, 2013)” (FINLAND, personal conversation, 2015).

Beyond the technique selected, it is important that it always be systematised. For example, if we take on a blog, the technique for collecting information will be the blog itself. On the other hand, if we carry out a debate, for example, we will have to collect this information. While there are different methods, one possibility would be to: develop a table of observations to collect the main behaviours, etc. related to the objectives being worked on through actions, projects, etc. During the session, some participants may take on the role of observers. You can then later work on the information collected through the table by the students. This way we will also be including processes of co-assessment.

As for **when we assess**, the model of participatory, autonomous assessment involves the use of continuous assessment, which means taking into account three moments of assessment: in the beginning, during the process of implementation of activities, actions, projects, etc. to develop purpose, and at the end.

The dynamics of continuous assessment can be fertile ground for personal and collective self-reflective processes. They also give teachers continuous feedback on our interventions and allow young people to carry out a process of individual self-reflection. These processes of reflection as part of the assessment should also, in our view, involve interaction between emotion and cognition (Felten, Gilchrist, Darby, 2006, cited in Fogueiras, Luna and Puig, 2013). “There should be more emphasis on the emotions and development of

empathy” (FINLAND, personal conversation, 2015). By opening the door to emotions, we are not suggesting that emotion should be made a part of the process of reflection as it always has been and always will be, or encouraging reflection by simply asking the students “how do you feel?”, but rather we are suggesting that teachers must explicitly consider the role that emotions can play in all reflective learning processes. This consideration is particularly important when accompanying young people in thinking about their future beyond the options they are usually offered as appropriate to their social profile, gender, class, etc. This places the students in challenging, new situations within the community, generating emotions of all kinds. If we can make these emotions visible, use them and reflect on them by linking them with cognitive aspects, it is likely that the learning process will be more meaningful.

2.1.2 Assessment as a space for reflection

Autonomous, participatory assessment goes beyond assessing the effects of the intervention. The reflective process that is followed from beginning to end is therefore extremely important. The participatory, autonomous assessment process also helps to empower participants.

It is important to bear in mind that during the assessment process, the construction of purpose is influenced not only by individual characteristics and values, but also by the socio-cultural values and traditions that surround the individuals (Shin et al., 2014), such as gender, social class, culture. The normative aspect of learning to be what is expected of us is very strong in schools where, as our Korean colleague highlighted, “students learn who they want to be in terms of the relationship with others, what their life purpose is and should be” (Shin, personal communication, 2015). The social pressure to assume certain roles and behaviours thus marks our prospects for the future. In some geopolitical contexts, our future options are determined from an early age, as the school you go to can open or close opportunities. For example in Korea, “many people [...] think that the level of college they enter will change their future, and it is very competitive to go to a good college” (Shin, personal communication, 2015), and in the US, where the youngest already take tests and exams in order to be able to enter the most prestigious schools. It is in this context that the young students may develop a feeling of inability, a fear of failure that leads them to reassess their vital purposes (Malin et al., 2014). Therefore, the ideal of the individual as a free and liberated subject, able to build themselves through their desires and emotions, celebrated in the United States as the “self-made man”, often clashes with a much more standardised reality that, as Plant (1997) explains, tends to dichotomise and identify differential or singular experiences as threats⁸.

On the other hand, given that this is a participatory assessment, it must be remembered during the assessment process that the assessment itself will also be conditioned by the concept and type of participation young people have with their mentors⁹. As our Korean colleague points out, we must not reduce participation

⁸ The search for this freedom beyond social constraints is not at all easy, and involves often painful processes of fragmentation (as happens to Frida, Biglia, 2013) or even of annihilation to wipe away the marks of our past life in order to enter spaces that are unavailable to those of our social group (Subramaniam, 2000).

⁹ Whenever there is participation, language and power come into play. Scott (2003) distinguishes between public language and hidden language. Public language belongs to a social space and a set of actors. It is understood in a broad sense where acts of language converge along with a large number of social practices. Hidden language is the result of practices of domination and power relations.

to the number of hours (quantitative) but rather we must focus on quality. For example in Korea, “Students’ outcomes in service-learning courses are assessed mostly by the hours of participation . The quality (or the content) of their participation is not assessed, unfortunately. It depends on the policy of each school district, but most schools ask students to have 45 to 60 hours of volunteering to complete. Also, there are some essay contests on students’ volunteering experiences but not many students participate.” (Shin, personal communication, 2015)

To make an assessment as to the quality, we can use the proposal by Novella and Trilla (2001) who point to different degrees of involvement in what they call the stairs of participation: simple involvement, consultative participation, projective participation and metaparticipation, while Pateman (1970) categorises the levels of participation in pseudoparticipation, partial participation and full participation.

Summary

Participatory, autonomous assessment will allow us to:

- Determine the results obtained in terms of development of purpose in young people who are involved in the activities, actions, projects, etc.
- Carry out internal/external validation of activities, actions, projects, etc. assessed.

Also, from this participatory, autonomous approach, where reflection occupies a central place, the assessment process is transformed into a privileged space for the development of personal and social skills linked to personal development of purpose.

REFERENCES

- Alberts, A. E., Christiansen, E. D., Chase, P., Naudeau, S., Phelps, E., & Lerner, R. (2006). Qualitative and quantitative assessments of thriving and contribution in early adolescence: Findings from the 4-H study of positive youth development. *Journal of Youth Development*, 1(2).
- Barber, C., Mueller, C. T., & Ogata, S. (2013). Volunteerism as purpose: examining the long-term predictors of continued community engagement. *Educational Psychology*, 33(3), 314-333.
- Bauman, Z. (2005). Education in liquid modernity. *The review of education, pedagogy, and cultural studies*, 27(4): 303-317.
- Bronk, K. C. (2011). A grounded theory of the development of noble youth purpose. *Journal of Adolescent Research*, 27: 78-109.
- Bronk, K. (2014). **Purpose in Life. A Critical Component of Optimal Youth Development**. Hardcover:

Bobbio (1986) distinguishes between visible power dynamics, invisible power and hidden power. Visible power occurs when those who have most power exercise it over those who lack it. Hidden power is born from the decisions that are taken “behind closed doors”. Invisible power is hidden behind social and institutional rules that define what is possible for a particular actor. Hidden and public language, together with the visible, hidden and invisible dynamics of power, coexist in the process of assessment of activities, actions, projects, etc. to influence the development of purpose.

Springer.

Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. London: Sage.

Beck, U. (2000). *The brave new world of work* (p. 1). Cambridge: Polity Press.

Biglia, B. and Bonet, J. (2012). Precarity . En Thomas Teo. **Encyclopedia of Critical Psychology**: 1488-1491. NY: Springer

Biglia, B. (2013). Experiencias fronterizas y efectos de las movilidades sociales de clase y de género. *Papers. Revista de Sociologia*, 98(4): 75 -772 .

Bordas, I. y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso. **Revista Española de Pedagogía**, 218: 25-48.

Bobbio, N. (1986). **El futuro de la democracia**. México: Fondo de Cultura Económica.

Chevalier, J. M. & Buckles, D. J. (2007). **Los Sistemas de Análisis Social² (SAS²)**. Recuperado el día 15 de mayo de 2016 desde <http://www.sas2.net/>.

Bundick, M. J. (2011) The benefits of reflecting on and discussing purpose in life in emerging adulthood. **New Directions For Youth Development**, 132: 89-103

Cabrera, F. (2007). Elaboración y evaluación de programas para la ciudadanía. En Bordón. **Revista de Pedagogía**, 59, nº 2 y 3: 375-400.

Cabrera, F. (2010). Evaluar para la transformación social, en A.Boza y cool. (coords) **Educación, Investigación y Desarrollo Social** (p. 67-102). Madrid: Narcea.

Escudero, T. (2003). **Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual**. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, 9 (1).

Folgueiras, P., Luna, E. y Puig, G. (2013). "Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios." **Revista de educación** 362 (2013): 159-185.

Folgueiras, P. y Sabariego, M. (2015). **El valor del grupo dentro de una investigación acción participativa**. En *Investigar con y para la sociedad*, vol.15, 51-62. Madrid: AIDIPE.

Hill, P. L., & Burrow, A. L. (2012). **Viewing purpose through an Eriksonian lens**. *Identity*, 12(1): 74-91.

House, E. R., & Howe, K. R. (2000). Deliberative democratic evaluation in practice. In **Evaluation models** (pp. 409-421). Netherlands: Springer.

Kerr, D. y Cleaver, E. (2004) **Research Citizenship Education Longitudinal Study: Literature Review - Citizenship Education One Year On – What Does it Mean?: Emerging Definitions and Approaches in the First Year of National Curriculum Citizenship in England**. Department National Foundation for Educational Research (NFER) on behalf of the Department for Education and Skills (DfES). <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR416.pdf> (Consulta: 10-6-2014).

- Kiang, L. (2011). Deriving Daily Purpose Through Daily Events and Role Fulfillment Among Asian American Youth. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 185–198
- Kidd, J. M. (1998). Emotion: An absent presence in career theory. *Journal of Vocational Behavior*, 52, 275-288.
- Lyon, D. *Posmodernidad*. Alianza: Madrid, 1999.
- Malin, H.; Reilly, Timothy S.; Quinn, B.; and Moran, S. (2014) Adolescent Purpose Development: Exploring Empathy, Discovering Roles, Shifting Priorities, and Creating Pathways. *Journal of Research on Adolescence*, 24(1), 186–199. DOI: 10.1111/jora.12051
- Mariano, J. M., & Savage, J. (2009). Exploring the language of youth purpose: References to positive states and coping styles by adolescents with different kinds of purpose. *The Journal of Research in Character Education*, 7(1), 1–24.
- Martínez-Vivot, M. y Folgueiras, P. (2015). Evaluación participativa, aprendizaje-servicio y Universidad. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(1), 129-143.
- Montiel Roig, G. (2007). Sociedad de la información y políticas de juventud: riesgos y retos. *Recerca: revista de pensament i anàlisi*, 7, 79-104.
- Moran, S. (2016). What do teachers think about youth purpose? *Journal for Education of Teaching*. Advance online publication. DOI: 10.1080/02607476.2016.1226556
- Osler, A. and Starky, H. (2005). *Changing Citizenship: democracy and inclusion in education*. Maidenhead: Open University Press.
- Palou, B. (2013). Jóvenes de origen extranjero, integración e inmigración en España. *Temps d'Educació*, 44, .139- 154
- Pateman, C. (1970). *Participation and Democracy Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Patton, M. Q. (1997). *Utilisation-focused evaluation: The New Century Text.* (3th. Ed). California: Sage Publications, Inc.
- Pérez-Escoda, N.; Filella, G.; Bisquerra, R. & Alegre, A. (2012). Developing the emotional competence of teacher and pupils in school context. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3 (10), 1183-1208.
- Pizzolato, J. E., Brown, E. L., & Kanny, M. A. (2011). Purpose plus: Supporting youth purpose, control, and academic achievement. *New Directions for Youth Development*, 132: 75-88.
- Plant, S. (1997). *Zeroes + Ones: Digital Women and the New Technoculture*. New York: Doubleday
- Sandín Esteban, M.P. (1997). **Desarrollo de la identidad étnica en adolescentes desde una perspectiva intercultural: evaluación participativa de un programa de acción tutorial**. Universitat de Barcelona.
- Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender*. Col. Ideas clave, 1. Barcelona: Editorial Graó.

Scott, J. C. (2003). **Los dominados y el arte de la resistencia**. México: Ediciones Era.

Shin, J.; Hwang, H.; Cho, E.; McCarthy-Donovan, A. (2014). Current Trends in Korean Adolescents' Social Purpose. **Journal of Youth Development**. Bridging Research & Practice. Volume 9, No.2, 16-23.

Schulenberg, S. E., Schnitzer, L. W. and Buchanan, E. M. (2011). The Purpose in Life Test-Short Form: Development and Psychometric Support. *J Happiness Stud* (2011) 12:861–876

Subramaniam, Banu (2000). "Snow Brown and the seven Detergents: A metanarrative on science and the Scientific Method." **Women's Studies Quarterly**, 28 (1/2); 296-304.

Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. **Revista Iberoamericana de Educación**, 26: 137-164.

Úcar, X. (2014). Evaluación participativa y empoderamiento participatory evaluation and empowerment. **Pedagogia Social**, (24), 13.

Zhang, Ch.; Dik, B.J.; Wei, J. and Zhang, J. (2015). Work as a Calling in China: A Qualitative Study of Chinese College Students. **Journal of Career Assessment**. Vol. 23(2): 236-249

MULHER E MAGISTÉRIO: UMA RELAÇÃO ENTRE GÊNERO E PODER

Adriana Regina de Jesus Santos¹

Adrielen Amâncio da Silva²

Daniella Caroline Rodrigues Ribeiro Ferreira³

Introdução

Para compreender o processo de feminização do magistério no Brasil, é imprescindível remontar à história da educação brasileira e da formação dos professores. Isso permitirá entender os papéis desempenhados pela educação no transcorrer de sua história, assim como os valores que sempre lhe estiveram subjacentes e que explicam, em grande parte, a feminização da profissão docente nesse país.

Ao longo da história, é possível perceber a discussão e análise de alguns autores em relação ao gênero e à docência no âmbito educacional. Dessa forma, desenvolvemos um estudo bibliográfico acerca da história da feminização no magistério, tendo como objetivo analisar como tal feminização é explicada por alguns autores ao longo do processo histórico e da história da educação, a fim de identificar e apontar algumas tendências que levaram a essa feminização.

¹ Pós-doutora em Educação pela UFF (Bolsista PNPd/CAPES). Doutora em Educação: Currículo pela PUC/SP. Pedagoga. É professora dos Cursos de Pedagogia, Especialização em Docência na Educação Superior e do Programa de Pós - graduação em educação da Universidade Estadual de Londrina. Atuou como Diretora Geral do Colégio de Aplicação e como Diretora Acadêmica da Pró-Reitoria de Graduação da UEL. Participou como pesquisadora master no Projeto Aprova Brasil - O Direito de Aprender: Boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil em parceria com o MEC, INEP e UNICEF. Participa como Docente selecionado e capacitado para integrar o Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Básico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP-MEC. Líder dos grupos de Pesquisa: Currículo, Formação e Trabalho Docente e Gênero e Docência. Atualmente participa como membro do comitê da Pró-reitoria de iniciação científica e atua como coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação da UEL de Londrina. **E-mail:** adrianaecnologia@yahoo.com

² Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL. Pedagoga. Participa do Grupo de Pesquisa Currículo, Formação e atuação do pedagogo. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de iniciação à Docência - Subprojeto Pedagogia de Ji-Paraná, RO, em 2014/1 a 2016/1. Foi bolsista do Programa de Monitoria Acadêmica em 2016/1 a 2016/2, auxiliando principalmente sobre as normas da ABNT. As linhas de pesquisas são voltadas para temáticas de Gênero e Ciência, Gênero e Educação, Gênero e Currículo. Foi integrante do Grupo de Pesquisa Laboratório Amazônia Episteme - LAE. **E-mail:** adrielen.amancio@gmail.com

³ Mestranda pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Pedagoga. Foi Participante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica Bolsista UEL (2015-2017). Membro do grupo de pesquisa cadastrado no CNPq: Currículo, Formação e Trabalho Docente e Gênero e Docência. Participante do Grupo de Estudo UEL: GEPEI - Indústria Cultural, Educação e Trabalho Docente na Primeira Infância: Da Semiformação a Emancipação Humana. Tem interesse e contribuições em estudos nos âmbitos da Educação Infantil, Formação de Professores, Currículo e Educação, Teoria Crítica e Trabalho Docente. **E-mail:** daniellacarolinef@gmail.com

Início de conversa: mulheres pré-históricas e a relação binária entre homem-mulher

Como início da discussão sobre a história da feminização do magistério, é interessante darmos espaço e recorrer a uma história anterior. Esse ponto irá nos ajudar a compreender que a desvalorização dos feitos das mulheres na construção da evolução humana, assim como na própria divisão do trabalho (tendo o gênero como parâmetro), é uma maneira de fortalecer as relações de poder e de deixar bem definido quais são os espaços “destinados” às mulheres na história.

A feminista Londa Shiebinger (2001) apresenta importantes contribuições em sua obra intitulada *O Feminismo mudou a Ciência?* Nesse trabalho, a autora faz um levantamento mundial sobre as mais diversas áreas, que vão desde a Pré-história à atualidade. E por mais que o seu foco não seja as áreas das ciências humanas, principalmente a educação, esse estudo nos apresenta importantes análises sobre pesquisas científicas na área da teoria evolucionária (primatologia, arqueologia e origens humanas) que colocaram as mulheres pré-históricas a margem dessa evolução.

Segundo a autora (2001, p. 258), “a teoria evolucionária era nitidamente enfocada sobre machos, dando a impressão de que os homens ‘evoluíram pela caça enquanto mulheres sedentárias seguiam, de perto, coletando e dando à luz’”. Em contraste a essa ideia, Adrienne Zihlman⁴ propõe a hipótese da coleta, que

[...] sugeria que as mulheres, também, escolhiam ativamente seus parceiros e que as sociedades hominídeas eram construídas em torno de papéis (sic) sexuais flexíveis com atividades provavelmente variando com a idade e estágio reprodutivo de machos e fêmeas, ao invés de estritamente por sexo (SHIEBINGER, 2001, p. 259).

Porém, houve e ainda há muita resistência sobre a participação ativa das mulheres, segundo Shiebinger (2001) “Adrienne Zihlman discutiu refletidamente o fato de que, desde a década de 1980, novas perspectivas sobre o papel das mulheres na evolução não foram erigidas numa nova síntese teórica e sim amplamente descartadas” (SHIEBINGER, 2001, p. 261-262).

A história das contribuições das mulheres pré-históricas não foi considerada e, talvez, continuem tendo controvérsias dentre os cientistas, principalmente em campos como os da evolução. Entretanto, também é importante enfatizar que algumas áreas como a primatologia, a antropologia e a história começam a ter novas visões sobre essas “verdades” em relação aos papéis das mulheres, ou seja, pode ser os primeiros passos em busca de uma igualdade no reconhecimento das contribuições das mulheres na evolução da humanidade, porém ainda há um longo caminho a ser percorrido na efetivação e aceitação dessas novas teorias.

Outra discussão muito importante que nos ajuda a entender melhor a dinâmica dessa desvalorização das mulheres, tornando-as par inferior ao homem, é o trabalho de Elizabeth Grosz, intitulado *Corpos Reconfigurados*. Este texto é um breve esboço sobre algumas características da história que herdamos em relação a concepção que temos sobre o corpo. “Feministas e filósofos parecem compartilhar uma visão comum do sujeito humano como um ser constituído por duas características opostas dicotomicamente: mente e corpo, pensamento e extensão, razão e paixão, psicologia e biologia” (GROSZ, 2000, p. 47). Conforme essa ideia, o

⁴ Adrienne Zihlman é uma figura-chave na paleoantropologia, importante por causa de suas buscas científicas e da voz feminista. Ela teve uma forte influência na crítica da teoria do “Homem Caçador” e foi uma das primeiras antropólogas feministas no subcampo da antropologia biológica. Ela publicou numerosos estudos sobre anatomia de primatas e livros e artigos para consumo público sobre a evolução humana. Disponível em: <<https://trowelblazers.com/adrienne-zihlman/>>. Acesso em: 07 abr. 2019.

corpo se torna meramente algo secundário e subordinado ao seu superior, que aqui é a mente.

O corpo foi visto como uma fonte de interferência e um perigo para as operações da razão. No Crátilo, Platão afirma que a palavra corpo(soma) foi trazida pelos sacerdotes órficos, os quais acreditavam que o homem era um ser espiritual ou incorpóreo preso no corpo como numa cela (sema). Em sua doutrina das Formas, Platão percebe a própria matéria como uma versão desqualificada e imperfeita da Ideia (sic). O corpo é uma traição da alma, da razão e da mente, e sua prisão. Para Platão, era evidente que a razão devia comandar o corpo e as funções irracionais ou sensíveis da alma. Só uma espécie de hierarquia natural, uma relação autoevidente entre dominador – dominado, torna possível a harmonia interna ao Estado, à família e ao indivíduo. Temos aqui uma das primeiras representações do corpo político. Continuando uma tradição possivelmente iniciada por Platão, na sua observação da *chora em Timeu*, onde a maternidade é vista como um mero abrigo, um receptáculo ou uma guardiã do ser, e não sua coprodutora, Aristóteles distinguia a matéria ou o corpo da forma e, no caso da reprodução, acreditava que a mãe oferecia a matéria sem forma, passiva, indefinida, a qual, através do pai, recebia forma, definição e contorno, características e atributos específicos que lhe faltavam. A divisão binária entre os sexos, a dicotomização do mundo e do conhecimento tinha sido feita já no limiar da razão ocidental” (GROSZ, 2000, p. 52).

Essa relação binária, estabelecida entre corpo e mente, é correlacionada com as distinções entre razão e paixão, sensatez e sensibilidade, fora e dentro, ser e outro, etc. Esse tipo de comparação nos mostra como é estabelecida uma relação de hierarquia, onde a mente é o centro, é o exemplo, é a racionalidade mais pura que existe, e o corpo se torna tudo aquilo que é considerado como o “ponto fraco” da situação, ou seja, “através dessas associações, o corpo é codificado em termos que são eles mesmos tradicionalmente desvalorizados” (GROSZ, 2000, p. 49).

Em meio a essa oposição mente/corpo surge uma associação e uma correlação entre a oposição macho e fêmea, onde homem se alinha à mente e mulher ao corpo. Essa correlação não foi acidental. Foi central no desenvolvimento da filosofia dentre essas concepções que permanecem até hoje. Segundo a autora, não foi exatamente Descartes que efetuou de fato a separação entre mente e corpo, pois essa já tinha sido antecipada na filosofia grega com Platão. O que Descartes realmente propôs foi uma separação entre a “alma e a natureza”.

Em suma, Descartes teve êxito em vincular a oposição mente/corpo aos fundamentos do próprio conhecimento, um vínculo que coloca a mente numa posição de superioridade hierárquica sobre e acima da natureza, incluindo a natureza do corpo. Desde então, e até hoje, o sujeito, ou consciência, é separado do mundo do corpo, dos objetos, das qualidades e pode refletir sobre eles (GROSZ, 2000, p. 53).

A filosofia, considerada a voz da razão, preocupada com as ideias e conceitos, ou seja, uma concepção intimamente ligada com a mente, desconsidera e marginaliza tudo que está relacionado a corpo. Essas considerações excluem não apenas a feminilidade, como também a própria mulher de suas práticas, pois elas estão associadas ao corpo.

Assim, a oposição macho/fêmea tem sido intimamente ligada à oposição mente/corpo. Isso tem causado, ao longo da história, uma grande separação entre homem e mulher no mundo da política, da ciência e da própria construção da história. E o pensamento misógino, tem encontrado, em si mesmo, justificativas que torne a mulher como ser secundário, deixando-as contidas em seus corpos, que são tidos como frágeis, imperfeitos e não confiáveis.

E quando trata da feminilidade, essa é representada em um cruzamento de dois pares: ou a mente é tornada equivalente ao masculino e o corpo ao feminino, ou a cada sexo é atribuída sua forma de corporalidade. Mas, em vez de conceder à mulher sua forma corporal autônoma e ativa, é dado a elas o termo de “desigualmente

natural”. Ou seja, elas são tidas como desiguais e isso é utilizado para retratar que elas não são capazes de realizar ações no mesmo nível de “perfeição” que os homens. Em outras palavras, “a opressão patriarcal justifica-se a si mesma, pelo menos em parte, vinculando as mulheres muito mais intimamente aos corpos do que os homens e, através dessa identificação, restringindo os papéis sociais e econômicos das mulheres a termos (pseudo) biológicos” (GROSZ, 2000, p.68).

Em meio a essas ideias de oposição entre homem e mulher, conseguimos verificar alguns vestígios do porquê dessa exclusão das mulheres frente a esfera pública da sociedade. Assim, quando elas saem do ambiente privado para assumir uma profissão fora do lar, percebemos que essas profissões estão relacionadas ao cuidado e assistencialismo. Dessa maneira, ao longo da história da humanidade, o que temos registrado é que as mulheres sempre estiveram à margem de tudo que envolvia participação política, histórica e científica.

Por isso, escrever sobre a história das mulheres não é uma tarefa fácil, pois, durante séculos, eram vistas como invisíveis, elas ficaram invisíveis, apenas em 1980 essa temática começou a ganhar forças. Mas, afinal, o que significa escrever uma história das mulheres? Como primeiro ponto devemos saber que a história é um local onde as mulheres vêm questionar o papel central que os homens, tradicionalmente, têm ocupado nas narrativas. E esse silenciamento das mulheres nas histórias não ocorreu apenas no Brasil. Países como Estados Unidos e França também o fizeram, e a busca pelos direitos das mulheres e o reconhecimento da condição feminina se deu mais cedo do que entre nós (SILVA, 2008).

Percebe-se, assim, a importância dessas discussões, precisamos além de informar as dificuldades que as mulheres enfrentam para terem suas histórias também registradas como história oficial, é importante enfatizar as suas contribuições efetivas na construção da nossa sociedade, assim como as suas ações políticas de resistência e luta que têm as acompanhando desde sempre.

Um exemplo disso é a própria obra de Londa Shiebinger (2001), assim como a de várias outras historiadoras e historiadores, como Juan Scott, Judith Butler; Heleieth Saffioti, Elizabeth Grosz, Guacira Lopes Louro; Del Priore, Michel Foucault, entre outras e outros, que contribuem para repensar, refletir e questionar sobre a história vigente e oficial, assim como analisar os rumos das novas histórias que tem sido registradas.

Dessa forma, entender como se dá o processo de feminização do magistério está ligado a uma lógica muito mais ampla, indo além da escolha de seguir a carreira na docência, ou seja, é preciso analisar o porquê de não se seguir outra carreira fora da docência. É interessante questionar os meios pelos quais a educação, principalmente a educação básica, se torna tão desvalorizada ao longo dos anos. Todas essas questões começam a se tornar mais claras quando recorremos à história, por isso é importante que os registros históricos também apontem as contribuições das mulheres.

Após essa breve discussão sobre as mulheres pré-históricas e as controvérsias que permeiam as suas possíveis contribuições no contexto da evolução da humanidade, e a relação binária estabelecida entre mente-homem e corpo-mulher, seguiremos no próximo tópico discutindo sobre a relação entre “mulher e magistério”, mais especificamente a partir do século XVIII, quando essa relação é colocada como natural e vocacional, e seguimos até o século XXI, apontando como essas heranças históricas sobre a concepção de vocação feminina para o magistério ainda está fortemente impregnada.

Mulher e magistério: uma relação de vocação!? do século XVIII ao século XXI

Alguns autores nortearão o nosso trabalho no que tange à história da mulher (professora) tais como: Almeida (1998), Apple (1988), Bruschini e Amado (1988), Demartini (1991), entre outros. Esses autores apontam o quanto a trajetória da mulher no magistério está marcada pelo prisma cultural, ora colocando a mulher numa posição passiva, como se uma mão invisível tomasse decisões e traçasse caminhos por ela, ora apresentando sua relação com o magistério como vocação, apostolado.

Costa (1995, p. 13) afirma que “a alma de uma nação é a alma da mulher, da Mãe – que é a educadora, a escultora dos caracteres, a transmissora dos papiros sagrados da tradição, a guarda fiel do amor da Pátria no coração de seus filhos”. Para entender melhor esse processo histórico-cultural, faz-se necessário recorrer aos ideais do Iluminismo do século XVIII, pois este foi um movimento muito rico em reflexões pedagógicas, e todo o pensamento da época exaltava a cultura como meio de atingir a felicidade.

Foram destaques pensadores educacionais tais como Rousseau, Pestalozzi, Condorcet, entre outros. É nesse contexto que se interpreta a importância do pensamento de Johann Pestalozzi⁵, visto como um defensor dos ideais da Revolução Francesa, onde se preocupava com a pobreza e a desmoralização da mesma, dedicou sua vida a educar as crianças mais pobres e a auxiliar os pais dessas crianças a viverem melhor. Participou ativamente da vida política de seu tempo, não se omitindo diante dos fatos e buscando sempre uma forma de melhorar a vida das camadas mais pobres da população.

Com esse intuito, escreveu o célebre romance Leonardo e Gertrudes (em alemão *Lienhard und Gertrud*), publicado pela primeira vez em 1781. Esse romance foi ambientado em uma aldeia suíça fictícia chamada *Bonnal*, seus heróis são pessoas simples do campo, atormentadas pela penúria material e pela degradação moral⁶.

O autor, imbuído do espírito de sua época, enclausurou as mulheres no privado (doméstico) por meio das funções de mãe e esposa. Por outro lado, Pestalozzi traz este ambiente, de certa forma, para o âmbito do público, ao elegê-lo como modelo para a educação de crianças pequenas. Entretanto, ao fazê-lo, inunda o público com as características do privado (doméstico) destinado ao reinado das mulheres rainhas do lar e mães. Quais seriam as consequências dessa mistura de figuras idealizadas e de âmbitos idealizados para a educação?

⁵ Nasceu em 12 de janeiro de 1746, em Zurich, filho de protestantes.

⁶ Os dois personagens centrais Leonardo e Gertrudes formam um casal com quatro filhos. O marido, devido à crise que abate toda a aldeia, passa a beber e a não cumprir mais as suas funções como marido. A vida familiar só não se torna um caos porque Gertrudes é a esposa e mãe ideal, uma figura angelical, sensata, uma heroína, a guardadora da moral na pequena aldeia. Esses atributos ficam claros quando se observa, no capítulo XVII, o porquê de a casa dela ser a única a estar livre das perturbações que ocorrem na aldeia. Ela sozinha parecia possuir uma alma inatingível pela imundícia moral ao redor dela, e sempre tinha um estoque de lemas em mãos que fazia o caminho das tarefas mais comuns para ela e para os outros. Alguns desses eram: “fique quieto sobre tudo aquilo que não diz respeito a você, não fale daquilo que você não entende, fique atento quando as pessoas falarem ou muito alto ou muito delicadamente, aprenda bem o que é necessário para você usar, deixe seu coração e sua cabeça sempre ficarem no lugar certo, e nunca em muitos lugares de uma vez, mas sempre com você, sirva com corpo e alma aqueles que você está em dívida, e aqueles que você ama”. Guiada por tais dizeres, ela havia atingido um grau notável de sabedoria doméstica e social, e durante a confusão que reinava no vilarejo, nenhuma palavra que saiu de seus lábios, podia levar a mal entendidos, nem uma sílaba que pudesse provocar inimizade ou ridículo.” (PESTALOZZI, 1885, p. 94, 95). Ao eleger Gertrudes como guardadora da moral de Bonnal, Pestalozzi confirma o que afirma Michaud (1999), isto é, que nessa época a mulher foi transformada, também, em guardiã da moral. Pestalozzi, durante todo o livro, enaltecerá as qualidades de sua heroína, confrontando o leitor com situações em que ocorre, nas famílias, a falta de mulheres tais como Gertrudes.

Talvez a desvalorização e a dificuldade de profissionalização com a qual se tem que lidar até hoje na educação, possa dar uma resposta parcial a esta questão.

Partindo destes pressupostos, é visível perceber alguns ideais de Pestalozzi, descrito no romance *Leonardo e Gertrudes*, durante o período de 1500 a 1822, pois a educação feminina ficou, geralmente, restrita aos cuidados com a casa, o marido e os filhos. A instrução era reservada aos filhos/homens dos indígenas e dos colonos. Estes últimos cuidavam dos negócios do pai, seguiam para a universidade de Coimbra ou tornavam-se padres jesuítas. Tanto as mulheres brancas, ricas ou empobrecidas, como as negras escravas e as indígenas não tinham acesso à arte de ler e escrever.

Essa questão nos remete, também, à tradição ibérica, transposta de Portugal para a Colônia brasileira: as influências da cultura dos árabes que, durante quase 800 anos, consideravam a mulher um ser inferior. O sexo feminino fazia parte do *imbecillus sexus*⁷, ou sexo fraco. Uma categoria à qual pertenciam mulheres, crianças e doentes mentais. Era muito comum o verso declamado nas casas de Portugal e do Brasil que dizia: “mulher que sabe muito é mulher atrapalhada, para ser mãe de família, saiba pouco ou saiba nada.” (NOVAES, 1991, p. 17). Os poetas daquele período não valorizavam a instrução feminina, na medida em que concretizavam e encarnavam as ideias da supremacia masculina.

Gonçalo Trancoso, poeta português, afirmava que a mulher não tinha necessidade de ler e escrever e, se possível, não deveria falar: “Afirmo que é bom aquele refrão que diz: ‘mulher honrada deve ser sempre calada’” O poeta aconselhava também que, quando andassem nas ruas, não chamassem atenção sobre si: “as moças não falem, nem alcem os olhos do chão quando forem pela rua [...]” (TRANCOSO, 1974, p. 103).

Ainda sobre o autor, Trancoso (alfabetizador da época) foi procurado certa vez por uma dama da sociedade portuguesa, que lhe pedia que a ensinasse a ler, já que suas vizinhas liam os livros de rezas na missa e ela não. Respondeu-lhe o poeta que, como ela não tinha aprendido a ler na casa dos pais, durante a infância, e agora já passava 20 anos de idade, deveria contentar-se com as contas do rosário de orações.

No entanto, ele enviava-lhe um abecedário moral, em que cada letra do alfabeto continha implícito o padrão de comportamento desejado na sociedade seiscentista. Por exemplo, a letra A significava que a mulher deveria ser “amiga de sua casa”, H “humilde a seu marido”, M “mansa”, Q “quieta”, R “regrada”, S “sisuda”, entre outros. Encerrava dizendo que, se ela cumprisse esse abecedário, saberia mais do que aquelas senhoras que liam livros religiosos. Era essa, portanto, a mentalidade da época sobre a instrução feminina em Portugal e que foi amplamente difundida no Brasil.

Só com a vinda da Corte, em 1816, dá-se início à instrução laica para a mulher, através do trabalho de senhoras portuguesas, francesas e alemãs, que ensinavam costura, bordados, religião e língua nacional para as meninas da classe dominante. Esse trabalho não era extensivo a toda população, pois as professoras eram contratadas pela própria família, restringindo-se a uma pequena parcela da população.

Depois da proclamação da Independência, na Constituição de 1823, a ideia de proporcionar instrução ao sexo feminino se fazia presente e, em 1824, se apresentava como uma proposta de instrução gratuita a todos os cidadãos. Projetos relativos à educação nacional, em 1826, conclamavam a nomeação de “mestras para as

⁷ Segundo Casali (2008), *imbecillus* deriva de *im-baculus* (latim). Báculo é o bastão (a vara do pastor e do bispo – papa). *Im-becillus* é o sexo sem-báculo (falo) e por isso considerado fraco.

meninas, que seriam senhoras admitidas pela sua honestidade, prudência, conhecimento e que se mostrassem dignas de tal ensino, além de compreender também o ofício de coser e bordar” (SILVA, 1997, p. 13).

O que parecia um progresso no ensino da mulher foi, apenas, uma extensão dessa educação, para ser esposa e mãe, somente para educá-los. Foi no século XIX, que o ensino, passou a ser gratuito e extensivo a todos, inclusive às mulheres. Embora, pela Lei, o ensino tivesse sido considerado gratuito, seu acesso era muito limitado. Assim, a maioria das mulheres, com exceção das de elite, não teve de fato muito acesso à escolaridade nesse período.

A educação da época baseava-se na aprendizagem através da assimilação, assim, a criança era colocada diante de grandes personagens da história do país; tal formato requeria, inclusive, que o próprio professor servisse de modelo aos alunos, assim, segundo Novaes (1991, p. 20) metade do século XIX se funda as primeiras instituições voltadas a preparar para prática docente: “As chamadas escolas normais embora a princípio atendessem a ambos os sexos, o que era inovador nesta época, passou a apresentar frequência predominantemente feminina”.

Ele ainda complementa dizendo que “O magistério, entendido como um prolongamento das atividades maternas passa a ser visto como ocupação essencialmente feminina e, por conseguinte, a única profissão plenamente aceita pela sociedade, para a mulher” (NOVAES, 1991, p. 22). Ou seja, alocar as mulheres à responsabilidade educativa das crianças sempre foi uma proposta defendida nos meios políticos e intelectuais brasileiros.

Sobre esse tipo de mentalidade contra a qual as mulheres tinham de lutar ou conformar-se para viver em sociedade, é interessante lembrar que, para homens e mulheres, o magistério esteve sempre associado ao sacerdócio. As próprias palavras de Guizot, Ministro da Educação da França pós-revolucionária, explicitam bem tal conjuntura: formar os “sacerdotes laicos” do Estado Burguês. Exercer a função de professor e professora exigia abnegação, dedicação, inclusive, secundarizando a importância do pagamento pelo seu trabalho.

As mulheres, mães e educadoras “por natureza”, passavam agora a estender sua função para as escolas na profissão de professoras. Segundo Arroyo (1985, p. 24), “a comunidade não entregava a educação de seus filhos a qualquer um. Mestre, ou preceptor particular, tem que mostrar dedicação e vocação”. Assim, dissemina-se o conceito de vocação, que, desde então, servia para legitimar o crescente aumento do número de mulheres ingressando no magistério. “Historicamente o conceito de vocação foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras, que argumentavam que, como a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas” (BUSCHINI; AMADO, 1988, p.7).

Ou seja, o conceito de vocação era usado como mecanismo eficiente para induzir as mulheres a escolherem profissões menos valorizadas socialmente. Os mesmos autores apontam que o magistério, sendo considerado uma carreira feminina, incorpora elementos da ideologia sobre a domesticidade e a submissão da mulher.

É evidente que, embora estivessem se abrindo as portas da escola para as mulheres, isso não significava, em absoluto, que elas estivessem sendo dispensadas de suas obrigações no cuidado da casa e da família. Ao contrário, a conciliação dessas duas tarefas se dava em duas vias, a saber, em nível prático, os horários de

trabalho na escola não prejudicavam seus afazeres domésticos, conforme aponta Gouveia (1970), havia a conciliação, também, entre o ideal tradicional de dedicação feminina à casa, à família e à atividade intelectual.

Mas, se a docência passou a ser, predominantemente, exercida por mulheres, o que teria acontecido aos homens que, até então, eram os mais requisitados para ocuparem os cargos de professores públicos? Para Maria Christina Campos (1990), o salário baixo foi o fator desestimulante para muitos homens deixar a profissão de professor.

Sendo assim, o processo de feminização do magistério, que era visto como um atendimento à classe abastada de mulheres brancas que estavam em busca de uma visibilidade social, passou também a ser uma saída para as moças de classes médias, sem nenhum tipo de dote, ou perspectiva de sustentação. “(...) a possibilidade de profissionalizar-se, via magistério primário, era um meio de as mulheres poderem vislumbrar uma chance de sustento sem a obrigação do casamento ou a humilhação de viver da caridade alheia” (ALMEIDA, 1998, p. 37).

Um dos fatores apontados para explicar a feminização do magistério é o fator social, integração da mulher nesse universo representa o desempenho de um papel social conquistado ou imposto pela necessidade, porém não vinculado socialmente ao comportamento esperado do sexo feminino.

Para a ordem social estabelecida, a liberação econômica das mulheres por meio do trabalho remunerado e sua autonomia intelectual, representada por uma educação não diferenciada da dos homens, significava a ruptura com os acordos tacitamente estabelecidos desde outras épocas e poderia promover uma desordem social ao alijar do sexo dominado essa subordinação. Portanto, tornava-se necessário que fossem educadas, porém somente se o lar, o marido e os filhos fossem, com isso, beneficiados.

Mantida dentro de certos limites, a instrução feminina não ameaçaria os lares, a família e o homem. Essa educação, que, a princípio e de acordo com a tradição portuguesa, fora negada sob o pretexto de que conhecimento e sabedoria eram desnecessários e prejudiciais à sua frágil constituição física e intelectual, acabou por se revelar desejável, quando a mulher passou a ser vista, na sociedade da época, como a principal mantenedora da família e da pátria, conforme pregava o discurso eugênico e positivista.

Nesse contexto, o magistério configurou-se bastante adequado ao papel da mulher como regeneradora da sociedade e tornou-se aceitável, onde a mulher passa a conciliar mais de uma função, dando início a uma dinâmica de dupla jornada, articulando os afazeres domésticos e o trabalho fora de casa.

“O trabalho doméstico é tido como parte da essência feminina, ou seja, é obrigação de mulher. Ele não é contabilizado numa sociedade capitalista por não ser atividade considerada como um trabalho produtivo” (LEMOS, 1995, p. 37). Nas fábricas, no início do século XX, estavam à frente do trabalho mulheres e crianças. “As primeiras ficavam com as tarefas menos especializadas e mal remuneradas” (RAGO, 1997, p. 584). Ainda hoje persistem traços desse sistema de exploração.

As próprias mulheres internalizam de tal maneira as imagens socialmente elaboradas sobre o trabalho feminino que admitem como natural e inevitável a sua condição de trabalhadoras de segunda classe a sua discriminação no trabalho e na sociedade decorrem do seu corpo, da sua capacidade reprodutiva e responsabilidades sociais que, justamente não lhes fornecem identidade social e econômica propriamente de trabalhadora (BLASS, 1999, p. 2).

Assim, até metade do século XX, a vida social, as expectativas sobre a conduta feminina, as doutrinações religiosas da Igreja Católica, as implicações na sexualidade, o controle da feminilidade e as normalizações

sociais, aliadas às exigências de casamento religioso, batismo dos filhos e a confissão dos pecados, significavam uma exacerbada vigilância do corpo e da alma das mulheres.

De acordo com Almeida (1998), os limites urbanos, com seus olhos vigilantes, impuseram costumes distintos e hábitos severos. As mulheres, guardadas zelosamente por pais, irmãos e maridos, mantidas intencionalmente na ignorância, não poderiam, senão por meio da educação, ter condições de comandar suas vidas e inserir-se no, ainda limitado, espaço público. Conscientes dos receios masculinos e femininos, de que a mulher educada abandonasse a sagrada missão a ela destinada, enquanto mãe e esposa, e que o excesso de instrução interferisse na sua saúde e capacidade reprodutiva, apressaram-se as pioneiras feministas em declarar que a educação feminina só traria benefícios para a sociedade.

A concepção vigente para a educação feminina começou a dar sinais de mudança no Brasil, em particular no Estado de São Paulo, quando as necessidades da classe média e a situação econômica do país, por volta dos anos 20, principiavam a apresentar indícios de transformações que já demonstravam uma certa intencionalidade de se dar ocupação profissional às órfãs sem dote e às demais jovens que, por um motivo ou outro, precisassem lutar por seu sustento. As mulheres de classe elevada sempre poderiam garantir-se financeiramente por meio do casamento ou da fortuna familiar. Mas, havia aquelas que, sem possibilidade de se casar, tinham que depender da boa vontade de parentes ou amigos ou se resignar a um triste papel de governanta em casas ricas (ALMEIDA, 1998).

Outro fator importante que impulsionou a presença da mulher no magistério foi as necessidades apresentadas pela 2ª Guerra Mundial, visto que na ausência dos homens, a sociedade civil deveria continuar subsistindo, e as mulheres foram às fábricas, ao comércio, aos setores de produção. Dos anos de guerra na Europa, que afetaram todos os países do mundo ocidental, emergiu uma mulher mais independente e foram dados os primeiros passos em direção a uma real emancipação feminina.

Para se educarem e se instruírem, no espaço público, as mulheres procuraram, mediante o conhecimento e o trabalho, adequar-se às normas sociais e ao mundo novo que se descortinava e principiava a selecionar os mais preparados. Possuidoras de saberes domésticos e privados sobre o mundo dos homens, desejavam o saber público. Esse saber público tornava-se a via de acesso ao poder e era passível de confronto com os sistemas de desigualdade e de opressão.

Os estudos de Apple (1988, p. 15) sobre o magistério feminino mostram a prática docente como um “processo de trabalho articulado às mudanças, ao longo do tempo, na divisão sexual do trabalho e nas relações patriarcais e de classe”. Ou seja, essas relações possibilitaram que o trabalho docente, exercido por homens e por mulheres, na lógica capitalista, sofresse um processo de desqualificação que não é diferente das outras ocupações profissionais, notadamente se estas estivessem voltadas para as obras sociais. O mesmo autor complementa “que na passagem progressiva de trabalho masculino a trabalho feminino, as condições econômicas e as de gênero são determinantes e no processo de desvalorização do magistério, as inserções de classe social por certo transcendem a questão simplesmente sexual e englobam os dois sexos” (APPLE, 1988, p. 24).

Portanto, o trabalho feminino, historicamente, tem sofrido pressões e tentativas de controle ideológico e econômico por parte do elemento masculino e das instâncias sociais, como o têm apontado as/os pesquisadoras

e pesquisadores. O trabalho docente feminino, além do processo regulador imposto pelo sistema capitalista, também se encontra atrelado a esse modelo de normalização exigido pelas regras masculinas e é acentuado pelo controle que o sistema social pretende exercer sobre as mulheres, nesses mesmos planos. Além disso, não há como negar que os setores ocupacionais que remuneram com os menores salários são e sempre foram ocupados por mulheres, nos mais diversos países (ALMEIDA, 1998).

Por isso, quando chegamos ao século XXI, constatamos que ainda há muito do século XVIII em nossas concepções, quando verificamos a profissão de docência, especificamente na educação básica, está sendo ocupada pela grande maioria de mulheres. Segundo o Relatório no INEP (2013), sobre os dez maiores cursos de graduação, em números de matrículas por gênero, constata-se que os cursos escolhidos pelas mulheres são: 1º Pedagogia, 2º Administração, 3º Direito, 4º Enfermagem, 5º Ciências Contábeis, 6º Serviço Social; 7º Psicologia, 8º Gestão Pessoal/RH, 9º Fisioterapia, 10º Arquitetura e Urbanismo. Quando verificamos as matrículas feitas pelos homens temos: 1º Direito, 2º Administração, 3º Engenharia Civil, 4º Ciências Contábeis, 5º Ciência da computação, 6º Engenharia de Produção, 7º Engenharia Mecânica, 8º Engenharia Elétrica, 9º Educação Física (licenciatura), 10º Análise de desenvolvimento de Sistemas.

Ao compararmos esses dois eixos, verificamos que as áreas escolhidas, continuam sendo voltadas ao cuidado, à educação e ao assistencialismo. E, após percebermos toda essa relação histórica, que coloca a profissão do magistério como exclusivamente feminina, notamos que essa relação não ocorreu por acaso. Existe uma relação entre gênero e poder, que a sociedade mantém, educando as meninas/mulheres para continuarem contidas em seus corpos e seguindo profissões que talvez, no fundo, não fossem a que quisessem seguir.

Assim, no tópico abaixo, explicaremos melhor essa relação entre gênero e poder, e como ela relaciona-se às profissões que as mulheres têm seguido historicamente. Também é interessante lembrarmos que quando alguma mulher, ainda hoje, século XXI, se arrisca a seguir outras profissões, que fogem dessa lógica de uma “profissão feminina” (áreas exatas, tecnológicas, política, científicas) há um certo tipo de estranhamento e surpresa, como se essas, ainda, não fossem capazes de exercê-las com eficiência e eficácia.

Mulher, magistério e outras profissões: uma relação entre gênero e poder

A questão do gênero no que se refere ao social do sexo, foi utilizada pela primeira vez num sentido próximo do atual, pelo biólogo norte-americano John Money, em 1955 (SILVA, 1996). Assim sendo, esse texto apresenta o conceito de gênero enquanto identidade, construção social e cultural, não se trata de identidade sexual. Para tanto, a utilização do gênero implica “um não-acatamento das desigualdades sexuais justificadas pelos aspectos biológicos defendida pelos positivistas e higienistas. Esse pressuposto da inferioridade biológica da mulher em relação ao homem no século XIX considerava natural os homens ocuparem o poder” (ALMEIDA, 1998, p. 13).

Segundo o mesmo autor, o conceito de gênero como categoria científica, explicita que as relações sociais entre os sexos apareceram diante da necessidade de analisar a situação específica da mulher como sujeito social e histórico. Muitas profissões são fortemente marcadas pela questão do gênero, algumas evidentemente masculinas ou femininas.

Segundo Saffioti (2004), com relação a essa discussão, o gênero pode ser visto como um “sistema de representação que atribui significado”, e as mulheres historicamente situadas, são concebidas simultaneamente dentro e fora do gênero e da representação. Então, o gênero é um eixo, no qual o poder é articulado. Já para Almeida (1998), as relações de poder entre os sexos passam por questões do saber, em que o conhecimento e o poder estão interligados.

No Brasil, a discussão de gênero, teve seu início no meio acadêmico a partir de 1970; também, enfatizando as relações de poder em contraposição a ideias mais universalizantes. Almeida (1988) aponta que o sujeito histórico não é universal ou assexuado, nem há categorias de análise que deem conta da complexidade da vida como um todo. A abordagem de gênero evidencia que

homens e mulheres só podem ser analisados, se identificados uns em relação aos outros e sublinhadas as diferenças entre si, o que significa a ultrapassagem das diferenciações puramente naturalizantes e simplificadoras, para ir de encontro à apropriação de uma identidade especificamente masculina ou feminina (ALMEIDA, 1998, p. 49).

A categoria gênero é apontada por muitos autores como uma das tendências que tenta explicar a feminização da mulher no magistério. Para se compreender essa categoria gênero, será necessário recorrer à história, não do movimento feminista, mas da participação de homens e mulheres na construção do mundo social – realidade objetiva –, no qual a unidade se dá pela articulação da vida material e mundo simbólico. Assim, Lima (1996, p. 41) aponta que “a formação e o reforço de uma identidade de gênero no magistério estão relacionados com a construção da identidade sócio-histórica das mulheres”.

A utilização do gênero nas análises que abordam o temário feminino, passando a ser considerado cientificamente no meio acadêmico, contribuiu com a elaboração de novos conceitos sobre as relações de poder na atuação da mulher professora. Dessa forma, segundo Almeida (1998, p. 40),

Embora num sentido mais restrito o conceito de gênero refira-se aos estudos que tem a mulher como objeto; num sentido amplo este deve ser entendido como uma construção social, histórica e cultural, elaborada sobre as diferenças sexuais. Portanto, o conceito de gênero não se refere especificamente a um ou outro sexo, mas sobre as relações que são socialmente construídas entre eles. Essas relações estão imbricadas, por sua vez, com as relações de poder que revelam os conflitos e as contradições que marcam a sociedade.

Portanto, a utilização do termo *gênero* implica em um não acatamento das diferenças assentadas simplesmente no aspecto biológico, conforme apregoavam os positivistas e higienistas. Demonstra ainda, por parte da perspectiva teórica feminista, uma absoluta rejeição aos enfoques naturalistas dado que, na análise das relações de desigualdades entre os sexos, a adoção de paradigmas naturalistas envolve a aceitação da categoria implícita de subordinação da mulher ao homem, baseada nas estruturas biológicas de cada indivíduo.

Segundo Almeida (1998), o pressuposto da inferioridade biológica e intelectual feminina levou o Positivismo, no século XIX, a considerar natural o alicerçamento dos homens no poder, baseados na diferença natural entre os sexos. Essa diferença justificava a subordinação e a opressão feminina e seu alijamento da esfera pública, em que essas relações se ancoravam. Os positivistas respaldaram o movimento higienista, quando os médicos sanitaristas decidiram reservar à mulher a responsabilidade pela higiene doméstica e os cuidados com a saúde da prole, em nome do progresso e das necessidades profiláticas dos crescentes centros urbanos, que se alicerçavam nas antigas colônias latino-americanas, no caso brasileiro, principalmente em São Paulo e Rio de Janeiro.

A educação feminina tornava-se um ponto chave para a medicina, pois através dela pretendia-se o aperfeiçoamento físico e moral da mulher, da mãe e das futuras gerações do país. A nova mulher, submetida à tutela médica, além de se constituir num agente familiar da higiene social, tornava-se o baluarte da moral da sociedade (MATOS, 1995, p. 4).

Retificando essa trajetória, sob o olhar da categoria gênero, Assunção (1994, p. 73) afirma que “as relações de gênero mostram que a trajetória profissional, o cotidiano da escola e a prática docente encontram-se impregnados das representações sociais sobre o ser mulher e o que ser professora em nossa sociedade”.

E por isso, acaba reforçando a ideia que o espaço doméstico é reservado para as mulheres. E é nesse espaço que há um reforço para as desigualdades existentes entre os sexos, pois a educação acontece distintamente para meninos e meninas. Desde cedo, as meninas são levadas a inculcar valores referentes à maternidade, a ser mãe, esposa e dona de casa. Aprendem, assim, a necessidade de renegar a sua condição de ser autônoma, quando entre em contato com o sexo masculino. Diferentemente acontece com os meninos, que, desde a mais tenra idade, são impulsionados a buscar o externo, ou seja, o espaço público.

Para cada sexo, existem diferentes expectativas de comportamentos, normas e atitudes que, depois de aprendidas, são internalizadas. O indivíduo, ao nascer, é condicionado quanto à forma de ver, de ser e de estar na sociedade. Nos anos iniciais do século XX, o movimento feminista que eclodiu na América do Norte e na Europa, com repercussões na América Latina, encarregou-se de sepultar definitivamente a visão medieval da educação feminina como contaminadora da consciência e perigosa para a pureza do corpo e da alma das mulheres. Essas pioneiras, segundo Almeida (1998, p. 85),

Só viam uma saída para romper com os mecanismos de subordinação feminina: a educação igual à dos homens e o direito de exercer uma profissão. Apesar disso, a educação e a profissionalização que acabaram por ser conquistadas, embora parcialmente porque restritas a determinadas profissões, revelaram-se como mais um mecanismo de opressão.

À medida que a educação das mulheres possibilitou conservar nos lares, nas escolas e na sociedade a hegemonia masculina, essa foi uma faca de dois gumes: “detentores do poder econômico e político, os homens apropriaram-se do controle educacional e passaram a ditar as regras e normalizações da instrução feminina e limitar seu ingresso em profissões por leis determinadas” (ALMEIDA, 1998).

O magistério era visto como o espaço ideal onde poderiam exercer esse controle. Para viabilizar esse poder na educação escolar, elaboraram leis e decretos, criaram escolas e liceus femininos, compuseram seus currículos e programas, escreveram a maioria dos livros didáticos e manuais escolares, habilitaram-se para a cátedra das disciplinas consideradas mais nobres e segregaram as professoras a “guetos femininos”, como Economia Doméstica e Culinária, Etiqueta, Desenho Artístico, Puericultura, Trabalhos Manuais e assim por diante.

Para as mulheres, romper com tais estruturas significava o degredo e a condenação social. Portanto, apesar de concederem-se às mulheres algumas parcelas do saber, tanto este como o poder, não se distribuíram equitativamente, nem sequer significaram a liberação das mulheres. Houve, apenas, a humanização da sociedade, ao concernir na sua instrução, embora atendendo aos interesses do segmento masculino.

Algumas conquistas femininas, nos primeiros anos do século XX, permitiram às mulheres frequentar escolas, porém não as universidades; tinham a possibilidade de trabalhar no magistério, mesmo ganhando pouco, e possuíam um pouco mais de liberdade, embora fossem severamente vigiadas. No que se refere ao voto

feminino, era uma reivindicação ora concedida, ora recusada às mulheres, e isso se passava no mundo todo. O acesso ao espaço público ainda seria, por um bom tempo, uma meta difícil de ser atingida, e a profissionalização, em outras áreas que não o magistério ou a enfermagem, se fazia muito restrita.

Assim como se pôde perceber, a educação e a profissionalização feminina, ao longo da história, têm sido sempre relegadas a um plano secundário. Muitas vezes, também são objeto de distorções do ponto de vista dos homens e até das próprias mulheres que, por força das imposições culturais, assimilam valores masculinos e aceitam ser confinadas à reprodução biológica e às esferas privadas, sem questionar esses papéis. Isso implica o estabelecimento de relações de poder entre os dois sexos, que passam, também, pela questão do saber, dado que conhecimento e poder estão necessariamente interligados. Manter o dominado longe do saber foi e continua sendo no mundo contemporâneo uma estratégia eficiente no controle e na manutenção de mecanismos de dominação.

Considerações finais

Adentrar nas discussões de gênero, na atual conjuntura do nosso país, se torna algo muito perigoso. O que temos observado, enquanto educadoras e educadores, é que as escolas, assim como a própria universidade, não têm dado muito espaço para essas temáticas. Às vezes, até há uma movimentação enfatizando essa importância de falar sobre gênero no contexto educacional, porém ao verificarmos isso na prática, percebemos que essas reflexões e estudos não ocorrem de forma tão regular.

Essa resistência em falar da temática, assim como em pensar numa sociedade igualitária para as pessoas, é uma herança que temos da nossa colonização. E quando trazemos isso para o campo educacional, a preocupação se torna ainda mais intensa, pois estamos formando pessoas que tem medo de falar de gênero, assim como não acreditam em uma sociedade onde mulheres e homens possam ter os mesmos direitos (mesmo que isso seja garantido constitucionalmente).

Verificamos, ao longo do texto, que há uma relação histórica relacionada ao saber e o poder sobre o magistério ser considerado uma profissão exclusivamente feminina. Ao longo da trajetória da mulher no mundo do trabalho remunerado, verificamos o esforço da sociedade machista em sempre manter uma ordem, e quando verificamos outras áreas do conhecimento, onde algumas mulheres se arriscam, há uma relação de opressão e preconceito muito forte. E é meio a essas relações que se fortificam as relações entre poder-saber. Afinal, manter o sujeito dominado longe do conhecimento/saber é uma forma de mantê-lo na opressão.

Dessa forma, esperamos que o estudo teórico apresentado possa contribuir nas reflexões sobre o processo de feminização do magistério, porém, o nosso anseio é que surjam mais questionamentos e que, por meio desses, criem discussões que contribuam para o enfrentamento da desigualdade de gênero. Infelizmente, ainda vivemos em uma sociedade extremamente machista e misógina. Porém, a escrita desses textos e a reflexão sobre essas temáticas são os passos que contribuem para continuarmos essa caminhada de luta e resistência.

Nesse sentido, percebemos que a escolha em seguir uma determinada carreira está vinculada a uma série de concepções e tradições que nos acompanha ao longo de nossas vidas. Pois, como vimos, o magistério se torna uma “profissão feminina” conforme vão se estabelecendo as relações de poder e saber no contexto

da sociedade, e essas relações, muitas vezes, identificam o ser professora, apenas, como uma extensão do ser mãe. No entanto, ao questionarmos tais aspectos, é possível interferir no rompimento das representações do imaginário social, mas esse processo de ruptura se dará na medida em que os profissionais da educação, perceberem que podem construir novos olhares em relação à feminização no magistério, proporcionando desta maneira, novos sentidos em relação ao ser professora e/ou ser professor. Diante disso, uma questão surge: na sociedade contemporânea, quais figuras de linguagem poderiam ser utilizadas para nomear e identificar a relação que se estabelece entre imaginário, gênero e docência?

Essa questão não poderá ser respondida neste estudo; no entanto, poderá provocar reflexões em torno da feminização do magistério. Novas pesquisas poderão aprofundar ou indicar outras leituras sobre as questões aqui levantadas e outras suscitadas, pois esse é um campo de estudo em franco desenvolvimento, abrindo, a cada dia, possibilidades de pensar, repensar e propor novos olhares em relação as questões envolvendo gênero e docência e uma série de aspectos que lhes são subliminares.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. (Prismas).

APPLE, Michael W. **Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia**. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n. 64, p.14-23, fev. 1988.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Mestre, educador e trabalhador: organização do trabalho e profissionalização**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1985.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. **As invisíveis armadilhas do magistério: ambigüidades e paradoxos da professora primária no cotidiano da escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1994.

BLASS, Leila Maria da Silva. Novo sindicalismo: persistência e descontinuidade. In: Rodrigues, Iram Jácome (Org.). **O novo sindicalismo vinte anos depois**. Petropolis: Educ/Vozes/Unitrabalho, 1999.

BRUSCHINI; AMADO, Tina. **Estudos sobre a mulher e educação: algumas questões sobre o magistério**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.

CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. **Formação do magistério em São Paulo: do Império a 1930**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 72, p. 3-16, fev. 1990.

CORTINA, Adela. **Ética Mínima**. Madri: Editorial Tecnos, 1994.

COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. Uma contribuição ímpar. Os Cadernos de Pesquisa e a consolidação dos estudos de gênero. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, fev. 1995.

DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri. **Magistério primário no contexto da 1ª república: relatório de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1991.

- GOUVEIA, Aparecida Joly. **Professores de amanhã**: um estudo da escolha ocupacional. São Paulo: Pioneira, 1970.
- GROSZ, Elizabeth. **Corpos Reconfigurados**. *Cadernos pagu*, v. 14. p.45-86. 2000.
- INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados do Censo da Educação Superior 2013**. Censup, 2013.
- LEMOS, Edna Aparecida Louzada. **A formação do educador**: Os cursos de Magistério de 2º grau e de Pedagogia na região de Londrina, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1995.
- LIMA, Marta Maria Lone. **Magistério, a condição feminina**: um estudo sobre a construção do gênero no ICEIA. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.
- MATOS, Maria Izilda Santos de. **Delineando corpos**: as representações do feminino e do masculino no discurso médico - São Paulo, 1890-1930. In: INTERNACIONAL STUDIES ASSOCIATION, Washington, DC, n. 19, 1995.
- NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária**: mestra ou tia. São Paulo: Cortez, 1991.
- PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Cartas sobre Educación Infantil**. Traducción de José Maria Quintana Cabanas. Madrid: Editorial Tecnos, 1988.
- PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Leonard and Gertrude**. Translated and abridged by Eva Channing. Boston: J. S. Cushing & Co., 1885.
- RAGO, Margareth. Trabalho Feminino e Sexualidade. In: DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, p. 578-606, 1997.
- SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Tradução de Raul Fiker. Bauru—SP: EDUSC, 2001.
- SILVA, Erineusa Maria da. **As relações de gênero no magistério**: a imagem da feminização. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1997.
- SILVA, Flávio Caetano da. **A percepção que a professora primária tem do exercício do magistério**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
- SILVA, T. M. G. da. Trajetória da historiografia das mulheres no Brasil. *POLITEIA: Hist. E Soc. Vitória da Conquista - BA*, v.8, n.1, p. 223-231, 2008.
- TRANCOSO, Gonçalo Fernandes. **Contos e histórias de proveito e exemplo**. Texto integral conforme a edição de Lisboa, de 1624. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1974.

POLÍTICAS DE CURRÍCULO E GÊNERO: UM BALANÇO DA AÇÃO DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E SUAS CONTRADIÇÕES

Gabriela Massuia Motta¹
Jemerson Quirino de Almeida²
Simone Silveira dos Santos³

Introdução

As condições que engendraram a desigualdade e violência de gênero são históricas e ainda condicionam as relações sociais, sendo reproduzidas e consolidadas em diferentes espaços e instituições, especialmente através da educação, seja na família ou na escola. A dupla moral para homens e mulheres, traz resquícios da educação patriarcal–machista que ainda dissemina a dominação e opressão da mulher na sociedade de classes. Nos dias de hoje, mesmo com diversos avanços legais, direitos conquistados e a inserção da mulher em espaços sociais e profissionais, o machismo, a desigualdade e a violência contra a mulher continuam existindo e marcando estas relações, isso nos convoca a uma profunda reflexão.

Até o século XX, a história da civilização é a história dos homens. A luta das mulheres por igualdade de direitos e emancipação se inicia com sufrágio, ou seja, a luta por igualdade política e jurídica entre os sexos, e que, num segundo momento, lutou também pelo reconhecimento da impossibilidade social de se fundar essa igualdade dentro de um sistema patriarcal. Já a partir da década de 1980 e 1990, seguiu-se o debate sobre os paradigmas impostos pelas ondas anteriores e os aspectos essencialistas do feminismo, tal como o conceito de feminilidade, direito à terra, saúde materna, aborto, contra racismo e feminismo negro, orientações sexuais etc.

Ainda na década de 1990, Joan Scott (1995) escreve o artigo “Gênero: uma categoria útil para análise histórica” e isso demarcou na teoria feminista o conceito “gênero”. Se antes o feminino e o masculino eram percebidos como construções sociais, a partir da concepção de gênero elaborada por Scott deve-se ir além,

¹ Mestre em educação, bacharel em pedagogia. Professora do ensino fundamental do município de Jales - SP. Integrante do grupo de Políticas Educacionais e Currículo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/CNPq. **E-mail:** massuia12@gmail.com

² Doutorando do Programa de Pós-graduação da UFMS/Campo Grande. Bolsista CAPES. Graduado em História e Pedagogia. Docente no Centro Universitário de Jales. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Educacionais e Currículo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/CNPq. **E-mail:** jemersonalmeida@yahoo.com.br

³ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da UNESP/Marília. Graduada em pedagogia pela universidade estadual de mato grosso do sul, mestrado em educação pela UEMS. Atua, principalmente, nos seguintes temas: gênero; patriarcado e capitalismo; educação e psicologia histórico-cultural. É membra do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Currículo da UEMS Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: Trabalho; cultura e subalternidade – GEPETCS e do grupo de pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. Atuou como Professora contratada na UEMS no curso de Pedagogia e Ciências Sociais. Atualmente é Mediadora EaD no curso de Pedagogia da Univesp. **E-mail:** simone.s.santos.pba@gmail.com

questionando as influências da linguagem, dos símbolos, das instituições, ou seja, a pensar nas formas como se constroem as ordens simbólicas para essas diferenças entre os sexos. Há uma eclosão na categoria mulher. Surgem diversos movimentos com reivindicações específicas: negras, indígenas, lésbicas, camponesas, quilombolas etc. As pautas passam a ser marcadas pela luta por pluralidade e diferença, pois “(...) é indispensável observar que, hoje, multiplicaram-se os modos de compreender, de dar sentido e de viver os gêneros e a sexualidade” (LOURO, 2008, p.19).

Em contrapartida, neste mesmo período, também assistiremos à inclusão de gênero na agenda dos organismos multilaterais. A discussão dessa temática, no currículo, é antiga, porém, no Brasil, é somente a partir dos anos 1990 que retorna com um forte movimento das mulheres em resposta ao posicionamento do governo de Fernando Henrique Cardoso, sob pressão dos organismos multilaterais. Porém, a elaboração de medidas legais é norteadas apenas pelo alcance dos índices impostos pelos organismos internacionais.

Sob forte influência do Banco Mundial, Cepal e Unesco, o MEC iniciou o processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil e, neles, a questão do gênero é retomada pela substituição do anterior currículo mínimo comum. Porém, essas ações são desarticuladas e desencontradas e não conseguem atingir, na prática, os objetivos a que se propõem teoricamente.

Gênero na agenda dos organismos multilaterais: breve histórico

Gênero é o que “determina aquilo que, culturalmente, seriam características do ser “Masculino” e do “Feminino”: forma física, anatomia, maneira de se vestir, falar, gesticular, enfim, as atitudes, os comportamentos, os valores e os interesses de cada gênero (lembrando que essas características são designadas pela sociedade culturalmente dominante. [...] portanto, elas representam uma categoria histórica e não são naturalmente determinadas. (BONFIM, 2012, p. 37)

Neste sentido, é fundamental conceber, questionar e problematizar as relações de gênero, demarcando que sua construção é histórica e social, portanto marcada pelas contradições. A partir dessa premissa, à educação escolar cabe, justamente, a historicização e objetivação do conceito, a fim de contribuir para que compreendamos os elementos causais das desigualdades de gênero, bem como a superação dos mesmos.

Vivemos uma forma de sociabilidade marcada pelos interesses dos grupos que detém hegemonia do capital, em que o conformismo imposto às populações empobrecidas na sociedade civil e defendido pelo Estado se fundamentam na agenda mercantilista e excludente que estruturam as relações socioeconômicas burguesas. Em períodos de crise estrutural do capital, como o que vivemos, as fronteiras entre o público e o privado são reduzidas, a iniciativa privada busca ter cada vez mais controle do Estado, que deve agir como antídoto na busca desesperada em superar as crises econômicas, suavizar os antagonismos de classes, retomar o crescimento e favorecer o aumento constante da taxa de lucros, força motriz do capital - neoliberalismo, globalização, reestruturação produtiva e Terceira Via - redefinem o papel do Estado, principalmente para com as políticas sociais (PERONI, 2017).

A UNESCO, criada no pós-guerra, em 1945, trouxe em seu lema a promoção da paz mundial como garantia dos direitos humanos. Difundiu a compreensão de que a guerra surge da mente dos homens, e que

deve ser evitada por meio da promoção da cultura e do desenvolvimento da ciência. Todavia, não toca nas questões econômicas. Nesse sentido, em analogia a velha ideia do panóptico de Bentham, tão utilizado por Foucault (2001), pode-se compreender sua agenda de agência do capital internacional e globalizado, como busca permanente pelo aumento de sua capacidade de controle das políticas públicas dos países pobres e em desenvolvimento. Embora revestida de caráter benevolente, seguradora da paz mundial, sua presença age em detrimento dos direitos de parte da população. E, como no panóptico, passa a ser aceita sem objeções por grande parcela da sociedade, na qual, uma minoria política a favor das propostas neoliberais se coaduna de forma acrítica. Desenvolve uma visão política denominada biopolítica, que tem por objetivo principal biologizar as diferenças sociais, naturalizando preconceitos e discriminações, por culpabilizar a mulher e a família, confinando-as num modelo heteronormativo responsável pela ordem e paz da sociedade.

No Brasil, em 1972, instalou seu primeiro escritório na cidade de Brasília e expandiu suas ações, no ano de 1990, com a *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos*, momento em que se alia ao MEC na elaboração de orientações específicas para a educação no Brasil. Sucessivamente, se juntou a outros ministérios, como também às organizações do terceiro setor, o que proporcionou o desenvolvimento do estado neoliberal. Em colaboração aos ministérios da Agricultura, Educação, Meio Ambiente e Cultura vem agindo, propositalmente, em parceria na elaboração de materiais, editais de pesquisa, incentivando sempre a elaboração de políticas educacionais, como também na ciência e na cultura. Nessa mesma direção, além da UNESCO, juntam-se ao mesmo ideal de formação do capital humano, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Ações Unidas para Mulheres (UNIFEM), o Programa das Ações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização Mundial de Saúde (OMS), entre outros.

Destarte, o conceito de gênero é trabalhado de maneira heteronormativa e a partir de uma visão de família nuclear, aliando a mulher a uma ideia de mãe e esposa, que deve ser empoderada a partir da sua entrada no mercado de trabalho, de preferência de maneira informal, sem tratar dos seus direitos como cidadã.

Nos seus primeiros anos de vida, a principal referência da criança é a família com a qual ela vive. É da família que ela vai receber apoio afetivo, alimentação, cuidados de saúde e que ela vai aprender a falar, brincar, cantar, interagir com os outros. A criança precisa do pai e da mãe. Homens e mulheres estimulam-na de maneira diferente. [...] Cuidar de crianças pequenas não é fácil. O UNICEF procura ajudar as famílias a lidar da melhor forma possível com as crianças de até 6 anos de idade. Para isso as famílias são capacitadas para ensinar os filhos cuidados com saúde e higiene, alimentação equilibrada com micronutrientes e para estimular as crianças física e psicologicamente. O UNICEF produz materiais de orientação para os pais e capacita agentes comunitários de saúde, que repassam essas informações para as famílias. (UNICEF, 2002, p. 9).

Desde a primeira Conferência Mundial sobre as Mulheres, organizada pela ONU, em 1975 (México), e que, no ano seguinte, declarou a Década da Mulher das Nações Unidas (1976-1985), vê-se, até a década de 1990, as questões relativas às mulheres marcar timidamente a agenda dos organismos. Nos anos seguintes, a postura do Banco Mundial muda radicalmente, assumindo a pauta da igualdade de gênero, se posicionando favorável às questões relativas às mulheres, porém dentro do ideário do capital cultural e da tradição heteronormativa, como o trecho do documento acima aponta.

No ano de 1995, ocorreu, em Pequim, a IV Conferência Mundial da ONU sobre as Mulheres, onde foi oficializada a entrada da perspectiva de gênero na agenda global de desenvolvimento.

O Brasil foi signatário, também, de todos os compromissos internacionais relativos à igualdade de oportunidades educacionais a mulheres e homens resultantes de acordos multilaterais firmados nas Conferências Internacionais da década de 1990, também patrocinadas pela ONU. Tais acordos enfatizam a prioridade da educação das mulheres e justificam-na como estratégia de escol no combate à desigualdade social e ao subdesenvolvimento. (ROSEMBERG, 2001, p. 154)

Na Declaração Mundial de Educação para Todos, no artigo 3º, que trata da universalização do acesso à educação e promoção da equidade, consta que:

A prioridade mais urgente é melhorar a **qualidade e garantir o acesso** à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua **participação ativa** no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.

Apontam ainda que, o que impede a educação de mulheres e meninas são barreiras sociais e culturais. Um novo encontro mundial para a política de Educação para Todos, realizado em Dakar/Senegal, no ano de 2000, propiciou avaliação da década e definição de novas estratégias para os próximos quinze anos. Verifica-se a priorização da manutenção da ordem econômica vigente e implementação de políticas para o alívio da pobreza (UNESCO, 2000).

Em 2003, foi lançado, pela ONU, um documento intitulado “Gênero e Educação para Todos: um salto rumo à igualdade de gênero – Relatório Conciso” o qual afirma que “em nenhuma sociedade, as mulheres desfrutam das mesmas oportunidades educacionais oferecidas aos homens. Sua jornada de trabalho é mais longa e seu salário é menor” (UNESCO, 2003, p. 3) e, mais, a frente, complementa que “a educação continua a ser uma das mais importantes ferramentas para enfraquecer as forças que levam à desigualdade entre os sexos” (UNESCO, 2003, p. 20).

Nessa mesma direção, a Declaração de Incheon, de 2015, no seu artigo 8º ratifica:

Reconhecemos a importância da **igualdade de gênero** para alcançar o direito à educação para todos. Dessa forma, estamos empenhados em apoiar políticas, planejamentos e ambientes de aprendizagem sensíveis ao gênero; em incorporar questões de gênero na formação de professores e no currículo; e em eliminar das escolas a discriminação e a violência de gênero.

A perspectiva de gênero que ignora outros sistemas de opressão-exploração, abre brechas para a formulação de estratégias que não atacam os valores culturalmente construídos. Além do mais, ignoram as diversas identidades que um indivíduo pode ter, como classe, raça/etnia, gênero, geração, sexualidade que formam e modificam os sujeitos históricos. No caso do Banco Mundial, em todos os relatórios produzidos, vê-se nas orientações que focam a atividade profissional da mulher (sua inserção no mercado de trabalho), que o gênero é definido fundamentalmente como questão feminina, e as suas estratégias de Gênero e Desenvolvimento buscam transformar o papel da mulher – entendida como sujeito universal – somente a partir do crescimento econômico.

Muitas vezes se fala do progresso das mulheres nas últimas décadas. Inversamente, também no capitalismo, sob o qual se desenvolveram as maiores riquezas sociais pela humanidade em toda sua história, existem um bilhão e trezentos milhões de pobres, dos quais 70% são mulheres e meninas. As mulheres são as que mais sofrem as consequências dos planos de fome que impõem os organismos multilaterais e o imperialismo através e inclusive de seus melhores especialistas em “gênero e desenvolvimento” (D’ATRI, 2011, p. 149).

Além desse balanço apontado pela autora, outro fator agravante e que não compõe a noção de atividade profissional, é o trabalho doméstico, visto ser este ainda marcadamente colocado exclusivamente sob responsabilidade da mulher. Pois, conforme Hirata e Kergoat (2007), mesmo com os avanços obtidos no acesso

das mulheres ao mercado profissional, na especialização de funções de nível superior e executivas e construção de carreiras promissoras, isso só foi possível, porque as mulheres do Norte (Países Europeus) delegaram às mulheres do Sul (Países Periféricos) suas atividades domésticas. Ou seja, um grupo de mulheres precárias ainda são, majoritariamente, exploradas e relegadas à dupla jornada de trabalho assalariado e trabalho doméstico. Neste sentido, o acesso das mulheres ao mercado de trabalho, mais provocou divisão do que igualdade, atingindo, ainda, predominantemente as mulheres.

Acreditamos que todos os direitos formais que as mulheres conseguiram no capitalismo com nossa luta se convertem em letra morta se não se aponta a transformação do coração do sistema, baseado na mais abjeta das hierarquias, pautada em um punhado de pessoas viver à custa da exploração descarada de milhões de seres humanos. Apesar disso, não cremos que haja etapas necessárias obrigatórias na luta por nossa emancipação. Consideramos que enquanto lutamos por um sistema onde não existam a exploração nem a opressão, é nosso dever irrenunciável apoiar e tomar parte nas lutas das mulheres por melhores condições de vida possível ainda no capitalismo, pelos direitos democráticos mais elementares, inclusive em aliança com todos e todas que lutem por esses direitos – ainda que não compartilhem a ideia de que outro sistema de verdadeira igualdade e liberdade seja possível (D'ATRI, 2011, p. 151).

Entretanto, concordamos com D'Atri (2011), quando esta afirma, categoricamente, que nenhum direito conquistado pelas mulheres – mas também por toda classe trabalhadora – transformará as bases das relações sociais de desigualdade, ou seja, as condições materiais de existência, se não se tiver como horizonte, a revolução socialista, a superação do capitalismo e do patriarcado.

As políticas educacionais brasileiras de gênero e a justiça bidimensional em Nancy Fraser: avanços e retrocessos do tempo presente, alguns apontamentos

Os anos que compreenderam a década de 1990 foram marcados pela reorganização das políticas públicas, reorganização esta que se deu a partir de uma redefinição da agenda pública, a qual contemplava programas de estabilização econômica e de reformas estruturais orientadas para o mercado, como as privatizações, a liberalização comercial e a abertura externa. No Brasil, o auge desse processo de reformas neoliberais deu-se sob as gestões de Fernando Henrique Cardoso, durante seus dois mandatos consecutivos (de 1995 a 1998 e de 1999 a 2002)

Girotto (2018, p. 17) afirma que para compreender de que forma “a Nova Gestão Pública repõe o abstracionismo pedagógico no centro das políticas educacionais atuais no Brasil”, é necessário situar em que sentido segue a educação, no atual momento do sistema capitalismo mundial, em que são constantes as crises oriundas da acumulação do capital. Numa situação social em que, cada vez menos, o mercado de trabalho tem necessidade de um trabalhador estável e que apresenta, cada vez mais, formas diversificadas de exploração do trabalho parcial.

A redução do proletariado estável, herdeiro do taylorismo / fordismo, a ampliação generalizada das formas de trabalho precarizado, part-time, terceirizado, desenvolvidas intensamente na era da empresa flexível e da desverticalização produtiva, são fortes exemplos da vigência da lei do valor, uma vez que é a própria forma assumida pela centralidade do trabalho abstrato que produz formas de descentramento do trabalho, presentes na expansão monumental do desemprego estrutural (ANTUNES, 2010, p. 30-31).

Alguns anos após a promulgação da Constituição Federal de 1988, aprova-se à Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional (9.394/96), em que estão inseridas as condições de direito e permanência na escola para todos e todas. Ressalta-se que o conceito de gênero é velado nestes documentos. No ano de 1997, o Ministério de Educação publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que contemplam a temática de gênero nos seus temas transversais. No volume 10.5 dos Temas Transversais dos PCN, intitulado “Orientação Sexual”, argumenta-se sobre a urgência da inclusão do tema da sexualidade e gênero nos currículos. Diante disso, a abordagem dos PCN vem auxiliar os profissionais de educação buscando: “apontar metas de qualidade que ajudam o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (PCN, p.4). Nesse sentido, por meio de auxílios teórico-metodológicos, este documento traz em seus volumes temáticas sociais, com o objetivo de se incluir a equidade de gênero nos conteúdos curriculares, se constituindo assim num importante avanço.

O Plano Nacional de Educação (2011-2020) indica a: “Construção de uma nova ética (...) de modo a incluir, efetivamente, os grupos historicamente excluídos: entre outros, negros, quilombolas, pessoas com deficiências, povos indígenas, trabalhadores do campo, mulheres, lésbicas, gay, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT)” (BRASIL, 2011, p.56).

Se nas discussões do Plano Nacional de Educação os debates se concentraram dentro das paredes do Congresso Nacional, no contexto dos Planos Municipais de Educação diversas Câmaras Municipais foram ocupadas por manifestantes religiosos ou não, defendendo a naturalidade da composição familiar tradicional e ressaltando a divisão sexual fundamentada em uma concepção binária e heteronormativa desde a infância e ignorando as particularidades ensinadas nos diversos ambientes de socialização, incluindo a escola. A participação da sociedade civil conservadora nas discussões que envolvem o tema da “ideologia de gênero” gerou maior apropriação e difusão sobre o tema, ainda que de forma confusa, distorcida e/ou demonizada. (MARANHÃO, COELHO, DIAS, 2018, p. 72)

O desenvolvimento dessas políticas apontava para a possibilidade de grandes mudanças em relação à promoção da igualdade de gênero. No entanto, a reviravolta no cenário político brasileiro, a partir das articulações que culminaram no *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff em 2016, proporcionou um desmonte dos avanços conquistados. Os termos gênero e orientação sexual foram suprimidos do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a aprovação de projetos de lei como o Escola Sem Partido (ESP), que visam coibir e penalizar a atuação docente em sala de aula, se apresentam como graves ameaças à manutenção dos direitos conquistados.

No Brasil, a atual conjuntura de ataques aos poucos direitos que a classe trabalhadora adquiriu historicamente, demonstra a violência de alguns segmentos sociais aliados da burguesia na busca em garantir seus privilégios. No que tange à educação, nos dias atuais, os ataques voltam-se, principalmente, para as questões de “Gênero”, deturpa-se o conceito de ideologia e de gênero, colocando o modelo de família tradicional heterossexual, branco e monogâmico como modelo que deve servir de padrão a toda sociedade. O projeto Escola Sem Partido (ESP) além de violar o direito à difusão do conhecimento científico, criminaliza o trabalho pedagógico do professor.

As eleições de 2018 acirram ainda mais esta polaridade, com a vitória e chegada de Jair Bolsonaro à

presidência da república, sob a bandeira de luta contra a “ideologia de gênero”⁴ através do “kit gay”⁵ e a defesa da moral e dos bons costumes da família tradicional brasileira, bem como o apoio massivo do setor evangélico, assim como o sórdido impulsionamento provocado pelas “*Fake News*”, tais fatores se mostraram arrebatadores e demonstram o quanto esta discussão tem provocado crises em setores conservadores da sociedade, assim como sua urgência e pertinência na luta por uma sociedade mais igualitária e humanizadora.

Bolsonaro foi eleito presidente por conta da veiculação de notícias inverídicas em redes sociais como o *WhatsApp*, *Twitter* e *Facebook* sobre temas como “kit gay” e “ideologia de gênero”, objetivando causar um sentimento de terror social pelo suposto extermínio da “família tradicional brasileira” (MARANHÃO, COELHO, DIAS, 2018, p. 67).

Em estudos recentes, Peroni et. al. (2017) desenvolveram uma pesquisa intitulada “Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia”, na qual analisaram os sujeitos que atuam na direção da política educacional, vinculados ao mercado e ao neoconservadorismo, que atuam na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Reforma do Ensino Médio e no Escola Sem Partido (ESP), ressaltando as implicações para a democratização da educação.

Neste sentido, o ESP atua deslocando a discussão acerca do que deve fazer parte do currículo, para o que deve ser excluído dele, referindo-se a demandas político-partidárias, raciais, de gênero e de sexualidade, incorporando, assim, os elementos principais da sua pauta: o combate às chamadas “doutrinação ideológica” e “ideologia de gênero”.

A proposta do ESP tem como elemento fundamental a censura, constituindo-se como espaço de encontro entre as agendas neoliberal e neoconservadora. Busca interditar o discurso e o trabalho dos professores, da educação básica ao ensino superior, decidindo sobre quais conhecimentos e conteúdos podem (ou não) permear o espaço escolar.

De um lado tentam eliminar práticas contra-hegemônicas que atuam a partir da fundamentação histórica e crítica da ciência, da filosofia e da arte, por outro lado, defendem e justificam a censura sob pretexto da moralização, no intuito de impedir que os professores subvertam valores morais e tradicionais familiares. Faz-se, assim, uma caricatura da compreensão das discussões de gênero e sexualidade nas escolas, como promotoras da promiscuidade.

Os interesses (de classe) em torno da educação marcam sua história, para isso é preciso compreender a educação escolar como um fenômeno histórico e social. É nesse tensionamento de interesses, disputas e lutas

⁴ “O termo “ideologia de gênero” ganhou força no país em meio às tramitações do Plano Nacional de Educação de 2012, até sua aprovação, em 2014, e encontrou espaço nas manifestações populares durante as votações dos Planos Municipais de Educação, entre os anos de 2015 e 2016. Embora Naira Pinheiro dos Santos e Fernanda M. F. Coelho (2016) ressaltem que o termo foi formulado, inicialmente, no contexto eclesial da Igreja Católica latino-americana, foi nas discussões do Plano Nacional de Educação e, posteriormente, nos Planos Municipais de Educação, que a “ideologia de gênero” se popularizou de tal forma que passou a ser reproduzida e rechaçada pela população brasileira” (MARANHÃO, COELHO, DIAS, 2018, p. 71).

⁵ “O episódio do “kit gay”, ocorrido no ano de 2011, diz respeito a tensões relacionadas a um conjunto de materiais que tinha o objetivo de combater a homofobia nas escolas brasileiras, visto que a orientação sexual é um dos grandes motivadores do *bullying* escolar. Composto por um caderno, boletins, audiovisuais, cartaz e carta de apresentação para os/as gestores/as em educação, este kit anti-homofobia era parte do Projeto Escola sem Homofobia, proposto pelo Ministério da Educação, à época encabeçado por Fernando Haddad e por ONGs nacionais e internacionais e avalizado pela UNESCO e que, por sua vez, estava vinculado ao Programa Brasil Sem Homofobia, programa interministerial que visava o combate à homofobia em diversos eixos, dentre estes as escolas públicas. Nesse contexto, pressões realizadas por parlamentares evangélicos e seus apoiadores culminaram no veto da presidenta Dilma Rousseff ao material” (MARANHÃO, COELHO, DIAS, 2018, p. 69).

que a educação escolar por um lado, vem para atender as demandas reprodutivistas do capital, e por outro, como contradição é reivindicada com um espaço contra-hegemônico para a superação do mesmo, na defesa de uma educação histórica, social e crítica, cujos fundamentos estão nos saberes mais elaborados, consagrados como clássico na ciência, na filosofia, na arte, na moral e na política.

Num contexto marcado por diretrizes e reformas educacionais elaboradas por setores financeiros, que buscam privilegiar informações e conhecimentos que se mantenham afinados as demandas de mercado, sendo atualizado e renovado constantemente, assim como as necessidades de consumo, as desigualdades vão desde as condições de vida, aos acessos aos bens culturais e educacionais e direitos sociais, bem como a manutenção da vida, ou seja, o trabalho. Numa sociedade cindida em classes, entre detentores dos meios de produção – classe burguesa, e os possuidores, tão somente, de força de trabalho – classe trabalhadora, bem como os miseráveis que mesmo à margem do processo (pessoas em situação de rua) são vítimas do capital, percebem em sua realidade concreta os efeitos da distribuição desigual da riqueza e do consumo, elevando ainda mais o acirramento da marginalização, discriminação e exclusão social.

A formação humana promovida pela educação escolar projeta um conjunto de valores éticos e estéticos tidos como importantes para a constituição do ser social, para um modelo de sociedade estabelecida sob o crivo de normas e limites restritos. Nesse sentido, é preciso se questionar sobre quais tem sido os parâmetros que constituem esta sociedade de tipo ideal concebida pela classe dirigente, e o que de fato faz parte das possibilidades concretas de alcance dos indivíduos que compõe a parcela maior da sociedade, os trabalhadores assalariados. Lutar contra uma concepção liberal de indivíduo, num modelo de sociedade capitalista, significa desenvolver um fazer pedagógico que possibilite ao aluno ir além da aparência, da superficialidade do fenômeno, ou seja, oferecer uma formação crítica (científica, filosófica e artística) que possibilite a concreção do real. De acordo com SANTOMÉ (2013, p. 85), “focando os conteúdos, a justiça curricular exige contemplar aspectos como inclusão, representação, contribuições e valorizações das pessoas, grupos e culturas que estão presentes nas salas de aula e na sociedade mais ampla, na qual está situada a escola” .

Para Fraser (2002), a globalização fez com que as sociedades caminhassem do fordismo capitalista, baseado na produção em massa e na normatividade do salário familiar, para o pós-fordismo, dominado pelos nichos de mercado e com maior participação das mulheres no mercado de trabalho, foi a transição da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento, transição dos Estados-Nações soberanos para uma ordem globalizada de enormes fluxos transnacionais do capital, que restringem a capacidade de governança dos Estados nacionais. Assistiremos também a politização da cultura nas lutas de identidade e diferença, a predominância da luta por reconhecimento.

A “luta por reconhecimento” está rapidamente se tornando a forma paradigmática de conflito político no final do século XX. Demandas por “reconhecimento da diferença” dão combustível à luta de grupos mobilizados sob as bandeiras de nacionalidade, etnicidade, raça, gênero e sexualidade. Neste conflitos “pós-socialistas”, a identidade de grupo suplanta o interesse de classe como o meio principal de mobilização política. A dominação cultural suplanta a exploração como a injustiça fundamental. E o reconhecimento cultural toma o lugar da redistribuição socioeconômica como remédio para a injustiça e objetivo da luta política (FRASER, 2006, p. 231).

A autora pontua que a justiça, hoje, exige tanto redistribuição quanto reconhecimento. Visto que se configuram como coletividades bivalentes e podem “sofrer da má distribuição socioeconômica e da

desconsideração cultural de forma que nenhuma dessas injustiças seja um efeito indireto da outra, mas ambas primárias e co-originais” (FRASER, 2006, p. 233). Ou seja, de um lado, está a luta por redistribuição a partir da divisão sexual do trabalho que denuncia as desigualdades de acesso e progressão na carreira nas atividades profissionais remuneradas e as não remuneradas, como a predominância das mulheres no trabalho doméstico; e por outro, a luta por reconhecimento que visa a abolição do androcentrismo, do sexismo cultural que desqualifica o feminino e gera a violência de gênero.

Essas facetas se entrelaçam para se reforçarem entre si, dialeticamente, porque “as normas culturais sexistas e androcêntricas estão institucionalizadas no Estado e na economia e a desvantagem econômica das mulheres restringem a ‘voz’ das mulheres, impedindo a participação igualitária na formação da cultura, nas esferas públicas e na vida cotidiana” (FRASER, 2006, p. 234).

Considerações finais

A luta por igualdade de gênero ainda se constitui como uma emergência mundial, pois conforme apontado ao longo do texto, para Fraser, o enfrentamento das desigualdades de gênero exige uma noção de justiça bidimensional, ou seja, redistribuição e reconhecimento. As políticas para a igualdade de gênero devem contemplar essas duas dimensões, as distributivas e de reconhecimento/status que incidam, efetivamente, sobre este conjunto de desigualdades de classe, gênero e raça/etnia.

Fica evidente que, na agenda dos organismos multilaterais, gênero assume uma perspectiva de inclusão das mulheres no mercado de trabalho e do acesso à educação, entretanto, seus documentos não trazem, em suas análises, o que Fraser chama de justiça bidimensional, ou seja, o que historicamente provocou a disparidade entre os gêneros e que atua na manutenção dessas desigualdades com vistas para sua superação.

A sociedade capitalista tem utilizado a escola como um meio de reproduzir e adaptar os sujeitos ao *status quo*, fazendo a manutenção dos interesses dominantes, por meio da transmissão cultural e da seleção de conhecimentos que vos atendam, ocasionando o esvaziamento de conteúdos adequados ao processo de humanização historicamente construído. E é, justamente, nesta conjuntura de esvaziamento que nos encontramos nas políticas educacionais brasileiras, que retrocede na inclusão de gênero como condição necessária à garantia de igualdade entre homens e mulheres. Nesse cenário, projetos como o Escola Sem Partido ganham força, e pretendem transformar o trabalho docente que é caricaturado em “doutrinação ideológica”, a fim de coibir e eliminar as discussões de gênero dos currículos escolares.

Entretanto, não podemos perder de vista o fato de que, sendo a escola uma instituição social, assim como tantas outras, é preciso encará-la como uma arena de lutas de classe, e isso significa assumir uma perspectiva dialética, que não desconsidera a multiplicidade de fatores que incidem sobre ela. E isso traz imensos desafios para a prática docente, no sentido de considerar as condições concretas para a realização do seu trabalho, no processo de conscientização das massas e elevação cultural.

Sendo o Brasil signatário de tais políticas, visando avançar na igualdade de gênero, o atual cenário político marcado pelo obscurantismo se coloca como um retrocesso grave. Considerando que o governo de Jair Bolsonaro não tem compromisso com a laicidade, o direito das mulheres e da população LGBTQ+ (e

de nenhuma outra minoria, tais como os camponeses, indígenas, ribeirinhos, com a classe trabalhadora de forma geral), com as questões de gênero e sexualidade, controle reprodutivo, bem como com a promoção de uma educação pública de qualidade, vivemos um momento de grande retrocesso no cenário brasileiro e isso impacta, diretamente, na vida das mulheres – em especial da mulher pobre e negra – na feminização da pobreza, nos altos índices de feminicídio.

Para além das conquistas dentro do sistema capitalista, uma agenda de gênero que, de fato, vise a emancipação da mulher, não pode estar descolada da superação das condições materiais de opressão-exploração, a superação deste binômio implica a superação do capitalismo e do patriarcado, por isso o nosso horizonte é a revolução socialista.

REFERÊNCIAS

ARRUZA, C; BHATTACHARYA, T; FRASER, NANCY. **Feminismo para os 99%: um manifesto**. 1ª. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

BERNARDI, L. M.; UCZAK, L. H.; ROSSI, A. J. **Relação do movimento empresarial na política educacional brasileira: a discussão da base nacional comum**. Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 1, p. 29-51, jan./abr. 2018 Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/bernardi-uczak-rossi.pdf>> Acesso em: 12/09/2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais: ética**/Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. Ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: HTTP://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 25/09/2018.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação de 2011 -2020**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107. Acesso em 25/09/2018.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: História da violência nas prisões**. São Paulo: Editora Vozes, 2001.

FRASER, N. **Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”**. Cadernos de Campo, São Paulo, nº 14-15, p. 1-382, 2006 Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50109/54229> Acesso em: 14/08/2018.

_____. **A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, Outubro 2002: 7-20 Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/63/RCCS63-Nancy%20Fraser-007-020.pdf> Acesso em 14/08/2018.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0537132> Acesso em: 22/09/2018

Fundo das Nações Unidas Para a Infância .Situação da infância brasileira. Brasília, DF: UNICEF, 2001.

MARANHÃO, E. M. A.; COELHO, F. M. F.; DIAS, T. B. Fake News acima de tudo, fake News acima de todos: Bolsonaro e o “kit gay”, “ideologia de gênero” e o fim da “família tradicional”. In: **Revista Eletrônica**

Correlatio, v. 17, n. 2 - Dezembro de 2018. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/COR/article/view/9299/6568>>. Acesso em: 30/05/2019.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990.

PERONI, V.; CAETANO, M. R.; LIMA, P. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 10/09/2018.

ROSEMBERG, F. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. **Cadernos Pagu** (16) 2001: pp.151-197. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n16/n16a09.pdf> Acesso em: 30/09/2018.

SANTOMÉ, J. T. Currículo, justiça e inclusão. In: SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Educação escolar, currículo e sociedade**: o problema da base nacional comum curricular. Movimento revista em educação. Ano 3. Nº. 4. 2016. Disponível em: <<http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/viewFile/296/301>> Acesso em: 07/09/2019.

MULHERES NA ENGENHARIA AGRONÔMICA: ENTRE A CARREIRA DOCENTE E A CARREIRA NAS CIÊNCIAS DURAS

Danielle de Jesus Lobato Uchôas¹

Lucelia Tavares Guimarães²

Introdução

Este texto tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre como a divisão sexual do trabalho se faz presente no curso de Engenharia Agrônômica.

A divisão sexual do trabalho se mostra, de forma latente, na engenharia agrônômica, assim como em todas profissões abrangidas pelas ditas Ciências duras. Por outro lado, a feminização do magistério pode nos parecer, à primeira vista, que nessa profissão não existe tal divisão de forma tão relevante. O que nos fez levantar alguns questionamentos: O motivo que levou as mulheres formadas em engenharia agrônômica a escolherem à docência como profissão é uma consequência da divisão sexual do trabalho? Será que na docência não há reflexos da divisão sexual do trabalho? Na Engenharia Agrônômica, foco do nosso trabalho, Marques (2009) constatou, através de dados extraídos da RAIS/MTE (Relação Anual de Informações Sociais/Ministério do Trabalho), que o setor de serviços, no qual atuam os engenheiros agrônomos, a maioria dos trabalhadores se encontram em jornada de trabalho flexível e, dentro desse grupo, a maior parte é composta por mulheres.

Outro ponto relacionado à flexibilidade da jornada de trabalho que se mostra mais próxima à realidade das engenheiras agrônomas é o tipo de vínculo, e em especial, os vínculos de trabalho temporário. Do mesmo modo como foi afirmado, nota-se discrepâncias quando analisamos a relação das frequências entre homens e mulheres em contratos temporários e em contratos sem prazo de validade. Assim, a relação se apresenta assimétrica quando comparamos estes percentuais com os apurados em trabalhos de vínculo empregatício de tempo integral” (MARQUES, 2009; p.14).

A citação acima nos deixa claro que o fato de as mulheres se encontrarem, em maior número, nos vínculos empregatícios temporários ou com prazos determinados, demonstra, explicitamente, que a divisão sexual do trabalho está presente nessa profissão, pois às mulheres resta se submeterem a esse tipo de vínculo

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Engenheira agrônoma. Bolsista, cuja pesquisa é financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). E-mail: daniuchoas@gmail.com.

² Mestre e Doutora em Educação: Currículo pela PUC/SP. Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará. Docente do Curso de Pedagogia, Pós-graduação lato sensu e stricto sensu da UEMS/Paranaíba. Integrante do Grupo de Pesquisas em Políticas Educacionais e Currículo da PUC-SP. Líder do Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Currículo-CNPq/UEMS. Coordenadora do Laboratório de Formação de Professores do Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEED) na UEMS. Tem atuado no campo das Políticas Educacionais, Currículo e Gênero.

empregatício, enquanto os homens possuem vínculos empregatícios que os oferecem maior estabilidade profissional.

A discrepância entre ocupações e salários entre homens e mulheres pertencentes à mesma categoria profissional é outro fato que explicita a divisão sexual do trabalho. Embora isso nos pareça natural ou que apareça de forma escamoteada e sutil, podemos facilmente constatá-lo na sociedade como um todo, em todas as profissões (umas com maiores, outras com menores diferenças) e em todas as instituições. Porém, não podemos nos ater à aparência. Devemos buscar a essência para tirar o véu da naturalização das desigualdades de gênero a qual a sociedade capitalista patriarcal baseada na dominação-exploração da mulher nos submete (SAFFIOTI, 2018).

Para tanto, nos parece imprescindível resgatar historicamente, mesmo que de forma resumida, no germen do que hoje conhecemos como sociedade, como se davam as relações e as divisões do trabalho depois que o homem deixou de ser nômade. Dessa forma, no desenvolvimento desse capítulo, buscaremos atender a essa nossa pretensão.

Gênero, Divisão Sexual do Trabalho e Trabalho Docente na Engenharia Agrônômica: um olhar a partir do materialismo histórico dialético

Compreendendo a realidade como aparência fenomênica e imediata, e acreditando ser fundamental conhecer a essência do objeto, nós nos apoiamos no método materialista histórico-dialético, pois é necessário fazer abstrações para que possamos, historicamente, buscar compreender o que está concretamente colocado hoje para nós em nossa sociedade, isto é, acreditamos que o método materialista histórico-dialético é uma ferramenta fundamental para compreendermos e captarmos o movimento (singular-particular-universal) do nosso objeto de pesquisa.

“Mas a nossa [de Marx e Engels] concepção da história é, sobretudo, um guia para o estudo [...] É necessário voltar a estudar toda a história, devem examinar-se em todos os detalhes as condições de existência das diversas formações sociais antes de procurar deduzir delas as ideias políticas, jurídicas, estéticas, filosóficas, religiosas, etc. que lhes correspondem (MARX-ENGELS, 2010, apud NETTO, 2011, p. 13).

Compreendemos o singular como a divisão social do trabalho, o particular como a divisão sexual do trabalho, após o advento do patriarcado e do capitalismo, e o universal como a masculinização e feminização das profissões relacionadas ao cuidado, corroboramos com (MARTINS e PASQUALINI, 2015, p. 366):

Em síntese, temos que: (a) a expressão singular do fenômeno é irreparável e revela sua imediatez e definibilidades específicas; (b) em sua expressão universal, se revelam as conexões internas e as leis gerais do movimento e evolução do fenômeno; (c) a universalidade se materializa na expressão singular do fenômeno pela mediação da particularidade, razão pela qual afirmamos que o particular condiciona o modo de ser do singular.

Destarte, podemos observar sobre o fenômeno da divisão sexual do trabalho que, em sua aparência, se apresenta como algo comum e muito presente em nossa sociedade. Ainda hoje podemos perceber que existe uma divisão sexual do trabalho que vai muito além da questão salarial, na qual, mulheres ocupando o mesmo cargo que os homens são remuneradas com um valor menor do que o valor pago para eles. A mulher que opta por seguir uma carreira historicamente masculinizada e que não envolve o cuidado propriamente dito, resta-

lhe enfrentar o machismo arraigado naquela categoria profissional. Casos como esses podem ser facilmente observados nas carreiras das áreas denominadas “ciências duras”, a saber: as Ciências Exatas.

Após superar esse primeiro obstáculo, à mulher ainda cabe lidar com o serviço doméstico encarando a dupla jornada de trabalho ou, ainda, a tripla jornada de trabalho se essa mulher desejar investir na sua educação. Essas jornadas de trabalho, sejam duplas ou triplas, têm graves consequências sobre a saúde dessa mulher, sobre a forma de contratação (temporária ou não), sobre a escolha por ocupações que permitam uma maior flexibilidade de horário, etc. Não bastando os obstáculos supracitados, as mulheres ainda sofrem com a dificuldade de ascensão hierárquica profissional, fenômeno denominado Teoria do Teto de Vidro ou “*glass ceiling*”³. (CARRILHO, 2013).

Sabemos que o trabalho, precedido pela palavra articulada, foi o que possibilitou ao cérebro do macaco transformar-se, aos poucos, em cérebro humano. Nas sociedades primitivas, o trabalho de quem caçava não era mais valorizado que o trabalho de quem fazia os instrumentos que seriam utilizados no plantio, por exemplo. Os homens começaram a se agrupar em tribos por questões de sobrevivência. Dessa forma, o trabalho de cada um que compunha a tribo era imprescindível para o bom funcionamento daquela forma de sociabilidade. A produção e a caça eram por todos compartilhados igualmente e devido ao baixo aprimoramento dessas atividades e de meios e formas para armazenar os alimentos, ainda não eram produzidos excedentes. Entretanto, com as novas descobertas como a do fogo, por exemplo, os meios de produção foram se aperfeiçoando. Se antes um mesmo homem tinha conhecimento de todas as etapas do processo produtivo, agora ele começa a se especializar em determinadas e específicas atividades. Com o desenvolvimento desse processo, ao longo do tempo, a produção de excedentes não só passou a ser possível como passou a fazer parte das práticas daquela sociedade (ENGELS, 1876).

No período de transição entre a barbárie e os primórdios da civilização, as condições históricas para a destruição da sociedade gentílica se deram como consequência da primeira grande divisão social do trabalho e o germen do acúmulo de riqueza. Os rebanhos de bovinos, os instrumentos criados para a agricultura, a produção e os escravos (prisioneiros de guerra) passaram a pertencer ao homem e não à tribo. Devido às limitações do conhecimento sobre como eram concebidos os bebês, os filhos, no caso de falecimento da mãe, permaneciam à tribo materna, pois não se tinha a concepção da paternidade. Aqui não existe monogamia. Porém, à medida que os homens começaram a perceber como os bebês eram concebidos, a noção de paternidade foi se concretizando. Paralelamente a isso, quando o homem passou a produzir em excedente, veio a necessidade de querer deixar esse excedente para o filho. Se antes o que era produzido por todos era igualmente distribuído por todos, agora alguns produzem mais e não distribuem a todos, guardam o excedente para si. Criou-se, então, a propriedade privada com a intenção de deixar aos filhos uma herança. Se antes os filhos eram criados por todos das tribos e se desconhecia a paternidade, e a monogamia não existia, agora a monogamia passa a ser praticada para que o pai tivesse como dar a herança para seu filho. Dessa forma, a sociedade primitiva sucumbiu

³ De acordo com Jarmon (2014), o termo “teto de vidro” ou “*glass ceiling*” foi usado pela primeira vez pelos jornalistas Carol Hymowitz and Timothy Schellhardt, em 24 de março de 1986, no Jornal Wall Street. Os jornalistas usaram esse termo para descrever, em seu artigo, as barreiras invisíveis com as quais as mulheres se confrontaram para chegar ao topo da hierarquia corporativa (*tradução própria*). Mesmo no serviço público, tal fenômeno já foi constatado em diversos estudos como o de Vaz (2013) que mesmo com o critério rigoroso que o funcionalismo público adota para contratar seu corpo de trabalhadores, ele não escapa do Teto de Vidro.

ao patriarcado. A mulher, então, passou a ter um papel secundário, de forma que a ela nada pertencia, ela nada tinha como propriedade, então apenas participava do consumo e, assim, aos poucos, foi se relegando a segundo lugar, não só ela como indivíduo, mas também o trabalho doméstico (ENGELS, 1970).

Com esse perfil de sociabilidade, se concretiza o período civilizatório e, quanto mais as forças produtivas foram sendo desenvolvidas, mais se acentuava a divisão social do trabalho: os homens saíam para caçar e cuidavam dos serviços externos ao lar, às mulheres caiu a responsabilidade de cuidar da agricultura, do lar e dos filhos. Com o passar do tempo, já na Grécia Antiga, a mulher já se encontrava totalmente confinada ao ambiente privado e, portanto, responsável pela educação dos filhos e pelo serviço doméstico não remunerado o que agravava (e agrava até hoje) a condição de submissão, não só emocional, mas também financeira da mulher ao homem. Ao homem estava destinado o espaço público, o espaço onde se definiam as leis, discutiam política, etc. Ou seja, neste momento, na Grécia Antiga, a figura do homem já se concretizara como uma figura racional, àquela figura que tomava as decisões importantes relativas à sociedade.

O espaço público constitui-se pelos homens que se apresentam uns aos outros que se falam em um *interesse* (espaço do mundo comum). Historicamente considerado, o espaço do público equivalia a *polis* grega e, portanto, a vida política enquanto o espaço do privado equivalia a *oikia* (casa).

No espaço do público cada *qui* (pessoa) se apresentava aos outros sem se perder no anonimato coletivo. A lei do público era, portanto, a pluralidade e a heterogeneidade. Em contrapartida, o espaço privado constituía-se do necessário e do útil, das mulheres e dos escravos, de tudo relacionado com a sobrevivência e a reprodução da vida. A lei do privado era a desigualdade universal. Assim, a *polis* era o reino dos iguais, mas diferentes, da liberdade, enquanto que a *oikia* era o reino dos desiguais, da necessidade (ARENDE, 1983, apud YANNOULAS, 1994, p. 11).

É importante observar que, ainda na Grécia antiga, os escravos não eram considerados seres humanos e as mulheres eram socialmente igualadas a eles e aos homens livres deviam obediência e submissão “No homem, a coragem serve para mandar; na mulher, para executar o que um outro prescreve (...) Disse o poeta de uma mulher: ‘Um silêncio modesto ajunta aos seus atrativos’” (ARISTÓTELES, 1998, p.24).

Diante do exposto, podemos observar que as condições materiais para a sociedade patriarcal se desenvolver e se consolidar já se deram há muito tempo. Com o advento do capitalismo, esse quadro se agrava, pois tudo foi mercantilizado, as relações passaram a ser cada vez mais mercadológicas. Com a reificação da sociedade, a desvalorização da mulher se aprofunda e toma novas formas. Sua inserção no mercado de trabalho vai acontecer apenas no século XVIII com a Revolução Industrial. Todavia, essa inserção se deu porque o desenvolvimento acelerado das forças produtivas exigia uma demanda de força de trabalho maior do que as que os homens podiam ofertar (lembrando que nessa época até crianças foram inseridas como força de trabalho nas fábricas) (LÊNIN, 1958).

A inserção das mulheres no mercado de trabalho já aconteceu, inicialmente, em desvantagem aos homens seja porque ingressaram tardiamente quando as fábricas já eram guetos masculinizados, seja porque os homens por estarem há mais tempo trabalhando tiveram mais chances de se especializar em determinadas áreas. A condição da mulher, no mercado de trabalho, assim foi se concretizando. De tal forma que, ainda nos dias atuais, sofremos a consequência disso, pois são submetidas aos cargos dos baixos níveis hierárquicos, recebemos salários mais baixos, mesmo estando no mesmo nível hierárquico que os homens e tendo mais estudos, também estão submetidas a trabalhos com condições de maior flexibilização, além de terem grande dificuldade de serem promovidas a cargos de altos níveis hierárquicos claramente por conta da barreira que seu

gênero⁴ impõe (MARQUES, 2009; TRABALHO, 2017). Entretanto, gostaríamos de mencionar, embora não seja foco do nosso trabalho, que reconhecemos que as condições objetivas e subjetivas às quais as mulheres pretas estão submetidas na sociedade são diferentes das mulheres brancas. Por isso, concordamos com Saffioti, 2018, quando diz:

Gênero, raça/etnia e classe social é presidida por uma lógica contraditória (...) O importante é analisar estas contradições na condição de fundidas ou enoveladas ou enlaçadas em um nó (...) No nó, elas passam a apresentar uma dinâmica especial, própria do nó. Ou seja, a dinâmica de cada uma condiciona-se à nova realidade, presidida por uma lógica contraditória. De acordo com as circunstâncias históricas, cada uma das contradições integrantes do nó adquire relevos distintos. E esta mobilidade é importante reter, a fim de não se tomar nada como fixo, aí inclusa a organização destas subestruturas na estrutura global, ou seja, destas contradições no seio da nova realidade – novo patriarcado-racismo-capitalismo - historicamente construídos (SAFFIOTI, 1985, 1987, apud SAFFIOTI, 2018, p. 19).

Se no mercado de trabalho, que é interessante ao capital para manter sua engrenagem girando, a mulher ingressou tardiamente, na Educação que, *a priori*, não interessa ao capital, as mulheres conseguiram o direito de acesso às escolas formais muito tempo depois da criação das primeiras escolas de ensino básico que, de acordo com Martins (2007), data de 1795, logo após a revolução francesa.

No Ensino Superior também não foi diferente. O ingresso da mulher nesse nível educacional foi extremamente tardio (BARROSO; MELLO, 1975; QUEIROZ, 2000; FIGUEIROA; OLIVER, 2007).

Os primeiros cursos que equivalem ao que conhecemos hoje como ensino superior foram trazidos pelos jesuítas e eram, na época, de colégios. O primeiro colégio foi fundado na Bahia, no ano de 1550. Embora os jesuítas tenham vindo ao Brasil com a missão de converter os indígenas à religião católica e dar apoio religioso aos colonos, a criação dos colégios tornou-se algo tão importante quanto à missão de conversão. Os colégios tinham como finalidade principal formar padres para compor a Companhia de Jesus⁵ e possuíam quatro graus de ensino: o curso elementar, o curso de Humanidades, o curso de Artes e o curso de Teologia. Os cursos elementares e humanidades eram organizados para os estudantes que não pertenciam à Companhia de Jesus, mas que funcionavam “paralelamente como um mecanismo de seleção e recrutamento de religiosos que completavam sua formação nos cursos superiores, o de Artes e o de Teologia” (CUNHA, 2007, p. 30). Com o progressivo povoamento do país, o curso de Artes foi aberto, sem essa intenção de recrutamento, a alunos externos. Porém, com a expulsão dos jesuítas do país, suas terras e escolas foram expropriadas. Algumas escolas se mantiveram, mas outras ordens religiosas passaram a geri-las, outras tiveram fins diversos (CUNHA, 2007).

As escolas para as meninas existiam em menor número. De forma geral, essas escolas também eram fundadas por ordens religiosas. Embora algumas ordens religiosas tenham se dedicado, especialmente, à educação de meninas órfãs, as mulheres das classes abastadas é que tinham mais acesso às escolas. Independentemente da classe social, a educação que as mulheres recebiam eram voltadas para formar uma mulher recatada, caseira e capacitada para dar boa educação aos filhos. Sendo assim, tinham ênfase os ensinamentos de costura, bordado e habilidades culinárias, pois “na opinião de mitos, não havia porque *mobilizar* a cabeça da mulher

⁴ Importante destacar que corroboramos com Saffioti (2018): “A postura aqui assumida consiste em considerar sexo e gênero uma unidade, uma vez que não existe uma sexualidade biológica, independente do contexto social em que é exercida

⁵ Os padres da recém-criada (1540) Companhia de Jesus chegaram ao Brasil em 1549 com o governador-geral Tomé de Souza. Sua missão era a de cumprir o mandato real de conversão dos indígenas e dar apoio religioso aos colonos, para o que recebiam subsídios dos Estados, bem como sesmarias destinadas à manutenção dos estabelecimentos que viessem a criar (CUNHA, 2007, p. 26).

com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios” (LOURO, 2004, p. 446, grifos da autora).

Em meados do século XIX, começam a ser criadas as primeiras escolas normais para formação docente as quais equivalem com o ensino superior atual. Porém, aquelas mulheres que ousavam almejar outra profissão deveriam estudar no exterior. De acordo com Queiroz (2007), no ano de 1887, a primeira mulher a ter acesso ao ensino superior, ingressou no curso de Medicina na Europa, autorizada por Dom Pedro II, que a concedeu uma bolsa de estudos. Mesmo assim, quando esta regressou ao Brasil, não pode exercer sua profissão. No período Imperial, era comum as famílias mais abastadas mandarem seus filhos para estudar na Europa, visto que ainda não existiam escolas com a mesma qualidade das escolas de lá, sendo assim, com o acesso ao ensino superior não era diferente, os filhos das classes abastadas iam estudar no exterior para obter um diploma.

Todavia, com a transferência da sede do reino Português de Salvador para o Rio de Janeiro, muitas mudanças sociais, econômicas e políticas começaram a ocorrer no país. Dentre elas, está a criação do que hoje conhecemos como ensino superior. Esse germen do que hoje conhecemos como ensino superior se apresentava como aulas e cadeiras. Inicialmente, foram criadas as cadeiras de Anatomia e Cirurgia que deram origem aos cursos de Medicina e Farmácia. Logo criou-se o ensino de Engenharia, Direito e Agricultura⁶ (CUNHA, 2007).

O ensino de Agricultura se deu, no Brasil, a partir dos Jardins Botânicos. Mas, a primeira escola de Agronomia foi criada na Bahia, no ano de 1875, a primeira mulher a se formar nesse curso, data de 1919, na Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária que veio a se transformar em Escola Nacional de Agronomia em 1934 (OLIVER, 2007). Com o ingresso tardio da mulher no ensino superior a masculinização de profissões não ligadas ao *care*⁷, como a engenharia agrônoma, se tornou cada vez mais evidente.

De acordo com Chauí (2003), a universidade é uma instituição social e, como tal, se coloca como reflexo da sociedade em sua estrutura e modo de funcionar; sendo nossa sociedade uma sociedade patriarcal, não podíamos esperar que o número de mulheres formadas no curso de Agronomia crescesse muito rápido mesmo após o acesso da mulher ao ensino superior. Desde o início dos cursos de engenharia agrônoma, o número de mulheres formadas se mantinha pequeno, sempre próximo de zero, revelando mais uma vez a masculinização desse campo profissional e dando indícios do que as mulheres teriam que passar caso decidissem seguir essa carreira. Segundo BARROSO & MELLO (1975, p. 43), “Em 1956 o número de mulheres formadas no curso de Agronomia, dentre 1274 alunos, 2 eram mulheres. Em 1971, dentre 6404 alunos, apenas 7 eram mulheres”. Mesmo a partir da década de 1960, com o aumento do número de escolas de ensino superior e aumento de cursos (não só) de Engenharia Agrônoma⁸ promovido pela ditadura civil-empresarial-militar devido ao plano

⁶ Ainda de acordo com CUNHA (2007), outros cursos além dos citados foram criados, mas tiveram duração variada. Por não ser objetivo desse artigo tratar historicamente da criação de todos os cursos superiores no Brasil, nos restringimos a citar apenas os cursos que foram criados e solidificados.

⁷ O termo *care* é dificilmente traduzível, porque é polissêmico. Cuidado, solicitude, preocupação com o outro, estar atento a suas necessidades, todos esses diferentes significados estão presentes na definição do *care*. O *cara* engloba todas as profissões ligadas aos cuidados como enfermagem, gerontologia, cuidadoras e cuidadores, etc. (HIRATA, 2010, p. 43).

⁸ A partir de 1946, o MEC (Ministério da Educação), através da resolução nº 1, do Conselho Nacional de Educação de 2006, define que Agronomia e Engenharia Agrônoma são sinônimos, porém, a Lei Federal 5.194/66 regula a profissão de engenheiro agrônomo. Não emprega o termo agrônomo. Da mesma forma, a Resolução 218/73, do CONFEA (Conselho Federal de Engenharia e Agronomia), que trata de diferentes modalidades profissionais, cita apenas engenheiro agrônomo. Porém, quando se tratar da atualidade, vamos tratar, nesse trabalho, desse profissional por Engenheiro Agrônomo.

dos militares de continuar a colocar em prática metas que nunca deixaram de ser alvo dos governantes desse país: a expansão geopolítica do território nacional, as mulheres formadas nesse curso, não compunham a parcela nem de 10% do total de formados.

A figura do homem, sempre ligada à figura da razão, reforçada pelo Iluminismo, dominou a categoria profissional de Agronomia, em detrimento da figura da mulher sempre ligada ao ideal do cuidado doméstico, ao ambiente privado. Mesmo tendo que enfrentar as barreiras impostas pelo filtro das relações de gênero, as mulheres não se privaram de seguir a carreira desejada. Todavia a dificuldade de exercer a profissão não apresentava mudanças. Isso fica evidente quando, por ocasião VII Congresso Brasileiro de Agronomia, que ocorreu no ano de 1971, em Fortaleza, a Associação dos Engenheiros Agrônomos do Ceará redigiu um texto que apelava, de forma bem sucinta, ao governo federal para que houvesse abertura da profissão às mulheres:

Dirige o consciente e patriótico apelo, por intermédio de Vossa Excelência Sr. Presidente da República, no sentido de que se promova a mais completa mobilização do pessoal técnico em agronomia, mediante uma política de franquia de oportunidades nos setores públicos e privados (...) Cabe especial atenção no aproveitamento do elemento feminino na Agronomia (ANAIS DO VII CONGRESSO BRASILEIRO DE AGRONOMIA, 1971, apud MARQUES, 2009, p. 82).

Atualmente, embora inserção da mulher nesse mercado de trabalho tenha crescido consideravelmente, podemos perceber ainda uma grande diferença no número de mulheres e homens engenheiras (os) agrônomas (os). Através do Serviço de Informação ao Cidadão (SIC) ⁹, no dia 16/01/2019, tivemos acesso ao número de profissionais ativos, isto é, cadastrados no conselho de classe da categoria, o Conselho Regional de Engenharia e Agronomia (CREA)¹⁰. Segundo o SIC, existem 208.833 engenheiras cadastradas no Conselho Federal de Engenharia e Agronomia (Confea). Em contrapartida, há um total de 1.239.095 engenheiros cadastrados. Tais dados corroboram com os estudos realizados por Marques, (2009); Mendonça (2003); Oliver (2005); Barroso & Mello (1975), que constataram também essa substancial diferença da presença das mulheres em tal profissão e a consequente guetização masculina da engenharia agrônômica.

Por outro lado, podemos constatar que, em 2016¹¹ a presença predominante das mulheres, no que diz respeito a ocupação no mercado de trabalho, se encontrava em áreas de administração pública, educação, saúde, serviços domésticos, alojamento, alimentação, atividades financeiras, de seguros e serviços relacionados (TRABALHO, 2017), ou seja, as mulheres se concentram nas áreas de trabalho ligado ao *care*.

Embora haja, a cada ano, um aumento no número de mulheres engenheiras, o número de mulheres que optam por carreiras com maior flexibilização de horário como a docência e por adiar a maternidade é cada vez maior, sem contar a elevada taxa de stress que a escassez de alternativa levam as mulheres a desenvolver (LOMBARDI, 2006).

Tomando os devidos cuidados para não sermos incoerentes com nosso aporte teórico, deixamos claro que concordamos com (YANNOULAS, 2011, apud ALMEIDA 2017, p. 117-118) quando nos alerta no sentido de que

O diálogo sobre a divisão sexual do trabalho e a inserção das mulheres no mercado de trabalho, não altera, necessariamente, a condição de desigualdade e exploração vivenciado por elas, além das

⁹ Disponível no endereço eletrônico: <www.confea.org.br>. Acesso em 13 jan. 2019.

¹⁰ Os engenheiros agrônomos são registrados no CREA de seus respectivos estados. Os CREAs são autarquias criadas pela Lei nº 5.194, de 24 de dezembro de 1966. Já o Confea é regido pela Lei nº 5.194 de 1966. É a instância máxima à qual um profissional pode recorrer no que se refere ao regulamento do exercício profissional. Disponível em: <www.confea.org.br>. Acesso em: 11 abr. 2019.

¹¹ Foi usada tal data por se tratar do último censo realizado pelo governo federal.

características e particularidades que configuram o trabalho produtivo e reprodutivo das mulheres na sociedade.

Temos clareza de que a exploração-dominação imposta às mulheres no sistema patriarcado-capitalismo no qual vivemos, só será superada com o socialismo como transição ao comunismo. É importante que não percamos isso de vista, todavia, não podemos deixar de lutar para que pequenas mudanças sejam feitas mesmo que limitadas pelo atual sistema.

Considerações Finais

O exposto nesse trabalho aponta uma maior inserção da mulher na universidade e no mercado de trabalho das ditas ciências duras. Porém, em um segundo momento da nossa pesquisa, optamos por entrevistar as docentes formadas em engenharia agrônoma que lecionam na Universidade Estadual Paulista (*lôcus* de nossa pesquisa), com o objetivo de conhecer suas trajetórias de vida, o que as levou a escolher a carreira docente, de saber se, em algum momento de suas carreiras, se sentiram prejudicadas pela masculinização da engenharia agrônoma, etc., pois embora a pesquisa quantitativa nos dê alguns dados, acreditamos que as entrevistas contribuíram de forma muito rica com a elucidação dessas questões.

REFERÊNCIAS

Artigo em periódico eletrônico

BARROSO, Carmem Lúcia de Melo; MELLO, Guiomar Namó de. O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa: Fundação Carlos Chagas**, Belo Horizonte, v.15, p.44-77, set. 1975. Trimestral. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br>>. Acesso em: 29 set. 2017.

CARRILHO, Anabelle. Conclusão: A feminização na produção científica recente: um conceito difuso de compreensão necessária. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Coord.). **Trabalhadoras: Análise da Feminização das Profissões e Ocupações**. Brasília: Editorial Abaré, 2013. (pp.31-65).

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, p.5-15, set. 2003. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 01 out. 2017.

HIRATA, Helena Sumiko. Teorias e práticas do care: estado sucinto da arte, dados de pesquisa e pontos em debate. **Cadernos Sempreviva: Cuidado, Trabalho e Autonomia das Mulheres**, São Paulo, v. 0, n. 0, p.42-56, Não é um mês válido! 2010. Disponível em: <www.sof.org.br>. Acesso em: 10 out. 2018.

LOMBARDI, Maria Rosa. Engenheiras brasileiras: inserção e limites de gênero no campo profissional. **Caderno de Pesquisa**, Campinas, p.173-202, abr. 2006. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 21 set. 2017.

_____. Carreiras de Engenheiras em Pesquisa Científica e Tecnológica: Conquistas e Desafios. **Caderno de Pesquisa**, Paris, v. 41, n. 144, p.886-903, abr. 2011. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 08 maio 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na Sala de Aula. In: PRIORE, Mary del (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 443-481. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br>>. Acesso em: 25

fev. 2019.

MARTINS, A. M. S. **Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX.** Revista HISTEDBR On-line, n. 35, p. 173-182. Campinas, set. 2009. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br. Acesso em: 15 out. 2018.

OLIVER, Graciela de Souza; FIGUEIROA, Silvia F. de. Ceres, as mulheres e o sertão: Representações sobre o feminino e a agricultura brasileira na primeira metade do século XX. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 29, p.365-397, 29 jul. 2007. Semestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 25 set. 2017.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Dialética Singular-Particular-Universal: Implicações do Método Materialista Dialético para a Psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p.362-371, nov. 2015.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. 23º Reunião Anped. **Grupo de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Rio de Janeiro, maio de 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/mulheres-no-ensino-superior-no-brasil>>. Acesso em: 23 set. 2017.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Ontogênese e Filogênese do Gênero.** Reflexões derivadas da pesquisa co-financiada pela Fapesp, Violência doméstica: questão de polícia e da sociedade. Disponível em: <www.marxismo21.org>. Acesso em: 10 fev. 2018.

TRABALHO, Observatório Nacional do Mercado de. **Boletim Especial do Observatório: Participação Feminina no Mercado de Trabalho.** Brasília: Ministério do Trabalho. Governo Federal do Brasil, 2017. Disponível em: <trabalho.gov.br>. Acesso em: 27 set. 2017.

VAZ, Daniela Verzola. O teto de vidro nas organizações públicas: evidências para o Brasil. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 3, p.765-790, dez. 2013. Disponível em: <www.eco.unicamp.br>. Acesso em: 11 maio 2018.

YANNOULAS, Silvia Cristina. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, Brasília, v. 11, n. 22, p.271-292, dez. 2011. Disponível em: <periodicos.ufes.br>. Acesso em: 18 fev. 2019.

YANNOULAS, Silvia Cristina. Iguais, mas não idênticos. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 2, n. 3, p.7-15, jun. 1994. Quadrimestral. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

Dissertação

JARMON, Lori. **Cracking the glass ceiling: A phenomenological study of women administrators in higher education.** 2014. 195 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Doutorado em Filosofia, Iowa State University, Ames, 2014. Disponível em: <lib.dr.state.edu>. Acesso em: 03 abr. 2019.

MARQUES, Rogério dos Santos Bueno. **A Construção do Profissionalismo na Agronomia: Trabalho, Ciência e Poder.** 2009. 100 f. Dissertação (Mestrado) Curso de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009. Cap. 3.

Livro

ARISTÓTELES. **A Política**. 3. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1997

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Editorial Vitória Ltda, 1953. Tradução de Leandro Korner. Disponível em: <<https://www.marxists.org>>. Acesso em: 13 jun. 2013.

_____. **O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem**. 1876. Elaborada por Nelson Jahr Garcia. Disponível em: <www.jahr.org>. Acesso em: 31 maio 2018.

LÊNIN, Vladimir I. **Sobre as greves**. Moscou: Vitoria, 1958. Disponível em: <<https://www.marxists.org>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Tese

ALMEIDA, Janaiky Pereira de. **Organismos internacionais e enfrentamento à precarização do trabalho das mulheres na América Latina**. 2017. 263 f. Tese (Doutorado) - Curso de Política Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br>>. Acesso em: 27 out. 2018.

SILVA, Janaiky Pereira da. **Organismos Internacionais e Enfrentamento à Precarização do Trabalho das Mulheres na América Latina**. 2017. 263 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Política Social, Programa de Pós-graduação em Política Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <repositorio.unb.br>. Acesso em: 24 maio 2018.

Trabalho em anais

ANAI DO VII CONGRESSO BRASILEIRO DE AGRONOMIA. Fortaleza, 1971.

MENDONÇA, Sonia Regina. **Agronomia, Agrônomos e Projetos para Agricultura Brasileira no Pós-1930**. In: V Congresso Brasileiro De História Econômica e Conferência Internacional De História De Empresas, 5, 2003, Caxambú. **Anais eletrônicos**. [Niterói]: Abphe, 2003. Disponível em: <<http://www.abphe.org.br>>. Acesso em: 03 abr. 2017.

PROBLEMATIZANDO A PRÁTICA DE PEDAGOGOS HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APONTAMENTOS BIBLIOGRÁFICOS

Luan Angelino Ferreira¹

Maria José de Jesus Alves Cordeiro²

Introdução

A escrita deste trabalho tem seu nascedouro nas experiências vividas pelo primeiro autor durante a graduação, tanto em sala de aula na faculdade, quanto nos ambientes escolares em que cumpriu os estágios obrigatórios do curso de Pedagogia. Foram situações um tanto quanto desagradáveis que fizeram-no refletir sobre a importância de um estudo científico que vincule docência e gênero. Sendo assim, tais situações nos convocam a refletir sobre as questões de gênero no âmbito da atuação docente, especialmente na educação infantil, até porque a educação de crianças é compreendida socialmente como um campo de atuação para mulheres. Àquela época, ano de 2016, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “Feminização da docência e o gênero da pedagogia na rede municipal de ensino de Ilha Solteira/SP”, oportunizou conhecer a atuação de três professores do sexo masculino, sendo dois na educação infantil e um no ensino fundamental. Dados que levaram-no a questionar o porquê da existência de poucos homens atuando numa rede municipal, com aproximadamente 118 professores/as licenciados/as em Pedagogia. Ao abordar esses professores do sexo masculino, explorou-se através de questionário as complexidades advindas dessa escolha, inclusive o preconceito, sobretudo por se tratar da educação infantil.

Os resultados produzidos com a pesquisa da graduação³, oportunizou reflexões que se desdobraram para a pós-graduação. Além das experiências vividas e da pesquisa desenvolvida na graduação, observa-se que os estudos sobre a presença de homens na educação infantil e ou nas séries iniciais do ensino fundamental

¹ Mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Unidade Universitária de Paranaíba. Pedagogo. Professor de educação infantil efetivo no município de Ilha Solteira/SP e Professor de Ensino Fundamental I efetivo no município de Selvíria/MS. **E-mail:** luan.angelino@hotmail.com

² Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutorado em Educação - Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora adjunta da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Docente no Curso de Pedagogia, no Mestrado em Educação e Mestrado Profissional Ensino em Saúde. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero, Raça e Etnia (GEPEGRE/CNPq/UEMS); coordenadora do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia (CEPEGRE/UEMS); e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPEP/MB). **E-mail:** maju@uems.br

³ Os resultados da presente pesquisa de licenciatura pode ser encontrado na Revista Educação *On Line*, da Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro/RJ, com o título de “A Pedagogia tem gênero? O Pedagogo cisgênero na educação da infância”. Ver Ferreira e Silva (2017).

têm crescido substancialmente. Tais estudos têm demonstrado com grande ênfase que as maiores resistências partem do estranhamento de toda comunidade escolar e, até mesmo, por parte dos próprios sujeitos que apresentam receio em trabalhar com crianças menores.

Observou-se no Brasil, um contexto em que a profissão de professor é atravessada por estigmas normativos que compreendem a mulher com atributos demarcados pela cultura como responsáveis por práticas de cuidado e educação. Cabe aqui corroborar que o educar é algo recente pelas mulheres, tendo em vista que antes quem educava eram os homens, e nessa perspectiva Martins e Rabelo (2006, p. 2) nos traz a análise de que “os alunos eram do sexo masculino e o ensino era exercido principalmente por religiosos (por padres, como os jesuítas) e por homens que estudavam e eram contratados como tutores pelas pessoas com melhores condições financeiras”. Apesar de a mulher estar em atuação com crianças da primeira infância por muito tempo a questão do cuidado era o essencial em suas atribuições, nas quais o viés do educar não era tido como importante. Foi só a partir da Constituição Federal de 88 que a creche deixou de ser assistencialista e passou a ter aspecto pedagógico, propiciando às mulheres, oficialmente, cumprir o papel de educar juntamente ao de cuidar.

Assim, este texto suscita a olharmos a profissão docente pelos desdobramentos dos estudos de gênero, tanto das desigualdades quanto do preconceito. Vale pontuar, também, que aqui apresenta-se dados iniciais, por sua vez, bibliográficos, da pesquisa em andamento de mestrado em educação vinculado ao programa de pós-graduação em educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

A pesquisa bibliográfica, de acordo com Fonseca (2002, p.32),

[...] é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já estudou sobre o assunto.

Sendo assim, propomos tecer algumas considerações acerca da figura masculina (pedagogo) na educação infantil e quais as tensões e dificuldades podem ser encontradas pelo sexo masculino por atuar num ambiente que, culturalmente, se consolidou feminino. Com a pesquisa bibliográfica realizada, o texto destaca diferentes explicações a partir de fatores que permeiam a conjuntura social, cultural e econômica que consolidaram na figura feminina a atuação docente.

Dividimos esta pesquisa em duas partes: a primeira vai abordar estudos de gênero e a segunda, a atuação de pedagogos na educação infantil.

Estudos de gênero

Os debates sobre gênero surgiram por meio das lutas dos grupos feministas que buscavam igualdade e respeito isonômico ao dos homens. Todavia, por hora, os estudos e pesquisas têm crescido significativamente em diferentes áreas do conhecimento sobre as relações entre gêneros e as assimetrias sociais produzidas por tais relações. Tal afirmativa permeia, especialmente, os estudos de Guacira Louro (2009, p. 26), nos quais a autora compreende que as relações de gênero precisam ser analisadas junto ao campo social, pois é lá que ocorrem as diferenças e as formas de representações das desigualdades.

Pode-se observar, no campo social, a maneira como, culturalmente, a criança, desde quando nasce, já tem determinadas quais serão suas preferências e comportamentos por meio dos objetos, brinquedos e roupas estipulados pelos seus/suas pais/mães, a partir do momento que é descoberto o seu sexo. É uma relação preestabelecida entre gênero e corpo, normatizada pela sociedade, conforme assinala os estudos de Berenice Bento (2012, p.550),

Quando a criança nasce, encontrará uma complexa rede de desejos e expectativas para seu futuro, levando-se em consideração para projetá-lo o fato de ser um/a menino/ menina, ou seja, ser um corpo que tem um/a pênis/vagina. Essas expectativas são estruturadas numa complexa rede de pressuposições sobre comportamentos, gostos e subjetividades que acabam por antecipar o efeito que se supunha causa.

Isso nos leva a crer que as embaraçosas questões de gênero estão ligadas pelas formas culturais que o grupo hegemônico compreende determinados papéis que os corpos devem assumir na sociedade. A maneira como os corpos devem se expressar de acordo com seu gênero é um dos desdobramentos obrigatórios para o determinismo social. Ser homem ou ser mulher em uma sociedade conservadora, machista e heterossexual obriga que os corpos tenham condutas e comportamentos de acordo com o seu sexo biológico. É o que aponta Berenice Bento *apud* (BUTLLER 2004, p. 1), ao afirmar que “[...] podemos analisar gênero como uma sofisticada tecnologia social heteronormativa, operacionalizada pelas instituições médicas, linguísticas, domésticas, escolares e que produzem constantemente corpos-homens e corpos-mulheres”.

Um assunto que se desdobra desde a educação infantil, e que nos convoca a uma reflexão, parte de ações trabalhadas dentro das unidades infantis que nos leva a observar corpos pequenos sendo obrigados a se comportarem de acordo com o seu sexo biológico. Essas inibições podem prejudicar o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dessas crianças, uma vez que meninos tem o choro inibido pelos adultos que o supervisionam com discursos de que choro é coisa de meninas, repressão pelo uso de determinadas cores ou, até mesmo, brincar com brinquedos ditos de meninas. Por outro lado, as meninas são excluídas ou impedidas de participarem de algumas brincadeiras ditas de meninos ou para meninas, por exemplo, os quais são pré-determinados socialmente como objetos para meninos. Tais práticas, como demarca Gobbi (2010) implica no desenvolvimento das crianças, uma vez que se desenvolvem e se expressam no mundo através das múltiplas linguagens, as quais se constituem por meio da dança, da música, do teatro e até mesmo do choro, porém é socialmente instituído como comportamentos do gênero masculino e feminino.

Os/as educadores/as, como aponta Virginia Schindhelm (2011,p.8-9) na interação com as crianças, aparecem como coadjuvantes responsáveis não só pelo processo de ensinar, mas também pela construção individual e social da identidade dos/as alunos/as. É nítido às práticas de alinhamentos onde os/as professores/as têm repreendido comportamentos, maneiras de brincar, de se vestir, de sentar, incentivando as práticas corporais hegemônicas. Nessa perspectiva Auad (2012, p.19) destaca que “as relações de gênero, do modo como estão organizadas em nossa sociedade, são uma máquina de produzir desigualdades. As visões naturalistas sobre mulheres, meninas, homens e meninos representam travas para a superação dessa situação”.

Além do alinhamento dos corpos, há comportamentos que correspondem ao sexo, observa-se que as profissões sofrem o reflexo disso, posto que foram criadas e moldadas com enfoque na ideia do determinismo biológico (Bento, 2006). Afinal, discutíamos sobre comportamentos de crianças na educação infantil, entretanto,

quem são e qual o sexo desse/as profissionais nas unidades escolares que cuidam e educam essas crianças?

Essa pequena discussão trazida a respeito das ações dos adultos com relação a educação infantil serve para mostrar que, já na infância, são construídas práticas determinantes sobre como se deve ser e agir na família, na escola e na sociedade. Assinala-se que a sociedade espera que homens e mulheres ajam de maneiras adequadas de acordo com o seu sexo biológico a partir da cultura dominante nas relações de gênero que normatiza a sexualidade e prega a heterossexualidade como a normal. Auad (2012, p.22), por sua vez, complementa essa linha de raciocínio afirmando que “o feminino é associado na maioria das vezes, à fragilidade, à passividade, à meiguice e ao cuidado. Ao masculino correspondem atributos como a agressividade, o espírito empreendedor, a força e a coragem”.

Com relação às profissões, elas trazem em seu bojo um arranjo cultural que aponta o campo de atuação de cada sexo. Em vários trabalhos científicos que especificam essa temática como os de BRAGA *et all* (2014), Martins-Suares *et all* (2016), observamos que quando o fazer da profissão está voltado para as áreas de exatas como nas engenharias, nas ciências tecnológicas e cursos “bem sucedidos” como a medicina a atuação do sexo masculino é bem maior, já nas profissões que envolvem a delicadeza, calma, cuidado o sexo feminino é o que prevalece, por exemplo a Pedagogia e outros cursos da área das ciências humanas, sociais e das artes.

Estas constatações levam-nos a questionar as normas construídas culturalmente pelos grupos hegemônicos sociais. A presença masculina na educação infantil é um assunto que engendra olhares de estranheza e julgamentos, e é aqui que nosso trabalho se alicerça, ou seja, a busca em compreender como que se dá a presença de homens na educação infantil, um espaço que tem seu histórico constituído como uma profissão e para as mulheres.

É percebido que os cursos de pedagogia e os cursos de magistério de nível médio formaram e, ainda formam, uma demanda massiva de profissionais do sexo feminino, se comparada ao sexo oposto. Apesar da predominância feminina, existem homens que buscam como formação inicial e profissional a docência e que, atuam nas instituições da educação infantil, mesmo sendo poucos.

Os estudos de José Luis Ferreira (2008), em sua tese de doutorado, apontam que as instituições escolares têm o maior grupo profissional composto por mulheres, seja no cargo de direção, coordenação, merendeira, auxiliares de serviços gerais e as professoras. Ao refletir sobre as práticas profissionais presentes na escola, podemos visualizar um significativo grupo de mulheres que estão reproduzindo normas sociais, o que nos leva a problematizar o que acontece quando um homem assume o binômio de cuidar e educar em uma sala de aula de educação infantil.

O trabalho docente de acordo com Louro (1997) iniciou com o sexo masculino, já que apenas os homens podiam estudar e ministrar as aulas, porém essa forma de organização da educação mudou, radicalmente, após o novo sistema econômico, ou seja, com a implantação do capitalismo. Impactos desse sistema ressoaram na educação infantil que ainda não era um segmento da educação básica e era vinculada a assistência social, privilegiando apenas o cuidado, dando pouca importância ao educar.

Apenas com a Constituição Federal de 1988 é que educação infantil passa a fazer parte do setor da educação e, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) torna a mesma uma etapa da educação básica. Neste tocante, a Constituição traz em seu art. 208, inciso IV que o dever do Estado com a

educação será efetivado mediante a garantia de “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até 5 (cinco) anos de idade”.

Partindo dessa demarcação histórica que delimita o cuidado de crianças por mulheres como uma função assistencialista, a Constituição Federal de 1988 e demais documentos legais, a educação infantil passou a ser construída e demarcada socialmente como uma profissão do sexo feminino, porque a educação de crianças pequenas estava ligada a aspectos da maternagem. Tal construção vem aliada a criações de papéis sociais que vinculam a mulher ao sistema biológico, como se ela estivesse mais capacitada para lidar com crianças da primeira infância, pois nela está normatizado o papel de mãe e, bem como salienta Louro (1997, p.88), “em tais relações e práticas, a ação das agentes educativas deve guardar, pois, semelhanças com a ação das mulheres no lar, como educadoras de crianças ou adolescentes”.

Sônia Kramer (2003), por exemplo, acredita que a educação infantil ainda é entendida por muitos/as de uma maneira errônea, com viés assistencialista e que oferece cuidados e proteção às crianças. Tal fator denota desconhecimento sobre a importância da educação infantil, visto que esse segmento é uma etapa com papel fundamental para o desenvolvimento das crianças. Assim como trazido pelos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI, 1998), a qualidade na educação infantil se dará através de práticas que viabilizam o cuidar e o educar. Essa questão trazida pelos referenciais enfatizam muito o que nosso trabalho pretende, pois o que se observa é o medo, o preconceito e os estigmas sobre homens trabalharem com crianças da primeira infância.

Além disso, a socialização da primeira infância com crianças e adultos é essencial para o seu desenvolvimento, pois, além de desenvolver o aspecto relacional, favorece uma atitude de aceitação, respeito e confiança (CARVALHO, 2014). Todavia qual seria a figura do/a adulto/a na educação infantil que socializaria com essas crianças? Esta pergunta tornou-se ponto crucial deste trabalho, uma vez que a figura de homens como profissional desta etapa da educação é pouco vista nas instituições escolares.

Portanto, tomamos como objetivo entender através dos referenciais teóricos, o que a presença de homens dentro dos Centros de Educação Infantil (CEI) causam nas crianças, nos pais e nos demais profissionais da área, e porque são poucos os homens que procuram essa profissão para atuarem. Todavia, é de grande importância destacar que apesar de não encontrarmos muitos homens atuando no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil, eles ainda aparecem no sistema educacional, porém, segundo José Luis Ferreira (2008, p.27), “à medida que os homens foram saindo da sala de aula eles passaram a assumir os postos mais elevados da administração do ensino.”

Pedagogos homens na educação infantil

A educação infantil, por lidar diretamente com práticas de educação e cuidado com crianças pequenas, incluído a higiene de seus corpos, torna-se discurso social e condição preponderante para enquadrar o/a profissional dessa área a questão do gênero. A mulher por muito tempo foi - e ainda é - vista como a mais qualificada para atuar com esse segmento, pois pressupõe a maternidade como condição essencial para cuidar, inculcando assim à figura da mulher, fragmentos da cultura de que ela é a que possui melhores atributos para

desempenhar essa função. Cabe trazer para cá informação relevante acerca desse contexto, analisado por Gatti e Barreto (2009) baseado na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) que constatou que na educação infantil 98% do corpo docente são constituídos por mulheres.

Estudos sobre homens na educação infantil ainda são poucos, porém os que existem perpassam pelas mesmas análises as quais trazem discussões que vinculam a educação infantil ao sexo feminino, as dificuldades que homens têm em atuar nessa etapa, e os preconceitos que esses sujeitos são expostos. Estes estudos tensionam a questão de gênero e sexualidade que estão visivelmente atravessadas por questões socioculturais que encontram a cultura como predominante para retroalimentação de assimetrias já determinadas.

Alguns dos fatores que explicam a falta de profissionais do sexo masculino na educação infantil são advindos de preconceitos e discriminações que tem base em papéis sociais que são instituídos para homens e mulheres e, como bem salienta Swain (2000), a representação social sobre as mulheres corresponde a uma ideia de maternagem, reiterando a heteronormatividade como se fosse verdade e modelo que o corpo delas tivesse e fossem designados a fazer. Essa perspectiva de vinculação do corpo feminino com a educação de crianças pequenas também é afirmada por Friedrich Froebel, alemão, que criou o primeiro jardim de infância, em 28 de junho de 1840, e considerava as crianças como sementes que necessitavam ser cultivadas. Nessa perspectiva, Antunes, Damke e Gonçalves (2016, p. 65-66) salientam que

É interessante notar que a educação infantil, segundo a perspectiva educativa, foi idealizada por um homem educador. Esse mesmo pensador, embora sendo ele homem, já acreditava que eram as mulheres/jardineiras que tinham maiores condições de trabalhar com as crianças, especialmente por serem “naturalmente dotadas de todos os pré-requisitos” necessários para atuar na área da educação.

Com isso, o primeiro fator que o sexo masculino se defronta é com relação à sexualidade ainda na formação inicial, pois escolher para área de atuação uma profissão instituída como do sexo feminino gera um desvio de ambiente e comportamento social que cria olhares de julgamento pois, de acordo com Débora Sayão (2005), o masculino deve representar a força, a agilidade e a virilidade. Nesse sentido, Ramos (2011, p. 21) acrescenta “pois se escolheram essa profissão é porque não são homens de verdade”. A partir dessas questões, trazidas pela autora e pelo autor, podemos compreender que o fato de não se encontrar muitos homens na educação infantil perpassa por uma construção social que enxerga o homem hétero, como um ser forte, sem os atributos de delicadeza e paciência. Por isso, quando um homem expressar essas performatividades cria olhares de preconceito em relação a sua sexualidade.

Outro fator que permeia a questão da rejeição de homens na educação infantil está aliado ao desprestígio da profissão e aos baixos salários. Esse aspecto é trazido por Araújo e Hammes (2012) que fizeram uma análise do filme “a creche do papai” e analisaram que a sociedade “não vê como bons olhos o fato de um homem ser professor, mas que buscou essa alternativa por não ter tido sucesso na vida profissional”. De acordo com Gonçalves, Mosquera e Stobäus (2016, p.25), “[...] é importante considerar que, em outras épocas, o trabalho docente era mais valorizado, pois ser professor representava *status* na sociedade por ser considerado o detentor do saber”.

Discursos de que ser professor é um dom quebra a ideia de que o sexo feminino é o mais preparado e desejável para atuar na educação infantil, uma vez que a profissão está, particularmente, estruturada por normativas e práticas pedagógicas que tanto o sexo feminino quanto o masculino são capazes de desenvolver.

Entretanto, não é isso que se revela nos discursos, o que ressalta é o dom de ser mãe e mulher, tornando assim apenas um dos sexos (feminino) possuidor deste dom. Partindo dessa análise de que a pedagogia é entendida como um dom corroboram para uma prática de desvalorização da profissão, uma vez que não “necessita” de uma teoria e formação para exercê-la. Nessa perspectiva de análise, Oliveira e Gonçalves (2016, p. 86-87), aludem que a:

[...] exposição da indiferença quanto ao sexo do profissional docente e uma elevação de seu processo de formação, ou seja, independentemente do sexo, a formação do profissional deve capacitar o professor para que exerça adequadamente as suas funções; demonstração da potencialidade do curso de Pedagogia de transformar um pensamento machista e limitador quanto à atuação de professores homens na educação infantil, elevando novamente o conhecimento teórico como fonte de reflexão; associação entre formação docente e tomada de decisão na construção de uma prática educativa ideal/adequada.

As normas vinculadas ao sexo volta a permear nosso trabalho, desta vez de acordo com Amanda Rabelo (2013) ligado ao fato do homem ser autoritário, indelicado e diferente. Sendo assim, trazemos a ideia da dominação masculina também constatada por Pierri Bourdieu (2012), na qual os homens são incentivados a investirem em jogos de violência e de poder que produzem signos visíveis de masculinidade e virilidade expostos publicamente. Eles precisam fornecer demonstrações de honra, de força e de capacidade sexual, reprodutiva e social. Analisando por esta premissa e pelo viés cultural da nossa sociedade, o masculino foi e é visto como o dominante e necessita demonstrar atributos dessa masculinidade, sendo assim, nessa visão atuar na educação infantil coloca em jogo tanto a sua dominação quanto a masculinidade, pois a educação de crianças é entendida como uma ação feminina, ou seja, de mulheres.

Não negamos tal entendimento sobre a educação infantil, todavia entendemos como um fator que sustenta crenças, discursos e preconceito que corrobora para a pouca existência do sexo masculino na área, uma vez que teria que se equiparar a atributos instituídos a mulheres. De acordo com Louro (2012), a mulher é vista e entendida, em vários momentos, como professora habilidosa e alfabetizadora, virtuosa e trabalhadora da educação.

Outra justificativa aparente para a quase inexistência de homens na educação relaciona-se ao medo da pedofilia e abuso sexual contra crianças. Esse receio se dá, tanto por parte dos próprios professores do sexo masculino quanto dos pais, pois sabem que o exercício docente na educação infantil exige lidar com os corpos das crianças. Dizemos que esse medo ocorre de ambas as partes, pois os próprios indivíduos do sexo masculino sabe que se atuarem na educação de crianças pequenas, atrairão olhares de preocupação e vigilância da comunidade escolar. Por outro lado, existe o receio dos pais, conforme constatou Gonçalves (2016), em sua pesquisa de doutorado, a qual traz nas representações dos pedagogos pesquisados que se existir a possibilidade de escolha entre uma professora e um professor a opção é pela professora. Em consonância, Sayão (2005, p. 261) evidencia que “[...] o corpo masculino considerado sexualmente ativo deve ser privado de contatos mais próximos com as crianças”.

Podemos observar que existe uma série de conflitos quando analisamos as possibilidades de inclusão do pedagogo homem na educação de crianças com cinco anos de idade. Questões culturais e socioeconômicas movimentam o cenário de análise para se evitar o contato de homens com práticas profissionais que demandam cuidado, atenção, afeto, tranquilidade com outras pessoas e geram situações que demandam enfrentamento

do cotidiano adestrador de corpos por meio de normas sociais preestabelecidas. Várias são as situações criadas para efetivar as normas sociais no que se refere às práticas de gênero que desdobram também sobre a prática docente.

Considerando apontamentos trazidos no decorrer do texto, observou-se que podem ocorrer possíveis enfrentamento de preconceito sobre pedagogos do sexo masculino que atuam diretamente com a educação de crianças nas unidades de educação infantil, tais como a falta de atributos indispensáveis a profissão, temores de que esses profissionais podem praticar pedofilia tendo em vista que a profissão também lida com a higienização dos corpos das crianças. Desse modo, acreditamos que nosso estudo encontra relevância quando pretende entender como se produzem os discursos, preconceitos e dificuldades a partir da invenção que fazem de si no contato com tais ações de cuidado e educação.

Considerações finais

Pode-se perceber, por meio das revisões bibliográficas exploradas, que, apesar de a educação ter sido pioneira com o sexo masculino, ela galgou por contextos econômicos sociais e culturais que impregnaram uma concepção de educação, principalmente a infantil, que consagra o corpo feminino como o possuidor das principais características para tal atuação.

Observou-se, também, que além do alinhamento de corpos, baseado no sistema biológico reprodutivo, existem outros fatores que interseccionam com esse primeiro. Sendo assim, fatores que estão interligados para a não presença de muitos homens nesse segmento da educação, estão entrelaçados pelos aspectos econômicos e/o desprestígio da profissão. Apontou-se, também, que homens na educação infantil não pode ser uma realidade, uma vez que estes são tidos como viris e indelicados para cuidados com crianças pequenas que necessitam de muita atenção e cuidados.

A sexualidade dos homens também é posta em pauta já que, atuar em uma profissão que não é normatizada para seu corpo, atrai olhares de julgamento, preconceitos e discriminações, principalmente olhares que se vinculam a perversidade sexual dos homens, originalizados pelos excessos da sociedade machista e heterossexista, na qual todos os preconceitos e assimetrias criados por ela são generalizados a todas as pessoas, nesse caso, a todos os homens.

Em decorrência disso, constata-se o medo da pedofilia e abuso sexual contra as crianças, uma vez que a educação infantil lida com o trato do cuidar e educar e homens tocando os corpos de crianças geram receios para a comunidade escolar e toda sociedade

A fim de produzir novas discussões e pesquisas, seria importante atravessar tal discussão com as questões de raça e orientação sexual, ou melhor vincular a análise da pouca visibilidade masculina na educação infantil com o demarcador racial e diversidade sexual. Discutir a presença de professores negros e homossexuais, visando uma análise sobre os critérios para a escolha da profissão, e os marcadores políticos, sociais e econômicos. Será oportuno explorar em pesquisas futuras a questão da sexualidade, uma vez que professores homossexuais também são alvo de preconceitos e homofobia na prática docente.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, J. B.; GONÇALVES, J. P.; DAMKE, A. S. **Docentes do gênero masculino na educação infantil: experiências vividas e evolução profissional.** In: GONÇALVES, J. P. (Org.). **Tempo, gênero & prática docente: refletindo o trabalho de professores homens no magistério.** Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2016.
- ARAÚJO, Messias Pereira; HAMMES, Care Cristiane . A Androfobia na Educação Infantil. **Interfaces da Educação**, v. 3, p. 05-20, 2012. Disponível em <<http://periodicos.uems.br/novo/index.php/interfaces/article/view/2882/1150>>. Acessado em 03 de Junho de 2018.
- AUAD, Daniela. **Educar meninos e meninas: relações de gênero na escola.** 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- BENTO, Berenice. **Corpos e Próteses: dos limites discursivos do dimorfismo.** In: **VII Seminário Internacional Fazendo Gênero**, 2006, Florianópolis. VII Seminário Internacional Fazendo Gênero, 2006.
- BORDIEU, P. **A dominação masculina.** Trad. Maria Helena Kühner. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BRAGA, Luciana Sampaio; FLORES-MENDOZA, Carmen ; BARROSO, Sabrina Martins ; SALDANHA, Renata Silva ; SANTOS, Mariana Teles ; AKAMA, Claudia Terumi ; REIS, Michele Cristiane . **Diferenças de sexo em uma habilidade cognitiva específica e na produção científica.** PSICO-USF (IMPRESSO), v. 19, p. 477-487, 2014.
- CARVALHO, S.P. de. Os primeiros anos são para sempre. In: BENTO, M.A.S. (Org.) **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais.** São Paulo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2002.
- FERREIRA, L. A; SILVA, F. G. O. da. A Pedagogia tem gênero? O Pedagogo cisgênero na educação da infância. In: **Revista Educação on line**, n. 26, v. 2, set/dez, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/346/172>>. Acessado em: 9 de Jun 2018.
- FERREIRA, José Luiz. **Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na Escola Rural** / José Luiz Ferreira. - - João Pessoa : UFPB, 2008. 155 f. Orientadora: Maria Eulina Pessoa de Carvalho. Tese (Doutorado) – UFPB, Programa de Pós Graduação em Educação, CE.
- GATTI, B.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília, DF: UNESCO, 2009.
- GOBBI, M. A. Múltiplas linguagens de meninos e meninas na educação infantil – In: I Seminário nacional Currículo em Movimento Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte: UFMG, 2010. V. 01.
- GONÇALVES, J. P.; MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. **Relações de gênero e bem-estar docente: olhares de professores homens que foram bem-sucedidos no magistério.** In: GONÇALVES, J. P. (Org.). **Tempo, gênero & prática docente: refletindo o trabalho de professores homens no magistério.** Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2016.
- KRAMER, S. **A política de pré-escolar no Brasil? A arte do disfarce.** 7ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- LOURO, G.L. **Gênero, sexualidade e educação.** Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARTINS-SUAREZ, F.C.; FARIAS, R. C. P. ; FIUZA, A. L. C. Assimetria de gênero na academia: uma abordagem da inter-relação entre a carreira profissional e a vida doméstica de docentes e pesquisadores de ensino superior. In: REDOR 2016, 2016, Aracaju. **Gêneros, Feminismos, Poderes e Políticas Públicas: investigações contemporâneas**. Campina Grande -PB: Realize, 2016. p. 3746-3759.

OLIVEIRA, L. A. de; GONÇALVES, J. P. E quanto aos estágios em educação infantil para os (poucos) alunos de pedagogia? Eles têm os mesmos direitos que elas?. In: GONÇALVES, J. P. (Org.). **Tempo, gênero & prática docente**: refletindo o trabalho de professores homens no magistério. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2016.

RABELO, A. O. **Professores discriminados**: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. In: Educ. Pesq., São Paulo, v. 39, n. 4, p. 907-925 out./dez. 2013.

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte - MG** / Joaquim Ramos. Belo Horizonte, 2011. 139f. : il. Orientadora: Maria do Carmo Xavier. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em < http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educao_RamosJ_1.pdf> Acessado em 05 de Junho de 2018.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil**: um estudo de professores em creches. 2005. 273 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis. Disponível em < <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/106572/223081.pdf?sequen>> Acessado em 05 de Junho de 2018.

SCHINDHELM, V. G. **A sexualidade na educação infantil**. Aleph (UFF. Online), v. 16, p. 1-17, 2011.

SWAIN, Tania Navarro. “A invenção do corpo feminino ou a hora e a vez do nomadismo identitário”. **Textos de História**, Brasília: UnB, v. 8, n. 1 (Feminismos: Teorias e Perspectivas. Número organizado por Tânia Navarro Swain), p. 47-85, 2000.

PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Josiane Cristina Dourado Passera¹
Doracina Aparecida de Castro Araújo²

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido investigado por diferentes áreas do conhecimento, tais como Psicologia, Medicina, Sociologia, Educação, entre outras. Nesta última, os avanços têm sido bem significativos, além de vasta visibilidade para os alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE)³, em especial os com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), mais especificamente os com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O despertar do interesse por pesquisas sobre TEA, está associado ao número de alunos PAEE matriculados nas escolas comuns, nos últimos anos, como os dados sobre o número de matrículas constantes no Censo Escolar do Ministério da Educação (MEC), no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que registrou um crescimento de 56% nas matrículas desses alunos PAEE nas escolas comuns, passando de 53.859, em 2009 para 84.012, em 2015 (BRASIL, 2016).

Nessa ampliação de demanda dos alunos PAEE pelas escolas comuns, encontram-se os alunos com TEA, que têm garantia legal para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e ao ensino em salas comuns. Dessa forma, ocorreu um significativo aumento de professores que atendem essa clientela, assim como a ampliação de escolas comuns que a recebe em diferentes turnos, níveis de escolarização e em redes públicas e privadas de ensino de todas as localidades do país.

A partir dessas considerações iniciais, compreendemos ser necessário um olhar mais atento sobre as possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem desses discentes nas escolas comuns e especializadas. Para tanto, optamos por apresentar uma discussão sobre o ensino colaborativo, envolvendo uma parceria

¹ Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba. Pedagoga. Docente Ensino Fundamental I, no Município de Três Lagoas - MS. Ênfase nos estudos Educação Especial - Transtorno do Espectro Autista - TEA; Formação de Professores. **E-mail:** josipassera@gmail.com.

² Doutora em Educação pela UNICAMP. Pedagoga pela UFMS, Três Lagoas. Docente Sênior no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMS, Paranaíba. Avaliadora de curso de Pedagogia pelo MEC-INEP. Pesquisadora do Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação (CEPEED) da UEMS, Paranaíba. **E-mail:** doracina@gmail.com

³ Art. 1º [...]. § 1º Para fins desse Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011).

na formulação do Planejamento Educacional Individualizado (PEI), como uma estratégia diferenciada de organização curricular para alunos com TEA.

Algumas questões surgiram nesse processo de estudos, tais como: a) quais metodologias de ensino contribuem com estudos direcionados aos alunos com TEA? b) quais tipos de recursos humano e material serão necessários nesse processo educacional? c) para que ocorra a efetiva aprendizagem dos alunos com TEA, que providências seriam necessárias nesse processo educacional? d) quais os desafios, possibilidades e limites do Estudo Colaborativo em uma proposta para alunos com TEA? e) para atender os alunos com TEA, sem que os mesmos sejam discriminados, é necessário o Planejamento Educacional Individualizado (PEI)?

Para responder a essas questões, optamos pelo levantamento bibliográfico em livros, dissertações e em artigos de periódicos, que discutem a temática, a partir de teóricos e estudiosos dos temas elencados associados ao TEA, relacionados a seguir: Ensino Colaborativo (MENDES, 2014) e Planejamento Educacional Individualizado (TANNÚS-VALADÃO, 2013; GLAT, 2012). Foram mapeados trinta trabalhos científicos em cinco capítulos de livros, quinze artigos científicos e dez dissertações, sobre Transtorno do Espectro Autista, Ensino Colaborativo – Co-ensino e Planejamento Educacional Individualizado.

Optamos pela abordagem qualitativa, com o apoio descritivo-analítico, o qual nos possibilita fazer uma breve descrição do material levantado com a análise dos textos, assim como por considerarmos o processo mais relevante que o produto. Tais escolhas também se deram pela abertura permitida por essa abordagem nas interpretações que não consideram apenas os dados quantitativos levantados, pois os consideramos complementares aos dados qualitativos, e não opostos.

Para a descrição e a análise do material, optamos por apresentar conceitos e contribuições sobre o Ensino Colaborativo e o Planejamento Educacional Individualizado para alunos com TEA, constantes no material mapeado e, assim, obter respostas para as questões levantadas para a pesquisa que culminou neste texto.

1. Ensino colaborativo: contribuições ao processo ensino e aprendizagem de alunos com TEA.

A proposta do Ensino Colaborativo defendida por Conderman; Bresnahan; Pedersen (2009), destaca: a) as questões escolares, que precisam ser discutidas no decorrer de um planejamento realizado em comum, com o envolvimento do professor da sala comum e o da educação especial, sobre os conteúdos a serem incluídos nos currículos; b) as adaptações curriculares; c) a distribuição de tarefas e responsabilidades; d) as formas de avaliar; e) as experiências em salas de aula; f) os procedimentos de organizações das salas; g) a comunicação entre os pais e administradores; h) o acompanhamento do progresso desses alunos no ensino e na aprendizagem; i) as metas para o Plano Educacional Individualizado dos alunos PAEE.

A organização do Ensino Colaborativo atende as necessidades dos profissionais da Escola Comum e da Especializada em TEA, em busca de complementar várias experiências. Para que ocorra o trabalho em colaboração faz-se necessário o trabalho conjunto de duas ou mais pessoas, com a utilização de planejamentos sistematizados e procedimentos de resolução de problemas para alcançar os resultados desejados.

O processo do Ensino Colaborativo implica na redefinição do processo dos professores da Escola

Especializada, como o apoio centrado na classe comum e não somente em serviços que envolvam a retirada dos alunos com TEA dessa modalidade de salas de aula, o que pode ocorrer com qualquer educando PAEE (WOOD, 1998). Importante evidenciar que a ausência de planejamento criterioso ou a indefinição de papéis nesse tipo de suporte pode resultar em dificuldades para os professores da escola comum, para os da instituição especializada, assim como também para os gestores (ARGUELES, HUGHES, SCHUMM, 2000; GATELY, GATELY, 2001). Mendes diz ser “necessário que se faça uma pesquisa mais engajada nos problemas da realidade e que tenham implicações práticas e políticas mais claras” (MENDES, 2006, p. 402).

No Ensino Colaborativo para o processo educacional dos alunos com TEA, ou mais professores habilitados em trabalhos distintos, podem se juntar de forma colaborativa e coordenada, ou seja, de forma sistematizada, com funções previamente definidas para ensinar tanto as questões acadêmicas quanto as comportamentais. Ambos compartilham a responsabilidade de planejar e de implementar o ensino dentro da sala da Escola Especial e da Comum (CAPELLINI; ZANATA; PEREIRANI, 2013).

O poder das equipes colaborativas encontra-se na sua capacidade de fundir habilidades únicas de educadores talentosos, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas, promover apoio mútuo e compartilhar responsabilidades (MENDES, 2008, p. 113).

Aos professores da escola comum e da instituição especializada cabe compreender essa especificidade para oportunizar o ensino e a aprendizagem, ou seja, no contexto individualizado com a ação controlada, para que o aluno com TEA também estabeleça repertórios comportamentais e habilidades necessárias para a vida cotidiana.

Segundo Damiani (2018), no Ensino Colaborativo em prol das crianças PAEE, em especial com TEA, destaca-se a importância de o professor da sala de aula comum e da instituição especializada compreender e valorizar a parceria estabelecida e trabalhar o ano letivo em conjunto. Nesse modelo, os docentes buscam “compartilhar as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses” (DAMIANI, 2008, p. 214).

Os autores Gately e Gately (2001, apud VILARONGA; MENDES, 2014, p. 148) trazem relevantes contribuições para essa discussão, ao identificarem três níveis de Ensino Colaborativo:

Estágio inicial: eles se comunicam superficialmente, criando limites e tentativas de estabelecer um relacionamento profissional entre si, a comunicação é formal e infrequente; **Estágio de comprometimento:** a comunicação entre eles é mais frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam o nível de confiança necessário para a colaboração; **Estágio Colaborativo:** eles se comunicam e interagem abertamente, sendo que a comunicação, o humor e um alto grau de conforto é experienciado por todos. Eles trabalham juntos e um complementa o outro.

Esses níveis são associados a componentes do co-ensino, os quais destacam o que, e como ocorre em cada um dos três estágios, conforme descritos no quadro 1.

Quadro 1 - Componentes de co-ensino em relação ao estágio de colaboração

COMPONENTES	ESTÁGIO INICIAL	ESTÁGIO DE COMPROMETIMENTO	ESTÁGIO COLABORATIVO
Comunicação Interpessoal	A comunicação inicial entre os professores é reservada, o que pode gerar conflito e insatisfação.	A comunicação passa a ser mais efetiva e interativa entre os professores.	O desenvolvimento de sinais não verbais é o suficiente entre os professores para expressarem suas ideias, seus sentimentos.
Arranjo físico	O educador especial tem um lugar particular ou ao fundo da sala.	O educador especial se movimenta mais livremente.	Acontece o movimento natural dos dois professores na sala, e são cientes da posição de cada um.
Familiaridade com o currículo	O professor de educação especial não tem familiaridade com o conteúdo e a metodologia utilizados. O professor de ensino comum tem confiança limitada na capacidade do professor de educação especial em ensinar.	Mais disposição do professor de ensino comum em aceitar modificações curriculares.	Os dois professores apreciam e compartilham as competências curriculares.
Metas do currículo	As atividades são padronizadas e o educador especial é visto como auxiliar.	O professor de ensino comum começa a entender que modificações são necessárias.	Diferenciação nas formas de ensinar os conceitos aos alunos.
Planejamento instrucional	Um professor conduz a apresentação das atividades e o outro é o auxiliar.	O professor de educação especial começa a compartilhar as funções em sala de aula.	Apresentação da lição, fornecimento de instruções e estruturação das atividades por ambos. Os alunos interagem com os dois professores.
Gerenciamento da sala de aula	O professor da educação especial assume o papel de “gerente do comportamento” enquanto o outro ensina.	Mais comunicação entre os dois professores sobre regras e rotinas da sala de aula.	Ambos estão envolvidos no sistema de gerenciamento e ensino da turma.
Avaliação	Cada professor tem seu sistema para avaliar os alunos.	Os dois professores discutem as ideias de avaliação.	Ambos apreciam a necessidade da variedade de avaliações do progresso dos alunos.

Fonte: Mendes; Vilaronga; Zerbato (2014).

Para a adequada implantação no modelo de serviço de Ensino Colaborativo devem estar presentes esses componentes, os quais assinalam o bom ou o mau andamento do processo.

De acordo com Braun e Marin (2016), as possibilidades e desafios do Ensino Colaborativo para o aluno com TEA são caracterizados como as principais fontes para a elaboração de novos conceitos determinadores de uma poderosa força que direciona e determina o desenvolvimento no processo de escolarização.

A formação de conceitos “[...] é mais do que uma soma de conexões associativas formadas pela memória; é um ato real e complexo do pensamento que não pode ser ensinado pelo treinamento” (VYGOTSKY, 2008, p. 104). Para Luria (2010), isso depende das operações teóricas que a criança aprende a realizar nas atividades, em todos os sentidos; e a forma como o currículo é organizado, tem reflexos sobre a formação de conceitos de todos os alunos, mas com repercussões mais significativas sobre os que apresentam necessidades específicas de

aprendizagem, dependendo das concepções pedagógicas e curriculares praticadas.

Em outras palavras, o que está proposto nas normativas não tem sido possível de realizar, se considerarmos a efetiva aprendizagem. Mendes, Pletsch e Silva (2011), já haviam indicado essa desarticulação ou a impossibilidade do sistema de apoio em prover o conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem. Para buscar esse Ensino Colaborativo para o aluno com TEA o principal foco é ter uma parceria alternativa para que o mesmo possa participar efetivamente de todo o contexto da sala de aula comum e da sala de aula da instituição especializada.

Ensino Colaborativo se constitui mais como uma filosofia de trabalho entre profissionais da educação com conhecimentos e experiências diferenciadas, do que uma técnica metodológica de trabalho. É uma atitude filosófica e crítica de olhar para um colega de trabalho com parceiro e com e construir uma experiência conjunta de trabalho pedagógico no contexto escolar e de sala de aula (RABELLO, 2012, p. 53).

O Ensino Colaborativo tem que ser gerenciado pela equipe educacional, com o envolvimento de todos; realização de estudos acerca do assunto; ter vontade de atuar nesse segmento. Para tanto, os profissionais da escola precisam ter condições para implementar o processo; conhecerem-se e conhecerem o outro, planejarem a colaboração, se desenvolverem e avaliarem.

Planejamento Educacional Individualizado (PEI) no contexto do trabalho com alunos com TEA

A escolarização de alunos com deficiência não é um tema novo, pois caminha em paralelo a história da educação e com o aluno com TEA, e escolarizar essas pessoas na situação, de “deficientes” sim ou não, é necessário desde que o homem, a partir do exercício da sua capacidade o diferencia dos outros animais (MAZZOTA, 2002).

O que muda nesse fato é que hoje temos grandes pesquisas científicas apontando várias descobertas as quais favorecem a aprendizagem dos alunos com TEA e não se trata de pensar em algo ou alguém que deva ficar escondido, excluído e marginalizado. A partir dessa reflexão, é possível visualizar muitas possibilidades de êxito no processo ensino-aprendizagem dos educandos PAEE.

Em decorrência das várias mudanças ocorridas, a Educação Especial brasileira vem passando por modificações, a partir de exemplos de outros países, no modelo de instituições filantrópicas nas quais predominam, em sua maioria, objetivos terapêuticos e assistencialistas, rumo a uma escola aberta a diferenças e única para todos.

Nesse sentido, as escolas comuns têm recebido alunos com TEA, embora ainda existam muitas questões que precisam ser colocadas sobre a efetividade do processo ensino-aprendizagem, pois a inserção não deve ocorrer meramente em busca da socialização dessa clientela. É importante se conhecer e compreender, nas escolas comuns, a dinâmica educacional que deve atingir igualmente todos os educandos com TEA, de modo a terem atendidas suas necessidades de forma globalizada.

Com a finalidade de atender o aluno com TEA, sem que o mesmo seja discriminado, deixado de lado, fazem-se necessárias várias modificações em diferentes níveis do planejamento educacional, especialmente no âmbito dos Planos Políticos de Educação (do Ministério de Educação, Secretarias de estados e Municipais), nos

Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas, nos planos de ensino dos Professores e nos planos educacionais individualizados (TANNUS, 2010).

A partir da investigação realizada com discentes egressos de escolas e instituições especializadas sendo escolarizados em escolas comuns, Veltrone e Mendes (2009) obtiveram resultados que mostraram alunos satisfeitos com a nova modalidade de escolarização recebida; porém, os mesmos afirmaram vivenciar várias dificuldades em aprender o conteúdo do currículo padrão, por falta de adequações no ensino, de modo a atender as suas necessidades. Essa constatação levou as autoras a sugerirem substancial melhoria e importante personalização no planejamento educacional para atender as diversidades.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência BRASIL (2008) trouxe recomendações para as políticas educacionais, para que se modifiquem e façam emergir documentos legais em prol dessa parcela da sociedade. Um dos principais aspectos recomendados é a prática do Planejamento Educacional Individualizado (PEI), a partir do qual professores tendem a diminuir o desespero e a sensação de insucesso no processo de ensino e aprendizagem do aluno PAEE (GINÉ; RUIZ, 1995).

A educação eficaz tem por base a supervisão, a concepção avaliação e expectativas elevadas. Importa utilizar um enquadramento curricular comum a todos os alunos. Contudo, em muitos casos, é necessária a adaptação do currículo, não apenas para os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais (NEE) complexas, mas também para todos os outros alunos. Quanto aos alunos NEE, esta abordagem é definida e implementada no âmbito do Plano de Educação Individual (PEI) (EUROPEAN AGENCY, 2006, p.23).

De acordo com Giné; Ruiz (1995), o planejamento educacional pode visar às necessidades da população à qual ele é direcionado e contemplá-la. Stainback (2006) lembra que homogeneidade na sala de aula, e a existência somente do currículo formal, sem adaptações personalizadas, pode ser contestada desde o princípio. Para Schimdt e Garcia (2007), o significado do termo currículo se dá a partir do contexto em que está inserido, a começar pela sala de aula.

Com essa quebra de barreira do padrão institucionalizado, o Plano Educacional Individualizado auxilia o currículo oficial, especifica e estrutura, o tipo de atividade e qual apoio profissional é conveniente para uma criança com TEA, seja qual for a deficiência, de modo que, com isso, em vez de limitação, ocorra o estímulo no processo de ensino e aprendizagem.

Com a base no que está especificado ou previsto no planejamento, os alunos com TEA podem se beneficiar das adequações ou acomodações curriculares individualizadas, com o objetivo de otimizar o processo, sem nenhuma discriminação; aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem, assim como suas avaliações (GINÉ; RUIZ, 1995).

Segundo Giné e Ruiz (1995, p. 298), o Plano Educacional Individualizado (PEI) deve cumprir as seguintes funções:

- Estabelecer uma conexão entre a avaliação psicopedagógica e a programação individual;
- Preparar e coordenar as atuações educacionais ensino comum e especiais direcionadas para esses alunos;
- Eliminar, na medida do possível quando conviver os recursos educacionais especiais e devolver ao aluno circuitos, serviços e situações escolares os mais normais possíveis;
- Justificar, descrever e especificar a resposta educacional dirigida ao aluno, de forma clara e compreensível, a fim de que todas as pessoas envolvidas no crescimento pessoas desses – e o próprio aluno, sempre que possível – possam participar, efetivamente na tomada de decisões educacionais envolvidas na elaboração, desenvolvimento e avaliação do programa individualizado.

Com todas essas propostas e suas ressalvas, não há legislação ou documentos oficiais no Brasil que garantam ao aluno em situação de deficiência, o direito a um Plano Educacional Individualizado. Há diferentes grupos que mostram essa necessidade, e poderá contribuir muito para o êxito da escolarização desses discentes, sobretudo os com TEA.

Com a crescente demanda de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns tem-se intensificado a necessidade de ampliação das produções teóricas que nos auxiliem a compreender as diferentes possibilidades de organização curricular e demais alterações recomendadas, exigidas ou passíveis de realização para melhor atender à diversidade de características de aprendizagem dos alunos. Esse é um dos papéis das universidades que podem, assim, contribuir para que a qualidade de ensino possa ser alcançada (PRIETO, 2004, p. 9).

É importante a percepção da equipe escolar acerca da necessidade de se utilizar o Plano Educacional Individualizado, para que o aluno possa desenvolver suas habilidades, mas também é relevante compreender e conhecer, não somente a educação realizada na escola comum e na instituição especializada, mas também aquela executada por todas as pessoas que convivem com o aluno com TEA e fazem parte de sua formação, tais como família, grupos sociais e escola.

Considerações Finais

Estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem para alunos com Transtorno do Espectro Autista, são relevantes no contexto atual da Educação Especial, por isso entendemos a necessidade de retomar os questionamentos feitos na introdução, a fim de afirmar que o ensino colaborativo possui metodologias adequadas quando aplicadas com o envolvimento da equipe escolar das salas de aula comum e os professores da escola especial, com atenção aos estágios - iniciais, comprometimento e colaboração mútua entre todos.

Esses profissionais necessitam, conjuntamente, usar suas habilidades para atender ao aluno com TEA, com especial atenção nos seguintes aspectos: formulação do Planejamento Educacional Individualizado (PEI); seleção dos conteúdos a serem trabalhados nos dois espaços educativos; ter estratégias diferenciadas de organização curricular para a realização da avaliação; manter uma boa comunicação com os pais e gestores; acompanhar o desenvolvimento dos alunos com TEA no ensino e na aprendizagem, dentre outras atividades inerentes à docência.

Reafirmamos a necessidade de os professores trabalhem juntos, assim como terem conhecimento da realidade dos alunos com TEA; utilizarem planejamentos sistematizados e com procedimentos de resolução de problemas para alcançar os resultados desejados. Na elaboração e na aplicação do PEI, consideradas todas as suas funções, a base deverá ser a singularidade do aluno com TEA, e de qualquer outro aluno PAEE.

Os alunos com TEA deverão ter as mesmas oportunidades e participar de todas as atividades escolares, tal qual ocorre com os demais educandos sem problemas ou transtornos de saúde. Para que a aprendizagem ocorra de forma satisfatória, é fundamental que todas as possibilidades sejam viabilizadas; os limites e as habilidades individuais valorizadas e as barreiras transpostas.

REFERÊNCIAS

ARGÜELLES, Maria Elena; HUGHES, Marie Tejeiro; SCHUMM, Jeanne Shay. Co-Teaching: a diferente approach to inclusion. **Principal, Reston**, v. 79, n. 4, p. 50-51, 2000.

BRASIL. **Censo Escolar**. Brasília, DF: MEC-INEP, 2016.

_____. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2011.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2018.

BRAUN, Patrícia; MARIN, Marcia. Ensino colaborativo: uma possibilidade de Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, set./dez. 2016.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com Necessidades Educacionais Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, V.3, n.5, p. 7-25, 1999.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZANATA, Eliana Marques; PEREIRANI, Verônica Apda. **Ensino Colaborativo: recursos e estratégias pedagógicas que favorecem a inclusão escolar**. Bauru, Vol. 5. Coleção Práticas educacionais inclusivas. Faculdade de Ciências, UNESP, 2012.

CONDERMAN, Greg; BRESNAHAN, Val; PEDERSEN, Theresa. **Purposeful coteaching: real cases and effective strategies**. California: Corwin Press: Thousand Oaks, 2009.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o ensino colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Revista Educar**, Curitiba: Ed. UFPR, 2008, n. 31, p. 213-230.

GATELY, Susan; GATELY, Frank. **Understanding coteaching components**. Teaching Exceptional Children, v. 33, n. 4, p. 40-47, mar./apr. 2001.

GINÉ, Carlo; RUIZ, Rudi. As adequações Curriculares e o Projeto de Educação do Centro Educacional. In. COLL, César; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 295 – 321.

GLAT, Rosana; VIANN, Marin Marcia; REDIG, Gomes Annie. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ci. Humana e Soc. em Revista**, Rio Janeiro. EDUR, 2012, v. 34, n. 12, p. 79-100.

LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. 6. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Deficiência, educação e necessidades especiais: reflexões sobre a inclusão sócio-educacional. **Cadernos de Pós – Graduação 7**, São Paulo: Mackenzie, 2002.

MENDES, Enicéia Gomes. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

_____. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para inclusão escolar: In: MENDES, Enicéia Gomes; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini (Org.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES-PROESP, 2008. p. 92-122.

MENDES, Enicéia Gomes; VILARONGA, Carla; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio a inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2014.

MENDES, Enicéia Gomes; VILARONGA, Carla. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; PLETSH, Márcia Denise. Atendimento Educacional Especializado: por entre políticas, práticas e currículo – um espaço tempo de inclusão? **Revista Contrapontos**, Itajaí, SC., v. 11, n. 3, p. 255-265, out. 2011. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br>>. Acesso em: 15 maio 2018.

PRIETO, Rosângela. **Políticas de melhoria da escola pública para todos: tensões atuais**. 2004. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_politicas_de_melhorias_1.asp?f_artigo=548>. Acesso em: 15 maio 2018.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tania Maria F. Braga. Professores e produção do currículo: uma experiência na disciplina de História. **Currículo sem fronteiras**, v.7, n.1, pp.160-170, Jan/Jun 2007.

STAINBACK, Susan. Considerações contextuais e sistêmicas para educação inclusiva. In: **Inclusão Revista da Educação Especial**, Ministério da Educação, Secretaria de Educação especial. Brasília, Ano 2, n.03, p. 8-14, dez. 2006.

TANNÚS, Gabriela Valadão. **Planejamento educacional individualizado na educação especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

VELTRONE Aline; MENDES, Enicéia Gomes. Inclusão e fracasso escolar: o que pensam os alunos com deficiência mental. **Revista Educação Especial**. v.22, n.3, p.59-72, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WOOD, Michelle. Whose Job is it anyway? Educational roles in inclusion. **Exceptional Children**, v. 64, n. 2, p. 181-195, 1998.

CONTRIBUIÇÕES DA OBRA DE VIGOTSKI PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Luana Aparecida Martins de Souza¹
Doracina Aparecida de Castro Araújo²

A compreensão do desenvolvimento diferenciado pela deficiência ou por outra necessidade especial e a defesa do atendimento educacional às pessoas sob esta condição, feitas por Vygotski constituem um dos mais importantes capítulos da história da Educação Especial [...]. (BARROCO, 2007, p. 194).

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista se configura como um transtorno desenvolvimental cujas características essenciais são os comprometimentos nas áreas de comunicação e interação social concomitantes aos comportamentos repetitivos e restritivos. Segundo Schwartzman e Araújo (2011, p. 15), “os Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) constituem um grupo de condições que, por um lado, têm sido mais frequentemente identificadas e, por outro, têm atraído interesse de profissionais de várias áreas do conhecimento”.

De acordo com estudos epidemiológicos, constata-se que o número de indivíduos condicionados com TEA aumenta gradativamente com o passar dos anos; no entanto, Klin (2006, p.5) afirma: “é importante enfatizar que o aumento nos índices de prevalência do autismo significa que mais indivíduos são identificados como tendo esta ou outras condições similares. Isso não significa que a incidência geral do autismo esteja aumentando”. Para Paula, Ribeiro e Teixeira (2011, p.156) “[...] esse crescimento provavelmente representa, na verdade, mudanças nos conceitos e definições, somadas à maior conscientização da comunidade e de profissionais sobre tais transtornos”.

Esses fatores, provavelmente, expliquem a razão de o TEA estar, cada vez, mais presente nos cotidianos social e escolar do que estava em anos anteriores. Porém, mesmo diante da dimensão atingida pelo autismo e do quanto as pesquisas nessa área avançaram, desde suas primeiras incidências estudadas por Léo Kanner,

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - UEMS, Unidade Universitária de Paranaíba/MS (2019), Bolsista do PIBAP-UEMS. Possui Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Especial Inclusiva – EAD, pelo Centro Universitário Barão de Mauá, Ribeirão Preto/SP (2017); Pós-Graduação Lato Sensu em Arte-Educação pelo Centro Universitário de Jales, Jales/SP (2010) e Licenciatura em Educação Artística pela mesma instituição (2008). É Atriz (DRT:0036925/SP), Produtora Cultural e Professora de Arte da Rede Pública Municipal de Ensino de Fernandópolis/SP e SESI - Fernandópolis/SP. **E-mail:** clickluana@hotmail.com

² Doutora em Educação pela UNICAMP. Pedagoga pela UFMS, Três Lagoas. Docente Sênior no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMS, Paranaíba. Avaliadora de curso de Pedagogia pelo MEC-INEP. Pesquisadora do Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação (CEPEED) da UEMS, Paranaíba. **E-mail:** doracina@gmail.com

ainda é relevante a falta de conhecimento e de compreensão por parte de familiares, sociedade em geral e em especial professores da educação básica sobre esse assunto.

Suplino (2005, p.17) justifica que “[...] o autismo continua desconhecido de grande parte da população brasileira. Mesmo os educadores que, por vezes já ouviram o termo ser citado, ignoram as discussões sobre sua gênese e não estão familiarizados com as principais características deste transtorno”.

Diante dessas considerações, este texto tem como objetivo detalhar diversos aspectos pertinentes ao TEA, a fim de contribuir para a produção e difusão do conhecimento sobre as alterações acometidas por esse transtorno, bem como realizar uma discussão pautada na Psicologia Histórico-Cultural para compreensão da relevância da intervenção precoce, do acompanhamento multiprofissional, da inclusão escolar, da mediação e dos aspectos culturais, como favorecedores ou limitadores do desenvolvimento dos educandos por ele acometidos.

Nesse viés, lançaremos um olhar para a educação escolar de alunos acometidos pelo TEA, a partir do referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, com ênfase na obra de Vigotski³, a partir das seguintes considerações: a) a influência da apropriação cultural para o desenvolvimento de indivíduos com e sem deficiência; b) o desenvolvimento das funções psíquicas superiores por meio de um trabalho educativo que considere e atue na zona de desenvolvimento iminente do aluno, por julgarmos altamente positiva a inclusão escolar desses indivíduos no sentido de potencializar o desenvolvimento de suas habilidades e contribuir de forma significativa para sua humanização.

Caracterização do Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Em 1911, a expressão autismo foi utilizada pelo psiquiatra austríaco Eugene Bleuler como uma das características de pessoas com esquizofrenia (COSTA, 2015); no entanto, os primeiros detalhamentos acerca do tema aconteceram somente no ano de 1943, quando o psiquiatra austríaco Léo Kanner, ao estudar psicoses infantis na Johns Hopkins University, Estados Unidos, empenhou-se em pesquisar crianças que apresentavam comportamentos provindos de uma incapacidade inata de realizar o contato afetivo.

As investigações de Kanner foram publicadas no formato de artigo, no ano de 1943, e apresentava a descrição de 11 crianças dos 2 aos 11 anos, das quais 8 eram do sexo masculino e 3 do feminino. As conclusões ali expostas apontariam a um quadro de distúrbios autísticos inatos do contato afetivo. Conforme os estudos comportamentais, essas crianças apresentavam extremo desejo de solidão; ausência de reação ao mundo externo e de contato afetivo direto; necessidade de repetição obsessiva, o que talvez desencadeasse uma repetição de frases aleatórias e uma memória extraordinária. (KANNER, 1943).

Conforme pontua Paredes (2012), embora o autismo proposto por Kanner, na década de 40, tenha sofrido uma redefinição, ainda se conservam as características demarcadas por ele, tais como: “[...] incapacidade para o estabelecimento de um relacionamento social; falha no uso comunicativo da linguagem; interesses obsessivos e desejo de se manter isolado; fascínio por objetos; boas capacidades de memória; início antes

³ Vigotski, Vigotsky ou Vygotski são sobrenomes transliterados de Lev Semenovitch. Neste artigo utilizaremos a grafia Vigotski ou a forma utilizada conforme os textos citados.

dos trinta meses” (PAREDES, 2012, p. 23). Schwartzman (2011, p. 37) explica que o autismo, na atualidade, é considerado um transtorno do desenvolvimento de origem neurobiológica, cujas características basilares são as “anormalidades qualitativas e quantitativas que, embora muito abrangentes, afetam de forma mais evidente as áreas da interação social, da comunicação e do comportamento”.

Segundo a APA (2014), o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais em sua quinta edição, o DSM – 5, uma importante classificação de transtornos mentais e critérios associados que tem como intuito simplificar diagnósticos mais confiáveis desses tipos de transtornos, estabelece que os quadros autísticos se inserem no “Transtorno do Espectro Autista” o qual engloba: o Transtorno Autista, o Transtorno de Asperger e o Transtorno Global do Desenvolvimento, previstos pelo código 299.00. A junção desses três no TEA se deu, pois:

Os sintomas desses transtornos representam um continuum único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos. Essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de transtorno do espectro autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados (APA, 2014, p.43).

Conforme a APA (2014), para que haja o diagnóstico de TEA, quatro critérios diagnósticos referentes às características essenciais desse transtorno, devem estar presentes. São as seguintes: a) prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social; b) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades; c) sintomas presentes desde o início da infância; d) sintomas que limitam ou prejudicam o funcionamento diário.

Quanto aos critérios A e B, necessita-se de especificação do nível de gravidade, que pode ser nível III, caso exija apoio muito substancial; nível II, se exigir apoio substancial e nível I, se exigir apoio (APA, 2014). Ao analisar esses critérios e suas especificidades, embora eles tenham um número reduzido, é possível constatar a diversidade englobada pelo TEA. Por isso é importante compreender o que Schwartzman (2011, p. 65) afirma: “[...] as condições que fazem parte deste grupo, embora guardando certas singularidades, dividem sinais e sintomas semelhantes, embora com grande variabilidade fenotípica”.

Sobre o Critério A - prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (APA, 2014),

As dificuldades na comunicação acontecem em graus variados, tanto na habilidade verbal quanto na não-verbal de compartilhar informações com outros. Algumas crianças não desenvolvem habilidades de comunicação. Outras têm uma linguagem imatura, caracterizada por jargão, ecolalia, reversões de pronome, prosódia anormal, entonação monótona, etc. Os que têm capacidade expressiva adequada podem ter inabilidade em iniciar ou manter uma conversação apropriada [...] (GADIA, TUCHMAN, ROTTA, 2004, p. 84).

Quanto ao Critério B: padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2014):

Os padrões repetitivos e estereotipados de comportamentos característicos do autismo incluem resistência a mudanças, insistência em determinadas rotinas, apego excessivo a objetos e fascínio com o movimento de peças (tais como rodas ou hélices). Embora algumas crianças pareçam brincar, elas se preocupam mais em alinhar ou manusear os brinquedos do que em usá-los para sua finalidade simbólica. Estereotípias motoras e verbais, tais como se balançar, bater palmas repetitivamente, andar em círculos ou repetir determinadas palavras, frases ou canções são também manifestações frequentes em autistas [...] (GADIA, TUCHMAN, ROTTA, 2004, p. 84).

Do mais leve ao mais severo, os graus de intensidade do TEA representam a gama de diversidades que

engloba esse espectro, por isso Macedo e Orsati (2011, p. 244) afirmam que: “[...] os quadros sintomáticos nos TEA são heterogêneos, pois as características essenciais desses transtornos aparecem em diferentes graus em cada indivíduo” e Araújo (2011, p. 173) pontua: “[...] indivíduos com TEA seguem trajetos de desenvolvimento com aspectos comuns em suas atipias, mas também aspectos bastante singulares, próprios de cada experiência de vida”.

Diante disso, entendemos que os alunos com TEA necessitam de um acompanhamento multiprofissional que considere as suas características, habilidades, potencialidades e singularidades. Para Gadia, Tuchman e Rotta (2004, p. 89), além de ser necessária uma intervenção multidisciplinar no manejo de autistas, “[...] as bases do tratamento envolvem técnicas de mudança de comportamento, programas educacionais ou de trabalho e terapias de linguagem/comunicação”.

Hoje, a literatura aponta resultados bem sucedidos quanto ao desenvolvimento de indivíduos acometidos pelo autismo, por meio da participação em métodos, terapias e programas psicoeducacionais de intervenção como a Terapia de Análise Aplicada do Comportamento (ABA), Educação e Tratamento para Autistas e crianças com problemas relacionados à comunicação (TEACCH), Currículo Funcional Natural (CFN), Comunicação Ampliada e Alternativa (CAA), Terapia da Integração Sensorial (TIS), entre outros métodos e programas.

Logo, compreendemos que oportunizar precocemente uma boa intervenção ao indivíduo com TEA pode viabilizar-lhe condições impulsionadoras de desenvolvimento das áreas comprometidas. Assim como possibilitar a sua inclusão escolar, com ensino de qualidade, adaptações curriculares e participação em Atendimento Educacional Especializado, que considere suas necessidades individuais, pode possibilitar-lhe a potencialização de seu desenvolvimento humano junto a seus pares.

Acreditamos que alunos com TEA, em convivência com outros alunos em um ambiente escolar inclusivo, obterão melhores resultados, principalmente se lhes for proporcionada a apropriação dos aspectos culturais mais elevados como condições promovedoras do desenvolvimento de habilidades e minimização de seus comprometimentos. Se esses alunos forem alicerçados a partir de uma perspectiva que vê o desenvolvimento humano como resultado das vivências culturais, poderão ter maiores possibilidades de desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. Para tanto, optamos por apresentar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, com maior atenção aos pressupostos teóricos de Vigotski.

Educação Especial de alunos com TEA à luz da Psicologia Histórico-Cultural com atenção aos pressupostos vigotskianos

Em torno das décadas de 1920 e 1930, Vygotski dedicou-se à educação de pessoas com deficiência e criou o processo chamado de *Defectologia*, utilizado tanto por Vygotski (1997) como por outros autores soviéticos, no início e decorrer do século XX. Tais pesquisas se referem a uma área que agrega estudos teórico-metodológicos relacionados às intervenções educacionais, semelhante ao que nos dias atuais chamamos de Educação Especial (BARROCO, 2012).

Os estudos vigotskianos trouxeram inúmeras contribuições para a compreensão de que a deficiência

pode vir a ser compensada por meio do desenvolvimento cultural (VYGOTSKI, 1997). De acordo com Barroco (2007), para Vygotski, a perda de uma das funções da percepção ou a falta de algum órgão seria compensada naturalmente, por meio do funcionamento e desenvolvimento realçado de outras funções e outros órgãos. Em relação à compensação/supercompensação, para Gatto (2010, p.162) isso “implica em que o defeito deixe de ser o centro da preocupação, sugerindo-se que a ‘superestrutura psicológica’ seja agora valorizada, e com ela a persistência, o exercício e o uso cultural da função defeituosa ou de outras substitutivas com vistas à organização da mente e ao máximo de compensação”.

Segundo Barroco (2007, p. 223), “Vygotski escreve que a tese central da Defectologia moderna seria: ‘Todo defeito cria estímulo para compensação’”. Nessa acepção, entendemos que se o meio social no qual o indivíduo com deficiência está inserido for privilegiado por relações culturais propulsoras de seu pleno desenvolvimento humano, os deficit biológicos serão compensados por meio de outras habilidades desenvolvidas no cerne da cultura. Para Gatto (2010, p.163) é importante considerar “[...] a máxima vigotskiana de que a cultura possibilita a superação dos limites biológicos [...]”.

Nos estudos de Vigotski não encontramos menção às crianças com autismo, porém consideramos que o período no qual o teórico dedicou-se aos estudos de crianças com deficiência antecede ao tempo em que o autismo viria a ser investigado e mencionado nas primeiras publicações do psiquiatra Leo Kanner, o qual concluiu que assim como vinham ao mundo crianças com déficits em outras áreas, vinham também outras com deficit na formação do contato afetivo (KANNER, 1943).

No entanto, por entendermos que as considerações de Vigotski aplicam-se a todos os indivíduos e, também, aqueles com deficiência, seja qual for a área comprometida, inclui-se a esse grupo aqueles com TEA, pois conforme Barroco (2007, p. 212), a obra vigotskiana tem uma “[...] aposta no humano, na capacidade de humanização do homem, mesmo sob condições de deficiência”. Chiote (2003, p. 53) afirma que “os estudos de Vigotski (1997) sobre o desenvolvimento atípico em crianças, embora não tenham abordado o autismo, ajudam-nos a estabelecer algumas relações e pensar possíveis contribuições para o desenvolvimento da criança com autismo na busca de um novo olhar para essa criança”.

Pensar no desenvolvimento do indivíduo com TEA, ou com qualquer outra deficiência, numa perspectiva vigotskiana, fundamenta-se na compreensão de que “[...] a diferença entre as pessoas não está necessariamente na deficiência (que pode assumir tantas especificidades), mas no nível de formação daquilo que é propriamente humano nelas”. (BARROCO, 2012, p. 45).

De acordo com a APA (2014, p. 57), em relação às crianças pequenas com TEA, “[...] a ausência de capacidades sociais e comunicacionais pode ser um impedimento à aprendizagem, especialmente à aprendizagem por meio da interação social ou em contextos com seus colegas”, porém conforme Orrú (2012), em uma concepção de desenvolvimento e educação tradicional, que tenha como foco as dificuldades inerentes ao autismo, o trabalho do professor torna-se complexo; no entanto, se na mesma situação considerarmos os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, na qual se evidencia o contexto das relações pessoais, as atitudes viabilizadas pelo educador e a ação mediadora dos signos, possibilita-se um salto a ser dado por esse indivíduo. “Tomando a obra de Vigotsky como referencial teórico para o trabalho com autistas, entendemos que o processo de ensino e aprendizagem desse aluno deve contemplar, necessariamente, uma criteriosa relação

entre mediação pedagógica, cotidiano e formação de conceitos [...]” (ORRÚ, 2012, p. 102).

Ao olharmos para a inclusão escolar de alunos com TEA e o ensino e aprendizagem deles, entendemos que a criança com TEA não é impossibilitada de se desenvolver, pelo contrário seu desenvolvimento está diretamente relacionado à qualidade das mediações oferecidas, às compensações oportunizadas, às apropriações vivenciadas, às práticas pedagógicas realizadas, como impulsionadoras do seu desenvolvimento psíquico e da sua humanização. Para Gatto (2010, p. 6), em pesquisa sobre as contribuições da escola de Vigotski para a humanização das pessoas com TGD⁴,

Concluimos sobre as importantes contribuições da referida escola teórica com relação ao levantamento de recursos teórico-metodológicos que sinalizam a possibilidade de uma compreensão historicizada do psiquismo no caso dos TGDs, e indicam a necessidade de intervenções educacionais enriquecidas, ao se assumir como meta a humanização ao máximo possível, com vistas ao que podem se tornar esses alunos com o apoio necessário e do qual os educadores e a educação não podem prescindir. Por fim, fica o entendimento de que a Teoria Histórico-Cultural de modo geral, e no que se refere à Defectologia, pode subsidiar um corpo teórico-metodológico com vistas ao máximo desenvolvimento possível das pessoas sob a condição de TGDs.

Diante do exposto, entendemos que as intervenções educacionais podem potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos com TEA, rumo a uma formação verdadeiramente humanizadora. Porém, necessário se faz destacarmos a necessidade de que as práticas pedagógicas referentes ao ensino e mediação tenham como ponto de partida a zona de desenvolvimento iminente- ZDI⁵ desse aluno, pois de acordo com as proposições vigotskianas, ao se elaborar as dimensões do aprendizado escolar, a ZDI deve ser considerada. Se cada aluno com TEA possui suas singularidades, bem como suas próprias ZDI, logo, as intervenções educacionais e o trabalho educativo devem ser direcionados.

Entre os alunos que chegam às escolas com o diagnóstico de Espectro Autista encontram-se, não poucas vezes, crianças que respondem muito rapidamente às intervenções em sala de aula, aderindo rapidamente às tarefas escolares e mostrando, com o decorrer do tempo, um desempenho bastante significativo nas atividades e avaliações realizadas na escola. Neste caso, costumam estar as crianças com Transtorno de Asperger, Autismo com alto funcionamento, entre outros. No entanto, mesmo com tais características de envolvimento nas atividades escolares, podem estar presentes manifestações como: pouco compartilhamento social e/ou interesse restrito; pautas estereotipadas, repetitivas e/ou pouco contextualizadas; pouco interesse em atender a solicitações em sala de aula, embora aptos a fazê-lo, entre outras. Alunos com tais características requerem a atenção da escola para o desenvolvimento de competências importantes (BRASIL, 2010, p.35-36).

Pensar a inclusão escolar de alunos com TEA é garantir uma educação desenvolvente tanto àqueles com mais facilidades, como àqueles com mais dificuldades. Para Lima e Facci (2012, p.85), na perspectiva vigotskiana a prática pedagógica é uma ação que requer planejamento e consciência, pois influi no desenvolvimento psicológico do aluno. “[...] o professor faz a mediação entre os conteúdos curriculares e o aluno, com a finalidade de provocar neste o desenvolvimento das funções psicológicas superiores⁶”. Para Barroco (2012,

⁴ TGD é a abreviação de Transtornos Globais do Desenvolvimento, estabelecido pela Classificação Internacional de Doenças, em sua 10ª edição, a CID – 10, sob o código F.84. Esses transtornos causam distúrbios no desenvolvimento e afetam de várias maneiras e intensidades a comunicação, a interação social e o comportamento, dentre eles além do Autismo Infantil, pertencem o Autismo Atípico, Síndrome de Rett, Outro Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno com Hiperatividade Associada a Retardo Mental e a Movimentos Esteriotipados, Síndrome de Asperger, Outros Transtornos Globais do Desenvolvimento e Transtornos Globais Não Especificados do Desenvolvimento (OMS, 1997).

⁵ A zona de desenvolvimento iminente “[...] é exatamente aquilo que a criança faz com a ajuda do adulto [...]” (PRESTES, 2010, p.170).

⁶ As funções psicológicas superiores se referem à sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, emoção e sentimento, conforme Luria (1981) *apud* Martins (2011).

p.45), as funções psíquicas “[...] precisam sair da direção dada pelo plano biológico, e assumir um caráter cultural”.

Martins (2011) destaca que é direito inalienável de todos os alunos o seu máximo desenvolvimento, assim como é dever da educação escolar propiciar a efetivação dessa conquista, porém pontua: não é qualquer aprendizagem que corrobora para essa realização. Por entendermos a educação escolar como resultado do trabalho educativo, citamos Duarte (1998), para quem o trabalho educativo deve proporcionar ao indivíduo a oportunidade de apropriar-se da cultura produzida historicamente pela humanidade, como fonte de humanização.

Portanto, diante da heterogeneidade do TEA, é comum que as práticas pedagógicas utilizadas com determinado aluno não sejam adequadas a outro, embora ambos tenham o mesmo diagnóstico; por isso se faz necessário que o professor tenha um olhar atento à ZDI de cada um, considere seus déficits não como fatores limitadores, mas como áreas que podem ser potencializadas e suas habilidades não como fatores lapidados, mas passíveis a uma lapidação ainda mais aguçada.

Diante do exposto, entendemos que a educação escolar vivenciada por alunos com TEA e demais alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) exerce papel relevante no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, na apropriação dos aspectos culturais mais elevados, nas aprendizagens significativas e na plena humanização desses alunos, por isso mencionamos Rossato e Leonardo (2012, p. 113), por trazerem alguns questionamentos sobre a educação especial:

Ao se considerar a educação escolar como fundamental para a apropriação da cultura produzida, cabe questionar sobre a educação e dentro desta, a educação especial, discutindo sobre as formas e contribuições de ensino oferecidas às pessoas com deficiência e às pessoas que aprendem diferentemente por nem sempre lhes possibilitarem o aprendizado escolar.

Além do aprendizado e do desenvolvimento, por meio da apropriação cultural, os quais devem ser viabilizados aos alunos PAEE por meio da educação escolar, concordamos com Chiote (2011, p. 61), quando menciona que “As práticas realizadas na escola devem favorecer à criança com autismo novos modos de ser e de se constituir, abrindo caminho para possibilidades singulares de interagir com os outros e o mundo”. Nessa perspectiva, ficou evidenciado que a mediação pedagógica deve ser uma ação com intencionalidade e consciência.

Mencionamos Rossato e Leonardo (2012, p.125), os quais enfatizam que para Vigotski, o acesso à cultura é determinante ao desenvolvimento humano, “[...] nesse sentido, é preciso criar instrumentos culturais especiais adaptados à estrutura psicológica da criança, com a ajuda de procedimentos pedagógicos especiais [...]”, pois em relação à criança com deficiência “[...] a escola não deve somente adaptar-se às insuficiências dessa criança, deve também lutar contra elas, superá-las” (VYGOTSKI, 1997, p. 36, *apud* ROSSATO; LEONARDO, 2012, p. 128).

À luz desses preceitos, entendemos que o trabalho educativo com alunos com TEA, deve atuar na ZDI de cada um, de forma singular, por meio da utilização de estratégias específicas de mediação que maximizem a apropriação da cultura e sua humanização.

Considerações Finais

Discutir sobre a educação escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tendo como base teórica os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural nos possibilitou compreender que esses educandos não se desenvolvem em condições inferiores, mas possuem outro percurso para atingir seu mais alto grau de progressão.

Fundamentadas nessas concepções, concluímos que os fatores decisivos ao desenvolvimento da pessoa com ou sem deficiência não estão contidos nas leis biológicas, mas nos aspectos culturais, os quais criam mecanismos compensatórios para o todo e qualquer defeito.

Diante dessas colocações, consideramos que numa perspectiva vigotskiana, a educação escolar deve propiciar ao aluno o acesso máximo à cultura para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Finalizamos com a afirmação de que o trabalho educativo com alunos com TEA deve considerar as peculiaridades do seu desenvolvimento e, nesse viés, construir caminhos pedagógicos que viabilizem a apropriação cultural e o desenvolvimento pleno como superação para os déficits biológicos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5. ed. – Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAÚJO, Ceres Alves. A intervenção psicológica. In: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de (Org.). **Transtornos do espectro autista**. São Paulo: Memnon, 2011, p.227-237.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A Educação Especial do novo homem soviético e a Psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a Psicologia e a Educação atuais**. 2007. 414f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

_____. Contexto e textos de Vygotski sobre a defectologia: A defesa da humanização da pessoa com deficiência. In: BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez da (Org.) **Educação especial e teoria histórico-cultural: em defesa da humanização do homem**. Maringá-PR: Eduem, 2012, p.41-66.

BRASIL. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. José Ferreira Belisário Filho, Patrícia Cunha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. V. 9. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

CHIOTE, Fernanda de Araujo Binatti. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil**. 2011. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

COSTA, Aline Ferreira. **A inclusão do espectro autista na educação e as garantias constitucionais**. Frutal, MG: Prospectiva, 2015.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol. 19, n.44, p. 85-106, abr. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-2621998000100008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 abr. 2018.

GADIA, Carlos A.; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, São Paulo, Vol. 80, N°2(supl), 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jped/v80n2s0/v80n2Sa10>> Acesso em: 18 fev. 2018.

GATTO, Dayene Patrícia. **Teoria de L. S. Vigotski e o Atendimento Educacional aos Transtornos Globais do Desenvolvimento**: da identificação da conduta desviante à formação do homem cultural. 2010. 175 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child**, Londres, 1943, n.2, p.217-250.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo. 28 (Supl I): S3-11, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a02v28s1/a02v8s1.pdf>> Acesso em: 10 dez. 2017.

LIMA, Stéfanie Melo; LAPLANE, Adriana Lia Frizman. Escolarização de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 2, p. 269-284, abr.-jun., 2016.

LIMA, Eliane da Costa; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A profissionalidade do professor de educação especial: uma reflexão acerca do trabalho e processo de alienação. In: BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez da. (Org.) **Educação especial e teoria histórico-cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá-PR: Eduem, 2012, p.67-92.

LURIA, Alexander Romanovitch. **Fundamentos de neurologia**. São Paulo: EDUSP, 1981.

MARTINS, Lígia Márcia. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p.43-58.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. CID-10. 10. rev. São Paulo: USP, 1997.

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo, Linguagem e Educação**: interação social no cotidiano escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

PAULA, Cristiane Silvestre de; RIBEIRO, Sabrina Helena; TEIXEIRA, Maria Cristina T. V. Epidemiologia e Transtornos Globais do Desenvolvimento. In: SCHUARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de (Org.). **Transtornos do espectro autista**. São Paulo: Memnon, 2011, p.151-158.

PAREDES, Sónia dos Santos Gonçalves. **O papel da musicoterapia no desenvolvimento cognitivo nas crianças com perturbação do espectro autista**. 2012. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Especialidade Educação Especial) Escola Superior de Educação Almeida Garret, Lisboa, 2012.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

ROSSATO, Solange Pereira Marques; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Queixa escolar e educação especial: indagações necessárias. In: BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez da (Org.). **Educação especial e teoria histórico-cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá-PR: Eduem, 2012, 113-138.

SUPLINO, Maryse. **Currículo Funcional Natural**: Guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Maceió: ASSISTA, 2005. (Coleção de Estudos e Pesquisa na Área da Deficiência; v. 11) Disponível em: <<https://especialdeadamantina.files.wordpress.com/2013/04/curriculo-funcional-natural-guia-pr3a1tico.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2016.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Transtornos do Espectro do Autismo: conceitos e generalidades. In: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de (Org.). **Transtornos do espectro autista**. São Paulo: Memnon, 2011, p.37-42.

VIGOTSKI, Lev Semynovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Obras escogidas**. Fundamentos de defectologia. Tomo V. Tradução Julio Guilheremo Blanck. Madrid: Visor Dist., 1997.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A INSTITUIÇÃO DISCIPLINAR ESCOLA: UMA DISCUSSÃO PERTINENTE

Marlene Nunes Amancio¹

Thiago Donda Rodrigues²

Introdução

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada no ano de 1948, pode ser considerada um marco internacional contemporâneo que aborda a inclusão no âmbito escolar, pois recomenda que a educação é um direito de todas as pessoas (ONU, 1948). Mesmo sem validade legal aos países signatários, as proposições da Declaração influenciaram de lá para cá a maioria das decisões tomadas pela comunidade internacional.

Após esse pontapé inicial, outros documentos foram elaborados com vistas a fomentar uma educação inclusiva, dentre eles, podemos citar a Conferência de Jomtien, que resultou na Declaração Mundial de Educação para Todos e propõe que países-membros ofereçam Educação de qualidade e inclusiva para todos (UNESCO, 1990).

A Declaração de Salamanca, firmada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que aborda princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais e reafirma o “compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência da preparação da educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino [...] (UNESCO, 1994, p. 1).

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, que ratifica que as pessoas com deficiência devem possuir “os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a

¹ Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba. Graduada em Pedagogia. Especialista em Fundamentos Teóricos da Prática Pedagógica; Especialista em Coordenação Pedagógica - UFMS; Especialização em Didática e Metodologia do Ensino para Portadores de Necessidade Educativas Especiais (PNEES). Psicopedagogia Clínica e Institucional. Coordenadora da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação de Cassilândia – SEMEC, 25 anos atuando na Educação Básica, atuou como diretora por quase 10 anos, como coordenadora por 7 anos, foi professora da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino médio. **E-mail:** marlene.na@hotmail.com.br

² Doutor em Educação Matemática. Licenciado em Matemática. Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, campus de Paranaíba. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do Instituto de Matemática da UFMS e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Diversidade e Diferença - GEduMaD. **E-mail:** thiago.rodrigues@ufms.br

todo ser humano” (BRASIL, 2001, p. 1).

Desse modo, os países-membros da Organização das Nações Unidas, movidos pelo compromisso firmado pela assinatura desses e de outros documentos, vêm implementando leis e Políticas Públicas, no sentido de alinhar seus sistemas educacionais às orientações desses documentos, buscando a inclusão educacional de todos.

Nesse sentido, a busca por uma transformação no sistema educacional vislumbrando a inclusão de todos implica também numa crise paradigmática no âmbito educacional, pois o modelo de educação vigente hoje, mesmo levando em conta as várias mudanças ocorridas no sentido de atingir uma educação inclusiva, ainda possui muitos mecanismos que excluem explícita e/ou veladamente.

E para que possa ocorrer a emergência e a proveniência³ de um novo paradigma educacional são necessárias, dentre outras coisas, o desenvolvimento de pesquisas na área de educação e áreas transversais a ela que se debruçam a produzir saberes dentro desta perspectiva.

Assim, somos integrantes dessa complexa rede de pesquisadores, que ora convergem ora divergem sobre os caminhos para a inclusão. Por isso, buscamos dar nossa contribuição acadêmica para essa construção, sendo que este artigo visa discutir alguns aspectos teóricos da pesquisa de mestrado desenvolvida pela primeira autora deste artigo, sob orientação do segundo autor, em andamento desde agosto de 2017, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, de Paranaíba.

Nessa pesquisa, buscamos responder a seguinte pergunta: quais podem ser as dificuldades e possibilidades didático-pedagógicas enfrentadas pelo professor em relação ao processo de inclusão de alunos com deficiências nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Para isso, tanto na pesquisa quanto neste texto, valer-nos-emos, teoricamente, das ideias desenvolvidas pelo filósofo francês Michael Foucault, com a visão da escola como instituição disciplinar e também das compreensões de Maria Tereza Eglér Mantoan sobre Educação Inclusiva.

A escola: uma instituição disciplinar

Valendo-nos das pesquisas de Foucault (2005), a escola é uma das instituições formadas por meio do desenvolvimento de mecanismos disciplinares, durante as modificações nas formas de exercício do poder no Ocidente que tiveram início na segunda metade do século XVII e resultaram no poder disciplinar.

A grande invenção do poder disciplinar foi o abandono de um poder truculento para o desenvolvimento de um poder que, não fazendo uso necessariamente da violência física, se dirige detalhadamente ao corpo e exercer sobre ele uma coerção ininterrupta ao nível do gesto, do movimento, de sua eficácia, de sua organização interna, o que implica numa coerção que esquadrinha os espaços, o tempo e o movimento.

Nesse sentido, o poder disciplinar, a partir de seus próprios mecanismos, objetiva não somente que os indivíduos façam o que se quer, mas para que também operem como se quer, usando determinadas técnicas, com o ritmo e a eficácia que se determina.

³ Sobre Emergência e Proveniência ver: Capítulo 2, do livro “Microfísica do Poder” de Michel Foucault.

Estes mecanismos fabricam corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”, aumentam as forças do corpo, em termos econômicos de utilidade, e diminui essas mesmas forças em termos políticos de obediência. Dizendo de outro modo, este tipo de poder tende a formar um indivíduo que têm sua produtividade maximizada e sua possibilidade de reflexão crítica e resistência minimizados.

Foucault (2005) não aborda uma instituição especificamente, pois ao estudar a emergência e proveniência dos mecanismos disciplinares se remete às instituições que fazem uso deles, tais como a prisão, a fábrica, o exército, o hospital, o manicômio e também a *escola*. Nessa perspectiva, orientados pelas noções de Foucault, podemos entender que:

[...] a escola é uma instituição disciplinar que faz uso de mecanismos que, dentre outras coisas, organizam, ordenam, hierarquizam, classificam, homogeneizam, comparam, analisam, avaliam e excluem, objetivando a normalização e domesticação, e que são viabilizados não só a partir da vigilância e punição, mas também da recompensa. A normalização e domesticação objetivada pela escola cumpre o papel de posiciona-la como um aparelho de estado, que tem o objetivo de defender o modelo de sociedade vigente. (RODRIGUES, 2018, p. 239)

Assim, através dos mecanismos do poder disciplinar, é possível moldar, adestrar, domesticar, permitindo, desse modo, às instituições ligadas a esse poder, as possibilidades de modificar o sujeito, por meio de normas, regras, controle, punições e recompensas, de modo que cada indivíduo cumpra seu papel na sociedade.

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou, sem dúvida, adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura liga-las para multiplica-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até as singularidades necessárias e suficientes. “Adestra” as multidões confusas, moveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais - pequenas células separadas, autonomias orgânicas, identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatórios. A disciplina “fabrica” indivíduos; ela e a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; e um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos do Estado. E são eles justamente que vão pouco a pouco invadir essas formas maiores, mundificar-lhes os mecanismos e impor-lhes seus processos (FOUCAULT, 2005, p. 143).

Para isso, o poder disciplinar vale-se do seguinte princípio:

A escala, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica — movimentos, gestos atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. O objeto, em seguida, do controle: não, ou não mais, os elementos significativos do comportamento ou a linguagem do corpo, mas a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna; a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é a do exercício. A modalidade enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. [...] as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação (FOUCAULT, 2005, p. 118).

Dentro dessa perspectiva, na busca de formar os indivíduos com base em um modelo pertinente a manutenção da sociedade e por meio da vigilância, controle, punição e recompensa, a escola distribui, controla e organiza, gradualmente, espaços, tempos, normas, processos e indivíduos; se utiliza de mecanismos para instruir, exercitar, treinar, corrigir, aparar, aperfeiçoar, potencializar os indivíduos; penaliza e recompensa

buscando persuadir os desvios; examina buscando objetivar, classificar, qualificar, punir, recompensar, diferenciar, sancionar os indivíduos e também produzir saberes sobre eles.⁴

Assim, podemos ver esses aspectos na escola ao observar a forma matricial possibilitando vigiar e controlar melhor, verificar as presenças e ausências, analisar, avaliar, evitar o “desaparecimento”; as filas de conteúdos a serem ensinados, de séries ou anos a serem cursados, estabelecendo o que e quando ensinar; os sinais que determinam os horários de entrada e saída dos alunos e professores, demarcam o término de uma aula e o início de outra; a escola e as classes fechadas a fim de garantir o asseio e facilitar o controle dos professores, para que nada escape de seu olhar vigilante; a divisão por níveis de ensino, em anos, séries ou ciclos, em semestres, bimestres, de acordo com a idade, com o conhecimento; o controle do tempo para maximizar a produtividade e minimizar a ociosidade, para as distribuições de tarefas com determinada duração de tempo, duração de cada aula, horário de intervalo, horário para sair da sala para tomar água e ir ao banheiro; situações didáticas em que se busca rapidez e eficiência, como por exemplo, memorização de informações ou treinamento de técnicas; organização do sistema escolar para a progressão do indivíduo, estabelecendo quantidade de dias letivos, bimestres, ano, estágios de ensino, testes a serem vencidos; ao contatar a direção e/ou os responsáveis caso os alunos falem demais, ao tentar inibir o uso de palavras, comportamentos, vestimentas consideradas impróprios e usar instrumentos de punição se necessário; ao submeter os alunos a exames, buscando dar visibilidade, classificar, hierarquizar, quantificar, corrigir, repreender, aprovar e reprovar; ao adotar boletins, relatórios, laudos clínicos, que também são formas de observação e exame do sujeito, para extração de uma verdade, posto que o corpo do aluno se torna objeto de manipulação e condicionamento; ao propor que todos os estudantes aprendam de maneira semelhante, a partir das mesmas práticas, os mesmos conteúdos, no mesmo ritmo e além disso, que todos sejam avaliados da mesma forma, com os mesmos instrumentos, partindo do mesmo parâmetro, afinal são inúmeras as formas de exercícios dos mecanismos disciplinares na escola.

Tentamos, desse modo, sintetizar, segundo as ideias de Foucault (2005), quais são as funções das instituições disciplinares – em particular a escola – para a sociedade, os objetivos que a escola busca atingir e as formas usadas para esse fim. O poder disciplinar, através de suas instituições e mecanismos, nas palavras de Foucault (2005, p. 119):

[...] define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita.

Portanto, diante do exposto, entendemos que as concepções foucaultianas sobre o atual modelo escolar, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola regular, caracterizam a escola como uma instituição disciplinar: uma ferramenta, cujo grande poder de dominação e de controle, destina-se a domesticar ou reprimir comportamentos distintos.

⁴ Para uma discussão mais aprofundada sobre os mecanismos disciplinares na escola, ver Rodrigues (2018).

A educação inclusiva e a escola como instituição disciplinar

Com a finalidade de delinear os princípios básicos que orientam a Educação Inclusiva, faremos uso de alguns importantes documentos internacionais que a orientam.

Como já mencionamos na introdução, a Declaração Universal dos Direitos Humanos é o documento que dá o pontapé inicial, quando recomenda, nos itens 1 e 2, do artigo XXVI, que:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita [...]
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos [...]. (ONU, 1948, p. 14)

Buscando corroborar com um movimento internacional por uma educação de qualidade e para todos, a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, realizada em Jomtien, em 1990, postula que:

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. [...] A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente. (UNESCO, 1990, p. 3)

Para tanto, dentre seus objetivos, a Declaração de Jomtien, preconizando a universalidade do acesso à educação e promoção da equidade, também ressalta que:

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.
5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990)

A partir da “Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais”, podemos ressaltar alguns princípios básicos da Educação Inclusiva, citados pelo documento:

3. [...] [as escolas inclusivas] deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. [...] deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. [...] O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuem desvantagens severa. [...]
4. [...] [a escola inclusiva] assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. [...] A experiência tem demonstrado que tal pedagogia pode consideravelmente reduzir a taxa de desistência e repetência escolar [...] e ao mesmo tempo garantir índices médios mais altos de rendimento escolar. Uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento

de esperanças, tão frequentemente consequências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na ideia de que “um tamanho serve a todos”. [...]

7. Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (BRASIL, 1994, p. 3-5)

Fundamentados nesses apontamentos, podemos verificar que os propósitos da escola inclusiva se diferenciam em muito dos objetivos da instituição disciplinar escola – explanados na seção anterior –, dizendo de outra forma, a escola que temos, constituída por mecanismos disciplinares, é baseada numa estrutura que, por meio de diversos e minuciosos mecanismos, compara, classifica, diferencia, hierarquiza, homogeneiza os indivíduos que por ela passam, buscando “formá-los” segundo padrões socialmente instituídos e ainda, conseqüentemente, *exclui* quem a ela não se adéqua.

Dessa forma, entendemos que o modelo educacional atual não é compatível com os princípios da escola inclusiva e também avaliamos que não há mudanças pontuais nesse sistema que permita reverter esse quadro, pois sempre haverá um desses mecanismos excludentes.

Assim, compreendemos que só há possibilidade de termos uma escola sem exclusões quando engendrarmos uma escola/educação que abandone os mecanismos apresentados por Foucault (2005).

Neste sentido, nos aproximamos de Mantoan (2003), entendendo que somente é possível uma Educação Inclusiva a partir de uma mudança global do paradigma educacional. Segundo a pesquisadora:

A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam.

A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazendo. (MANTOAN, 2013, p. 12)

Desse modo, concordando com a perspectiva da necessidade de uma mudança de paradigma educacional nas escolas regulares, e nos alinhando às orientações da Declaração de Salamanca, podemos vislumbrar uma educação inclusiva:

[...] prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceções, devem frequentar as turmas de ensino regular. [...] o mote da inclusão [...] é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. [...]. Na perspectiva inclusiva, as escolas atendem às diferenças, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para planejar, para aprender, para avaliar. (MANTOAN, 2009, p. 6-7)

Buscando pensar a Educação Inclusiva, corroborando com uma noção ampla de inclusão, que não se limite a processos inclusivos educacionais de pessoas com deficiência, mas de qualquer indivíduo ou grupo que, por suas características biológicas, sensoriais, intelectuais, sociais, culturais, econômicas, tecnológicas e/ou políticas, sofrem exclusão, ponderamos em Rodrigues e Lübeck (2018, p. 3):

[...] podemos sinteticamente dizer que podemos chegar a uma educação inclusiva, a partir da mudança radical do modelo educacional, recebe a TODOS, independentemente de sua particularidade, seja

ela de caráter biológico, sensorial, intelectual, social, cultural, econômico e/ou político. Isso implica uma concepção de educação que compreenda todas as necessidades educacionais dos alunos; que não tenha um arquétipo de estudante; que não exija de ninguém qualquer adaptação para que dela participe; que a sua práxis contemple a todos sem que seja necessário desenvolver procedimentos especiais para lidar com alguns; que o currículo leve em consideração as particularidades ambientais e pessoais, e também garanta a qualidade de ensino; dizendo em outras palavras, uma educação inclusiva deve estar suleada por posturas de respeito e valorização das diferentes formas de saber, fazer, ser e conviver.

Partindo desse ponto de vista, ressaltamos que uma escola inclusiva deve reconhecer a singularidade de cada um e a necessidade de considerar as situações individuais de cada estudante, de modo a reconhecer, respeitar e valorizar as diferenças, buscando assumi-las como potencialidades no âmbito educacional. Essa postura pode ser alcançada por meio das relações de respeito, solidariedade e cooperação entre os atores da escola (RODRIGUES, 2010).

Assim, esperamos que esses apontamentos teóricos, detalhados e ampliados na pesquisa de mestrado da primeira autora deste artigo, possam oferecer subsídios capazes de nos ajudar a refletir sobre as dificuldades e possibilidades didático-pedagógicas enfrentadas pelo professor em relação ao processo de inclusão de alunos com deficiências nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Considerações Finais

Neste texto, intencionamos mostrar que o modelo educacional vigente em nossa sociedade, a partir da vigilância, punição e recompensa, se empenha em distribuir, controlar, organizar, ordenar, moldar, hierarquizar, classificar, homogeneizar, comparar, analisar, avaliar, quantificar os indivíduos que nele se encontram inseridos, buscando formá-lo tendo como base padrões de normalidade socialmente instituídos. No entanto, por questões culturais, sociais, econômicas, políticas ou em função de altas habilidades ou de limitações físicas, sensoriais e intelectuais, determinadas pessoas não se ajustam ou não se deixam ajustar às formas normalizadoras da escola e, em razão disso, acabam por ser excluídas.

Desse modo, ponderamos que este arquétipo de escola, por ser imprescindível para a manutenção do modelo social, estando de uma forma ou outra, funcionando adequadamente aos interesses do poder disciplinar, não só se distancia dos ideais da educação inclusiva, como também impede que o processo de inclusão seja pleno.

Assim, entendemos que, para que uma educação inclusiva, é necessário considerarmos a possibilidade de resistência ao poder disciplinar no ambiente escolar, criando formas educativas que, desvinculadas dos mecanismos disciplinares, não excluam ninguém.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Decreto nº 3956, de 08 de outubro de 2001. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Brasília, DF, 08 out. 2001.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 30ª. ed. Petrópolis Vozes, 2005.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **O Direito à Diferença, na Igualdade de Direitos.** Bengala Legal, 1-14, 2009.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948.

RODRIGUES, Thiago Donda. **A Etnomatemática no contexto do Ensino Inlcusivo.** Curitiba, CRV, 2010.

_____. Mecanismos do Poder Disciplinar na Escola: alguns apontamentos. **Revista Perspectivas da Educação Matemática – INMA/UFMS** – v. 11, n. 26 – Ano 2018

_____; LÜBECK, Marcos. Contribuições da Etnomatemática para uma Educação Inclusiva. In. **Congresso Internacional de Etnomatemática: Saberes, diversidade e paz.** 6, 2018. Anais..., Medellín: Universidade de Antioquia.

UNESCO. **Declaração mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades Educativas Especiais.** Salamanca, Espanha, 1994.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA INFÂNCIA: A QUESTÃO DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA COM O MOVIMENTO CORPORAL

Lúcio Flávio Oliveira da Silva¹

Maria Sílvia Rosa Santana²

Introdução

A atividade pedagógica na sociedade capitalista é limitada e alienada. Conforme Marsiglia (2011) a tentativa de reter a atividade do professor em uma perspectiva que desvaloriza os aspectos políticos que a educação propicia, introduz o docente em práticas de reprodução da sua alienação particular, mediante ações cotidianas que impossibilitam a reflexão crítica e transformadora por parte do educando.

O trabalho pedagógico com a Educação Física não é diferente, uma vez que se concentra ora nas atividades técnico-desportivas simples e unicamente, ora em atividades que padronizam o movimento corporal, mediante visões naturalistas de desenvolvimento humano. Contudo, em uma análise histórica, compreendemos que o trabalho com o movimento corporal, passou por alterações epistemológicas e, conseqüentemente, em seu trabalho pedagógico.

As ações calcadas em concepções de desempenho e aprimoramento motor, bem como em seus preceitos naturalizantes, valorizam as características de padronização do movimento, que não desenvolve, de maneira consciente e dotado de sentidos e significados, o movimento humano. Tal questão torna a prática pedagógica descaracterizada de um estímulo consciente e intencional, já que concebe o desenvolvimento como natural e próprio do sujeito, sem a necessidade de um ensino diretivo e planejado.

Por isso, pautamo-nos na visão crítico-superadora (BRACHT, 2005; COLETIVO DE AUTORES, 1992; TAFFAREL, 2016) e na Pedagogia Histórico-Crítica (MARTINS, 2016; SAVIANI, 2007; 2011; MARSIGLIA, 2011; 2013; entre outros), perspectiva teórica que concebe a dimensão materialista e dialética de desenvolvimento integral do ser humano, o que incide diretamente na concepção de educação escolar, dos processos de ensino e de aprendizagem. Desta forma, com o intuito de propor uma formação humana por meio da cultura corporal,

¹ Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba. Formação Inicial em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. Atua como Professor de Educação Física na Educação Básica, no município de Três Lagoas/MS. **E-mail:** luciof_tls@hotmail.com

² Pós-doutora e doutora em Educação. Pedagoga. Docente no PPGE e nas graduações de Pedagogia e Ciências Sociais da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Coordenadora do Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEED) na mesma instituição. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional (GEPPE). Avaliadora de cursos pelo MEC-INEP. **E-mail:** mariasilvia@uems.br

disseminada nas diversas manifestações corporais, defendemos que as práticas pedagógicas, na Educação Infantil, devem ser pautadas em atividades de jogos e brincadeiras.

Entendemos que o caminho possível para a discussão sobre o movimento corporal numa perspectiva mais potencializadora, que preze pelas características do ser social, é basear-se na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico Crítica, na busca por uma visão superadora e progressiva de movimento humano.

Uma contribuição a essa discussão aparece na visão ontológica do movimento em Ortigara (2002; 2011), ao investigar o real significado e sentido do movimento humano, mediante uma abordagem ontológica. Tais ideias são debatidas também em Ferreira (2017), quando relata que a atividade esportiva seria a forma universal da manifestação corporal, que deveria ser apropriada por todos os indivíduos. Partindo desta ideia, acreditamos que na Educação Infantil a corporeidade é desenvolvida mediante atividades pouco complexas, pois são atividades para a criança pequena, porém, de extrema relevância para a sua formação, disseminadas nos jogos e nas brincadeiras.

Desse modo, colocamos os jogos e as brincadeiras como atividades da cultura corporal pouco complexas, mas de extrema relevância para o desenvolvimento da criança, pois começam a constituir e instituir no sujeito uma atividade mais complexa – a esportiva. As atividades de jogos e brincadeiras devem ser implementadas por meio de ações que façam parte do estágio de desenvolvimento psíquico infantil, atuando na atividade principal da criança entre 3 e 5 anos, a brincadeira, para que possam ocorrer de fato o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento.

No desejo de estudarmos e discutirmos as relações entre a atividade pedagógica com o movimento corporal, bem como a discussão propagada sobre um projeto histórico de sociedade, a problemática que lançamos é a seguinte: Como exercer a atividade pedagógica com o movimento corporal em uma perspectiva humanizadora? Quais são seus preceitos? O que deve ser considerado?

Assim sendo, neste capítulo temos como objetivo geral discutir como a atividade pedagógica com o movimento corporal, baseado na Pedagogia Histórico-Crítica, pode promover o desenvolvimento humano na infância, considerando as possibilidades e os desafios do trabalho com movimento corporal na Educação Infantil.

Optamos pela compreensão da realidade que envolve o nosso objeto de estudo, e suas significações que tais proposições representam na sociedade, por meio de uma revisão bibliográfica, fundamentada no materialismo histórico-dialético que se apresenta como alicerce deste estudo, pois apresenta uma metodologia para compreender o fenômeno mediante os aspectos históricos e dialéticos, a partir dos quais se acredita que a realidade deve ser entendida em seu movimento de totalidade, contradição e de transformação.

O desenvolvimento humano na Psicologia Histórico-Cultural e o caráter alienante da escola capitalista

A base filosófica que edifica a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica é a mesma, o materialismo histórico-dialético, portanto afirmam que o ser humano se desenvolve por meio da natureza cultural. Com a devida importância dada ao aspecto biológico do ser, tais teorias apresentam que, mediante o processo de atividade, ocorrem saltos qualitativos caracterizadores do desenvolvimento humano, pois em um

processo dialético, promovido pela ação ativa, o ser humano age na natureza, a transforma e é transformado por ela (MARTINS, 2016).

A partir deste referencial teórico, compreendemos que, por meio das relações sociais, o indivíduo se apropria da cultura e aprende as características historicamente constituídas como humanas, e se desenvolve ao se apropriar do vasto produto histórico acumulado de conhecimento. Portanto, segundo Leontiev (2004), todo processo de comunicação é entendido como um processo de educação, uma vez que disponibiliza conhecimentos culturais aos sujeitos nele envolvidos.

Considerando que as relações sociais, especialmente na sociedade capitalista, se caracterizam como alienadas, o acesso à cultura também ocorre de forma alienada. Daí se depreende que é papel da escola transmitir aos sujeitos os conhecimentos mais elaborados produzidos pela cultura humana por meio de um processo histórico e social. Nesse sentido, a Psicologia Histórico-Cultural, bem como a Pedagogia Histórico-Crítica defendem que ao se apropriar dos conhecimentos historicamente acumulados os seres humanos se humanizam (SAVIANI, 2011).

Essa constatação nos remete a Leontiev (2004), o qual relata que as condições biológicas e naturais se tornam insuficientes para o indivíduo conviver na sociedade; portanto, os indivíduos humanos necessitam se apropriar daquilo que a sociedade já conquistou historicamente mediante o processo de desenvolvimento humano e, assim, tomarem para si a cultura humana construída pelas gerações precedentes.

Historicamente, por meio do trabalho, o ser humano age na natureza, constrói e transforma instrumentos, se comunica e se relaciona com os outros seres humanos. Ao construir os instrumentos, se apropria de sua ação e a transmite. Assim, a apropriação do objeto construído forma sua individualidade. A apropriação não ocorre de maneira isolada e, muito menos, espontaneamente, mas por meio das relações sociais que se tem com os fenômenos e outros indivíduos, tal como ocorre no processo educativo.

Para Vigotski (2016), o ser humano precisa aprender para, conseqüentemente, se desenvolver, mas para que essa concepção de desenvolvimento ocorra de fato é necessário que haja mudanças qualitativas no seu psiquismo. Como visto anteriormente, “[...] não se trata de um processo natural. Não é a natureza que explica as transformações qualitativas no psiquismo humano” (PASQUALINI, 2013, p. 75).

A teoria histórico-cultural assegura que a função da educação escolar é de ensinar, por meio do contato com a cultura mais elaborada e de relações sociais humanizadoras, as quais se iniciam num processo exterior ao indivíduo (social), por isso a necessidade de uma educação e uma vida de qualidade.

Assim sendo, as novas gerações merecem ter condições de acesso à cultura mais elaborada e historicamente produzida pelos seres humanos, e a educação tem a finalidade de formar o homem por meio da “[...] transmissão/apropriação do conhecimento científico em suas formas mais desenvolvidas, as quais são resultantes do processo histórico de transmissão da cultura humana” (MAGALHÃES, 2014, p. 55).

Portanto, para mensurar o desenvolvimento humano faz-se necessário investigar o modo como o homem se relaciona com a sociedade, pois para que o indivíduo singular possa se relacionar com a cultura mais elaborada (universal) e, conseqüentemente, se apropriar dela, deverá haver a mediação de uma sociedade, que pode limitar ou amplificar suas possibilidades de apropriação do universal. Mais especificamente para compreender o desenvolvimento infantil é necessário estudar a relação criança-sociedade, conforme nos relata

Pasqualini (2013, p. 76):

As condições históricas concretas, o lugar que a criança ocupa no sistema das relações sociais, suas condições de vida e educação, são determinantes para que possamos compreender o desenvolvimento psíquico como fenômeno historicamente situado. [...] o desenvolvimento infantil é concebido, na teoria histórico-cultural, como um fenômeno histórico e dialético, que não é determinado por leis naturais, mas encontra-se intimamente ligado às condições objetivas da organização social.

Dessa forma, as relações sociais num contexto capitalista de produção tornam o desenvolvimento do ser humano alienado, como destaca Leontiev (2004), segundo o qual o trabalho, que deveria ser produtivo para o ser humano, transforma sua consciência e o torna alienado das características de desenvolvimento autônomo e geral, pois ocorre a fragmentação da atividade social e o subsequente afastamento do resultado da atividade humana, a ponto de o sujeito se tornar alienado de suas produções.

Entendemos alienação como uma condição fruto de um processo histórico, socialmente construído, cuja concretização está na ausência de possibilidades de desenvolvimento livre e universal das atividades sociais, ou seja, o não desenvolvimento pleno das individualidades (MARSIGLIA, 2013). Para Duarte (2004), a alienação também é compreendida como um fenômeno social e histórico, que influencia o desenvolvimento da consciência dos sujeitos, mas com a divisão social do trabalho ocorre o desligamento entre o significado e sentido da atividade humana.

Para esta análise, recorreremos a Leontiev (2004), para quem o processo de alienação na sociedade capitalista é considerado um processo que acontece de duas maneiras, "(...) pela dissociação entre o significado e o sentido das ações humanas e pela impossibilidade existente, para a grande maioria dos seres humanos, de apropriação das grandes riquezas materiais e não materiais já existentes socialmente" (DUARTE, 2004, p. 55-56).

Nessa perspectiva, a escola introduzida em um projeto histórico de ser humano tem a função de elaborar e socializar os conhecimentos necessários à formação omnilateral do ser, ou seja, ofertar uma educação que proporcione ao ser humano o desenvolvimento integral das suas potencialidades. Desse modo, a educação omnilateral deve promover no homem uma perspectiva revolucionária condizente com uma consciência e uma postura anticapitalista (MARX; ENGELS, 2011). Na busca pela transformação social, a educação tem a função de seguir em direção a esse objetivo de maneira intencional, visualizada no trabalho pedagógico, ou seja, na atividade pedagógica, que demasiadamente é introduzida com conteúdos alienantes, norteadas por objetivos não humanizadores, como competitividade, individualismo e formação para o trabalho alienado.

Em análise ao que seria atividade pedagógica, faz-se necessário estruturar tal conceito. A atividade, para Leontiev (2016, p. 68), refere-se aos "[...] processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo". Para o autor, por meio da atividade o ser humano se apropria dos bens culturais que a humanidade produziu, e essa apropriação das experiências históricas e sociais dos homens, são elementos que contribuem para o processo de formação do psiquismo humano.

Nessa ótica, ao se empenhar em conceituar "atividade", Leontiev (2004) aponta que é um sistema com estrutura própria, cuja função é orientar o sujeito no mundo real. Nessa relação com o mundo, o homem traça seus objetivos, formula um planejamento e realiza suas ações de maneira intencionalmente organizada.

Duarte (2004), por sua vez, salienta que a atividade humana é coletiva, pois promove relações entre os indivíduos de um todo. Esse caráter social da atividade humana, por meio da mediação de instrumentos e da experiência social, produz, na consciência dos sujeitos, significados e sentidos de suas ações realizadas para uma finalidade específica do coletivo. Baseado em Leontiev, o autor ressalta que o significado da ação remete ao que o sujeito faz (conteúdo de sua ação), assim como o sentido da ação é entendido pela característica que une, na consciência do indivíduo, o conteúdo de sua ação ao motivo de realizá-la.

Toda a atividade do sujeito promove, por intermédio do significado e do sentido de suas ações realizadas, uma experiência social. Como consequência positiva, aponta-se o fato de o indivíduo apropriar-se da relação social e, posteriormente, objetivá-la. Ao exercer uma atividade o ser humano transforma a natureza, bem como é transformado por ela, em uma relação dialética, mediada pelos signos e ferramentas, de tal forma que, a partir de um objetivo proposto, ele consegue planejar e se organizar para então atingir as metas planejadas.

Dessa forma, compreendemos que trabalho pedagógico pode ser analisado conceitualmente a partir das concepções de trabalho em Marx (2009), para quem o trabalho se refere à atividade primordial humana, uma vez que por meio dele o sujeito se relaciona com a natureza na busca da satisfação de suas necessidades. Por conseguinte, a atividade é essencialmente humana, então, de acordo com as concepções de Leontiev (2016), provoca processos psíquicos que se direcionam sempre para uma finalidade.

Ao executar uma atividade, sem que haja preceitos alienantes, o sujeito transforma a natureza, essa ação se torna recíproca e o homem acaba por ser também modificado por ela. No âmbito escolar, as ações devem se direcionar no sentido de levar o sujeito à apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados de forma a permitir a sua ação sobre esses conhecimentos e, conseqüentemente, promovendo alterações em seu psiquismo.

O termo ‘pedagógico’, por sua vez, é compreendido como as formas que direcionam a educação das pessoas, ou seja, um conjunto de métodos sistematizados que almejam a formação dos indivíduos. Desse modo, depreendemos que as expressões ‘trabalho pedagógico’ e ‘atividade pedagógica, possuem a mesma estrutura e finalidade; portanto, podem ser usadas como conceitos similares.

A atividade pedagógica é conceitualmente entendida como uma parte da *práxis* realizada pela ação coletiva e transformadora das relações sociais surgidas na escola, a qual deve sintetizar as ações de ensino e aprendizagem. Assim sendo, a atividade pedagógica tem como papel oportunizar condições de ensino para que os alunos possam se engajar na aprendizagem, apropriando-se do conhecimento (BERNARDES, 2009).

Baseada na lógica capitalista, a educação sofre com as condições a ela impostas, o que limita a atividade pedagógica. No princípio do processo histórico havia uma cisão dual na educação: uma voltada para classe proprietária e outra para classe trabalhadora, e em seus papéis as duas eram polarizadas. A primeira tinha função baseada em atividades intelectuais, arte e exercícios físicos de caráter militarista e lúdico, na segunda o foco era o processo de trabalho (SAVIANI, 2007).

Uma análise voltada para a educação atual leva a concluir que a escola da classe trabalhadora ainda preza pela pretensão de formar os sujeitos para exercer uma função empregatícia na sociedade, tal como se evidencia em diversos documentos, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 8) que prima pelo desenvolvimento de competências, que significa “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e

procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Ou seja, a formação de competências estimula o desenvolvimento do cidadão para as demandas do trabalho, isso torna as relações sem tanta criticidade, pelo fato de se embasar nas análises cotidianas, caracterizando mais uma educação voltada a uma adaptação às exigências da sociedade como está organizada.

Essa constatação nos remete à necessidade de desenvolvermos nos alunos a capacidade de analisar criticamente os fatos da realidade, a formação do pensamento teórico durante o processo de escolarização que, na Educação Infantil, a contribuição seria na formação das funções psíquicas superiores, no desenvolvimento do controle consciente da conduta e do interesse pelo conhecimento do mundo. Caso contrário, corremos o risco de a classe trabalhadora afastar-se, cada vez mais, da possibilidade de apropriar-se das riquezas culturais disponíveis na sociedade. Para tanto, justificamos a defesa de uma educação pautada na Pedagogia Histórico-Crítica, aqui presente, como se observa a seguir.

A Pedagogia Histórico-Crítica na pré-escola: aspectos primordiais para pensar a humanização dos sujeitos

Fundamentada em uma perspectiva crítica de educação, a Pedagogia Histórico-Crítica surgiu na década de 1980 e um de seus propósitos é a emancipação humana, pois atua para entender a educação além das pedagogias não críticas ou reprodutivas, que se apresentavam como um aparelho ideológico do Estado (SAVIANI, 2011).

A Pedagogia Histórico-Crítica leva em conta as condições materiais e sociais, historicamente estabelecidas, que promovem o desenvolvimento humano. Por isso, defende uma práxis educativa que parta dessas condições para se estabelecer como alternativa emancipadora. Nesse sentido, defende primordialmente a educação da classe trabalhadora, não raro sem acesso à educação, saúde e habitação de qualidade, entre outros direitos. Defende uma visão crítica da educação na sociedade capitalista, educação que prima pelo desenvolvimento de pessoas para o trabalho, que desenvolve personalidades individualistas e alienadas, em uma concepção unilateral. A Pedagogia Histórico-Crítica tem como pressuposto uma formação contrária à alienação promovida pela divisão social do trabalho na sociedade capitalista e se atrela à concepção de omnilateralidade.

Segundo Saviani (2011), a Pedagogia Histórico-Crítica tem como foco uma Educação que esteja intimamente ligada aos problemas sociais e de classes e, diante disso, expõe a seguinte concepção:

A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da pedagogia histórico-crítica que se trata. [...] Portanto, o caráter de classe da pedagogia histórico-crítica está explícito. (SAVIANI, 2011, p. 72).

Assim sendo, essa modalidade de pedagogia se apresenta como um relevante instrumento no processo de emancipação humana, principalmente no que se refere aos interesses das camadas populares, mas não se prende à conservação da sociedade capitalista, visa a uma superação da estrutura social (BATISTA; LIMA, 2012).

A concepção de desenvolvimento humano, sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural, e de educação escolar, fundamentada na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, coloca como função primordial da escola

transmitir os conhecimentos produzidos e acumulados no decorrer da história humana para as gerações atuais, de maneira científica. Para isso, posiciona-se mediante os principais conceitos da Teoria da Atividade, Atividade principal e sobre a forma como deve ser organizado o ensino, de forma intencional por meio do planejamento, e faz com que o objetivo principal da escola seja a formação do pensamento teórico nos alunos. Tendo em vista esta finalidade, por meio da formação consciente, será oportunizado aos alunos o desenvolvimento de capacidades psíquicas, assim, o indivíduo passa a se apropriar de um pensamento complexo e superior, materializado na análise profunda da realidade (PAGNONCELLI, MALANCHEN, MATOS, 2016).

A necessidade de compreender a realidade humana se dá pela apropriação da cultura, e isso acontece por dois motivos: a) para que os trabalhadores consigam organizar outra sociedade, mais justa e igualitária, é indispensável ter conhecimento e condições de vida; b) conforme preconiza a teoria histórico-cultural, o ser humano se forma psiquicamente, ou seja, desenvolve plenamente suas funções e aptidões psíquicas, ao se apropriar do que de mais rico foi produzido pela humanidade, na forma de cultura, seja material ou espiritual (PAGNONCELLI, MALANCHEN, MATOS, 2016).

Conforme Pasqualini e Mazzeu (2008, p. 85) é preciso que os educadores que atuam nas instituições escolares se apropriem e se dediquem à socialização “[...] dos instrumentos de análise e compreensão da realidade social, por meio da transmissão, a cada indivíduo singular, do patrimônio cultural, filosófico, científico e estético acumulado pelo gênero humano.”

Contudo, entender o ponto de visão da pedagogia em que este estudo se pauta, bem como a perspectiva de ser humano aqui defendida, possibilita-nos analisar como se desenrola tal perspectiva no âmbito infantil, uma vez que a infância possui suas especificidades. Nosso foco está voltado para além das ideias assistencialistas, das pedagogias e concepções naturalizantes de criança e infância, entre outras.

Lombardi (2013) relata a tripla tarefa dos educadores pautados na pedagogia histórico-crítica que, no nosso entendimento, deve estar presente na Educação Infantil, quais sejam: a) a radicalização crítica à educação burguesa; b) a organização de uma educação crítica para os trabalhadores em busca da humanização dos sujeitos ao se apropriarem da cultura mais elaborada; c) a formação política, para a luta revolucionária na sociedade.

Por isso, se defende uma educação com critérios rigorosos para escolher os conteúdos que primem pelos conhecimentos científicos, artísticos, éticos que produzem nas crianças “[...] formas qualitativamente humanas, desde a mais tenra idade, tendo como horizonte a humanização plena” (LAZARETTI; MELLO, 2018, p. 120). Isso nos remete ao propósito de estar imbuído em uma pedagogia que preze pelo ensino no âmbito infantil, mas que também respeite a especificidade de cada etapa do desenvolvimento.

Nesse sentido, frente à especificidade da Educação Infantil, indubitavelmente o ensino se torna algo que almejamos para tal etapa educacional. Portanto, atuar na atividade principal da criança é um caminho para atingir o seu desenvolvimento psíquico, pois em consonância com Leontiev (2004), é por meio da atividade principal que ela melhor se relaciona com o mundo e o compreende.

Pasqualini (2015, p. 201), questiona o que se almeja para o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil e aponta as contribuições da atividade pedagógica intencional do professor; portanto, destaca uma reflexão necessária: “O *que* e *como* deve ensinar o professor de Educação Infantil?” (grifos da autora), valendo-

se do entendimento de que esses são questionamentos rotineiros nesse âmbito educacional.

Nessa perspectiva, o princípio para planejar e conduzir o ensino tem como foco a prática do professor em uma perspectiva de promoção do “[...] desenvolvimento omnilateral da criança em suas máximas possibilidades, tomando como referência as máximas possibilidades de humanização da criança pequena objetivamente existentes para o gênero humano” (PASQUALINI, 2015, p. 202).

A escola introduzida em um projeto histórico superador, ou omnilateral, deve ter como foco a busca de uma educação que proporcione ao ser humano o desenvolvimento integral das suas potencialidades, ou seja, que promova no homem uma perspectiva revolucionária condizente com uma consciência e uma postura anticapitalista, baseada em valores humanizadores como respeito às diversidades, solidariedade, cooperação, altruísmo. Desse modo, analisa-se que o fazer pedagógico na Educação Infantil, calcado em um ensino que pretenda desenvolver a criança em suas máximas potencialidades, deve buscar na atuação com o psiquismo infantil a formação de um sujeito crítico e consciente da realidade, pois por este foco se busca a humanização das crianças.

Segundo Mello (2007, p. 86):

Diferentemente de outras teorias que viam o processo de humanização – isto é, o processo de formação das qualidades humanas – como um dado metafísico ou como produto da herança genética, a Teoria Histórico-Cultural vê o ser humano e sua humanidade como produtos da história criada pelos próprios seres humanos ao longo da história. No processo de criar e desenvolver a cultura, o ser humano formou sua esfera motriz – o conjunto dos gestos adequados ao uso dos objetos e dos instrumentos – e, com a esfera motriz, criou também as funções intelectuais envolvidas nesse processo.

Assim sendo, a humanização, ou seja, o processo de formação das qualidades humanas, está relacionado ao processo de apropriação cultural, pois ao longo da história o ser humano produziu e usou instrumentos e objetos que puderam atender e criar necessidades e, assim, desenvolver suas potencialidades. Nesse sentido, o processo educativo precisa estar devidamente organizado, de maneira intencional, para que possibilite condições para gerar necessidades e oportunizar às novas gerações a máxima apropriação das qualidades humanas; assim, é correto afirmar que o processo educativo almeja a humanização dos sujeitos (MELLO, 2007).

Ao visar uma Educação Infantil intencionalmente planejada e estruturada, deixamos de lado o espontaneísmo, a comodidade, as práticas cotidianas idealizadas pelo sistema capitalista, que buscam a formação acrítica, e passamos então a defender uma perspectiva de homem historicamente crítico e consciente da realidade social. A sociedade capitalista impõe muitas diretrizes e leis que prezam por moldar a ação do professor, mas o foco estabelecido pela Pedagogia Histórico-Crítica apresenta um objetivo valioso para o ensino, principalmente com as crianças mais novas, em um processo interligado de formação.

A atividade pedagógica pautada nas perspectivas aqui analisadas, sem dúvida, se torna de grande relevância para o desenvolvimento psíquico infantil, pois defendemos que o professor possa ter como base uma visão de mundo com uma teoria que o oriente, deixando de lado os ecletismos propostos nos documentos, em especial os que se dirigem à Educação Infantil. Em busca de uma educação pública e gratuita de qualidade, defendemos uma visão crítica para educação, com o foco na humanização dos sujeitos com vistas a um projeto histórico e superador de sociedade.

A atividade pedagógica com o movimento corporal no âmbito infantil

Conforme assevera Saviani (2011), o trabalho pedagógico é a ação que produz de maneira direta e intencional, na singularidade dos sujeitos, a humanidade produzida histórica e coletivamente pelos homens. Nessa perspectiva, a educação tende a identificar os elementos culturais que necessitam ser transmitidos e descobrir as formas mais efetivas para alcançar essa finalidade.

Assim sendo, identificar os conteúdos, “[...] trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório” (SAVIANI, 2011, p. 13). Ainda segundo o autor, a intenção é trabalhar com os conteúdos clássicos, mediante a ideia de selecionar os conteúdos como um parâmetro produtivo, que nos remeteria ao que é essencial de determinada disciplina.

Mas, para a atividade pedagógica com os conteúdos selecionados na Educação Infantil, deve se ter em mente outro aspecto: a forma adequada para trabalhar com eles, uma vez que “[...] trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos)” (SAVIANI, 2011, p. 13), e que, segundo o autor, de maneira progressiva produzirá em cada indivíduo a humanidade historicamente produzida.

Martins (2011) ratifica essa ideia ao afirmar que para planejar as ações pedagógicas as primeiras exigências são respeitar a tríade conteúdo-forma-destinatário que, em conexão, orienta o trabalho do professor, de tal modo que faça surgir um aspecto importante a quem se remete à ação educativa, ou seja, considerar o destinatário dessa ação. A autora faz a ressalva de que o destinatário é identificado além das premissas empíricas, assim sendo, “[...] o aluno é entendido, nessa perspectiva, como alguém que sintetiza, a cada período da vida, a história das apropriações que lhes foram legadas” (MARTINS, 2011, p. 232).

Nesse sentido, na organização do ensino devemos levar em conta a tríade, pois somente assim conseguiremos atribuir desenvolvimento potencializador às crianças, para que não nos pautemos em perspectivas simplistas, empiristas e que alienam os sujeitos envolvidos no processo educacional.

A educação que se almeja ser transformadora tem que se posicionar frente à realidade, atuar na formação consciente dos indivíduos e travar uma luta revolucionária, com princípios coletivos de uma sociedade mais justa e igualitária, por isso se basear na tríade representa uma forma de organização e planejamento das atividades pelo professor na escola.

O movimento corporal possui diversas visões naturalistas no âmbito educacional, visto que as principais tendências sobre a Educação Física prezam pelo aprimoramento motor e de rendimento simplesmente corporal (performance) dos alunos na infância, e em segundo plano o aspecto social. Isso é visto em tendências como a desenvolvimentista e na psicomotora, que embora releve a questão do desenvolvimento psicológico, enfatiza uma educação corporal baseada em rendimentos por meio de testes e aprendizagem limitadamente empírica, que recai em questões historicamente enraizadas na área e merecem ser superadas, tal como ocorre nas concepções cujo foco seja o melhor e o pior aluno, em questão de rendimentos; quem alcançou o *podium* e quem fracassou; o que passou no teste e o que não obteve sucesso, entre outras. Por isso se investiga uma visão de corpo e movimento para além dos ditames motores e físicos, sem menosprezá-los.

A busca por uma perspectiva de corpo e movimento que não negligencie a corporeidade apresenta-se em Ortigara (2011, p. 71), segundo o qual compreende que o humano é um ser social ontologicamente

constituído, provoca uma explicação real da complexa “[...] formação e educação de homens e das mulheres, do corpo e do movimento”. O entendimento de que o ser humano se desenvolve durante a sua vida em contato com a cultura historicamente produzida em uma dimensão ampliada apresenta-se como uma possibilidade de superar o ensino naturalista e empirista.

A Educação Física, portanto, deve promover a organização das atividades da cultura corporal (dança, ginástica, entre outras), para que os estudantes se apropriem dos sentidos e dos significados dessas atividades. Assim sendo, a finalidade da Educação Física “[...] é ensinar os conhecimentos humano-genéricos produzidos e objetivados nas atividades da cultura corporal” (NASCIMENTO, 2014, p. 28).

A corrente teórico-metodológica crítico-superadora da Educação Física tem a cultura corporal como objeto de estudo; entretanto, sinalizar a disciplina no campo da cultura corporal como objeto de estudo não significa deixar ou se desfazer dos objetivos que se relacionam com a formação corporal, física dos alunos, mas recolocá-los em um campo espaço-temporal da vida real constituída por uma sociedade de classes (TAFFAREL, 2016). Por isso, a partir dessa perspectiva, entendemos cultura corporal como um conjunto de atividades corporais elaborado, social e historicamente, pela produção humana, e o papel da disciplina que atua com movimento corporal é disseminá-lo.

Tradicionalmente tem se visto uma dicotomia entre o corpo e a mente; entre o natural e o social. Entretanto, o estudo fechado de um ou outro aspecto não possibilita uma análise mais minuciosa e aprimorada dessa área do conhecimento, ao contrário, reincide em perspectivas fragmentárias, por isso necessitamos de uma visão de totalidade de ser humano, pois a ideia de corpo tende a ser foco da disciplina de Movimento Corporal/Educação Física e a mente de outras disciplinas, o que acaba por privar os alunos de desenvolverem um conhecimento mais elaborado e crítico, integral sobre seu corpo e sobre o mundo.

Devemos, pois, promover a superação de tais entendimentos naturalistas, na busca pela emancipação humana que instiga o enfoque ontológico frente ao corpo e o movimento. Tal perspectiva se torna fundamental, uma vez que,

[...] à medida que é negligenciado o entendimento da corporalidade do ser humano padece da mesma deficiência presente em certa compreensão da psicologia histórico-cultural que, ao não apreender seus fundamentos ontológicos, a reduziu a uma psicologia do humano, possibilitando sua aproximação com outras explicações psicológicas do processo de aprendizagem e desenvolvimento [...] (ORTIGARA, 2011, p. 71-72).

A corporeidade é um conceito relevante no trato pedagógico com o movimento corporal. De maneira histórica, o corpo sofreu diversas modificações e transformações por meio da ação do homem na natureza. Dessa forma, essa relação provocou diversas modificações internas (psíquicas e de funcionamento do corpo) e externas (no próprio meio), o que nos permite dizer que a corporeidade está relacionada à ação primordial do homem em seu meio.

Por isso, o objetivo educacional da atuação com o movimento corporal na escola necessita conduzir um trabalho socialmente intencional, cujo propósito seja realizar uma *práxis* efetiva, pois por meio dela os professores poderão oportunizar aos alunos uma ação transformadora, que se tornará enriquecedora e importante para o processo de formação humana.

Assim, uma atuação pedagógica tendo como ponto crucial o desenvolvimento da corporeidade nas

aulas com a cultura corporal desenvolverá nos indivíduos a consciência corporal, que consiste em reconhecer e identificar os processos de seus movimentos corporais e os do outro. Desse modo, por meio da ação interna e externa, o indivíduo será capaz de conhecer, controlar e expressar corporalmente seus movimentos.

Portanto, tornar o movimento consciente não quer dizer que os alunos necessitam apenas reconhecê-lo ou nomeá-lo, mas é preciso reconhecer o processo da atividade que se encontra por trás dos movimentos. Dessa forma, “[...] é preciso reconhecer o problema, os objetivos e o motivo que constituem uma determinada atividade da cultura corporal” (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016, p. 402). Ou seja, atuar com as atividades da cultura corporal, colocar os indivíduos para a resolução de situações problemas práticos, mas que exigem um planejamento e uma intencionalidade nas ações, exigindo uma atividade mental. Ter um objetivo específico e, inicialmente, idealizado, faz com que o motivo da atividade se torne consciente, e os indivíduos passem a reconhecer e identificar os processos.

Como já mencionava Nascimento (2010), a visão biológica de desenvolvimento humano representa-se como uma relação imediata e espontânea, sem consciência do corpo e do movimento, sem controlá-los, mas aperfeiçoando os músculos e os ossos.

Já na visão histórico-cultural, as manifestações de novas formas de conduta são promovidas por meio da mediação, que deve ter base nas atividades da cultura corporal humana, para a qual a aquisição do movimento se torna consciente, por meio de um planejamento prévio das ações, com foco na consciência corporal do indivíduo. Dessa forma, a consequência será muito além de um simples desempenho biológico e/ou fisiológico, pois estará acompanhado da consciência corporal dos movimentos realizados.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, no ensino da Educação Física na Educação Infantil, o professor deve ter o compromisso de garantir aos alunos o acesso ao conhecimento sistematizado e, para isso, é necessário oportunizar a exploração da motricidade humana, bem como vivências corporais por meio de um vasto campo de atividades propostas, ampliando o arcabouço motor do aluno, da mesma forma que o seu conhecimento sobre a cultura corporal, ou seja, as atividades relacionadas ao corpo (NASCIMENTO; SOUZA; ROSSA; BUSS; SILVA, 2016, p. 235).

Tais atividades da cultura corporal, necessariamente, estão pautadas no desenvolvimento humano integral de cada sujeito, porém, oportunizar vivências sobre a motricidade do aluno não significa desenvolver sozinho ou espontaneamente seus movimentos. Para tanto, faz-se necessário introduzi-lo em uma ação coletiva e de cooperação com o professor e com os colegas. Por isso, se almeja o ensino educacional e intencional, pois, dessa forma o movimento corporal também tende a ser ensinado e apropriado pelo aluno para atuação consciente frente ao seu corpo e ao do outro, e na Educação Infantil isso deve ser feito por meio da atividade principal da criança, como nos indicam Elkonin (2009) e Leontiev (2016).

Para Leontiev (2016), a atividade principal é caracterizada por três segmentos. O primeiro é uma atividade que dá origem a outras, de diversos modelos; o segundo, uma atividade na qual ocorrem processos psíquicos específicos formados ou reorganizados; por fim, a atividade principal, na qual ocorrem as fundamentais mudanças psíquicas da personalidade da criança, e isso pode ser observado em um certo espaço de tempo do desenvolvimento infantil.

Contudo, para nossa análise, recorreremos a Elkonin (2009), para quem a atividade principal, na etapa

pré-escolar de desenvolvimento, é o jogo de papéis, ou jogo protagonizado, ou brincadeira de papéis sociais, que tem a finalidade de promover as principais características do psiquismo da criança. Assim, por meio do jogo de papéis, a criança consegue satisfazer a necessidade de agir com os objetos como os adultos realizam. Leontiev (2016) exemplifica que na montagem de um cavalo, por exemplo, a criança deseja realizar a ação, mas não tem habilidades específicas para exercê-la, pois está além de suas capacidades e potencialidades. Essa incapacidade gera na criança um tipo de substituição e, assim, ela utiliza um objeto acessível, pertencente à sua realidade, como por exemplo, um cabo de vassoura, de tal modo que em suas brincadeiras este passa a ser um cavalo possível de ser montado.

A cultura corporal é configurada em temas como: jogo, esporte, ginástica, lutas, danças ou outras expressões corporais (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Algo que merece destaque é a possibilidade de a cultura fazer parte da Educação Física. Entretanto, Bracht (2005) ressalta: para que a disciplina possa se afirmar como componente curricular e se alie ao esforço educativo, ela necessita reconhecer a parcela da cultura com a qual deve trabalhar, deve identificar o saber ou saberes que serão de sua responsabilidade tratar. Nessa perspectiva, o autor complementa:

As manifestações da cultura corporal de movimento significam (no sentido de conferir significado) historicamente a corporeidade e a movimentalidade – são expressões concretas, históricas, modos de viver, de experienciar, de entender o corpo e o movimento e as nossas relações com o contexto – nós construímos, conformamos, confirmamos e reformamos sentidos e significados nas práticas corporais. Quando reivindicamos uma especificidade para a Educação Física enquanto disciplina do currículo escolar a partir do conceito de cultura corporal de movimento, não buscamos o seu isolamento, mas sim dizer qual sua contribuição específica para a tarefa geral da escola (BRACHT, 2005, s/p).

Por conseguinte, devemos considerar o processo de transmissão da cultura corporal pelo viés da atividade pedagógica para que os alunos possam se apropriar das diversas manifestações singulares das atividades corporais, pois ao possibilitar tal perspectiva se realça a contribuição específica da cultura referente aos aspectos corporais no processo de desenvolvimento humano.

Faz-se necessário, então, termos uma concepção de desenvolvimento humano na busca pela formação da consciência, uma vez que pela compreensão histórica das manifestações corporais ao longo do tempo os significados e sentidos referentes ao movimento e ao corpo humano vão sendo (re)modificados, (re)formulados e (re)construídos.

Segundo Ferreira (2017), ainda sob o ângulo do desenvolvimento da corporeidade, as atividades como o jogo e a brincadeira são expressões singulares da forma universal do desenvolvimento histórico e social da corporeidade humana, que é a atividade esportiva. Essas expressões singulares são consideradas como as formas que contêm em sua gênese e na estrutura sua manifestação geral e essencial, a constituírem e instituírem no sujeito a forma mais complexa da prática social com a corporeidade humana. Assim sendo, a criança precisa se apropriar do vasto conhecimento corporal disseminado nas manifestações do corpo, a brincadeira e o jogo, enquanto atividades da cultura corporal e que se tornam aliadas no relacionamento da criança com o esporte como uma cultura mais elaborada.

A criança inserida na Educação Infantil, deve se apropriar das características históricas e culturais surgidas na sociedade, e o ensino deve proporcionar, por meio da prática pedagógica, uma amplitude de

conhecimentos, que proporcionará a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, mas esse ensino tende a ser apoiado pela atividade principal da criança. No nosso caso, a atuação com o movimento pode proporcionar, por meio da brincadeira (no que se refere à criança de 3 a 6 anos), especialmente a brincadeira de papéis, um arcabouço motor ampliado, ao conferir significado e sentido nas ações corporais e tornar o movimento consciente.

Assim, não será pelo viés da adaptação às condições da realidade que se almeja a apropriação da corporeidade, pois isso não torna o movimento consciente, e sim repetitivo e reproduzido, que forma um psiquismo sem muita criticidade, com a falta da capacidade de criação e superação de determinadas práticas sociais, uma vez que padroniza o movimento corporal. Por isso, a atividade pedagógica tem como objetivo fazer com que os alunos sintam-se atraídos pela atividade de aprendizagem. Para tanto, o professor deve estruturar as situações que direcionam o aluno a aprender, mas é necessário considerar os conteúdos e as formas de aprendizagem, no intuito de garantir aos alunos o saber mais elaborado e assim, a atividade pedagógica deve se manter nas dimensões intencionais, conscientes e dirigidas para esse objetivo.

Contudo, ressaltamos a importância de se proporcionar na atividade pedagógica com o movimento corporal a propagação das manifestações corporais, principalmente na Educação Infantil, no sentido de promover o domínio das ações corporais, de maneira a direcionar o domínio da consciência corporal, ou seja, as ações de ensino devem ter como pressuposto desenvolver nos alunos as funções psíquicas superiores para que possam se apropriar das diversas manifestações da corporeidade e conseqüentemente intervir, questionar e transformar as manifestações corporais por meio do processo educativo.

Considerações finais

A apropriação e a efetivação da Pedagogia Histórico-Crítica e da visão de desenvolvimento humano e de mundo, proposta pela Psicologia Histórico-Cultural, é um processo que demanda estudos e investigações, para aprimoramento do ensino.

Uma vez que nosso objetivo é atuar no ensino da corporeidade, algumas questões são realçadas e merecem ser superadas, como as dicotomias corpo e mente; natural e social, pois uma visão ontológica sobre o movimento humano nos remete à compreensão do ser humano como social e culturalmente desenvolvido. Com isso, não se nega o aspecto natural, mas o cultural o incorpora e o determina frente ao vasto campo de atuação e desenvolvimento que lhe seja oportunizado, por isso, não almejamos realizar uma atividade pedagógica calcada em adaptações corporais.

Procuramos desenvolver uma forma de atividade pedagógica na Educação Infantil sob uma ótica superadora; portanto, a possibilidade de transformação social é o foco principal, pois ao desenvolver as funções psíquicas contribuiremos para uma formação humana capaz de conhecer, intervir e transformar a realidade.

Ainda que almejemos uma educação crítica e transformadora, a sociedade capitalista nos impõe limites. A limitação do capital se reflete nas maneiras de atuar na escola, mas a busca pela compreensão da realidade, na esfera não cotidiana, se torna um caminho para o ensino apropriado, de maneira consciente e, posteriormente, objetivada na ação dos alunos e, por isso, ainda acreditamos na humanização por meio da Educação.

Cabe-nos, então, a incessante busca por um ensino capaz de humanizar a criança, desde a Educação Infantil. Dessa forma, as ações pedagógicas devem permear as atividades com a devida direção e intencionalidade, com atividades bem planejadas, na busca por movimentos conscientes e corporalmente desenvolvidos. Atuar com as atividades da cultura corporal de movimento possibilita ao professor potencializar o desenvolvimento dos alunos, uma vez que sua atuação intencional pode estar engajada na possibilidade de formação de indivíduos críticos e conscientes da realidade social, disseminada nas diversas práticas com o movimento, tais como: na dança, no jogo, no esporte, entre outros, um processo de ensino comprometido com a emancipação dos sujeitos.

Recaem sobre os estudos algumas indagações que possibilitam a investigação futura, como: a) quais bases a cultura corporal pode proporcionar à atividade principal da criança, para a compreensão da forma como podemos orientar o ensino de maneira a desenvolver nos alunos a humanização? b) quais são as bases para a busca pela formação de uma consciência coletiva na atuação como o movimento corporal? c) como isso pode ser realizado na escola nos ditames capitalistas?

Concluimos que a visão aqui debatida contribui para a cultura corporal de movimento ao atribuir outro sentido às práticas escolares ainda empiricamente apresentadas na Educação Física, sem as devidas fundamentações política, crítica, social e pedagógica. Em uma sociedade em que há classes distintas com interesses opostos, a atividade pedagógica ou o trabalho pedagógico, nas instituições escolares, deve contribuir para a concepção crítica e histórica das práticas corporais culturalmente produzidas para compreensão e atuação na realidade. Entretanto, os temas da cultura corporal são diversos e não se limitam a especificar conteúdos, pois cabe ao trabalho pedagógico analisar os elementos essenciais e a organização das práticas sociais com o movimento corporal. Assim, destaca-se a importância de os professores embasarem teoricamente seu trabalho para a formação do aluno, sem esquecer a especificidade da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BATISTA, E. L.; LIMA, M. R. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora: da consciência filosófica à prática revolucionária. IN. MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma prática transformadora**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

BERNARDES, M. E. M. **Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 13, n. 2, 2009.

BRACHT, V. **Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento?** In: SOUZA JÚNIOR, M. Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, p. 97-106, 2005.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. Cortez Editora, 1992.

DUARTE, N. **Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de AN Leontiev**. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, 2004.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FERREIRA, A. L. A. **A atividade de ensino na educação física com fundamento na pedagogia histórico-crítica**. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 9, n. 2, p. 108-120, 2017.

LACAZETTI, L. M.; MELLO, M. A. Como ensinar na educação infantil? Reflexões sobre a didática e o desenvolvimento da criança. IN. PASQUALINI, J. C. TEIXEIRA, L. A. AGUDO, M. de M. **Pedagogia histórico-crítica: perspectiva e legado**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Eucardo Farias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2016.

LOMBARDI, J.C. Notas sobre a educação da infância numa perspectiva marxista. IN. MARSIGLIA, A. C. **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas-SP: Autores associados, p. 7-16, 2013.

MAGALHÃES, C. **Implicações da teoria histórico-cultural no processo de formação de professores da Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Marília-SP, 2014.

MARSIGLIA, A. C. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas-SP: Autores associados, 2013.

MARTINS, L. M. Fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica IN. PAGNONCELLI, C.; MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de. **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Autores associados, Campinas-SP: Armazém do Ipê, 2016.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Tese livre-docência. Unesp-Bauru, 2011

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Centauro, 2011.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**. v. 25, n. 1, p. 83-104, 2007.

NASCIMENTO, C. P. **A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

_____. **A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na teoria histórico-cultural**. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade de São Paulo, 2010.

NASCIMENTO, C. P.; SOUZA, M. C. F.; ROSSA, I. T.; BUSS, A. C. G. ; SILVA, E. T. A. Contribuições do ensino de

educação física para a educação infantil fundamentada na Pedagogia Histórico-crítica e a Psicologia Histórico-Cultural. IN. PAGNONCELLI, C.; MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de. **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Autores associados, Campinas-SP: Armazém do Ipê, 2016.

ORTIGARA, V. **Ausência sentida nos estudos em educação física: a determinação ontológica do ser social**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

_____. **Movimento humano, ontologia do ser social e educação física**. *Motrivivência*, n. 36, p. 63-74, 2011.

PAGNONCELLI, C.; MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de. **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Autores associados, Campinas-SP: Armazém do Ipê, 2016.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. IN. MARSIGLIA, A. C. **Infância e pedagogia histórico-crítica**, p. 71-97, 2013.

_____. **Objetivos do ensino na educação infantil à luz da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural. Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 200-209, 2015.

PASQUALINI, J. C.; MAZZEU, L. T. B. **Em defesa da escola: uma análise histórico-crítica da educação escolar**. Educação em revista, Marília, v. 9, n. 1, p. 77-92, 2008.

PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. **Proposta pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas-SP, Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica. Primeiras Aproximações**. 11º Ed. Autores Associados. Campinas, 2011

TAFFAREL, C. Z. **Pedagogia Histórico-Crítica e Metodologia de Ensino Crítico-Superadora da Educação Física: nexos e determinações**. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 27, n. 1, p. 5-23, 2016.

VYGOTSKY, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2016.

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A CRIANÇA E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Welton Rodrigues de Souza¹

Maria José de Jesus Alves Cordeiro²

Introdução

Este texto pretende fazer uma reflexão sobre o tema da violência doméstica contra a criança e suas consequências, bem como acerca do modo como a sociedade vivencia este conflito, trazendo à luz da discussão, os impactos negativos que podem ou não favorecer a manutenção da violência doméstica sofrida pelas crianças, dentro ou fora do ambiente doméstico, e seus impactos para o desenvolvimento infantil.

Para a produção deste texto científico, sobre o objeto de estudo anteriormente descrito, optou-se, apenas, pela pesquisa bibliográfica.. Desse modo, propõe-se fazer uma discussão, a partir de aportes teóricos que darão embasamento na construção do referencial para a pesquisa sobre a violência doméstica contra a criança, com apropriações das reflexões e contribuições de Azevedo e Guerra (2015), Lakatos e Marconi (2003), entre outros.

Assim sendo, buscamos em Fonseca (2002, p. 31-32) a explicação de que:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Nesse sentido, Lakatos e Marconi (2003, p. 183), em muito contribuem ao afirmar que:

A pesquisa bibliográfica abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que

¹ Mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS/Paranaíba. Professor de Educação Física, Pedagogo e Assistente Social. Professor e Educador Físico efetivo no município de Três Lagoas/MS. **E-mail:** weltonprofessor10@gmail.com

² Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutorado em Educação - Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora adjunta da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Docente no Curso de Pedagogia, no Mestrado em Educação e Mestrado Profissional Ensino em Saúde. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero, Raça e Etnia (GEPEGRE/CNPq/UEMS); coordenadora do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia (CEPEGRE/UEMS); e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPE/MB). **E-mail:** maju@uems.br.

tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.

Em suma, ao desenvolver este trabalho, busca-se embasamento na pesquisa bibliográfica, de forma exploratória, fazendo um levantamento teórico sobre o estudo do tema proposto a fim de refletir acerca da violência doméstica, os tipos e suas consequências para a criança e o adolescente, e, também, sobre qual a percepção da instituição escolar frente aos casos, considerando ser esta um espaço de construção e formação do indivíduo em busca da cidadania.

Violência: contextualização e breves análises

O tema “violência doméstica contra a criança” traz à luz uma série de reflexões no que diz respeito aos conceitos sobre violência e como esse ato se desenvolve no dia a dia. Para uma melhor compreensão do tema, abordou-se os processos conceituais e históricos da violência doméstica e os diversos tipos de violência doméstica com base nos achados da pesquisa bibliográfica. Para melhor compreender os problemas enfrentados em relação à violência doméstica, destacam-se alguns conceitos sobre o tema.

O autor Jayme Paviani (2016, p. 08), na obra intitulada “Conceitos e formas de violência” argumenta que o conceito de violência,

[...] é ambíguo, complexo, implica vários elementos e posições teóricas e variadas maneiras de solução ou eliminação. As formas de violência são tão numerosas, que é difícil elencá-las de modo satisfatório. Diversos profissionais, especialmente na mídia, manifestam-se sobre ela, oferecem alternativas de solução; todavia, a violência surge na sociedade sempre de modo novo e ninguém consegue evitá-la por completo. Nesse panorama, cabe à filosofia, de modo especial à ética, refletir sobre suas origens, a natureza e as consequências morais e materiais.

Esse autor considera, ainda, que:

O conceito de violência é tão amplo que dificilmente as classificações abrangem todas as formas. Apesar disso, a tipologia de violência pode ser útil para visualizar suas modalidades. Entre as formas de violência, é possível mencionar a violência provocada e a gratuita, a real e a simbólica, a sistemática e a não sistemática, a objetiva e a subjetiva, a legitimada e a ilegítimada, a permanente e a transitória. A enumeração dessas formas é atualmente problemática. Na realidade, essa relação apenas tem um objetivo didático, isto é, a possibilidade de ver melhor o fenômeno. Assim, temos a guerra, a revolução, o terrorismo, o genocídio, o assassinato, o crime organizado, a violência urbana, a violência contra a criança, contra o adolescente, contra a mulher; o estupro, o assédio sexual, o bullying, o vandalismo. Também podemos acrescentar a corrupção como forma de violência e seus derivados como nepotismo, propina, extorsão, tráfico de influência e outras modalidades (PAVIANI, 2016, p. 11).

Aproximando-se das citações anteriores, a Organização Mundial da Saúde (OMS) define a violência como:

O uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (OMS, 2002, p. 5).

Nesse contexto, a violência definida pode ocorrer de forma física, psicológica, sexual e por negligência, uma vez que o/a autor/a faz uso de força, chantagem e/ou negligência em relação à vítima.

De acordo com Azevedo e Guerra (2015), na medida em que todo ato ou omissão praticado pelos pais, parentes ou responsáveis, contra crianças e/ou adolescentes, capaz de causar dano físico, sexual e/ou

psicológico às vítimas, tem como consequência uma transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, do outro, numa coisificação da infância, isto é, na negação de direitos que crianças e adolescentes precisam ser tratados como sujeitos e pessoas em condição especial de desenvolvimento. Assim, a observação sobre os direitos fundamentais do ser humano leva-se a perceber que o desenvolvimento da criança e do adolescente à condição de sujeitos de direitos, está garantida nos documentos oficiais como a Constituição Federal - CF (1988), assim como no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (2014).

Souza (2008) ressalta, ainda, que em 1927, após os intensos debates nos meios políticos e sociais, editou-se o Código de Menores (Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927), conhecido também como Código Mello Mattos, com 231 artigos. Foi à primeira legislação específica para tutelar os menores que eram submetidos a longas jornadas de trabalho e marcados pela criminalidade. O Código de menores submetia qualquer criança, por sua condição de pobreza, à ação de justiça e de assistência. Já, em 05 de novembro de 1941, por intermédio do Decreto lei nº 3.799, criou-se o Serviço de Assistência aos Menores, instituindo um sistema penitenciário para menores, baseado em internatos para os adolescentes e menores abandonados. Em 1964, foi aprovado a Lei nº 4.513, criando a Política Nacional do Bem Estar do Menor, em substituição ao Serviço de Assistência aos Menores (SAM.), em vigor desde 1941. Com essa lei, criou-se a FUNABEM e as FEBEM's como gestores estaduais.

Na década de 1970, intensificou-se a discussão sobre a criação de um novo Código de Menores, o que resultou na edição da Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979. No final da década de 1980, o país retomou a discussão sobre a Doutrina da Proteção Integral.

Contudo, com a queda da Ditadura Militar, em 1985, um novo cenário se anunciou, levando à promulgação, em 1988, de uma nova Constituição Federal, na qual estão consagrados os direitos humanos de todos os cidadãos. Dentre eles, as crianças e os adolescentes que receberam tratamento especial com a redação do artigo 227, ao dispor sobre a proteção da criança e do adolescente, o qual assegura:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2012, p.129).

Desse modo, Souza (2008) afirma que, em 1990, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, consagrou-se a Doutrina de Proteção Integral³. A criança e o adolescente sempre foram alvos de dilemas e discriminações por toda a sociedade. Em decorrência dessa situação, criou-se com o ECA uma série de direitos, o que se denominou de Proteção Integral, para que crianças e adolescentes tenham condições de desenvolvimento total e adequado no processo de formação humana. No ECA, está contemplando como princípio o atendimento integral, garantindo a respeitabilidade, o acesso e permanência, a educação e profissionalização, aspecto que, segundo Souza (2008), confirma que todos esses avanços marcam uma verdadeira revolução cultural, na qual a criança e o adolescente foram elevados à condição

³ Quando se trata das crianças e dos adolescentes, o nosso sistema jurídico pode ser analisado em duas fases distintas: a primeira que denominamos de situação irregular, no qual a criança e adolescente só eram percebidos quando estavam em situação irregular, ou seja, não estavam inseridos dentro de uma família, ou teriam atentado contra o ordenamento jurídico; já a segunda fase denominada de Doutrina da Proteção Integral, que teve como marco definitivo a Constituição Federal de 1988, onde encontramos no art. 227, o entendimento de absoluta prioridade.

de cidadão e, portanto, protegidos contra toda forma de violência. Dentre essas, a violência doméstica infantil, a qual discute-se a seguir.

Violência doméstica infantil

A violência doméstica contra crianças e adolescentes é um fenômeno que deve ser analisado e discutido nas mais diversas áreas da sociedade. Estudar e desenvolver pesquisas sobre como acontece o processo de violência, os desafios e consequências desse ato para os infantes são de suma importância.

Minayo (2003, p. 34-35), ao discorrer sobre a violência doméstica, destaca que,

Muita gente chama a violência que ocorre, dentro das casas, de violência doméstica. Nesse caso o foco da análise e da compreensão é o espaço do lar. Neste texto, o conceito de violência é tratado como fruto e consequência de relações. Por isso, damos preferência ao termo intrafamiliar. Na prática, violência doméstica e violência intrafamiliar se referem ao mesmo problema. Ambos os termos dizem respeito aos conflitos familiares transformados em intolerância, abusos e opressão. Ambos os conceitos dizem respeito a esse fenômeno universal que tem séculos de história, formando uma cultura que se expressa em usos, costumes, atitudes, negligências e atos.

Ao descrever os tipos de violência, a violência doméstica infantil é definida de acordo com Pires e Miyazaki (2005), como aquela que acontece dentro da família, no lar onde a criança convive, cometida por algum parente ou pessoas que tenham função parental, ainda que sem laço de consanguinidade e pode ser caracterizada de formas diferentes, como: física, psicológica, sexual e negligência. Geralmente, é mantida por meio das relações de subordinação e dominação, sendo um dos principais motivos para as crianças fugirem de casa e do convívio familiar. O problema da violência doméstica infantil não ocorre de forma fragmentada, e sim de forma dinâmica. No entanto, é importante que se faça uma definição adequada e didática para que esta seja compreendida e tenha implicações práticas para a prevenção e o manejo.

Todavia, os atos de violência praticados contra a criança e o adolescente estão relacionados ao seu local de origem, ou seja, em casa, e quem exerce essas violências, na maior parte das vezes, são familiares ou pessoas próximas. Assim, violência doméstica contra a criança, segundo Azevedo e Guerra (1995, s/p), define-se como tipos de maus tratos passíveis de notificação os descritos a seguir.

Violência doméstica contra crianças e adolescentes: atos e/ou omissões praticados por pais, parentes ou responsável em relação à criança e/ou adolescente que sendo capaz de causar, à vítima, dor ou dano de natureza física, sexual e/ou psicológica, implica, de um lado, uma transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro, numa coisificação da infância. Isto é, numa negação do direito que crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento.

As autoras classificam a violência em vários tipos, dentre esses destacam-se:

Violência física: toda ação que causa dor física numa criança, desde um simples tapa até o espancamento fatal. Violência sexual: configura-se como todo ato ou jogo sexual, relação hétero ou homossexual, entre um ou mais adultos (parentes de sangue ou afinidade e/ou responsáveis) e uma criança ou adolescente, tendo por finalidade estimular sexualmente uma criança ou adolescente ou utilizá-los para obter uma estimulação sexual sobre sua pessoa ou outra pessoa. Ressalte-se que em ocorrências desse tipo a criança é sempre vítima e não poderá ser transformada em ré. Violência fatal: atos e/ou omissões praticados por pais, parentes ou responsáveis em relação à criança e/ou adolescente que, sendo capazes de causar-lhes dano físico, sexual e/ou psicológico podem ser considerados condicionantes (únicos ou não) de sua morte. (AZEVEDO; GUERRA, 1995, s/p)

Outra forma de violência bastante comum, mas nem sempre fácil de denunciar e punir é a negligência,

que representa

[...] uma omissão em termos de prover as necessidades físicas e emocionais de uma criança ou adolescente. Configura-se quando os pais (ou responsáveis) falham em termos de alimentar, de vestir adequadamente seus filhos etc. e quando tal falha não é o resultado de condições de vida além do seu controle. A negligência pode se apresentar como moderada ou severa. Nas residências em que os pais negligenciam severamente os filhos, observa-se, de modo geral, que os alimentos nunca são providenciados, não há rotinas na habitação e, para as crianças, não há roupas limpas, o ambiente físico é muito sujo, com lixo espalhado por todos os lados. As crianças são, muitas vezes, deixadas sozinhas por diversos dias, chegando a falecer em consequência de acidentes domésticos, de inanição. A literatura registra, entre esses pais, um consumo elevado de drogas ilícitas e de álcool e uma presença significativa de desordens severas de personalidade. (AZEVEDO; GUERRA, 1995, s/p).

Ainda de acordo com as autoras, anteriormente citadas, existem outros tipos de violência como:

- a) Violência institucional - tipo de violência motivada por desigualdades (de gênero, étnico-raciais, econômicas etc.) predominantes em diferentes sociedades. Essas desigualdades se formalizam e institucionalizam-se nas diferentes organizações privadas e aparelhos estatais, como também nos diferentes grupos que constituem essas sociedades.
- b) Violência intrafamiliar - acontece dentro de casa ou unidade doméstica e geralmente é praticada por um membro da família que viva com a vítima. As agressões domésticas incluem: abuso físico, sexual e psicológico, a negligência e o abandono.
- c) Violência moral - ação destinada a caluniar, difamar ou injuriar a honra ou a reputação da mulher.
- d) Violência patrimonial - ato de violência que implique dano, perda, subtração, destruição ou retenção de objetos, documentos pessoais, bens e valores.
- e) Violência psicológica - ação ou omissão destinada a degradar ou controlar as ações, comportamentos, crenças e decisões de outra pessoa por meio de intimidação, manipulação, ameaça direta ou indireta, humilhação, isolamento ou qualquer outra conduta que implique prejuízo à saúde psicológica, à autodeterminação ou ao desenvolvimento pessoal.

A partir dessas informações, infere-se que a violência contra a criança é um fato cotidiano e muito próximo de cada um de nós, por isso, se faz necessário que a sociedade como um todo, se mobilize e discuta amplamente o problema, conhecendo-o e, a partir disso, se empenhe, em torno de políticas públicas que ajudem na superação desse quadro. Assim, com base nesses estudos, pode-se concluir que a violência traz implícita a noção de controle, por meio do qual uma pessoa se submete a outra. Isso ocorre de várias formas, tanto pelo uso da força física ou por meio de constrangimento psicológico, objetivando demonstração de poder.

A violência é um fenômeno que perpassa por toda a sociedade, pois onde há relações humanas, há relações de poder e, conseqüentemente, violência. Sobre isso Mendez (1994, p. 85) relata que “[...] a violência se manifesta, cresce, legitima-se e consolida-se, através das relações sociais”. Isso significa que a questão da violência tem se tornado comum nas relações sociais, apresentando grande crescimento devido ao controle, registro e disseminação dos órgãos de proteção a grupos vulneráveis. Apesar dos esforços do Estado e da sociedade na superação das mais diversas manifestações da violência, ela tem se capilarizado pelos mais diversos contextos.

Faleiros (1998) defende que o fenômeno da violência não é uma prática isolada, realizada pelo descontrole, pela doença, mas é desencadeada pelas relações que envolvem a cultura, a imaginação, as regras, assim como o processo civilizatório de um povo. Dentre essas práticas, manifestações ou modalidades de violência, têm-se a violência doméstica.

A violência doméstica também é entendida como conflito entre os membros da família, na qual as vítimas são encaradas como mais fracas e, geralmente, inocentes e está presente uma perspectiva de análise cósmica ou moral. Esse é um fenômeno, muitas vezes, camuflado e envolvido pelo silenciamento da própria família, que impõe barreiras ou dificuldades à detecção, registro, notificação, e tratamento.

Desse modo, compreende-se que, a partir dessas denominações, a violência doméstica se caracteriza pelo espaço em que residem e convivem as pessoas, geralmente, pertencentes a mesma família, porém não exclusivamente. Por outro lado, a violência intrafamiliar envolveria, exclusivamente, pessoas ligadas por laços familiares, consanguíneos ou não. Assim, como as violências doméstica e intrafamiliar não são excludentes, a violência doméstica pode ou não ser familiar.

Segundo Almeida (1999), isso é uma realidade presente, uma vez que, hoje, se sabe que

{...} Sabe-se hoje que a criança pode ser maltratada em diferentes instituições e lugares públicos ou privados; mas é dentro de casa, em cenário familiar, que os maus-tratos são mais frequentes e perigosos [...]. [...] A realidade da família como lugar privilegiado de violência, no passado como no presente, é uma constatação que reencontramos em toda a literatura disponível. Nos dias de hoje essa conclusão é de algum modo, paradoxal: a família moderna define-se, sobretudo, como um lugar privado de afeição e de companheirismo entre os seus membros. (ALMEIDA, 1999, p. 93).

Nesse sentido, Korczack e Dallari (1986) afirmam que a criança vem sendo tratada com total desrespeito, de maneira brutal e ríspida, ao que acrescentaríamos frequentemente violentada. O artigo 229, da Constituição Federal de 1988, estabelece que os pais têm o dever de assistir, criar e educar filhos e filhas. No entanto, sabemos que os pais, embora devessem dar assistência aos/às filhos/as, muitas vezes, são os primeiros a violar seus direitos, sendo “as surras” um dos instrumentos usados como meio disciplinar e “educar”.

Violência doméstica contra a criança: instrumentos legais de proteção

Alguns artigos do ECA alertam as instituições educacionais sobre a necessidade de notificar as situações de maus tratos que trazem as crianças e adolescentes como vítimas e isso pode ser confirmado em seu Art. 245, que determina:

Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus tratos contra a criança ou adolescente: pena – multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência. (BRASIL, 2014, p. 93).

É importante para a luta, frente à efetivação dos direitos da criança e do adolescente, que os gestores educacionais atuem em parceria junto à sociedade, não se omitindo diante da confirmação ou suspeita de violência contra esses sujeitos de direitos.

Sobre essa situação, Costa (2008, p. 39) alerta-nos, ao afirmar que:

Defendemos que professores, orientadores educacionais e diretores têm compromisso moral e ético em perceber comportamentos de seus alunos que podem ser expressão de maus-tratos e encontrar

alternativas que sejam efetivas para alterar a situação dessas crianças que sofrem maus-tratos, seja em casa ou na própria escola que frequentam. Nosso não comprometimento com a violação de direitos da população infanto-juvenil nos torna cúmplices e fazendo parte do complô do silêncio que envolve a criança vitimizada.

Apesar de se reconhecer as tentativas de ação da escola no enfrentamento da violência doméstica e intrafamiliar, Ristum (2010) afirma que se trata de uma ação bastante incipiente e, muitas vezes, equivocada, que não contribui efetivamente para a consolidação dos preceitos do ECA. É importante esclarecer que não cabe à escola o papel de investigar a veracidade das informações, ou se realmente as suspeitas têm fundamento, nem de punir os agressores. Entretanto, para que os órgãos competentes cumpram esse papel, é necessário que haja a comunicação por parte da escola, dos casos de violência contra a criança identificados, seja qual for o tipo.

Considerações finais

Pensar sobre essa questão, leva-nos a inferir que, antes da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, com o ECA de 1990, a criança não era vista como um sujeito de direitos, e que se elevou a tal condição, a partir das garantias previstas no ECA. Porém, observa-se que a violência doméstica contra a criança e adolescente ocorre até os dias atuais, sobretudo, por parte daqueles que devem proteger e velar por seus direitos, tornando ineficientes os aspectos relacionados à proteção integral.

É fundamental que as entidades responsáveis em proteger e velar pelos direitos da criança e do adolescente possam, cada vez mais, sensibilizar e utilizar os conhecimentos produzidos sobre a violência doméstica, com o fito de modificar o cenário de violência e as relações de poder, estabelecidas no contexto familiar e intrafamiliar, proporcionando transformações sociais.

Nesse sentido, é importante salientar que os apontamentos apresentados neste trabalho são reflexões de cunho bibliográfico que apontam para a necessidade e urgência de discussões mais aprofundadas sobre a temática, que será objeto da Dissertação do Mestrado em Educação em andamento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana N.; ANDRÉ, Isabel M.; ALMEIDA, Helena N. Sombras e marcas: os maus tratos às crianças na família. In: MATOS, Luís Salgado. **Análise Social** vol. XXXIV. [s.l.: s.n.], p. 91-121, 1999.

ARRUDA, S., ZAMORA & BARKER M. H. G. Projeto Fortalecendo Bases de Apoio Familiares e Comunitárias para Crianças e Adolescentes. Cuidar sem Violência, Todo Mundo Pode. **Guia Prático para Famílias e Comunidades**. 108 pp., 2003.

AZEVEDO, M.A.; GUERRA, V.N.A. **Violência Doméstica na Infância e na Adolescência**. SP, Robe, 1995.

_____. **Infância e Violência Fatal em Família**, SP, Iglu, 1998.

_____. **Infância e Violência Doméstica: Fronteiras do Conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Brasília: 2012.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. 12. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014 .

COSTA, Silvia Regina da Silva. **Concepções e Práticas de Profissionais de Educação sobre os Maus-Tratos contra Crianças**. 2008. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP, Presidente Prudente, 2008.

FALEIROS, Vicente. Redes de exploração e abuso sexual e redes de proteção. Brasília, **Anais do IX Congresso Nacional de Assistentes Sociais**, 1998.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GOMES, da. MENDES, Emílio Garcia. **Das necessidades aos direitos**. Série Direito da Criança 4 ed. São Paulo: Malheiros Editores LTDA. Apoio UNICEF, 1994.

GOMIDE, P.I.C. **Pais presentes, pais ausentes: regras e limites**. Petrópolis: Vozes. 2004

GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Violência de pais contra filhos: procuram-se vítimas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1985.

KORCZAC, Janusz; DALLARI, Dalmo de Abreu. **O Direito da criança ao respeito**. São Paulo: Sumus, 1986. (novas buscas em educação, v 28) (tradução Yan Michalski)

KRUG, Etienne G; DAHLBERG, Linda L; MERCY, James A; LOZANO, Rafael; **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Organização Mundial de Saúde. Genebra – 2002. Disponível em: <<https://www.opas.org.br/wp-content/uploads/.../relatorio-mundial-violencia-saude.pdf>> Acessado em 20/07/2018.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, A. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.
MENDEZ, Emílio Garcia. **Das infâncias e das violências**. In: COSTA, Antônio Carlos

MICHAUD, Y. **A violência**. Tradução L. Garcia. São Paulo: Editora Ática, 1989.

MINAYO, M. C. S. A violência dramatiza causas. In: MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R. (Orgs.). **Violência sob o olhar da saúde: a infrapolítica da contemporaneidade brasileira**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2003.

MODENA, Maura Regina. **Conceitos e formas de violência** [recurso eletrônico] – Caxias do Sul, RS: Educus, 2016. Dados eletrônicos.

PAVIANI, Jayme. **Conceitos e formas de violência** [recurso eletrônico]: / Org. Maura Regina Modena. - Caxias do Sul, RS: Educus, 2016. Dados eletrônicos. (1 arquivo)

PIRES, A. L. D.& Miyazaki, M. C. O. S. **Maus-tratos contra crianças e adolescentes: revisão da literatura para profissionais da saúde**. ArqCiênc e Saúde. jan-mar., 2005.

RISTUM, M. **A violência doméstica contra crianças e as implicações da escola**. Temas em Psicologia Vol. 18, no 1, 231 – 242, 2010.

SELDES, J. J.; Ziperovich, V.; Viota, A. & Leiva, F. **Maltrato infantil**: Experiência de uma abordagem interdisciplinar. vol.106, n.6, pp. 499-504. Sidman, M. (1989/2003). , 2008 Dentre os tipos de Violência Intrafamiliar, a Violência Intrafamiliar Infantil é definida como aquela que acontece dentro da família ou até mesmo Disponível em: <<https://www.comportese.com/.../a-violencia-intrafamiliar-infantil-e-suas-consequencias4>> Acesso em: 18 de julho de 2018.

SOUZA, André Luís Romero. **Evolução histórica do direito da criança e do adolescente**. São Paulo vozes, 2008.

VAGOSTELLO, L.; Oliveira, A. S.; Silva, A. M.; Donofrio, V.;; Moreno, T. C. M. **Violência doméstica e escola**: um estudo em escolas públicas de São Paulo. Paidéia, 13 (26), 191-196, 2003.

WILLIAMS, L.C.A. Violência e suas diferentes representações. Em G.C. Solfa (Org.). **Gerando cidadania**: Reflexões, propostas e construções práticas sobre direitos da criança e do adolescente. (pp. 141-153). São Carlos: Rima, 2004.

UMA POSSIBILIDADE PARA A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O JOGO DE PAPÉIS SOCIAIS

Nathália Fernanda Veloso dos Santos¹

Maria Sílvia Rosa Santana²

Introdução

É comum, nos dias atuais, depararmos com professores que atuam na Educação Infantil se questionando a respeito de quais são os conhecimentos matemáticos que devem realmente ser ensinados em tal etapa da Educação Básica. Assim, se torna de extrema importância refletir sobre essa questão, pois a mesma perpassa pela formação e desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar.

De acordo com Moura (2007), existem duas dimensões que estão presentes na atividade docente do Brasil, sendo a primeira a afirmação de que não é importante ensinar matemática na Educação Infantil e a segunda de que ensinar matemática aos pré-escolares significa adiantar os conteúdos do ensino fundamental por intermédio de algumas práticas de ensino, o que desconsidera as especificidades da infância. Diante de tal contexto, podemos observar que alguns professores não abordam a matemática como linguagem em sua prática de ensino, enquanto outros não param de passar tarefas sem sentido aos pré-escolares e encher os cadernos das crianças de forma mecanizada.

Mediante as dimensões já citadas, podemos nos posicionar sobre o quanto ambas as ações são equivocadas, pois como defende Moura (2007, p. 59), é preciso “[...] dimensionar o ensino de matemática na educação infantil, adequando-o às necessidades da criança para sua integração e desenvolvimento pleno juntamente à coletividade que a acolhe”. Logo, para a organização da prática pedagógica em matemática na Educação Infantil, é preciso considerar as necessidades que movem as crianças, ou seja, estruturar atividades de ensino que levem em consideração as especificidades de seu desenvolvimento nessa etapa da vida.

Desse modo, é primordial que seja dada a devida importância à atividade principal da criança que está sendo inserida na Educação Infantil, sendo essa atividade o brincar. Leontiev (2004) considera que a atividade

¹ Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade universitária de Paranaíba. Formação inicial em licenciatura em Matemática. Atua como professora de Matemática na Educação Básica, no município de Paranaíba/MS. **E-mail:** nathaliafvs1991@hotmail.com

² Pós-doutora e doutora em Educação. Pedagoga. Docente no PPGE e nas graduações de Pedagogia e Ciências Sociais da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Coordenadora do Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEED) na mesma instituição. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional (GEPPE). Avaliadora de cursos pelo MEC-INEP. **E-mail:** mariasilvia@uems.br

principal é aquela em que o desenvolvimento rege as transformações de mais relevância nos processos psíquicos e na personalidade do indivíduo ao longo de sua vida. Tais transformações são ocasionadas dependendo das condições sociais e históricas do sujeito, ou seja, o espaço social que ocupa nas relações humanas. O autor ainda pontua que a brincadeira é a atividade principal da criança que está se iniciando na pré-escola, de maneira que são propiciadas novas formações psicológicas nesse período do desenvolvimento.

Assim, o brincar se configura como um desencadeador de desenvolvimento psíquico, pois a brincadeira exige regras específicas que refletem as relações sociais entre as pessoas e os objetos, isto é, a realidade. Ao brincar, a criança acata as regras e renuncia aos seus impulsos imediatos para desempenhar devidamente seu papel na brincadeira, é esse papel que direcionará o comportamento da criança, a qual buscará acompanhar a regra de conduta que exprime a lógica da ação real e das relações sociais circundantes.

Sob os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky, o objetivo principal deste artigo é discutir sobre a organização da prática pedagógica na Educação Infantil, tratando de evidenciar a matemática como uma linguagem, abrangendo os principais aspectos intrínsecos ao desenvolvimento humano e a atividade do jogo de papéis sociais, mais precisamente pela relevância dessa atividade para desenvolvimento da criança em idade pré-escolar.

Ao considerarmos tais pressupostos podemos enfatizar, quanto à organização da prática pedagógica na Educação Infantil, que o brincar se configura como a atividade principal da criança em idade pré-escolar. Em vista disso, o brincar pode e deve ser utilizado pelo professor como recurso didático pelo professor no ensino das diversas áreas de conhecimento, sendo neste texto destacada a área da matemática. Assim, ressaltamos o jogo de papéis sociais como uma atividade especificamente humana para as crianças pequenas, constituída na essência do desenvolvimento histórico da sociedade e responsável pelas transformações mais significativas do desenvolvimento psíquico das crianças nessa fase da educação pré-escolar.

A formação do indivíduo sob os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural

Partindo dos estudos de Marx (1978), para a superação dos olhares que limitam o desenvolvimento humano a concepções naturalizantes ou biologizantes, destacamos que o processo de desenvolvimento humano, ou seja, o processo de constituição histórica do gênero humano, com relação ao desenvolvimento singular de cada indivíduo, acontece sob a base do trabalho – a atividade vital do ser humano. Em vista disso, é ao longo das atividades realizadas e concretizadas no decorrer da vida material e objetiva que o ser humano se apropria da natureza e a transforma, concebendo instrumentos e meios de produção, organizando-se em grupo e desenvolvendo linguagem, com o propósito de suprir suas necessidades mais básicas e, desse modo, constituindo necessidades de caráter superior.

Analisemos, pois, inicialmente, a categoria necessidade como parte do processo de organização histórica do gênero humano. Os homens, diferentemente dos animais, agem no sentido de gerar os meios de satisfação às suas necessidades consideradas mais básicas, produzindo dessa maneira instrumentos que melhor irão satisfazê-las (DUARTE, 2004). Por intermédio desse processo, surgirão outras necessidades, as quais serão de um tipo diferente. Assim, por meio da atividade especificamente humana, sendo esta o trabalho, podem

ser desenvolvidas necessidades que não estarão mais “[...] imediatamente ligadas ao corpo humano como fome, sede etc., mas necessidades ligadas à produção material da vida humana” (DUARTE, 2004, p. 49). Como resultado, torna-se “[...] necessário conhecer mais a natureza, desenvolver mais as habilidades necessárias à transformação de objetos naturais em objetos sociais” (DUARTE, 2004, p. 49), originando, desse modo, objetos materiais e não materiais que vão se estabelecendo como cultura humana.

Ainda segundo Duarte (2004), simultaneamente ao processo de construção de instrumentos destinados à satisfação das necessidades humanas, outro aspecto que se torna fundamental acerca da constituição social e histórica do gênero humano, também na atividade de trabalho, é o aperfeiçoamento de relações sociais, mediante a organização dos indivíduos para a realização das atividades necessárias à preservação de suas próprias vidas.

Um terceiro aspecto que primordial no processo de constituição do gênero humano, também advindo do trabalho, é o processo de constituição da linguagem humana. Nesse sentido, uma das características da realização de uma atividade é a coletividade, sendo que dessa forma surge a necessidade de comunicação entre os indivíduos que estão a realizar tal atividade. Sendo assim, a atividade especialmente humana não ocorre, apenas, para produzir instrumentos tendo em vista a satisfação de necessidades, mas também, para a produção de relações sociais e a construção da linguagem (DUARTE, 2004).

Nesse contexto, a partir da atividade humana, a construção dos instrumentos como o desenvolvimento da comunicação e as relações sociais constituídas, vão incumbindo-se de uma existência objetiva, sendo a mesma independente. Desse modo, por meio da atividade humana, podemos entender o conceito de objetivação, o qual estabelece produtos materiais e imateriais, repletos de significados sociais concernentes à respectiva atividade humana. Em consequência a isso, de acordo com Duarte (2004), tais produtos serão apropriados e objetivados por outros indivíduos, proporcionando a construção de capacidades nomeadamente humanas, tornando-se objetos culturais que possuem uma função específica e essencial, compreendida no desenvolvimento histórico e social da humanidade.

Compreendemos que se faz necessário que cada indivíduo, durante a trajetória de sua vida, se aproprie dos resultados construídos historicamente pela humanidade, de forma que o mesmo desenvolva as características exclusivamente humanas, pois em relação a esse mesmo indivíduo o “[...] que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 2004, p. 285). Nesse sentido, as idiosincrasias do gênero humano:

[...] não são transmitidas pela herança genética, porque não se acumulam no organismo humano. As características foram criadas e desenvolvidas ao longo do processo histórico, através do processo de objetivação, gerado a partir da apropriação da natureza pelo homem. A atividade humana, ao longo da história, vai construindo as objetivações, desde os objetos *stricto sensu*, bem como a linguagem e as relações entre os homens, até as formas mais elevadas de objetivações genéricas, como a arte, a filosofia e a ciência. Cada indivíduo precisa se apropriar de um mínimo desses resultados da atividade social, exigido pela sua vida no contexto social do qual faz parte (DUARTE, 1996, p. 40).

Dessa forma, podemos entender que o processo de objetivação da cultura humana está sempre relacionado com a apropriação, por parte dos indivíduos envolvidos, de tais objetivações. Ao abordarmos o processo de apropriação da cultura humana, torna-se necessário apresentarmos três características essenciais

que o constitui, sendo a primeira delas, a apropriação que acontece de maneira ativa em relação ao homem, isto é: “Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto” (LEONTIEV, 2004, p. 286).

Percebe-se assim, que durante o processo de humanização de cada indivíduo singular, haverá a necessidade de que os homens desenvolvam atividades pelas quais terão contato com os objetos materiais e imateriais historicamente produzidos, pois será mediante esse contato que tais características farão parte de suas individualidades.

A segunda característica em relação à apropriação da cultura segundo Leontiev (2004), é a questão de que tal processo nunca se dá de maneira isolada como uma simples aquisição individual, separada e natural no tocante aos indivíduos e às objetivações materiais e imateriais advindos da cultura humana. A apropriação dessas objetivações será possível a partir da mediação das relações sociais (DUARTE, 2004). Nesse contexto, para que as objetivações se transformem em suas próprias potencialidades “[...] a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles” (LEONTIEV, 2004, p. 290). Portanto, ainda segundo Leontiev (2004), todo esse processo pode ser considerado enquanto um processo educativo.

A terceira característica explanada por Leontiev (2004), ainda com referência à apropriação das objetivações culturais humanas, está associada ao desenvolvimento de funções psíquicas novas, nos indivíduos; funções estas que são completamente distintas das dos animais, pois são funções de cunho superior. Assim, enquanto os animais permanecem limitados às condições genéticas de sua espécie, “[...] a assimilação no homem é um processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana” (LEONTIEV, 2004, p. 288).

Podemos perceber que o processo de desenvolvimento dos seres humanos acontece alicerçado de acordo com a atividade social, sendo concretizado com base na mediação dos instrumentos, relações sociais e desenvolvimento da linguagem. Logo, o que se manifesta enquanto específico do gênero humano não está dado ao homem em seu mecanismo biológico. As funções psíquicas superiores, especificamente humanas, se dão como resultado do processo de objetivação dos indivíduos, por intermédio das apropriações que são vivenciadas, segundo a mediação das relações sociais, linguagem e da atividade estritamente humana.

O homem pode, então, produzir e reproduzir a cultura humana por meio de sua atividade, o que ocorre de maneira paulatina durante o decorrer da sua vida. A cada estágio desse processo de desenvolvimento humano, estará também se desenvolvendo a dominância de estabelecida atividade, que retratará o modo pelo qual o homem se relaciona com o mundo, com intenção de atender suas necessidades. Cada um desses estágios do desenvolvimento humano pode ser caracterizado com uma atividade principal, que segundo Leontiev (2010, p. 25) é definida como “[...] a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um estágio de seu desenvolvimento”.

Para que uma atividade possa ser considerada como principal, em um estabelecido estágio de desenvolvimento, é necessário que a mesma apresente três qualidades primordiais como explica Leontiev

(2010, p. 64-65):

1. Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. [...] na infância pré-escolar, surge inicialmente no brincar [...] A criança começa a aprender de brincadeira.
2. A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados [...].
3. A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil [...]. É precisamente no brincar que a criança, no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento [...] e este é um momento muito importante de modelagem de sua personalidade.

É a partir de tais atividades consideradas principais que as crianças irão se relacionar com o mundo e produzir as condições necessárias à construção de suas individualidades, assim como serão capazes de reproduzir essas mesmas condições e se encaminharem em direção ao seu desenvolvimento singular para sanar as necessidades específicas de cada período.

No decorrer de sua vida, o indivíduo se desenvolverá mentalmente por meio de atividades principais, que segundo Elkonin (2012, p. 168) serão estas “[...] o contato emocional direto (do bebê com o adulto); manipulação de objetos; jogo de papéis (brincar); atividade de aprendizagem formal; contato pessoal íntimo; atividade vocacional ou orientada para uma carreira”.

Discutimos de forma sintética, até o presente momento, os princípios básicos que orientam o desenvolvimento humano, sob os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Compreendemos que o desenvolvimento das potencialidades especificamente humanas ocorre por intermédio da realização de determinadas atividades que serão explanadas com a criança, sob a mediação de outros indivíduos, isto é, por meio de processos educativos. Enfocaremos agora na discussão em torno das características da atividade de jogo de papéis sociais, buscando discorrer sobre a importância de tal atividade para o desenvolvimento das crianças que estão passando pelo estágio da infância pré-escolar, considerando que tal atividade se estabelece enquanto atividade principal em relação ao processo de apropriação das objetivações humanas, tendo em vista que a linguagem matemática faz parte de tal processo.

O jogo de papéis no desenvolvimento infantil

O homem somente se humaniza, ou seja, apenas adquire as funções especificamente humanas por meio de atividades que o mesmo realiza sob o apoio da cultura criada historicamente, de maneira coletiva pela humanidade e em comunicação com outros homens. Assim, as funções especificamente humanas não ocorrem geneticamente, mas em âmbito histórico, social e cultural.

Sob esse olhar, o brincar como atividade da criança se configura como algo fundamental para o processo de humanização. Podemos então, entender que o jogo de papéis sociais traz, junto a si, a possibilidade de que as crianças se relacionem com a cultura humana. Elas terão a oportunidade de se apropriarem das objetivações materiais e imateriais presentes no gênero humano, se apropriando também das próprias relações mantidas entre os homens, assim como as objetivações.

O jogo de papéis sociais, compreendido como uma atividade principal no primeiro período da etapa da infância, sendo esta de três a seis anos, aproximadamente, representa a atividade pela qual surgirão novas e

diferentes atividades e, conseqüentemente, os processos psíquicos superiores tomarão forma ou se reorganizar. O jogo de papéis sociais é a atividade responsável pelas transformações mais significativas nos processos psicológicos dos pré-escolares que estão em uma fase de desenvolvimento, ou seja, na construção de sua personalidade (LEONTIEV, 2010).

Assim, assentamos nossa discussão sobre as potencialidades da brincadeira infantil sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural explanando os estudos de Daniil B. Elkonin, Alexis N. Leontiev e Lev S. Vygotsky, estudiosos que abordam com supremacia as temáticas sobre desenvolvimento humano e a brincadeira infantil numa perspectiva marxista.

Iniciaremos a discussão tratando do termo *jogo*, pois o mesmo traz diversas acepções a seu respeito. Segundo Elkonin (1998, p. 12):

O conceito de 'jogo' apresenta algumas diferenças entre os diversos povos. Assim, para os antigos gregos, a locução 'jogo' significava as ações próprias das crianças, e expressava o que entre nós se denomina hoje 'fazer traquinices'. Entre os judeus, a palavra 'jogo' correspondia ao conceito de gracejo e riso. Para os Romanos, 'ludo' significava alegria, regozijo, festa buliçosa. Em sânscrito, 'kliada' era brincadeira, alegria. Entre os germanos, a palavra arcaica 'spilan' definia um movimento ligeiro e suave como o pêndulo que produzia um grande prazer. Posteriormente, a palavra 'jogo' começou a significar em todas essas línguas um grupo numeroso de ações humanas que não requerem trabalho árduo e proporcionam alegria e satisfação. Assim, nesse amplo círculo, adequado aos conceitos modernos, começou a entrar tudo, desde o jogo pueril com soldadinhos de chumbo até a representação trágica no palco dos teatros, desde o jogo infantil com bolas de gude até o jogo da Bolsa para ganhar dinheiro etc.

Percebemos que o termo *jogo* vem se alterando, conforme o tempo e os diferentes contextos históricos, sendo condicionado ao mesmo tempo, às várias atividades e ações diversas, de modo que se torna difícil encontrar um ponto de concordância entre o que se acreditava e as teorias relacionadas a tal atividade.

Com a intenção de superar essa dificuldade, Elkonin (1998), apresenta uma explicação sobre a provável gênese do jogo, sob a base de uma leitura histórica e cultural, tomando como referência a concepção marxista de trabalho ou atividade vital. De acordo com o autor:

Podemos imaginar que um grupo de caçadores regressou de uma caçada infrutífera (atividade vital). O fracasso foi devido à discordância nas ações coletivas. Para garantir o êxito, faz-se necessário um ensaio prévio, uma orientação sobre as condições e a organização da próxima expedição. O homem ainda não está capacitado para realizar um ensaio mental e esquemático: os participantes da projetada caçada reconstituem de modo prático e concreto a situação e a organização da futura expedição. Um dos caçadores representa o astuto animal e imita-lhe os gestos; os demais, o processo de organização da caça. Trata-se de uma espécie de "manobra" em que se reconstroem as missões fundamentais de cada um dos participantes das ações conjuntas. Esse ensaio geral da próxima caçada não possui determinadas características da caçada propriamente dita, sobretudo no aspecto técnico-operativo do processo autêntico (ELKONIN, 1998, p.17).

Mediante a citação do autor, podemos entender que, por se tratar apenas de um ensaio da caçada e não da caçada em si, essa atividade que fora realizada pelos caçadores admite características de um jogo, pelo fato de reproduzir aspectos que se encontram na realidade autêntica (encenação), imaginada pelos participantes (ELKONIN, 1998).

Com base em tal visão histórica, Elkonin (1998, p. 19), define o jogo como sendo "[...] uma atividade em que se reconstroem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais". Isto é, nessa atividade serão apresentadas tarefas e normas que se encontram no contexto social e que proporcionam, principalmente às crianças, uma forma diferenciada e primordial de vivência em situações particulares do cotidiano compreendido em sociedade.

Destarte, podemos concluir que o alicerce da unidade estruturante e fundamental do jogo de papéis sociais são as relações entre os indivíduos, ou seja, a relação que os homens conservam entre si, em suas vidas em sociedade. Nesse sentido, a reconstrução pelas crianças e, conseqüentemente, a assimilação, se dão por meio do papel de adulto que as mesmas assumem. É precisamente no papel, isto é, no tema, e nas ações, e nos conteúdos, que está presente a unidade do jogo (ELKONIN, 1998).

Ao falarmos então do que vem a ser a atividade sob os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e discutindo sua unidade fundamental, ressaltamos uma questão que diz respeito a entender que tal atividade se configura como uma atividade social e não natural. Leontiev (2010), afirma que uma extensa parte dos estudiosos entende o jogo como elemento próprio à maturação biológica do ser humano, sendo uma característica natural e inata, que em algum momento se manifestará durante o desenvolvimento biológico da criança. Entretanto, tal atividade não se mostrará de maneira inata ou natural em relação ao ser humano, dessa maneira “[...] a brincadeira da criança não é instintiva, mas precisamente humana, objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras (LEONTIEV, 2010, p. 120)”. Podemos compreender então, que o jogo só ocorre por meio das relações determinadas historicamente pelos homens, conforme suas necessidades.

Nesse sentido, a origem do jogo de papéis sociais enquanto atividade está relacionada com às condições sociais concretas que perpassam a vida da criança, ou seja, a mesma está diante das transformações históricas e complexas pelas quais a sociedade passa. Em consequência disso, a mudança de lugar que a criança passa durante o percurso histórico e social, apresentam-na a uma sociedade mais complexa composta por relações sociais de trabalho, as quais constituem o gênero humano (ELKONIN, 1998).

Leontiev (2010) afirma que o jogo se constitui como um processo que se torna principal e que decorre do mundo dos objetos em que a criança está tomando consciência. Tal processo está em constante expansão e também em torno dos objetos que as crianças têm condições de operar, isto é, objetos mais simples, assim como dos objetos que os adultos operam, ou seja, objetos mais complexos, porém que as crianças não possuem condições de operar. Logo, podemos notar que nesse período não foi desenvolvida atividade teórica abstrata na criança, sendo que será pela orientação dos seres humanos e suas ações com eles, que a mesma chegará ao processo de tomada e construção da consciência.

Assim, “para a criança neste nível de desenvolvimento físico, não há ainda atividade teórica abstrata, e a consciência das coisas, por conseguinte, emerge nela, primeiramente, sob forma de ação. Uma criança que domina o mundo que a cerca é a criança que se esforça para agir neste mundo” (LEONTIEV, 2010, p. 120).

A partir da intrínseca relação entre atividade e tomada de consciência acerca do mundo dos adultos pelas crianças, podemos voltar para o fato de que tal relação se configura na contradição entre a necessidade e o impedimento, isto é, a vontade que a criança sente de satisfazer seus desejos e o seu impedimento de satisfazê-los considerando os limites que ultrapassam seu próprio estágio de desenvolvimento. Dessa forma, por exemplo, uma criança que quer cozinhar como sua mãe faz no fogão, não poderá satisfazer seu desejo devido os limites em seu desenvolvimento. Sobre isso, Vygotsky (2008, p. 25), diz que:

[...] na idade pré-escolar, surgem necessidades específicas, impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem diretamente à brincadeira. Isso ocorre porque, na criança dessa idade, emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não-

realizáveis imediatamente, mas que, ao mesmo tempo, não se extinguem como desejos; por outro lado, conserva-se, quase por completo, a tendência para a realização imediata dos desejos. É disso que surge a brincadeira, que deve ser entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, diante da pergunta “por que a criança brinca?”.

É na atividade do jogo que a criança terá a oportunidade de superar essa contradição, redimensionando suas ações, uma vez que é na atividade lúdica que a criança poderá cozinhar como sua mãe faz, ou até mesmo dirigir um carro, pilotar uma moto, enfim, realizar diversos desejos e, conseqüentemente, suprir suas necessidades, sendo que tal movimento ocorre por intermédio da expansão e entendimento das vivências que a criança percebe em sua vida com o mundo dos objetos e das relações com os adultos.

Não podemos interpretar a atividade do jogo como uma simples reprodução advinda da recordação da criança sobre a situação vivenciada, pois tal atividade vai muito além. Essa atividade deve ser compreendida enquanto atividade de reconstrução criativa do que fora entendido, pois a ação de reconstrução se apresenta como um arranjo de distintas impressões e uma nova representação do que antes foi vivenciado (VYGOTSKY, 2009). Um aspecto fundamental que surge por meio da atividade do jogo infantil e que necessita ser analisado, em relação ao desenvolvimento na criança, é a imaginação ou situação fictícia, a qual será explanada com a intenção de adentrarmos na discussão sobre a apropriação da linguagem matemática por parte dos pré-escolares.

O jogo de papéis sociais como forma de organização do ensino de matemática na Educação Infantil

Já discutimos anteriormente a relação e a importância do jogo de papéis sociais para o desenvolvimento infantil, assim como as concepções acerca da atividade principal sob o olhar da Psicologia Histórico-Cultural.

Salientamos então, que a imaginação ou situação fictícia, proporcionada pelo jogo infantil, pode ser o ponto de partida para se pensar sobre a organização da prática pedagógica em matemática na Educação Infantil. Mas de que forma?

Primeiramente, explanaremos sobre o que vem a ser a imaginação ou situação fictícia no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar. Podemos observar esse aspecto na atividade, em torno dos diferentes sentidos e significados sociais, produzidos pelos objetos que as crianças utilizam, ou seja, os brinquedos. Partindo do concreto, a criança já pode nesse contexto, ir apropriando-se do significado que o objeto produz, isto é, a mesma já compreende que uma vassoura serve para varrer, porém essa mesma vassoura pode ser utilizada como se fosse um cavalo, dessa forma surge uma ruptura entre sentido e significado, demonstrando que o objeto é dependente da ação e não o oposto, enfatizando assim, a existência da situação fictícia na atividade. Em consonância a isso, Leontiev (2010, p. 128) afirma que:

O objeto do brinquedo retém seu significado, isto é, a vara permanece uma vara para a criança. Suas propriedades são conhecidas da criança, o modo de seu possível uso e da possível ação a ser executada com ela é conhecido. É isto que forma o significado da vara. Ocorre, porém, que o significado não é simplesmente concretizado no processo lúdico. No brinquedo, as operações com a vara fazem parte de uma ação bastante diferente daquela para a qual elas são adequadas. Da mesma forma, a vara, conservando seu significado para a criança, adquire para ela, ao mesmo tempo, um sentido muito especial nesta ação, um sentido que é tão estranho a seu significado quanto a ação lúdica da criança o é para as condições objetivas nas quais ela ocorre; a vara adquire o sentido de um cavalo para a criança. Este é um sentido lúdico. A ruptura entre o sentido e o significado de um

objeto no brinquedo não é dada antecipadamente, como um pré-requisito da brincadeira, mas surge realmente no próprio processo de brincar.

Diante disso, a imaginação se configura como sendo “[...] o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação” (VIGOTSKI, 2008, p.25).

A imaginação compreendida dessa forma, isto é, como função da consciência que se origina na ação do brincar, exclui a ideia inicial em torno do senso comum, assim como de algumas teorias que consideram a criança como um indivíduo excessivamente imaginativo que ultrapassa a imaginação do adulto. Efetivamente, entendemos que o processo da imaginação surge como resultado do ato da atividade do jogo por parte da criança, ou seja, surge na ação mostrando-se no início de forma bastante limitada. Em consequência disso, segundo Elkonin (1998), a imaginação vai se complexificando durante a vida objetiva dos indivíduos e alcançando a maturidade apenas na idade adulta.

Devemos entender, também, que a atividade do jogo de papéis sociais é algo constante e que sofre mudanças durante o período de três a seis anos de idade, aproximadamente. Esse tipo de atividade possui relação com as condições concretas observadas na vida das crianças e vai se modificando conforme as regras de comportamento vão se alternando em relação à função social ou papel social que a criança assume ao brincar. Tais regras, de acordo com as mudanças que vão ocorrendo, deixam de ser latentes e passam a ser patentes, ou seja, passível de sofrer mudanças permitindo que outras pessoas participem.

Sendo assim, primeiramente os jogos com os quais as crianças brincam dão condições para as mesmas reconstruírem alguns padrões de comportamentos que se direcionam ao domínio dos objetos do mundo, de forma a sobressair a situação imaginária e também o papel social, os quais são as regras latentes. Já com relação à atividade na qual a temática é inconsistente e as regras se configuram como explícitas, as mesmas se tornam patentes e tanto a situação imaginária, quanto o papel social se fazem elementos secundários (ELKONIN, 1998).

Mas, então, no que se constituem os papéis sociais, considerados tão significativos em relação à brincadeira infantil? E por que ajudarão na organização da prática pedagógica em matemática, na Educação Infantil?

No que tange aos papéis sociais, Duarte (2006, p. 90), esclarece que “[...] são uma síntese de atitudes, procedimentos, valores, conhecimentos e regras de comportamentos” encarregados pelo processo de “[...] mediação entre o indivíduo e as demais pessoas em determinadas circunstâncias sociais”. Os papéis sociais podem se relacionar com atividades profissionais, de classe social, gênero, familiares, e outras mais, de maneira a demonstrar um caráter peculiar e diferente que pode ser reproduzido nas relações sociais.

A respeito da organização da prática pedagógica em matemática por meio da atividade do jogo de papéis sociais, podemos salientar que a criança, quando colocada diante de uma situação lúdica, a criança apreende a estrutura lógica da realidade por meio de tal atividade e, dessa forma, apreende também a estrutura matemática que nela está contida. Assim, o professor que está atuando na Educação Infantil necessita organizar sua ação educativa, introduzindo o jogo de papéis sociais como um instrumento para alcançar estabelecidos objetivos. No âmbito das atividades infantis, o jogo de papéis sociais se apresenta como um importante aliado com relação ao desenvolvimento da criança na área da matemática, pois a imaginação que o mesmo desencadeia

pode propiciar a apropriação da linguagem matemática.

Nesse contexto, quando uma criança brinca de funcionário de supermercado, a mesma aprende a contar, medir, pesar, somar, dar troco. Quando ela precisa organizar o espaço para representar um local, um palco para a brincadeira, utiliza noções de tamanho, classifica e ordena objetos por suas características e propriedades. Quando monta ferramentas para poder brincar, faz uso do valor simbólico de diversos materiais, também de acordo com suas características e propriedades.

Porém, ao se tratar de um jogo de papéis sociais, visto que a criança será instigada a assumir as funções sociais que englobam as ações próprias de cada brincadeira, o que deve ser focado é o aspecto das relações das pessoas no processo de compra e venda, isto é, tal aspecto é que permitirá que a criança faça aprendizagens genuínas sobre o mundo de maneira mais expansiva. As habilidades matemáticas supramencionadas, portanto, serão uma consequência da atividade de jogo de papéis sociais, sendo essas uma forma de organização das estruturas cognitivas matemáticas nas crianças.

Sobre o exposto, evidencia-se um ponto fundamental acerca do jogo de papéis sociais que promovem uma transformação nos traços psíquicos das crianças, sendo este ponto a questão das regras implícitas aos papéis sociais. Logo, “o papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorrem das regras, ou seja, a situação imaginária, em si mesma, sempre contém regras. Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória” (VIGOTSKI, 2008, p. 28).

Nesse sentido, quando a criança brinca de forma a reconstruir distintas situações, a mesma age em conformidade com as regras implícitas aos papéis sociais que estão presentes no decorrer da atividade. Os comportamentos, portanto, serão orientados sob a base das regras existentes no mundo ao qual os pré-escolares desejam fazer parte, se revelando como fator essencial para a análise do desenvolvimento das funções psicológicas durante o período.

Em consonância com esse pensamento, podemos compreender que, ao assumir implicitamente as regras do jogo, estarão organizando, nas crianças, as estruturas cognitivas em relação ao conhecimento das diversas áreas, em especial, à área da matemática.

Em vista disso, o jogo de papéis sociais não pode ser considerado uma simples atividade, pois ele se apresenta como imprescindível para o desenvolvimento das crianças que se encontram no estágio de desenvolvimento da infância pré-escolar.

É por meio do mesmo que a reconstrução das relações entre as pessoas - cuja essência da atividade e a organização das estruturas cognitivas, interligadas às regras sociais de comportamentos - manifesta-se condições para que as crianças se apropriem das diferentes linguagens, nesse caso, da linguagem matemática. Entretanto, não se pode negar a importância da mediação do adulto nesse processo, pois o mesmo é quem vai organizar o percurso das apropriações e objetivações que a criança efetuará no desenrolar da atividade, de modo que o pré-escolar se apropriará física, cognitiva e emocionalmente das regras sociais (MARTINS, 2006). Assim, por meio da atividade de jogo de papéis sociais, podemos valorizar e entender a dinâmica do brincar infantil, buscando ir além das concepções espontaneístas e naturalizantes.

Considerações finais

Procuramos, neste artigo, discutir sobre a organização da prática pedagógica na Educação Infantil, evidenciando a matemática como uma linguagem, abrangendo as principais características inerentes ao desenvolvimento humano e à atividade do jogo de papéis sociais, especificamente pela potencialidade dessa atividade na elaboração da consciência e com relação ao desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Compreendemos, a partir do referencial da Psicologia Histórico-Cultural, que os seres humanos se humanizam vivendo em sociedade. Essa vivência permite o processo de apropriação das objetivações produzidas historicamente pela humanidade, as quais são propiciadas pelas relações sociais por meio de atividades que se fazem primordiais para o seu desenvolvimento, dentre elas, para as crianças pequenas, está o jogo de papéis sociais que é mediado por outros.

Procuramos evidenciar as características fundamentais dessa atividade, com base nos processos históricos de sua constituição enquanto componente do gênero humano, assim como sua concepção como atividade principal na infância. Tratamos também, dos fundamentos primordiais que se encontram em seu processo de evolução durante o estágio relativo aos pré-escolares e seu valor para o desenvolvimento do psiquismo infantil.

Quando a criança brinca, a mesma aprende a ser e a agir sobre mundo a partir das variadas relações com outros seres humanos e com as coisas. Será por meio das ações objetivas explanadas na atividade que a criança poderá estruturar e ampliar seus processos psíquicos internos, desse modo, tais ações proporcionarão as transformações qualitativas para a formação de sua personalidade.

Compreendemos que a linguagem matemática pode ser abordada por meio do jogo de papéis sociais, não com foco direto na matemática, mas por intermédio das relações sociais que o jogo explorará. A apropriação de tal linguagem será uma consequência da atividade, de modo que não se pode perder de vista as demais apropriações e objetivações que são necessárias à humanização qualitativa das crianças.

Assim, a mediação do adulto, no caso da Educação Infantil, a mediação do professor, se configura como um fator muito importante para que ocorra de fato a efetivação e qualificação das muitas apropriações e objetivações do gênero humano. Assim, é primordial a formação docente, pois somente quando o professor tem consciência de todos os conteúdos simbólicos presentes nas situações de brincadeira de papéis, a prática pedagógica pode ser, intencionalmente, organizada a fim de propiciar o desenvolvimento das mais complexas formas de pensamento e de ação.

REFERÊNCIAS

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. LEONTIEV. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, 2004.

_____. “Vamos brincar de alienação?” A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada. In: ARCE, A.;

DUARTE, N. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 89-97.

ELKONIN, D. B. **Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças**. Tradução: Maria Luísa Bissoto. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 43, p. 149-172, jan./mar. 2012. Editora UFPR.

_____. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 119-142.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 20-84.

MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, A.; DUARTE, N. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 28-50.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural (coleção Os Pensadores), 1978.

MOURA, M. O. de. Matemática na infância. In: MIGUEIS, M. da R., AZEVEDO, M. da G. **Educação matemática na infância**: abordagens e desafios. Gaia: Gailivro, 2007, p. 59-100.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução: Zóia Prestes. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, n.8, p. 18-36, 2008.

_____. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

ALFABETIZAÇÃO NA IDADE ERRADA: AS CONTRADIÇÕES NOS RESULTADOS ESPERADOS PELO PNAIC

Hebe Neiva dos Santos¹
Lucelia Tavares Guimarães²

Introdução

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), política pública educacional implementada durante o governo Dilma Rousseff (2011–2016), teve como seu principal desafio garantir que todas as crianças brasileiras, até oito anos de idade, estivessem alfabetizadas. Pois, o que se observa na realidade, são algumas crianças sendo introduzidas no Ensino Fundamental Anos Finais aos 10, 11 e 12 anos, com muita dificuldade em ler e escrever e, em alguns casos, ainda não estão alfabetizadas.

Pensar no aluno como vítima de um sistema que silencia e viola o direito de ser alfabetizado e compreender quais são as possíveis consequências do fracasso escolar que serão vivenciadas por essas crianças dentro do ambiente escolar, além de perceber o quanto isso perpetua o ciclo de pobreza e desigualdade do país, me despertou um interesse pessoal por fazer parte da realidade escolar, em especial a pública, inclusive nas quais atuo como docente.

São inúmeras as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação, principalmente os professores que diariamente encontram obstáculos para mediar o processo de ensino-aprendizagem dessas crianças, que são introduzidas nos anos Finais do Ensino fundamental (6º ano), sem adquirir as competências e habilidades referentes à leitura e a escrita, sendo consideradas não-alfabetizadas ou semialfabetizadas.

Diante das injunções acima, torna-se importante afirmar que a inserção no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu da* Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul possibilitou o desenvolvimento de estudos que contribuiriam para uma melhor compreensão e enfrentamento do fracasso escolar, sendo que esse

¹ Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Participa do GEPPE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional da linha de pesquisa “Teorias e Práticas Educacionais”. Membro associada da ABALF - Associação Brasileira de Alfabetização. Professora Ciências/Biologia na Rede Pública de Educação do Estado de Minas Gerais. Graduada em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário de Jales (1998); Pós-graduada *Lato Sensu* em Docência do Ensino Superior pela UNOPAR (2019) e em Educação Especial e Inclusiva pela ISEED (2019). **E-mail:** professora_hebe@hotmail.com

² Mestre e Doutora em Educação: Currículo pela PUC/SP. Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará. Docente do Curso de Pedagogia, Pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* da UEMS/Paranaíba. Integrante do Grupo de Pesquisas em Políticas Educacionais e Currículo da PUC-SP. Líder do Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Currículo-CNPq/UEMS. Coordenadora do Laboratório de Formação de Professores do Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEED) na UEMS. Tem atuado no campo das Políticas Educacionais, Currículo e Gênero. **E-mail:** luguimaraes@uems.br

texto faz parte das reflexões que compõem a dissertação de mestrado, sob orientação do Prof. Dr. Élon Luiz de Araújo e traz reflexões sobre a violação do direito de aprender de crianças que não foram alfabetizadas na Idade Certa, proposta do PNAIC, e apresentam dados parciais coletados junto a uma escola da rede pública de educação da região do Triângulo Mineiro, que oferece o Ensino Fundamental Anos Finais.

As informações apresentadas fazem parte da revisão bibliográfica realizada para dar início à pesquisa e foram fundamentais para nortear o trabalho que vem sendo confeccionado, uma vez que delimitou o objeto de estudo em questão: a dificuldade em mediar o processo de ensino aprendizagem em crianças que não sabem ou que possuem dificuldades em ler e escrever. Diante de tal situação, também é feita uma breve discussão sobre as manifestações de violência escolar a que estão expostos esses alunos, tais como: repetência, evasão, abandono escolar e indisciplina.

Alfabetização na Idade Errada é uma das contradições nos resultados esperados pelo PNAIC e esse fracasso no processo de ensino-aprendizagem começou a ser analisado, após um levantamento de dissertações e teses na *web site* da CAPES (<http://catalogodeteses.capes.gov.br/>) e de artigos no Scielo (www.scielo.org), demarcando o período de 2014 a 2018 e utilizando as palavras chaves Alfabetização na Idade Errada, Fracasso Escolar e PNAIC, onde não há nenhuma produção sobre crianças que não chegaram alfabetizados nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A dedicação de horas em leituras contribuiu para definir o aporte teórico que seria utilizado na produção da dissertação e para a compreensão do problema em questão, mas que, por tamanha complexidade e, principalmente, por ser algo novo, exigiram um tempo maior para internalização dos conceitos. Pois, mesmo reconhecendo as quais que estão presentes no exercício da profissão docente como, por exemplo, a Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky (2017) e a Pedagogia Histórico-crítica proposta por Saviani (2013); as contribuições de Martins (2015) e Marsiglia sobre o desenvolvimento da escrita; os conceitos de alfabetização e letramento propostos por Soares (2018) e colaboração dos autores Abramovay (2002), Aquino (2000) e Patto (1999), a análise e a pesquisa se fizeram ainda maiores para um entendimento mais perspicaz do fracasso escolar.

Contrariando as expectativas que preconizam PNAIC (2017), que estabelece “a obrigatoriedade de Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”, e considerando que na realidade temos muitos alunos que precisam ser alfabetizados tardiamente e o fato de não possuímos políticas públicas que possam colaborar efetivamente na solução desse dilema, evidenciamos a importância do PNAIC e analisamos sua relação com o fracasso escolar vivenciado por docentes e discentes, após o encerramento dos Ciclos de Alfabetização e Complementar e no início do Ensino Fundamental Anos Finais, nos Ciclos Intermediários e da Consolidação no ensino ofertado nas escolas públicas mineiras³. É importante salientar que, nessa transição de ciclos, os alunos saem do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental com a necessidade de continuarem o processo de alfabetização, deparam-se com múltiplos professores⁴ no Ensino

³ O Ensino Fundamental, com duração de nove anos, estrutura-se em 4 (quatro) ciclos de escolaridade, considerados como blocos pedagógicos sequenciais: I – Ciclo da Alfabetização, com duração de 3 (três) anos de escolaridade, 1º, 2º e 3º ano; II – Ciclo Complementar, com duração de 2 (dois) anos de escolaridade, 4º e 5º ano; III – Ciclo Intermediário, com duração de 2 (dois) anos de escolaridade, 6º e 7º ano; IV – Ciclo da Consolidação, com duração de 2 (dois) anos de escolaridade, 8º e 9º ano.

⁴ Docentes licenciados nas várias disciplinas ou áreas do conhecimento, seja mediante licenciatura plena (vários atos normativos do CNE), seja mediante Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes (Resolução CNE/CP nº 2/97, de 26/6/97).

Fundamental Anos Finais, os quais, na sua maioria, não possuem formação e nem experiência para contribuir com a alfabetização tardia desses alunos.

A escola e os professores assumem mais uma responsabilidade junto aos seus alunos, pois, “[...] realizar as necessárias adaptações e articulações, tanto no 5º quanto no 6º ano, para apoiar os alunos nesse processo de transição, pode evitar ruptura no processo de aprendizagem, garantindo-lhes maiores condições de sucesso” (BRASIL, 2018) e, por fim, ficam fadados ao fracasso escolar, afinal, existe até mesmo uma dificuldade inicial em saber conceituar o que é uma criança alfabetizada.

Alfabetização: significados e conceitos

A alfabetização é objeto de inúmeras pesquisas e faz parte da dedicação de vários estudiosos. Portanto, utilizaremos, inicialmente, alguns dos conceitos propostos por SOARES (1985, 1999, 2003, 2017, 2018) que, há décadas, estuda e escreve sobre o assunto. Faz-se necessário conceituar alfabetização e letramento, por serem os conceitos utilizados no Documento Orientador do PNAIC 2017, proposto pelo Ministério da Educação (MEC).

É imensurável a importância que é para nós sabermos ler e interpretar as coisas como vivenciadores em sociedade e o quanto essa conquista mudou o rumo da humanidade.

[...] Um salto importante no desenvolvimento histórico da humanidade foi o surgimento da escrita, isto é, o registro da fala, signo sonoro, por meio de signos visuais. Esse passo reveste-se de grande importância porque objetiva a linguagem sem suportes materiais que podem ser transmitidos com grande amplitude no espaço e no tempo, estendendo-se a indivíduos e povos das mais distintas regiões e passando de geração em geração. [...] (SAVIANI, 2015, Prefácio)

Permanecer dentro do ambiente escolar com dificuldades em realizar as atividades propostas, tais como: copiar um texto da lousa, ler um texto ou responder uma prova, por não conseguir entender o que está escrito, eis o dilema de crianças que não foram alfabetizadas, “[...] já que **alfabetizado** nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam). A explicação não é difícil e ajuda a clarear o sentido de **alfabetismo**⁵ ou **letramento**.” (SOARES, 1999, p.19)

Dos doze profissionais que responderam ao questionário durante a pesquisa, apenas dois servidores responderam que, durante a sua licenciatura para a disciplina/função na qual estão habilitados a exercer a profissão dentro da escola, tiveram alguma formação que contemplasse o processo de ensino-aprendizagem referente à alfabetização/letramento.

Além da dificuldade em conceituar alfabetização, os professores também não conseguiram explicar o que é letramento, já que “[...] no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem” (SOARES, 2004).

Como fruto de anos de estudos e de várias pesquisas científicas na área da educação, consideraremos aqui o conceito, segundo a Prof.^a Magda Soares, que “[...] **letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como

⁵ É significativo refletir sobre o fato de não ser de uso corrente a palavra **alfabetismo**, “estado ou qualidade de *alfabetizado*”, enquanto ao contrário **analfabetismo**, “estado ou condição de *analfabeto*”, é termo familiar e de universal compreensão. O que surpreende é que o substantivo que *nega* – *analfabetismo* se forma com o prefixo grego *a(n)* -, que denota negação – seja de uso corrente na língua, enquanto o substantivo *afirma* – *alfabetismo* – não seja usado. (SOARES, 1999, p.19)

consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1999, p.18).

Existe uma grande dificuldade para os professores em identificar quando uma criança está alfabetizada e intervir quando ela não está alfabetizada, considerando a formação inicial desses profissionais da educação, exemplificado pelo fato de apenas 01 (um) dos entrevistados afirmar que os conhecimentos adquiridos em seu curso de graduação foram suficientes para mediar um processo de alfabetização tardia.

Em síntese, o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento [...] (SOARES, 2004, p. 16)

Devemos considerar que os professores que não possuem formação pedagógica referente à alfabetização, conseqüentemente não devem saber compreender e associar os processos interdependentes e indissociáveis da alfabetização e do letramento.

A criança não alfabetizada terá dificuldades em ler uma frase do livro didático adotado pela escola ou de copiar um texto da lousa e seu professor, além dos obstáculos, sem diagnosticar a criança que não está alfabetizada e letrada, também fica numa situação embaraçosa por não saber como elaborar atividades para esse aluno que, muitas vezes, permanece dentro da escola por anos consecutivos, por reprovas e evasões.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento*. (SOARES, 2004, p. 14)

É necessário reconhecer o fracasso desses alunos e oferecer-lhes condições pedagógicas para darem continuidade nesse processo de alfabetização na idade errada, se considerar a idade que preconiza o PNAIC, já que as crianças que ingressam no 6º ano possuem, em média, de 10 a 11 anos. Ou, no mínimo, ofertar uma formação específica aos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental que os auxiliem na identificação das dificuldades desses alunos e, conseqüentemente, que estes possam realizar uma mediação no processo de ensino aprendizagem. Para Marrega (2018, p. 20),

Nessa direção, demanda compreender que o princípio da mediação, intervenção no real, pressupõe transmissão e apropriação dos conhecimentos históricos e culturais nas relações humanas promovidas intencionalmente no ambiente da educação escolar. Importante destacar que a mediação é efetivada por meio dos signos, sendo que estes dependem da organização e intencionalidade por parte do mediador (professor).

Considerando que o signo em questão é a linguagem e que os professores que recebem esses alunos com dificuldades em ler e escrever, muitas das vezes, desconhecem a especificidade necessária para mediar uma alfabetização tardia, reconhecemos que estamos diante de um previsível fracasso escolar.

Mesmo estando identificado o problema, o fracasso relacionado à alfabetização, não existe uma proposta que seja eficiente em uma escola, no Projeto Político Pedagógico (PPP) ou em Planos de Intervenção Pedagógicas (PIP), se os personagens envolvidos nessa situação, docentes, equipe pedagógica e gestora, não possuírem domínio sobre os conceitos e significados da alfabetização e letramento e ao complexo processo de ensino-aprendizagem que envolve ensinar a criança ler e escrever.

Princípios Políticos na educação mineira, referentes à alfabetização e sua relação direta com o PNAIC

O Governo Federal criou, em 2012, para garantir o direito à alfabetização plena a todas as crianças até os oito anos de idade, o seguinte programa educacional:

O PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa¹ é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta cinco do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. (Brasil, 2017)

Oferecendo formação continuada apenas aos docentes que atuam no Ensino Fundamental Anos Iniciais, ao afirmarem que “a responsabilidade pela alfabetização das crianças precisa ser acolhida por docentes, gestores e instituições formadoras como um imperativo ético indispensável à construção de uma educação efetivamente democrática e socialmente justa,” (Brasil, 2017), não considerarem a complexidade que a linguagem escrita possui para ser apropriada por TODOS os alunos apenas nesse ciclo.

O PNAIC veio com a proposta de “[...] promover o reconhecimento e a valorização das escolas e dos profissionais comprometidos com a evolução da alfabetização e do letramento dos estudantes [...]” e desconsidera os docentes do Ensino Fundamental Anos Finais que também recebem alunos que ainda estão em processo de alfabetização.

Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental, é um compromisso assumido de forma solidária pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, em forma de lei, garantindo a todas as crianças esse direito e afirmando a obrigatoriedade em atingir essa meta regulamentada com o nome de PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. No proposto, era esse o programa que deveria solucionar o problema relacionado à leitura e escrita na educação infantil no Brasil.

O governo tendo ciência da existência de alunos não alfabetizados entre os alunos que estão entre o 6º e 9º anos do Ensino Fundamenta, criou e implantou, assim, o Programa Novo Mais Educação⁶, que foi apresentado no Documento Orientador do PNAIC 2017, porém:

O material destinado à formação dos articuladores e mediadores de aprendizagem do programa Novo Mais Educação tem como principal objetivo apoiá-los na organização e encaminhamento de intervenções com os alunos do 5º ao 9º ano do ensino fundamental participantes, na carga horária complementar. (BRASIL, 2017)

Para participar do programa supracitado, o responsável pela criança deve assinar um termo de adesão e a mesma deverá permanecer na escola no contra turno, o que nem sempre acontece. O aluno com dificuldade já tem uma tendência a não querer permanecer na escola e, aqueles que ficam no decorrer do ano, vão abandonando a oportunidade ofertada e desistem de frequentar as aulas.

É notável que o “[...] fracasso em alfabetização nas escolas brasileiras vem ocorrendo insistentemente há muitas décadas” (SOARES, 2004) e que temos a necessidade de revisar as atuais políticas públicas referentes à alfabetização no Brasil e da urgente criação e implementação de políticas educacionais que possam efetivamente

⁶ Em 2016, foi criado O Programa Novo Mais Educação, pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, como uma estratégia do Ministério da Educação, que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola.

minimizar essa situação junto a essas crianças que não foram alfabetizadas no tempo certo.

O PNAIC visava uma formação continuada e fornecia materiais didáticos e pedagógicos apenas aos professores alfabetizadores, entretanto não foi levantada a hipótese algumas crianças ainda não estariam alfabetizadas ao serem introduzidas no próximo ciclo e que os seus novos professores não teriam condições de dar sequência na alfabetização e ainda dar conta do processo de ensino-aprendizado propostos pelo currículo escolar da disciplina que ministra. Não se considerou o fracasso escolar, mesmo ele estando evidenciado dentro das salas de aulas.

É que, diante dos precários resultados que vêm sendo obtidos, entre nós, na aprendizagem inicial da língua escrita, com sérios reflexos ao longo de todo o ensino fundamental, parece ser necessário rever os quadros referenciais e os processos de ensino que têm predominado em nossas salas de aula, e talvez reconhecer a possibilidade e mesmo a necessidade de estabelecer a distinção entre o que mais propriamente se denomina *letramento*, [...] (SOARES, 2004, p. 15)

O delicado período onde ocorre a passagem dos alunos dos ciclos dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, e que também coincide com a troca da Rede Municipal de Ensino pela Rede Estadual, é como, por exemplo, o que ocorreu na escola onde a pesquisa de campo foi realizada, sendo desta última rede, a responsabilidade em assumir as crianças que ingressam no 6º do Ensino Fundamental Anos Finais. O Governo Mineiro garante, nesse período, que as crianças recebam uma atenção especial da nova escola, “[...] em face das demandas diversificadas exigidas dos alunos, pelos diferentes professores e, contraponto a unidocência dos anos iniciais” (Minas Gerais, 2012) e segue afirmando que “A escola deverá, ainda articular com a Rede Municipal de Ensino, para evitar obstáculos de acesso aos ciclos dos anos finais do Ensino Fundamental dos alunos que se transfiram de uma rede para outra, para completar esta etapa da educação Básica.” (Minas Gerais, 2012, p.13)

Reconhecido direito político, garantido pela Resolução SEE nº 2.197, de 26 de Outubro de 2012, “[...] da busca de equidade e da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre alunos que apresentam diferentes necessidades” (Minas Gerais, 2012), no que diz respeito à alfabetização: presenciamos de professores sem nenhuma formação para mediar uma intervenção qualitativa no processo de ensino-aprendizagem nos alunos com dificuldades em “[...] ler, de maneira autônoma, textos de diferentes gêneros, construindo a compreensão global do texto [...]” e de “[...] produzir textos orais e escritos, com coesão e correção ortográfica e gramatical [...]” (Minas Gerais, 2012).

As formas e procedimentos utilizados pela Escola para diagnosticar, acompanhar e intervir, pedagogicamente, no processo de aprendizagem dos alunos, devem expressar, com clareza, o que é esperado do educando em relação à sua aprendizagem e ao que foi realizado pela Escola, devendo ser registrado para subsidiar as decisões e informações sobre sua vida escolar. (Minas Gerais, 2012, p.15)

Os profissionais da educação, dentro do quadro de servidores das escolas públicas que ingressam no cargo e possuem como exigência graduação em Pedagogia, são apenas os Supervisores/Orientadores Escolares⁷ e o Professor para Ensino do Uso da Biblioteca/Mediador de Leitura⁸ que, mesmo sendo designados a fazer

⁷ Especialistas da Educação Básica (EEB), Supervisores e Orientadores Escolares, devem possuir diploma devidamente registrado de curso legalmente reconhecido de Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação em Supervisão Pedagógica ou Orientação Educacional, expedido por instituição de ensino superior credenciada.

⁸ Professor de Educação Básica, ou seja, Professor para Ensino do Uso da Biblioteca/Mediador de Leitura, deve possuir diploma

um trabalho de alfabetização com esses alunos, eles não conseguem tempo suficiente para obterem sucesso. O supervisor/orientador e o bibliotecário desempenham várias funções dentro da escola e ficam limitados à atuação como pedagogos junto aos alunos com dificuldades relacionadas à alfabetização e ao letramento, como também possuem pouco tempo para auxiliar os professores que não têm formação para intervir nas dificuldades dos alunos dentro da sala de aula.

As escolas e os professores, com apoio das famílias e da comunidade, devem envidar esforços para assegurar o progresso contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pelo e à aquisição de aprendizagens significativas, lançando mão de todos os recursos disponíveis [...]. (Minas Gerais, 2012, p.17)

Esses ‘recursos disponíveis’ ficam à mercê da criatividade dos profissionais de cada escola, que pesquisam atividades pedagógicas na *internet* ou em livros didáticos específicos para alfabetização, algo que possa contribuir na alfabetização tardia desse aluno, sobrecarregando, mais uma vez, o professor por uma responsabilidade da qual ele não tem formação prévia e nem continuada. Considere que este professor ao concluir sua graduação em um conteúdo específico numa Instituição de Ensino Superior não esperava ter que mediar uma alfabetização tardia de crianças ao assumir um cargo de Professor na Educação Básica para ministrar aulas nas turmas do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental e que quando identificada as dificuldades dos alunos, o governo não ofertaria uma formação continuada a estes professores, violando o direito dessa criança aprender.

No levantamento realizado durante a pesquisa para a dissertação, junto a uma escola da rede pública de educação da região do Triângulo Mineiro que oferece o ensino fundamental anos finais, onde doze profissionais da educação responderam o questionário de entrevistas: apenas duas possuem Licenciatura em Pedagogia, sendo que as mesmas ocupam o cargo de Especialistas da Educação Básica, atuando diretamente na área pedagógica e os demais servidores, dez professores, que possuem graduações em licenciaturas específicas da disciplina que ministram (língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, artes e etc) e não possuem nenhuma formação ou especialização em Educação com Ênfase em Alfabetização. Podem, esses professores, regentes de turma com graduação em licenciatura específica serem responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem desses alunos não alfabetizados? Como solicitar desses profissionais uma Intervenção Pedagógica sem antes, oferecer-lhes condições apropriadas para que estes possam realmente ensinar e proporcionar o desenvolvimento dessa criança?

Ao utilizar como slogan a frase de impacto do PNAIC “que TODAS as crianças estejam alfabetizadas ATÉ os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental” (Brasil, 2017), o argumento soou como campanha publicitária/política e **responsabilizou somente os docentes pelo sucesso e o fracasso na alfabetização desses alunos**, ao desconsiderar que a aquisição da linguagem escrita é complexa e que não é possível afirmar que TODOS alunos terão uma data para sua conclusão do Ciclo de Alfabetização e que alguns alunos não conseguiriam atingir a meta e, ainda assim, ingressariam no ensino fundamental anos finais (6º ano), sem adquirir as competências e habilidades que lhe dariam condições de escrever e ler o que lhe serão propostos, dando a impressão que não existe possibilidade de fracasso durante a execução desse programa.

A Alfabetização na Idade Certa e o seu fracasso foram vivenciados por inúmeros atores, em uma triste
 devidamente registrado de curso superior legalmente reconhecido de Licenciatura Plena em Pedagogia ou Normal Superior, com habilitação para lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, expedido por instituição de ensino superior credenciada.

história da qual ninguém quer ser o autor e/ou personagem principal. Crianças não foram alfabetizadas dentro do que foi considerado a Idade Certa, presenciamos uma trajetória silenciosa da violação ao direito de aprender das crianças e atribuímos a culpa, mais uma vez, a figura do professor, pois é dele a responsabilidade em mediar todo esse processo de ensino-aprendizagem e de realizar milagres pedagógicos, armados apenas de instrumentos arcaicos como giz e quadro negro, muito boa vontade e pouca valorização profissional.

A este professor, na escola pública, por exemplo, em Minas Gerais, são solicitadas ações dentro do PPP e no PIP com “[...] o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e garantir a continuidade de seu percurso escolar” (MINAS GERAIS, 2012). Estes documentos têm a intenção de nortear as atividades que serão realizadas para recuperar esse aluno, mas como colocar em prática o que está escrito no papel sem antes fornecer uma formação ao docente que o qualifique para intervir nas dificuldades evidenciadas por seus respectivos alunos?

E, depois de um longo e difícil caminhar dentro da escola, quando o aluno não alfabetizado é, finalmente, diagnosticado e identificado pela escola, cabe aos seus respectivos professores (sem formação em alfabetização) a responsabilidade de intervir e consolidar as competências e habilidades não adquiridas no ciclo anterior, previsto em lei, onde diz Os estudos previstos no Plano de Intervenção Pedagógica devem ser desenvolvidos, obrigatoriamente, pelo(s) professor(es) do(s) Componente(s) Curricular(es) do ano letivo imediato ao da ocorrência da progressão parcial. (MINAS GERAIS, 2012, Art.75 §3º)

O professor, muitas vezes, não se reconhece, junto aos seus alunos, como sujeito e agente nesse processo de violência institucional, pois tem violado o seu direito de exercer sua profissão com dignidade, afinal, o docente do Ensino Fundamental Anos Finais não aprendeu e não sabe como ensinar crianças a ler e escrever e, ainda, para complicar a situação, não dispõe de recursos pedagógicos e materiais para fazer o que lhe é solicitado.

Ignorar a existência dessas crianças dentro do ambiente escolar ou tratá-las como um problema ‘apenas’ dos atuais professores é um crime cometido contra ao discente e ao docente, pois ambos não sabem o que fazer, sendo que o aluno não consegue aprender e o professor não sabe como mediar essa aprendizagem.

Violação ao direito de aprender: o fracasso escolar na alfabetização e suas consequências

“O fracasso escolar em alfabetização não se explica, apenas, pela complexidade da natureza do processo [...]” (SOARES, 1985) em si, sendo necessário analisar todo o espaço escolar e sua proposta de ensino nos âmbitos Federal, Estadual e Municipal e considerar a inexistência de programas que assumam o problema educacional das crianças que não foram alfabetizadas na Idade Certa, ou seja, na mesma idade biológica e procuramos os responsáveis., Segundo, Pereira e Guimarães (2015, p. 40097)

O fracasso escolar se tornou um dos maiores problemas governamentais, onde se busca de forma rotineira os culpados e a causa desse fracasso, chegando a depositar a culpa na própria criança, às vezes na família, na qualificação dos professores, na metodologia de ensino, na determinada classe social, estendendo até ao sistema econômico, político e social.

Ter o direito garantido na Constituição/98, na LDB/96, no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA e na Lei 8.069/90, não impede que o direito de aprender seja violado e, dentro da escola, é a violência mais difícil

de ser compreendida aos envolvidos: alunos, professores, pais e/ou responsáveis. Ao conceituar violência, ainda mais no ambiente escolar, se faz necessário refletir sobre as várias situações cotidianas às quais estamos expostos e que nem sempre nos sentimos pertencentes a ela, para isso cito Abramovay (2005, p. 53):

Apresentar um conceito de violência requer certa cautela, isso porque ela é, inegavelmente, algo dinâmico e mutável. Suas representações, suas dimensões e seus significados passam por adaptações à medida que as sociedades se transformam. A dependência do momento histórico, da localidade, do contexto cultural e de uma série de outros fatores lhe atribui um caráter de dinamismo próprio dos fenômenos sociais.

Uma criança que ainda possui dificuldades em ler e escrever e que, em alguns casos, não está alfabetizada e que é considerada apta a ingressar no 6º Ano do Ensino Fundamental, junto com os demais alunos, que já estão alfabetizados, e que não encontra condições para continuar seu processo de alfabetização e, conseqüentemente, vai avançando automaticamente nas demais séries do Ensino Fundamental como os demais alunos em uma turma, poderá evadir quando se sentir pressionado, reprovar quando insistir em permanecer na escola ou, ainda, concluir o Ensino Fundamental sem condições de ingressar no Ensino Médio.

Além da multiplicidade de formas assumidas pela violência, existem, diferenças entre períodos históricos e culturas no que tange à compreensão sobre o tema. O que significa dizer que a violência é um conceito relativo, histórico e mutável. Enquanto categoria nomeia práticas que se inscrevem entre as diferentes formas de sociabilidade em um dado contexto sociocultural e, por isso, está sujeita a deslocamentos de sentidos. (ABRAMOVAY, 2005, p. 54)

Por não conseguir ler e escrever como os demais colegas da sua turma, além das violências citadas acima, este aluno ainda sofre bullying dos colegas, visto que os próprios colegas de classe percebem a dificuldade do outro em ler e escrever e reforçam, ainda mais, o sentimento de incapacidade desse aluno em permanecer no ambiente escolar.

Considerações finais

Devemos considerar que existem crianças saindo do Ensino Fundamental Anos Iniciais (5º ano) sem adquirir as competências e habilidades quanto à leitura e à escrita e que possuem o direito de aprender, porém, ainda não existe uma política pública que regulamente especificamente esses casos. É necessário refletir sobre o fato de que estamos transferindo a responsabilidade de intervir nesse processo de ensino-aprendizagem complexo, que é alfabetização, a professores que não possuem formação docente para assumir essa incumbência, tornando o professor um agente passivo nesse ato de violação ao direito da criança aprender.

Existiam contradições entre as metas do PNAIC, ao afirmarem que todas as crianças estariam alfabetizadas aos oito anos de idade ou ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, e a realidade vivenciada pelos alunos que chegaram ao 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais e que, ainda, devem ser alfabetizados na Idade Errada, ou seja, diferentes da idade/série do que foi proposto pelo programa.

Estudar e discutir as políticas públicas educacionais contemporâneas, partindo do PNAIC e passando pela Legislação Mineira, ajudam aos profissionais da educação a se posicionarem de maneira crítica ao contexto no qual estão inseridos. Essa violência institucional ocorre dentro do ambiente escolar de maneira velada, onde temos um verdadeiro **fracasso escolar** no cerne da educação pública: crianças que não foram alfabetizadas e que encontram na vida escolar muitas dificuldades em concluir todo esse processo de alfabetização.

Devemos considerar múltiplos fatores que podem interferir no processo de ensino aprendizagem de uma criança e que não são **TODOS** os alunos alfabetizados na **Idade Certa**, e que é necessário analisar a realidade vivenciada dentro da escola pública, dar ouvido e voz aos profissionais envolvidos diretamente com essas crianças, para que os governos federal, estadual e municipal, compreendam que é uma realidade a existência de alunos para alfabetizar dentro do Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano).

Os professores do Ensino Fundamental Anos Finais, que assumem essas crianças que ingressam 6º ano sem adquirir as competências e habilidades referentes à alfabetização, merecem respeito e deveriam receber atenção do governo, já que espera, destes, superpoderes para solucionarem mais um **fracasso escolar**, reflexo direto de políticas públicas mal elaboradas para a população brasileira, em sua maioria, na faixa de pobreza e que frequenta as escolas públicas, levando-nos a pensar: qual a vantagem de ter crianças que serão futuramente adultos não alfabetizados?

O PNAIC tinha como meta a formação de professores alfabetizadores, mas ignorou a existência de professores que continuavam (ou deveriam continuar) o processo de alfabetização de alguns alunos. A discussão do tema foi realizada na perspectiva de procurar soluções para problemas enfrentados no cotidiano escolar e vale ressaltar que, até a publicação deste trabalho, não há iniciativas do atual Governo Federal (2019-2022) em dar continuidade ou adequações ao PNAIC. Apesar da inconsistência de ações e planejamento, fica a reflexão e a análise acerca do problema apresentado para posteriores aprofundamentos e pesquisas, tão necessários e urgentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível no site: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em Maio de 2018.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CNE/CEB nº 11/2010, aprovado em 7 de julho de 2010** - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **O PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Documento Orientador 2017**. Brasília, DF.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei 12.801, de 24 de abril de 2013** – Conversão da Medida Provisória 586, de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nos 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 16/7/1990, p.13.563.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) - Ciências da Natureza e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2002. <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf><<http://www.planalto.gov.br/ccvil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em 2/2/2009.

FRANGELLA, R. C. P. Um pacto curricular: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma base comum nacional. **Educação revista**. [online]. 2016, vol.32, n.2, pp.69-90. ISSN 0102-4698. DOI: 10.1590/0102-4698153139. Disponível em: <<http://ref.scielo.org/9fhfp9>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

MARREGA, A.B.O. **O planejamento do ensino de matemática - considerações a partir da atividade de ensino**. 2018. 219f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, Mato Grosso do Sul, 2018.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas, Autores Associados. 2015 (Coleção Educação Contemporânea). 112p.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **No Guia de Orientações para a Elaboração, Revisão e/ou Reestruturação do Projeto Político – Pedagógico das Escolas Estaduais de Minas Gerais**. (2014)

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE Nº 3205, de 26 de Dezembro de 2016**. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Educação Básica a partir de 2017 e dá outras providências.

_____. **Resolução SEE Nº 2.197, de 26 de Outubro de 2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências.

_____. **Resolução SEE Nº 3.660, de 1º de Dezembro de 2017**. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação a partir de 2018 e dá outras providências.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Edital SEE Nº. 07/2017, de 27 de Dezembro de 2017**. Concurso Público para provimento de cargos das carreiras de Especialista em Educação Básica e Professor de Educação Básica do quadro de pessoal da Secretaria de Estado de Educação.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Edital SEPLAG/SEE Nº. 04/2014, de 24 de Novembro de 2014**. Concurso Público para provimento de cargos das carreiras de Assistente Técnico de Educação Básica, Especialista em Educação Básica e Professor de Educação Básica do quadro de pessoal da Secretaria de Estado de Educação.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Guia do Diretor Escolar - Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – 2008**

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 1086, de 16 de Abril de 2008**. Dispõe sobre

a organização e o funcionamento do ensino fundamental nas escolas estaduais de Minas Gerais.

OLIVEIRA, J.B.A. **Alfabetização na idade errada**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaio/54017-alfabetizacao-na-idade-errada.shtml>. Publicado em 12/07/2012. Acesso em: 20 de maio de 2018.

PEREIRA, A.M.F. e GUIMARAES, L.T. Como os professores alfabetizadores compreendem o fracasso escolar tendo como referência as práticas de alfabetização nas classes de aceleração de aprendizagem. **Anais - EDUCERE - XIII Congresso Nacional de Educação - PUCPR**. Curitiba-PR, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítico: primeiras aproximações**. 8ª Edição. Campinas-SP. Editora Autores Associados Ltda. 2013

_____. Prefácio. In: MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas, Autores Associados. 2015 (Coleção Educação Contemporânea). 112p.

SOARES, M. B. **Alfabetização: a questão dos métodos**. Editora Contexto, São Paulo, 2018.

_____. **As muitas facetas da alfabetização**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2004, n.25, pp.5-17.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica 1999.

_____. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. Editora Contexto, São Paulo, 2017.

VYGOTSKY, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L.S. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem** (et al). Tradução de Maria Pena Villalobos. 11ª. edição. São Paulo: Ícone, 2010.

LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 15. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Lucélia Tavares Guimarães

Mestre e Doutora em Educação: Currículo pela PUC/SP. Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará. Docente do Curso de Pedagogia, Pós-graduação lato sensu e stricto sensu da UEMS/Paranaíba. Integrante do Grupo de Pesquisas em Políticas Educacionais e Currículo da PUC-SP. Líder do Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Currículo-CNPq/UEMS. Coordenadora do Laboratório de Formação de Professores do Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEED) na UEMS. Tem atuado no campo das Políticas Educacionais, Currículo e Gênero.

Maria José De Jesus Alves Cordeiro

Professora Adjunta da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Docente vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado). Possui graduação em Pedagogia - Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (1983). Mestrado (1999) e Doutorado (2008) em Educação – Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Pós Doutora em Educação pelo Instituto de Educação/UFMT, com bolsa do CNPq. Atualmente é docente e pesquisadora no Curso de Pedagogia/UEMS/Dourados, no Mestrado em Educação/UEMS/Paranaíba. Tem experiência como docente na área de Educação, da educação infantil ao ensino superior, educação especial, supervisão, coordenação e direção escolar, e gestão na educação superior como coordenadora de curso, chefe de núcleo e pró-reitora de ensino. Na Educação Superior, vem atuando e orientando bolsistas de iniciação científica, de extensão, e foi Coordenadora de subprojeto PIBID/Pedagogia. Orienta dissertações de mestrado nos seguintes temas: educação, currículo, cultura, violência escolar, educação especial, estudos étnico-raciais, com destaque para os temas: acesso e permanência de negros/as e indígenas, ações afirmativas, direitos humanos, gênero, sexualidade, diversidade e inclusão. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero, Raça e Etnia (GEPEGRE/CNPq/UEMS); coordenadora do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia (CEPEGRE/UEMS); membro da Rede Universita/Br. Membro do Coletivo de Mulheres Negras 'Raimunda Luzia de Brito' (CMNEGRAS/MS). Pesquisadora filiada à Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). Membro da diretoria da Associação de Investigadores/as AfroLatinoamericanos/as e Caribenhos/as- AINALC. Pesquisadora filiada da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED e integrante do GT 21- Educação e Relações Étnico-Raciais da ANPED. Membro da Academia Feminina de Letras e Artes de Mato Grosso do Sul (AFLAMS) - cadeira 18.



A organização dos textos que compõem este e-book, mais do que articular um material importante para os leitores do campo do currículo, da formação docente e da diversidade também lhes possibilita ter contato com elementos imprescindíveis para compreender melhor os desafios educacionais da atualidade. As discussões apresentadas, partem de resultados de pesquisas, algumas em fase inicial e outras já concluídas de alunos do Programa de Pós-graduação em Educação, da Unidade Universitária de Paranaíba (UEMS/Paranaíba) e de outros programas em Educação, de importantes Universidades brasileiras como: a UEL, Unesp-Araraquara e UFMS-Campo Grande, além de texto internacional que é resultado de pesquisas de professoras da Universidade de Barcelona e da Universidade de Rovira i Virgili, na Espanha.

A coletânea que apresentamos é composta de doze (12) capítulos. Os capítulos estão organizados por aproximação temática e agrupados em quatro blocos. O primeiro bloco contempla importante discussão sobre a educação, gênero, políticas educacionais e de currículo. O segundo bloco tem como foco a Educação Especial com destaque para o assunto Transtorno de Espectro Autista (TEA) e as contribuições de Vygotski para o campo, além da educação Inclusiva e a escola. O terceiro bloco é composto por dois importantes trabalhos que tratam da escolarização na infância: um sobre as consequências e o papel da instituição escolar no trato da violência doméstica e o segundo trabalho aborda a questão do movimento corporal na educação infantil tendo como referencial teórico a pedagogia histórico-crítica. Por fim, fechando a coletânea, dois textos formando o quarto bloco, com abordagens que tratam da prática pedagógica, educação infantil, vinculadas a aprendizagem da matemática e da alfabetização.