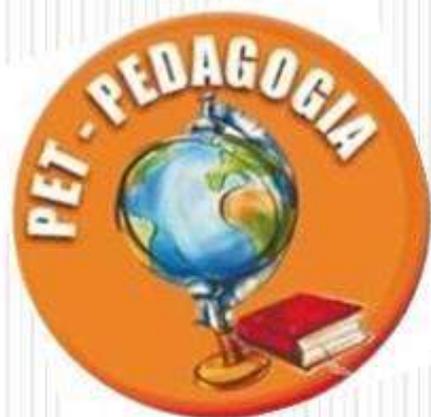


VIII AMOSTRA DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO



ANAIS 2014

ANAIS

VIII Amostra de Pesquisas em Educação

MAIO 2014

Organizador: Prof^a Dr^a Marcia Cristina Argenti Perez - PET Pedagogia

Faculdade de Ciências e Letras

Campus – Araraquara

Diretor: Prof. Dr. Arnaldo Cortina

Vice-Diretor: Prof. Dr. Claudio Cesar de Paiva

Tutora: Prof.^a Dr.^a Marcia Cristina Argenti Perez

Programa de Educação Tutorial

Comissão Organizadora e Editorial:

Ana Letícia Seller Bolzan
Ana Paula Pereira da Silva
Caroline Aparecida Henriquez Dametto
Daniela Peres
Dierlem Cristina de Oliveira
Gabriela Calcinoni
Ingrid Stefany Elias
Jucicléia Franco Rodrigues
Karina Bramante Garcia
Larissa Caroline Pereira de Antonio
Letícia Karoline Ferreira
Lia Sehn
Maria Carolina Branco Costa
Mariana Cristina da Silva
Rosana Silva de Oliveira

Comissão Científica:

Profa. Dra. Alessandra Aparecida Viveiro - UNESP
Profa. Dra. Andreza Castro Marques Leão - UNESP
Profa. Dra. Claudete de Sousa Nogueira - UNESP
Profa. Ms. Daiane Roberta Basso Fernandes Segura- FESL
Prof. Dr. Denis Domeneghetti Badia – UNESP
Profa. Dra. Denise Maria Margonari – UNESP
Profa. Dra. Eliza Maria Barbosa – UNESP
Profa. Doutoranda Eva Poliana Carlindo – UNESP

Profa. Dra. Géssica Priscila Ramos – UFSCar
Prof. Dr. Leandro Osni Zaniolo - UNESP
Profa. Doutoranda Luciana Ponce Bellido Giraldo - UNESP
Profa. Dra. Luci Regina Muzzeti – UNESP
Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta - UNESP
Profa. Dra. Maria Betanea Platzer – UNIA-RA/UFSCar
Profa. Dra. Maria Cristina de Senzi Zancul - UNESP
Profa. Dra. Marcia Cristina Argenti Perez - UNESP
Profa. Dra. Marilda da Silva – UNESP
Profa. Dra. Maristela Angotti – UNESP
Profa. Dra. Muriane Sirlene Silva de Assis – SME
Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira - UNESP
Profa. Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo - UNESP
Profa. Dra. Relma Urel Carbone Carneiro - UNESP

Apoio:

MEC/Secretária do Ensino Superior

Departamentos:

Ciências da Educação
Psicologia da Educação
Didática
STAEPE - Seção Técnica de Apoio ao Ensino
Pesquisa e Extensão

UNESP – Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras - Câmpus de Araraquara
Rodovia Araraquara-Jaú, km 1
14800-901 – Araraquara – SP

Amostra de Pesquisas em Educação (8. : 2014 : Araraquara, SP)

Anais da VIII Amostra de Pesquisas em Educação / VIII Amostra de Pesquisas em Educação; Araraquara, 2014 (Brasil). – Documento eletrônico. - Araraquara : FCL-UNESP, 2014. –Modo de acesso: <http://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/Espacodoaluno/PET-ProgramadeEducacaoTutorial/Pedagogia/anais_2014.pdf>.

ISBN 978-85-8359-014-9

1. Educação. 2. Pedagogia. I. Título

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da FCLAr – UNESP.

O PET Pedagogia e a Comissão Científica não se responsabilizam por erros ortográficos ou por revisão gramatical dos resumos, sendo o conteúdo científico e a redação do trabalho de inteira responsabilidade dos autores.

Apresentação

A VIII Amostra de Pesquisas em Educação PET Pedagogia 2014 teve como objetivo proporcionar o encontro de pesquisadores, professores, profissionais e estudantes de diferentes áreas do saber, especializados nas questões educacionais, para discutir suas ideias e ampliar os conhecimentos na área da universalização do ensino e as proposições sobre as questões curriculares.

A conferência de abertura foi ministrada pelos Coordenadores dos Programas Pós Graduação de Educação da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP Araraquara, Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro (Pós Graduação em Educação Sexual) e Prof. Dr. Ricardo Ribeiro (Pós Graduação em Educação Escolar), sob o título “Pesquisas em Educação e a Pós Graduação”.

As apresentações ocorreram em forma de Comunicação oral com pesquisas concluídas, em andamento e relatos de experiências.

Os trabalhos aprovados foram classificados e apresentados nas seguintes sessões temáticas visando a síntese de temas afins:

- A. Educação Infantil
- B. Educação Especial
- C. Educação Sexual
- D. Ciências Exatas e Biológicas
- E. Ensino Fundamental
- F. Política Educacional
- G. Ciências da Educação
- H. Psicologia da Educação
- I. Trabalho docente e Práticas pedagógicas

Para finalizar, aproveitamos para agradecer a todos que possibilitaram, direta ou indiretamente, a realização deste evento.

Bem-vindos a leitura dos Anais e muito obrigada!

Marcia Cristina Argenti Perez
FCLAr/ UNESP

SESSÃO A – EDUCAÇÃO INFANTIL

A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO SEXUAL

Andréia Serrano Cayres Rapatão, Daniela Arroyo Fávero Moreira, Marcia Cristina Argenti Perez, Unesp - Faculdade de Ciências e Letras/Araraquara SP., Programa de Pós graduação em Educação Sexual – Mestrado, GEPIFE – grupo de estudos e pesquisas sobre infância, família e escolarização - andreia-cayres@bol.com.br.

Palavras Chave: *Sexualidade, Ludicidade, Educação Infantil.*

Introdução

O conceito de Educação Sexual levado em consideração para o desenvolvimento deste trabalho foi o descrito por Figueiró (2010), onde a autora afirma:

Considerarei Educação Sexual como sendo toda ação ensino-aprendizagem sobre a sexualidade humana, seja no nível do conhecimento de informações básicas, seja no nível do conhecimento e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionadas à vida sexual (FIGUEIRÓ, 2010, p.3).

Segundo as diretrizes intituladas como Parâmetros Curriculares Nacionais, elaboradas pelo Governo Federal as quais orientam a educação (BRASIL, 1998), a educação sexual é necessária para que o aluno exerça a sua sexualidade com responsabilidade e prazer além de ser uma questão básica de cidadania. No entanto, é importante destacar que ainda existe resistência para a implantação eficaz da educação sexual, por falta de iniciativas didático-pedagógicas de inclusão dessa temática na pauta de discussão na escola (QUIRINO & ROCHA, 2012).

Objetivos

Este trabalho representa uma proposta de intervenção em Educação Sexual na Educação Infantil, destacando o quanto é fundamental trabalhar com crianças essa temática no decorrer do seu desenvolvimento. Conversar sobre situações atuais que envolvam a Educação Sexual, assim como por exemplo, questões voltadas para o gênero masculino e feminino, direitos e deveres da população e consequências das ações humanas em relação à diversidade, também faz parte do aprendizado.

Pretende-se, frente ao exposto, conscientizar e motivar as crianças, de forma lúdica, sobre essas questões, de forma a orientá-las objetivando a qualidade de vida de maneira consciente, reflexiva e informativa, de modo a não estimular além do que for apresentado como curiosidade, dúvida.

Empreender uma pesquisa centralizada na Educação Infantil, nas relações de gênero por meio da ludicidade, uma vez que esse segmento da educação compreende o ensino de crianças em sua precocidade, fase em que são formados os primeiros e principais conceitos norteadores da constituição da vida adulta.

Material e Métodos

Estudo bibliográfico e empírico-descritivo, utiliza-se da abordagem qualitativa por meio da observação participante e das atividades lúdicas. A metodologia pauta-se no referencial da teoria Sócio-histórica, onde pretende-se promover reflexões sobre a infância na trajetória do seu contexto histórico-cultural.

No presente momento o presente estudo está na fase de análise de pesquisas acerca de intervenções acerca da ludicidade e sexualidade na Educação Infantil e, também na fase de sistematização de materiais pedagógicos para a intervenção em uma instituição educativa que atende crianças na idade pré escolar.

Resultados e Discussão

Dentre os primeiros resultados preliminares, podemos destacar que: 1) A partir dos artigos analisados, averiguamos que há um predomínio de estudos que tratam das relações de ludicidade no contexto da educação infantil na perspectiva apenas de conteúdos conceituais escolares. Neste sentido, constatamos que há uma carência de pesquisas que abordam a temática “ludicidade, sexualidade e educação infantil”. Tais pesquisas são ainda mais raras quando se trata de estudos realizados em escolas públicas de educação infantil no interior do estado de São Paulo. 2) Averiguamos também poucos estudos que

sistemizam recursos e metodologias acerca da ludicidade e sexualidade na educação infantil; 3) A presente pesquisa de intervenção diante da escassez de estudos da temática no contexto da Educação Infantil e da falta de sistematização de práticas metodológicas e recursos está almejando elaborar em sua proposta de intervenção recursos e ações que abordem a Sexualidade na Educação Infantil por meio de estratégias lúdicas.

Conclusões

Em suma defendemos com a elaboração do presente projeto de intervenção a importância de ações educativas e formadoras para a consolidação de um movimento social de desmistificação de preconceitos, tabus, inseguranças, medos no conhecimento do corpo e da sexualidade em cada fase do desenvolvimento humano.

Bibliografia

BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Apresentação dos Temas Transversais/ Secretaria de Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação Sexual: retomando uma proposta, um desafio**. 3ª ed. revisada e atualizada. Londrina: EDUEL, 2010. v.1. 240 p.
QUIRINO, G. S.; ROCHA, J. B. T. Sexualidade e educação sexual na percepção docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 43, p. 205-224, jan./mar. 2012.

PROFESSORAS DA INFÂNCIA: VOZES E SABERES DAS PROFISSIONAIS QUE ATUAM COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

Andressa de Oliveira Martins, Márcia Regina Onofre, UFSCar, Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas, Pedagogia, martinsandressa27@yahoo.com.br, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ)

Palavras chave: *parceria universidade-rede, profissionais da educação infantil, identidade profissional.*

Introdução

A proposição deste projeto de pesquisa é resultante das discussões promovidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Processos Formativos e Saberes da Docência, (DTPP/UFSCar) e do Projeto de Extensão “VEREDAS”: descortinando os caminhos, políticas e práticas das profissionais que atuam com crianças de 0 a 3 anos em uma instituição de educação infantil de São Carlos/ SP. O eixo central de discussões dos grupos norteia-se pela busca compartilhada de entendimento dos aspectos políticos, sociais, culturais, econômicos e educacionais que refletem na construção e ressignificação da identidade profissional dos docentes em formação e em exercício. Partilhando dessa premissa o Projeto de Extensão “Veredas” está se consolidando, na tentativa da construção de uma parceria entre universidade e rede, defendendo a concepção de que a função docente como uma “tarefa de grupo”, parece ser a melhor saída ou resposta ante as pressões sociais e novas demandas que vêm cooperando para um quadro de sobrecarga, exaustão e desvalorização docente. Nosso intuito é de conceber a creche como um espaço de aprendizagem analisando os processos de formação e práticas pedagógicas de educadoras e professoras participantes do Projeto “Veredas”. A pertinência desse processo de formação caminha no sentido de suprir a ausência de valorização e reconhecimento social e profissional destinada aos educadores de creche e professores de pré-escola no Brasil, tanto nos âmbitos político e social quanto no âmbito educacional (Bondioli e Mantovani, 1998; Kishimoto, 2010; Kramer, 2011).

Objetivos

O objetivo desta pesquisa é o de analisar os processos de formação e práticas pedagógicas das professoras e educadoras de uma CEMEI da SME de São Carlos, SP, participantes do Projeto de Extensão: VEREDAS: descortinando os caminhos, políticas e práticas das profissionais que atuam com crianças de 0 a 3 anos em uma instituição de educação infantil de São Carlos/ SP apontando os limites e o alcance desses processos para a construção e ressignificação da docência ao longo da carreira.

Material e Métodos

De natureza qualitativa, desenvolvemos um estudo bibliográfico e a aplicação de questionários com questões semi-abertas permitindo a liberdade de escrita das entrevistadas. Os questionários foram aplicadas as 20 profissionais da creche (educadoras e professoras) participantes do Projeto “Veredas”.

Resultados e Discussão

A creche apresenta-se enquanto espaço de produção de conhecimentos e aprendizagens. A parceria entre universidade e rede possibilitou a formação continuada das profissionais que atuam com crianças de 0 a 3 anos, além do enriquecimento da formação inicial dos alunos do curso de pedagogia, possibilitando oportunidades de reflexão, troca de experiências com as profissionais da rede e aquisição de conhecimentos na área específica em questão.

Conclusões

O fato de a Educação Infantil se dirigir ao atendimento de crianças pequenas exige que algumas das práticas pedagógicas desenvolvidas nessas instituições sejam bem próximas de determinadas práticas de cuidados de crianças realizados nas esferas domésticas. Essa ambiguidade entre o espaço público e o privado, entre a função materna e a função docente está presente no imaginário de muitos professores e eles muitas vezes reproduzem práticas maternas na realização de seu trabalho. Neste sentido é preciso superar a questão da ambiguidade entre a responsabilidade maternal e profissional nas escolas de educação infantil para poder desempenhar um trabalho pedagógico e educativo de qualidade. A falta de reconhecimento e valorização da sociedade perante os professores que atuam com crianças pequenas dificulta a construção

de uma identidade para esses profissionais (TARDIF, 2002). Os resultados apresentados confirmam os pressupostos elucidados por Nóvoa (1992) e Tardif (2002), de que a construção da identidade profissional se dá longo da carreira e trajetória de vida do sujeito. Nesse exercício de construção e ressignificação da identidade profissional é preciso que haja mudanças que além de depender dos professores e da sua formação, também dependem da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula e investimentos em projetos desenvolvidos no interior da escola. Neste sentido defendemos a parceria entre universidade e rede visando à construção de processo complexo que necessita de tempo para refazer identidades e, principalmente, para que o indivíduo se acomode em relação às inovações e assimile as mudanças.

Bibliografia

- ASSIS, M.S.S. Professor de educação infantil: uma profissão em construção. In: PEREZ, M.C.A. Educação: Políticas e Práticas. São Carlos: Suprema, 2007, pp.62-73.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari K. Investigação qualitativa em Educação. Porto: Porto, 1994.
- BONDIOLI, A. e MANTOVANNI, S. Manual de Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a Educação infantil? Perspectiva, Florianópolis, v.17, n. especial, p.11-21, jul./dez,1999.
- GOMES, M. de O. Formação de professores na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2011.
- KRAMER, S. Educação Infantil: enfoques em diálogo. Campinas: Papirus, 2011.
- KISHIMOTO, T.M. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. Brasília: MEC, 2010. Texto de Consulta Pública.
- LIMA, E. F. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. In: EDUCAÇÃO & LINGUAGEM • ANO 10 • Nº 15 • 138-160, JAN.-JUN. 2007.
- LOPES, A.C.T. Educação Infantil e registro de práticas. São Paulo: Cortez, 2009.
- MANTOVANNI, S. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. Revista Pró- Posições, n. 1, v.10, março, 1999.
- NÓVOA, A. (Org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- ²NOVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p.11-20, jan/jun, 1999.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis-R. J.: Vozes, 2002.
- ²TARDIF, M. & RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & Sociedade. Campinas: Cedes/Unicamp, v. 21, n. 73, dez/ 2000, p. 209-244

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES NAS AQUISIÇÕES SOCIAIS E COGNITIVAS

Mariana Regina Bergamin, Fabiana Chinalia, Faculdade de Educação São Luís de Jaboticabal-SP, Graduação em Pedagogia, mari_rb05@hotmail.com.

Palavras Chave: *brincar, educação infantil, cognição.*

Introdução

O brincar nas salas de aula da Educação Infantil para a promoção de aprendizagens é um tema que vem ganhando cada vez mais discussões entre os estudiosos da educação. Nessa perspectiva, a relevância do brincar e suas contribuições nos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças vêm sendo cada vez mais reconhecida no espaço escolar.

Os estudos de Kishimoto (2011), Fortuna (2013), Abbott (2006), destacam a importância do brincar na escola e suas contribuições nos processos de cognitivos, revelando que no brincar, as crianças interagem podendo imaginar, criar, sair do que é real e passar por experiências diversas.

Objetivos

O objetivo desse estudo foi evidenciar as contribuições das brincadeiras na educação infantil, focalizando suas contribuições nas aquisições sociais e cognitivas.

Material e Métodos

A Metodologia utilizada neste estudo foi a pesquisa bibliográfica, com revisão da literatura sobre a temática.

Resultados e Discussão

Os estudos de Kishimoto (2011) revelam que as atividades de brincar na escola nem sempre foram valorizadas, apenas nas últimas décadas do século XX, com a intensificação de estudos sobre o tema é que as brincadeiras passaram a ter espaço e importância educacional. Atualmente, as teorias sobre o brincar vêm reafirmando suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças, bem como a perspectiva de que as crianças na educação infantil estão em pleno processo de desenvolvimento: físico, motor, cognitivo, social, entre outros.

Nesse sentido, a utilização do brincar na sala de aula deve acontecer com planejamento, seleção e organização das brincadeiras que serão desenvolvidas, mantendo-se seu caráter lúdico e pedagógico em sala de aula, a aprendizagem acontece de forma prazerosa e significa. Por isso, é importante que o educador tenha conhecimento das teorias sobre o brincar e sobre as possibilidades para sua utilização.

Conclusões

Concluímos que é necessário e importante criar espaços para o desenvolvimento de atividades envolvendo o brinquedo e a brincadeira na rotina da escola de educação infantil, visando à aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Sem dúvida alguma, a brincadeira oportuniza as crianças a exploração dos objetos, a interação com as pessoas, bem como o contato com as coisas que estão à sua volta, favorecendo, assim a manifestação da curiosidade e do interesse pelo desconhecido. Assim, o brincar como atividade característica da infância traz inúmeras vantagens para a constituição da criança, proporcionando a capacitação de uma série de experiências que contribuirão para seu o desenvolvimento futuro, conforme destaca Vigotski (2008).

Bibliografia

- ABBOTT, Lesly. "Brincar é bom" Desenvolvendo o brincar em sala escolas e salas de aula. In: MOYLES, Janet T. **A Excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed. 2006. p. 38-49.
- FORTUNA, T. R. **Sala de aula é lugar de brincar?** Disponível em: [Http://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdf](http://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdf). Acesso em: 15 de setembro. 2013.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brinquedo na sala de Aula. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Orgs). **Afirmando diferenças: Montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2005. p. 13-26
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2011.
- VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Carnaval na Educação Infantil

Rafaela Marchetti, Bruna de Oliveira Camandaroba, Mariana Cristina Migliati, Prefeitura Municipal de São Carlos, rafaela.marchetti@bol.com.br.

Palavras Chave: *Educação Infantil, Carnaval, Cultura Popular.*

Introdução

O projeto Carnaval na Educação Infantil nasce com o intuito de proporcionar o contato das crianças com essa festa popular, considerando o Carnaval como festa típica e rica em sua cultura, que encontra nos movimentos da música e da dança a diversidade do Brasil.

Objetivos

Promover atividades lúdicas que estimulem a compreensão da Festa do Carnaval como cultura, estimulando a socialização e desenvolvimento na primeira semana de aula.

Material e Métodos

O projeto foi realizado em uma Escola Municipal da cidade de São Carlos /SP e contou com as seguintes atividades realizadas: contação de histórias sobre o Carnaval através de apresentações com fantoches; apresentação das marchinhas de carnaval; visualização de imagens que representam o carnaval; confecção de máscaras usando diversos materiais, realização de um baile de máscaras de carnaval ao som de marchinhas e expressão corporal.

Resultados e Discussão



Figura 1. Texto Coletivo

Iniciamos nossas discussões acerca do carnaval com a construção coletiva de um texto. Primeiramente para que as famílias enviassem figuras sobre o carnaval, e em seguida coletivamente criamos um texto sobre essa festa.

Para ilustrar nossas discussões no horário do HTPC, fizemos um baile de carnaval para as crianças resgatando a cultura das marchinhas de carnaval.

E para finalizar realizamos um lindo e divertido baile de carnaval com todas as turmas de nossa escola.



Figura 2. Baile de Carnaval



Figura 3. Baile de Máscaras

Conclusões

Durante a realização deste projeto foi observado o interesse das crianças em aprender e participar das atividades propostas com atenção, criatividade, responsabilidade e muito dinamismo.

Bibliografia

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.
RADESPIEL, M. Eventos Escolares. Arte na Pré-Escola no Ensino Fundamental. Coleção Alfabetização Sem Segredos. Contagem, MG: Editora IEMAR, 1999.

Infância, Arte e Educação: o que nos revelam alguns estudos e documentos

Caroline Aparecida Henriquez Dametto, Marcia Cristina Argenti Perez (orientadora). Faculdade de Ciências e Letras Universidade Estadual Paulista UNESP FCLAr, carol_hdametto@hotmail.com. GE-PIFE – Grupo de estudos e pesquisas sobre infância, família e escolarização. PET Pedagogia.

Palavras Chave: *Educação. Arte. Educação Infantil.*

Introdução

Segundo Philippe Ariès (1997) apresenta o conceito da infância em três grandes períodos da história da humanidade que são: Antiguidade; Idade Média e Idade Moderna. A partir desses períodos norteamos que o conceito da infância é diferenciado nas etapas do seu próprio desenvolvimento pessoal.

Neste contexto, de acordo com o documento oficial Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) trazer a arte no âmbito educacional, principalmente nas fases iniciais da educação infantil é onde começa a construção do saber, do inventar e do criar para o desenvolvimento de vida delas. É necessário que a escola atente isto para a formação intelectual e humana do ser humano. A arte na Educação Infantil possibilita a construção dos conhecimentos, criatividade e expressividade da criança, tendo um papel importante no processo de sua educação, pois incorpora os sentidos, emoções, expressões, movimentos, linguagens e conhecimento do mundo.

O desenvolvimento da arte nas escolas da Educação Infantil promove em representar o mundo através do conhecimento em que a criança possui. As crianças que se representam através dos desenhos, pinturas, recorte e gravuras; favorecem a possibilidade de expressar com o mundo.

A Educação Infantil é permeado por práticas expressivas com linguagens artísticas. Essas linguagens são instrumentos de comunicação usuais na ação da criança sobre o mundo e no fazer pedagógico do professor. Os professores, para atender às demandas de comunicação com as crianças, fazem usos das linguagens artísticas voltadas para os mais variados objetivos. Sendo assim a relação do professor com a arte desenvolve por meio das atividades pelas habilidades das crianças.

A arte incorpora um grande conhecimento não só na criança mais também no professor que estará passando a criança. É um conhecimento necessário na formação do indivíduo, e contribuindo para o seu desenvolvimento expressivo, criativo e cognitivo que são esses fatores que ajuda no processo da Educação Infância. Em suma averigua com diversos estudos que a arte é um conhecimento e um elemento de grande importância para o processo de educação de crianças na educação infantil, assim possibilitando a construção do conhecimento sendo embasados na sensibilidade, na criatividade e na expressividade do ser humano.

Objetivos

Neste contexto o presente estudo tem como objetivo principal desenvolver uma análise da importância da Arte no contexto da escola de Educação Infantil, verificando as linguagens artísticas na escola e quais significados das práticas pedagógicas com crianças de 3 a 5 anos. E investigar os significados, conceitos e práticas educativas relacionadas à importância da Arte e Educação, no contexto da Educação Infantil.

Material e Métodos

A metodologia do estudo é o levantamento e análise de estudos no campo da Educação, Psicologia da Educação, a partir das contribuições da perspectiva Histórico cultural, articuladas em alguns conceitos da Sociologia da infância.

Resultados e Discussão

Como locus de nossa investigação os estudos acadêmicos e documentos oficiais mapeando acerca da Arte na Educação Infantil e projetando uma pesquisa ação em uma unidade de Educação Infantil. Dentre os resultados preliminares do estudo constatamos as seguintes reflexões acerca da Arte e Educação Infantil

A partir das análises realizadas, pudemos constatar que a ausência de uma formação ligada à Arte faz com que professores atuem a partir da representação desta, e do seu ensino construída ao longo de suas histórias e experiências pessoais.

Conclusões

A maior parte dos professores foi privada do acesso ao repertório cultural da Arte, tanto na vivência de sua expressividade em atos artísticos quanto na condição de refletir sobre seus conteúdos na escola, assim

gerando falta de consciência acerca dos sentidos que esses conteúdos e vivências artísticas podem assumir na escola de Educação Infantil. Ou seja, diante dos estudos de Silva(2011), Chagas(2009) e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) consideram que ao ensinar como forma de criar, fazer, buscar, interpretar e se expressar possibilita que a criança constrói seu próprio desenvolvimento e ajudando em sua interação com o mundo

Essa ausência de ações dos professores se reflete principalmente nas escolhas e no encaminhamento de situações de sala de aula que envolvam as linguagens artísticas.

Bibliografia

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2.ed. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF. V. 3, 1998

CHAGAS, C. S. *Arte e Educação: a contribuição da arte para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental*. Universidade Estadual de Londrina, 2009, pag. 01-102.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. *A presença da arte na educação infantil: olhares e intenções* / Gilvânia Maurício Dias de Pontes. Natal, Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais, 2001.

SILVA, M.D.C.C e SILVA, T.P. *A importância das artes na formação das crianças da educação infantil - IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011*, pag. 01-05.

As relações entre contexto familiar e o desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar

Jucicléia Franco Rodrigues, Sílvia Regina Ricco Lucato Sigolo. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara, Pedagogia, jucicleia.rodrigues@hotmail.com, MEC/SESu

Palavras Chave: *desenvolvimento, família-escola, pré-escolar*

Introdução

A partir da perspectiva bioecológica considerou-se a grande relevância do desenvolvimento infantil nos diferentes contextos em que a criança interage, pois “compreender as interações complexas, dinâmicas e multifacetadas entre a pessoa e o seu ambiente, em um determinado contexto social, histórico e cultural, requer uma perspectiva de investigação sistêmica e interdisciplinar” (ASPESI, DESSEN & CHAGAS, 2005, p. 19). São as interações que ocorrem em períodos prolongados de tempo que se constituem em processos proximais que se revelam como o principal motor do desenvolvimento e representa o elo entre a pessoa e o contexto, garantindo o seu engajamento em atividades molares. Assim, os processos proximais podem produzir dois efeitos em direções distintas, o da aquisição, desenvolvimento, habilidades e capacidades e o da disfunção evidenciada pela dificuldade de manter o comportamento integrado nos vários domínios. Esta perspectiva concebe o desenvolvimento como resultado das interrelações entre quatro núcleos – pessoa-processo- contexto –tempo (PPCT).

Objetivos

A sociedade contemporânea, bem como os eventos adversos do contexto individual da criança, são fatores que significativamente contribuem para o desenvolvimento da criança, seja nas suas experiências cotidianas, ou em sua vida acadêmica. Assim, os objetivos desse estudo perpassam a identificação dos grupos de risco para o desenvolvimento em crianças de quatro e cinco anos que frequentam a educação infantil, analisando as relações entre o contexto familiar e o seu desenvolvimento infantil e posteriormente desenvolver atividades de orientação aos familiares, buscando sua conscientização e reflexão sobre a importância da relação entre família e escola.

Material e Métodos

A pesquisa está em andamento. As leituras foram pautadas em autores que abordam a perspectiva do desenvolvimento humano, bem como a contribuição dos contextos para o desenvolvimento das crianças. O material de coleta deverá se basear em instrumentos onde seja possível analisar as influências ou a intensidade que os eventos vividos no contexto familiar e escolar (econômicos, sociais, sentimentais, adversos) fazem sobre a criança advinda de camadas populares. Foram selecionados os seguintes instrumentos: o Inventário Portage (WILLIAMS & AIELLO, 2001); o Questionário de caracterização do sistema familiar (DESSSEN, 2009) e o Questionário de caracterização da escola de educação infantil (MELCHIORI, ALTAFIM E DESSEN, 2009).

Resultados e Discussão

Pretende-se estabelecer uma relação entre características do contexto familiar e o desenvolvimento infantil, na tentativa de identificar possíveis riscos para o desenvolvimento de crianças entre quatro e cinco anos e possibilitar um contato mais estreito com as famílias de forma a contemplar situações que fazem parte da rotina de cuidados e que possam ser estimuladoras para o desenvolvimento da criança. A partir disso, será viável refletir sobre a importância de uma relação adequada entre esses dois contextos do microsistema (família e escola), principalmente por se tratar de um momento de compartilhamento destes contextos com a entrada na escola. Dessa maneira, a criança terá subsídios para um desenvolvimento integral de todas as suas capacidades, pois o apoio familiar será conciliado com o suporte escolar, fazendo que além da estabilidade emocional a criança se desenvolva cognitivamente.

Conclusões

Pretendemos concluir com o estudo bibliográfico e empírico que tanto a escola quanto a família podem contribuir para o desenvolvimento infantil desde a mais tenra idade, estabelecendo uma relação de reciprocidade entre ambos os contextos. Dessa maneira, o ideal seria que mesmo diante de eventos adversos, a interrelação desses microssistemas seja de mutualidade, mas sem distorção de suas reais funções, sendo a escola espaço para difusão do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento social e cognitivo da criança, para que no futuro este tenha uma visão descortinada sobre o mundo, sendo um cidadão ativo e; a família como o contexto que a conforta, que a abriga sentimentalmente e que direciona os caminhos para que esta aprenda a fazer as suas escolhas em direção de seu crescimento pessoal e intelectual.

Bibliografia

- ALTAFIM, E. R. P, MELCHIORI, L. E. & DESSEN, M. A. *Questionário de caracterização da escola de educação infantil*. In: Dessen, M. A & Weber, M. *Pesquisando a família. Instrumentos para coleta e análise de dados*. – Curitiba: Juruá, 2009, p. 160- 163
- ASPESI, C.C., DESSEN, M.A. & CHAGAS, J. F. *A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar*. In: M.A Dessen & A.L Costa Junior (org). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 19-36.
- BRONFENBRENNER, URIE. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados* / trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- COLE, MICHAEL & COLE, SHEILA R. *O início da vida: as habilidades iniciais e o processo de mudança*. In: Cole, Michael & Cole, Sheila R. *O desenvolvimento da criança e do adolescente*; trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 146-197.
- COLE, MICHAEL & COLE, SHEILA R. *As conquistas do primeiro ano de vida*. In: Cole, Michael & Cole, Sheila R. *O desenvolvimento da criança e do adolescente*; trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 198-234.
- COLE, MICHAEL & COLE, SHEILA R. *Experiências iniciais e vida futura*. In: Cole, Michael & Cole, Sheila R. *O desenvolvimento da criança e do adolescente*; trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 274-304.
- DESSEN, M.A. & BRAZ, M.P. *A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano*. In: M.A Dessen & A.L Costa Junior (org). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 113-131.
- DESSEN, M. A. *Questionário de caracterização do sistema familiar*. In: Dessen, M. A & Weber, M. *Pesquisando a família. Instrumentos para coleta e análise de dados*. – Curitiba: Juruá, 2009, p. 102 – 114.
- FLEITH, D.S. & JUNIOR, A.L.C. *Métodos de pesquisa em psicologia do desenvolvimento: o que é relevante considerar?*. In: M.A Dessen & A.L Costa Junior (org). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 37-49.
- GUZZO, R. S. LOBO. *Desenvolvimento Infantil: família, proteção e risco*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.
- POLONIA, A. C., DESSEN, M. A. & SILVA, N.L. *O modelo bioecológico de Bronfenbrenner: contribuições para o desenvolvimento humano*. In: M.A Dessen & A.L Costa Junior (org). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 71-89.
- WILLIAMS, L; AIELLO, A L. R. *O inventário Portage Operacionalizado: intervenção com famílias*. São Paulo: Editora Mennon, 2001.

Entendendo a relação família-escola no contexto da Educação Infantil: Questões preliminares

Ana Letícia Seller Bolzan, Prof^a Dr^a Marcia Cristina Argenti Perez (orientadora), Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Pedagogia, analbolzan@gmail.com, bolsista PET-Pedagogia, GEPIFE grupo de estudos e pesquisas sobre Infância, família e escolarização UNESP CNPq.

Palavras Chave: *Educação, Família, Escola.*

Introdução

Família, de acordo com as definições da civilização ocidental, compreende-se na figura do homem, da mulher e dos filhos, todos estes ligados ao conjunto de pessoas que vivem num mesmo alojamento. No entanto, quando nos deparamos com a vida rural e outras civilizações, este grupo acaba tornando-se difícil de distinguir. Percebe-se então, que esse grupo conjugal diferencia-se cada vez mais nitidamente na vida urbana e na civilização industrial. Seja este grupo ligado a uma comunidade local ou familiar, possui funções e estruturas que definem suas necessidades, porém estas funções e estruturas variam conforme a cultura, a civilização e os meios sociais dos quais estes grupos fazem parte.

Dentro do conjunto familiar, cada membro possui um papel social envolvendo o cumprimento de determinadas funções e as funções de cada membro variam de acordo com as formas de cultura, desempenhando papéis variáveis de acordo com os níveis de vida e os meios sociais. Em períodos de rápidas transformações sociais existe uma contradição entre os comportamentos cotidianos, causando muitas vezes conflitos e incertezas.

Levando em conta as mudanças de atividades, papéis sociais, e relações no interior da família e as modificações entre a família e a sociedade, temos uma ideia de evolução das estruturas familiares. A família deixa de apresentar uma figura rígida, os membros deixam de ter funções comportamentos pré-estabelecidos, que implicavam no desempenho dos papéis sociais. Inversões de papéis, mudanças nas responsabilidades, são consequências de transformações rápidas.

Objetivos

A pesquisa tem por objetivo entender a relação família escola no contexto da instituição de Educação Infantil, averiguando o papel de cada uma dessas instituições e a influência no desenvolvimento escolar. No atual momento, a pesquisa atentou-se à instituição família, realizando um estudo detalhado dos mesmos para que futuramente possamos estudar a instituição escolar e a relação entre ambas.

Material e Métodos

Esta pesquisa amparou-se em análises bibliográficas (teses, dissertações, artigos, livros etc) que tratassem diretamente do tema “relação família-escola”, estudando cada uma dessas instituições de forma separada e detalhada para que o entendimento sobre a relação família-escola fosse feito de forma completa e mais clara.

Resultados e Discussão

A pesquisa encontra-se em fase inicial de estudo de textos, teses, dissertações, artigos, livros e etc, para que possamos ter uma base teórica completa, livrando-nos de qualquer pré-conceito sobre ambas as instituições, para que no futuro possamos ir a campo estudar esta relação.

Futuramente aplicaremos questionários para os professores, acompanharemos as reuniões pedagógicas, e faremos um levantamento de dados sobre como se dão essas relações, seus prós e contras.

Conclusões

Em suma, concluímos que os estudos ressaltam que quando a família e a escola mantêm boas relações, as condições para um melhor aprendizado e desenvolvimento da criança podem ser maximizadas. Assim, pais e professores devem ser estimulados a discutirem e buscarem estratégias conjuntas e específicas ao seu papel.

Bibliografia

NUNES, D.G. “Família possível” na relação escola-comunidade. *Psicologia escolar e educacional*, n. 5, n. 2, p. 21-29, 2001.

- DIAS, M.O. A família numa sociedade em mudança. Problemas e influencias recíprocas. *Gestão e Desenvolvimento*, n. 9, p. 81-102, 2000.
- HENRI, P. LAUWE, M.J.C. A evolução contemporânea da família: estruturas, funções, necessidades.
- FILHO, L.M.D. Para entender a relação escola-família. Uma contribuição da história da educação. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, n. 14, p. 44-50, 200.
- TOMÁS, C.A. As transformações da infância e da educação: algumas reflexões sócio-históricas. *Paidéia*, n. 11, p. 69-72, 2001.
- NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, Minas Gerais, vol. XL, p. 563-578, 2005.
- POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, Brasília, vol. 9, n.2, p. 303-312, 2005
- CORRÊA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 85-112, julho/2003.

O Educador ao enfrentar o luto na Classe Hospitalar

Jéssica La Eras Martins, Patrícia Aparecida de Araújo, Lúcia Helena Ormelese de Barros, Faculdades integradas de Jahu, Pedagogia, araujo_pat@hotmail.com

Palavras chave: *Pedagogia Hospitalar, Adaptação Curricular; Luto.*

Introdução

É notável que a Pedagogia Hospitalar se apresenta como um novo percurso e desafio no processo educativo, possibilitando a construção de conhecimentos e atitudes nessa nova modalidade de ensino. Em sua prática pedagógico-educacional diária visa dar continuidade aos estudos das crianças internas no ambiente hospitalar para sanar dificuldades de aprendizagem e/ou oportunizar a aquisição de novos conteúdos. Nessa perspectiva, esta se propõe a desenvolver as necessidades psíquicas e cognitivas do educando, sendo vinculada aos sistemas educacionais como modalidade de ensino da Educação Especial. A educação dentro dos hospitais tem um papel significativo, sendo que o educando paciente, por muito tempo, foi excluído em relação ao direto à educação, onde o educador além de mediar o processo ensino aprendizagem e transmitir conteúdos deve possuir um perfil mais humanizado e uma visão diferenciada da práxis educativa, estando aberto para que o aluno possa expressar seus sentimentos e necessidades. Esse profissional da educação transforma o ambiente de dor com foco na doença para uma nova perspectiva de vida; a figura do professor acalma e tranquiliza. Isso demonstra que em qualquer setor do hospital este profissional deve ter uma relação harmoniosa com os profissionais da saúde, já que ambos estão diretamente ligados no contexto hospitalar, mantendo assim uma prática transdisciplinar.

Objetivos

Identificar o atendimento da classe hospitalar como uma prática docente vivenciada para o ensinar e aprender. Compreender a ocorrência da ruptura do trabalho docente durante o processo ensino aprendizagem seja pelo luto ou pelo retorno do educando a escola de origem. Material e Métodos:

Material e Métodos

Trata-se de uma pesquisa de caráter teórico bibliográfico, artigos científicos, dissertações e sites da internet.

Resultados e Discussão

Refletir sobre um contexto diferenciado de educação, no qual se faz necessário uma adaptação curricular que venha de encontro com as necessidades dos educandos, pois estes ficam afastados do meio social e educacional por um período determinado. É relevante também abordar que a classe hospitalar, apesar do amparo legal, ainda se apresenta como um desafio para a implementação desta modalidade de ensino dentro dos hospitais. Uma grande parcela da sociedade ainda insiste em não reconhecer, ou desconsiderar que o ensino no hospital se constitui como respeito e direito do cidadão a dar continuidade aos seus estudos.

Conclusões

O educador enfrenta no cotidiano hospitalar momentos diferenciados em decorrência da doença no hospital. Isso requer um repensar nas ações didáticas e pedagógicas que demonstra, muitas vezes, um sentimento de perda, impotência, frustração, angústia, luto e dor. Enfim, a Classe Hospitalar é um caminho possível para inserção, permanência e continuidade do processo educativo.

Bibliografia

- ASSIS, Walkiria de. **Classe Hospitalar: um olhar pedagógico singular**. São Paulo: Phorte Editora, 2009;
- BARROS, Alessandra Soares. **Cadernos do Cedes/Centro de Estudo Educação e Sociedade** - vol. 1, nº 1 (1980). São Paulo: Cortez: Campinas, CEDES, 1980;
- BRASIL, **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2000.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33, p. 387- 405, 2006.
- SASSAKI, Romeu K. **Inclusão construindo uma sociedade para todos**. 2º ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

OLIVEIRA, M. L. de. **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e aprendizagem: a relação professor aluno**. Anuário 2000. Gt Psicologia da Educação, Anped, setembro de 2000.

TRUGILHO, Silvia Moreira. **Classe hospitalar e a vivência do otimismo trágico: um sentido da escolaridade na vida da criança hospitalizada**. 2003, 224f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Pedagógico, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003;

Identificação e estimulação de crianças em situação de risco para o desenvolvimento na Educação Infantil

Ingrid Stefany Elias, Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara, Pedagogia, ingridstefanye@gmail.com, MEC/SESu

Palavras Chave: *desenvolvimento infantil, estimulação de desenvolvimento, risco de desenvolvimento*

Introdução

Os recursos disponibilizados pelo ambiente podem se constituir em mecanismos de proteção quando se identifica processos que melhoram, alteram ou modificam a resposta de um indivíduo a algum evento do ambiente que predispõe a uma consequência desfavorável (RUTTER, 1985). Tais mecanismos podem não apresentar efeito na ausência de um evento estressor, pois cabe aos mesmos modificar a reação do indivíduo em situações adversas, mais do que favorecer diretamente o desenvolvimento normal (RUTTER, 1987). Esta discussão não pode se distanciar do conceito de trajetória de desenvolvimento, pois os efeitos imutáveis sobre o desenvolvimento são substituídos pelo processo de desenvolvimento como consequência de interações contínuas, mediante o qual há que se considerar a história de vida passada, assim como as influências presentes. Estas influências podem favorecer possibilidades para diferentes percursos de vida. Sendo assim, nenhum efeito adverso deve ser considerado como permanente, visto que a qualquer momento há a possibilidade de influências para reverter cadeias de eventos adversos. Neste sentido, é possível intervir neste processo por meio da capacitação da criança juntamente com o apoio fornecido aos responsáveis, para estabelecer uma trajetória de desenvolvimento que a preparará para ser bem sucedida, a longo prazo. (SILVA, DESSEN, 2005).

Objetivos

A criança aprende e se desenvolve de forma total, completa e indivisível, como um todo integrado com uma dinâmica intensa cujo eixo fundamental se concentra no eu e suas relações com os diferentes contextos de vida (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001). Desta forma, a criança vai se desenvolvendo nos seus aspectos físicos, afetivos, sociais, cognitivos e emocionais de forma não divisível, apresentando um conjunto de necessidades a serem supridas pela escola, sendo assim, os objetivos do presente estudo visa identificar grupos de risco para o desenvolvimento em crianças de quatro e cinco anos que frequentam a Educação infantil e desenvolver atividades de estimulação do desenvolvimento a crianças provenientes destes grupos de risco.

Material e Métodos

A pesquisa teórica e empírica está em fase de elaboração. As leituras foram pautadas em autores que abordam a perspectiva do desenvolvimento humano, bem como as contribuições dos contextos para o desenvolvimento infantil. O material de coleta será baseado em instrumentos onde seja possível analisar as influências ou a intensidade que os eventos vividos no contexto escolar (afetivos, sociais, emocionais, cognitivos e adversos) fazem sobre a criança advinda de camadas populares. Os instrumentos para coleta de dados para identificação de crianças em situação de risco para o desenvolvimento foram o inventário Portage (WILLIAMS & AIELLO, 2001) E a Organização Diagnóstica para a Atenção Precoce (ODAP, 2008).

Resultados e Discussão

Apesar de ser um projeto em andamento, pretende-se oferecer situações que favoreçam o desenvolvimento infantil, mesmo em situações de risco, possibilitando que responsáveis e professores possam identificar ações que contribuem de forma significativa para seu processo evolutivo. É esperado que as crianças se envolvam em atividades molares que gradualmente se tornam mais complexas, possam partilhar de um numero crescente de papéis a serem desempenhados e estabeleçam relações interpessoais que tendam progressivamente ao equilíbrio de poder. Dessa maneira, a criança terá subsídios para um desenvolvimento integral de todas as suas capacidades, com suporte dos contextos escolar e familiar.

Conclusões

Esperamos que este estudo possa efetivamente beneficiar a criança desde a mais tenra idade, fazendo com que esse processo seja recíproco na busca de melhores condições e oportunidades para o desenvol-

vimento integral da mesma. Dessa maneira buscando sempre priorizar o desenvolvimento da criança, não se esquecendo de sua cultura e as bagagens que traz consigo, no caso os aprendizados trazidos das rotinas domésticas quanto do convívio com outras pessoas.

Bibliografia

ASPESI, C.C., DESSEN, M.A. & CHAGAS, J. F. *A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar*. In: M.A Dessen & A.L Costa Junior (org). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 19-36.

BRONFENBRENNER, URIE. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados* / trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DESEN, M.A. & BRAZ, M.P. *A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano*. In: M.A Dessen & A.L Costa Junior (org). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 113-131.

DÍAZ-HERRERO, A. & MARTÍNES-FUENTES, M. T. *Prevención y promoción del desarrollo infantil: una experiencia em las Escuelas Infantiles*. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, vol. 23, nume. 2, agosto, 2009, pp. 57-72, Universidad de Zaragoza, España.

JUAN-VERA, M. J. & PÉREZ-LÓPEZ, J. *El funcionamiento de um Centro de Desarrollo Infantil y Atención Temprana (CDIAT)*. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, vol. 23, nume. 2, agosto, 2009, pp. 21-38, Universidad de Zaragoza, España.

ODAP. *Organização Diagnóstica de Atenção Precoce*. Real patronato sobre Discapacidad, 2008, 76 p.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & FORMOSINHO, J. (Org.). *Associação Criança: um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho, 2001. p.80-103.

POLONIA, A. C., DESSEN, M. A. & SILVA, N.L. *O modelo bioecológico de Bronfenbrenner: contribuições para o desenvolvimento humano*. In: M.A Dessen & A.L Costa Junior (org). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 71-89.

RUTTER, M. Family and School Influences on Cognitive Development. *J. Child Psychology Psychiat*, 1985, 26, p.683-704.

RUTTER, M. Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American J. Orthopsychiatry*, 1987, 57, 316-331

SILVA, N.L & DESSEN, M. A. Intervenção precoce e família: contribuições do modelo bioecológico de Bronfenbrenner. In: M.A Dessen & A.L Costa Junior (org). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 152-167.

SOEJIMA, C. S., BOLSANELLO, M. A. *Programa de intervenção e atenção precoce com bebês na Educação Infantil*. Educar em Revista, núm. 43, enero-marzo, 2012, pp. 65-79, Universidade Federal do Paraná Brasil.

WILLIAMS, L; AIELLO, A L. R. *O inventário Portage Operacionalizado: intervenção com famílias*. São Paulo: Editora Mennon, 2001.

YUNES, M.A.M.; SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. IN: TAVARES, J. (org). *Resiliência e Educação*. São Paulo: Cortez, 2001, p.13-42.

Identificação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação no município de Araraquara

Amanda Rodrigues de Souza, Relma Urel Carbone Carneiro. Orientador: Relma Urel Carbone Carneiro, Faculdade de Ciências e Letras- UNESP Araraquara, Pedagogia, e-mail: amandardesouza@hotmail.com, PIBIC- CNPq.

Palavras Chave: *Educação Especial, Altas habilidades- Superdotação, Inclusão Escolar*

Introdução

Historicamente a escola se caracterizou por ser excludente, privilegiando determinados grupos em detrimento de outros. Uma educação inclusiva deve levar em consideração a diversidade existente no âmbito escolar, contemplando as diferenças individuais e oferecendo aos seus alunos experiências de aprendizagem conforme as habilidades, interesses e potencialidades do alunado. Atualmente, segundo o artigo 5º, parágrafo III, da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 2001, que instituiu as Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (Brasil 2001), educandos com Altas Habilidades/Superdotação são aqueles que apresentam grande facilidade de aprendizagem, levando-os a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. Como consequência, estes alunos apresentam condições de aprofundar e enriquecer conteúdos escolares. Este projeto pretende, além de investigar o estado da arte desta temática, iniciar um processo de mapeamento na rede de ensino municipal de Araraquara com os alunos do terceiro ano do ensino fundamental para identificar possíveis alunos com altas habilidades/superdotação.

Objetivos

Iniciar o processo de identificação de alunos com altas habilidades/superdotação na rede de ensino municipal de Araraquara.

Material e Métodos

A pesquisa terá uma abordagem quantitativa para levantamento de dados a partir da aplicação de um questionário nas escolas municipais de ensino fundamental de Araraquara. Para coleta de dados utilizaremos o protocolo Guia de observação de crianças dotadas e talentosas organizado por Gunther (s/d). O questionário é composto por 26 questões que solicitam ao professor que indiquem dois alunos que se destacam entre os demais e duas questões abertas questionando se na sala o professor julga ter algum talento especial e qual seria.

Resultados e Discussão

A pesquisa ainda está em fase inicial, atualmente estamos fazendo um levantamento bibliográfico de pesquisas sobre o mesmo tema nas principais revistas de educação e de educação especial do país e aguardando o retorno da Secretaria Municipal de Educação sobre a aplicação dos questionários.

Conclusões

Inicialmente o que podemos obter como conclusão é a ausência de encaminhamentos desse alunado dentro das escolas do município de Araraquara. Os alunos com altas habilidades-superdotação muitas vezes não são vistos e nem reconhecidos por seus professores, sendo identificado como alunos problemas, desatentos ou levados, o que acaba prejudicando a identificação desse aluno pelo professor sem antes obter algum conhecimento. Nossa proposta é antes da aplicação dos questionários, mostrar a esses professores o que é altas habilidades- superdotação, para que saibam e adquiram um conhecimento muitas vezes nulo.

Bibliografia

- BRASIL. Secretária de Educação Especial. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão : altas habilidade/superdotação** – Brasília : MEC, 2006.
- BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica** - Brasília: MEC/CNE/CEB, 2001
- GUNTHER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- GUNTHER, Z. C. **Guia de observação de crianças dotadas e talentosas**. Lavras: s/e, s/d.

SEXUALIDADE EM QUESTÃO: ESTUDOS EM BASES DE DADOS

Andréia Serrano Cayres Rapatão, Daniela Arroyo Fávero Moreira, Marcia Cristina Argenti Perez, Unesp ,Faculdade de Ciências e Letras/Araraquara SP., Programa de Pós graduação em Educação Sexual, Mestrado, GEPIFE - grupo de estudos e pesquisas sobre infância, família e escolarização , andriacayres@bol.com.br.

Palavras Chave: *Sexualidade, Base de Dados, Educação.*

Introdução

Essa investigação focalizou, dentro da multiplicidade de ações componentes do amplo universo acadêmico, verificar a existência de trabalhos científicos recentes voltados para a temática da sexualidade. Há diferentes olhares sobre a sexualidade e cada área do conhecimento abordará a questão de acordo com seu embasamento teórico. Dentro do conhecimento sexual existem diferentes temáticas: higiene sexual, ética e moral sexuais, família, parentesco e casamento, sexualidade e gênero, desenvolvimento sexual.

Objetivos

Realizar um levantamento bibliográfico atualizado em Base de Dados de trabalhos científicos voltados para a temática da sexualidade.

Material e Métodos

Estudo bibliográfico, com a busca nas bases de dados Periódicos Capes e Bireme, em Abril de 2014, utilizando o descritor "sexualidade".

Resultados e Discussão

Na busca de artigos científicos sobre sexualidade, nas bases de dados Periódicos Capes, em Abril de 2014, utilizando o descritor "sexualidade" foram encontradas, no total, 2.092 referências sobre esta temática sendo que as mais recentes, de 2010 à 2014, as quais obtiveram destaque foram as voltadas para as áreas da Saúde e das Ciências Sociais. A enfermagem e a medicina apresentaram mais estudos sobre o assunto em questão. Dentre as categorias de análise para os estudos, a sexualidade voltada para a prevenção adolescente obteve maiores resultados. Posteriormente, houve destaque para estudos de doenças associadas a sexualidade (neoplasias, disfunção sexual, transtornos mentais, câncer de mama, dentre outros). Também inclui-se estudos sobre a Teoria Queer, pornografia, história, transexualidade, estudo da arte, estudos etnográficos, trauma, reprodução, saúde e gênero. De acordo com esses resultados, um fato curioso e que pode ser confirmado, alguns desses artigos apresentaram resultados de pesquisas desenvolvidas em ambiente escolar, mas não levaram em consideração os aspectos globais da sexualidade humana como, por exemplo, o afeto, comportamento, aspectos ético e sociais, em qualquer faixa etária e/ou com educadores envolvidos neste ambiente de trabalho. A maioria preocupou-se com a condição biológica da sexualidade. A minoria estudou os aspectos psicológicos e emocionais componentes indissociáveis da sexualidade humana. Outro fato curioso é que anteriormente há 2010, haviam mais estudos sobre a temática da sexualidade humana incluindo nos mesmos, maior diversidade de áreas do conhecimento interessadas em estudá-la. São elas: Linguística, Enfermagem Comunitária, Educação Física e Teologia. De um modo geral, também foi feita um busca nas bases de dados Bireme, o total geral de resultados obtidos em Ciências da Saúde foi de 10313 trabalhos. Destes, 3177 encontraram-se nas bases de dados LILACS – Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde, 207 no IBICS – Índice Bibliográfico Espanhol de Ciências da Saúde e 6929 no MEDLINE – Literatura Internacional em Ciências da Saúde. No total das bases de dados especializadas foram encontrados 54 resultados, sendo 15 na CidSaúde – Literatura sobre Cidades/Municípios Saudáveis, 7 na HOMEINDEX – Bibliografia Brasileira de Homeopatia, 9 na MEDCARIB – Literatura do Caribe em Ciências da Saúde e 23 na REPIDISCA – Literatura em Engenharia Sanitária e Ciências do Ambiente. A nível internacional, foram totalizados 35 resultados. Dentre os mesmos, 24 no PAHO – Acervo da Biblioteca da Organização Pan-Americana da Saúde, 23 no WHOLIS – Sistema de Informação da Biblioteca da OMS, 94 no LIS-Localizador de Informação em Saúde, 1 no Catálogo Coletivo de Revistas e 2 no Diretório da Rede BVS. Na busca de artigos científicos sobre sexualidade, nas bases de dados Periódicos Capes, em Abril de 2014, utilizando o descritor "sexualidade" foram encontradas, no total,

2.092 referências sobre esta temática sendo que as mais recentes, de 2010 à 2014, as quais obtiveram destaque foram as voltadas para as áreas da Saúde e das Ciências Sociais. A enfermagem e a medicina apresentaram mais estudos sobre o assunto em questão. Dentre as categorias de análise para os estudos, a sexualidade voltada para a prevenção adolescente obteve maiores resultados. Posteriormente, houve destaque para estudos de doenças associadas a sexualidade (neoplasias, disfunção sexual, transtornos mentais, câncer de mama, dentre outros). Também incluí-se estudos sobre a Teoria Queer, pornografia, história, transexualidade, estudo da arte, estudos etnográficos, trauma, reprodução, saúde e gênero. De acordo com esses resultados, um fato curioso e que pode ser confirmado, alguns desses artigos apresentaram resultados de pesquisas desenvolvidas em ambiente escolar, mas não levaram em consideração os aspectos globais da sexualidade humana como, por exemplo, o afeto, comportamento, aspectos ético e sociais, em qualquer faixa etária e/ou com educadores envolvidos neste ambiente de trabalho. A maioria preocupou-se com a condição biológica da sexualidade. A minoria estudou os aspectos psicológicos e emocionais componentes indissociáveis da sexualidade humana. Outro fato curioso é que anteriormente há 2010, haviam mais estudos sobre a temática da sexualidade humana incluindo nos mesmos, maior diversidade de áreas do conhecimento interessadas em estudá-la. São elas: Linguística, Enfermagem Comunitária, Educação Física e Teologia. De um modo geral, também foi feita uma busca nas bases de dados Bireme, o total geral de resultados obtidos em Ciências da Saúde foi de 10313 trabalhos. Destes, 3177 encontraram-se nas bases de dados LILACS – Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde, 207 no IBECs – Índice Bibliográfico Espanhol de Ciências da Saúde e 6929 no MEDLINE – Literatura Internacional em Ciências da Saúde. No total das bases de dados especializadas foram encontrados 54 resultados, sendo 15 na CidSaúde – Literatura sobre Cidades/ Municípios Saudáveis, 7 na HOMEINDEX – Bibliografia Brasileira de Homeopatia, 9 na MEDCARIB – Literatura do Caribe em Ciências da Saúde e 23 na REPIDISCA – Literatura em Engenharia Sanitária e Ciências do Ambiente. A nível internacional, foram totalizados 35 resultados. Dentre os mesmos, 24 no PAHO – Acervo da Biblioteca da Organização Pan-Americana da Saúde, 23 no WHOLIS – Sistema de Informação da Biblioteca da OMS, 94 no LIS-Localizador de Informação em Saúde, 1 no Catálogo Coletivo de Revistas e 2 no Diretório da Rede BVS.

Desta forma, conclui-se, de acordo com os resultados obtidos neste periódico, que nos dias atuais os estudos decaíram sobre a temática da sexualidade considerada tão importante e que faz parte de nossas vidas a nível pessoal e social. A questão que fica é: por que será?

Bibliografia

BIREME – Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde. **WHOLIS – Sistema de Informação da Biblioteca da OMS.** Disponível em: <>. Acesso em: 12 abril 2014.

Periódicos Capes- . Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>

EDUCAÇÃO SEXUAL: HISTÓRIA, CULTURA E INFÂNCIA

Daniela Arroyo Fávero Moreira, Marcia Cristina Argenti Perez, Unesp - Faculdade de Ciências e Letras/Araraquara SP., Programa de Pós graduação em Educação Sexual - Mestrado, danielaarroyo07@hotmail.com.

Palavras Chave: *Sexualidade, Cultura, Infância.*

Introdução

Será retratado brevemente o percurso histórico da Educação Sexual e da Sexualidade para melhor compreensão da temática em questão. Para a realização deste foi levado em consideração um mapeamento histórico, no campo das Ciências Humanas, Sociais e da Saúde, assim como o fato da inclusão da Sexualidade como tema Transversal, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), no ramo da Educação.

Também foi levado em consideração a história social da criança e da família. Para atingir este intento, pretende-se refletir sobre o percurso cultural das sociedades tradicionais até os dias atuais, levando em consideração os costumes, valores morais contexto histórico e social em relação a concepção de infância.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), elaborados por equipes de especialistas ligados ao Ministério da Educação (MEC), a Educação Sexual é necessária para que o aluno exerça a sua sexualidade com responsabilidade e prazer além de ser uma questão básica de cidadania. No entanto, é importante destacar que ainda existe resistência para a implantação eficaz da educação sexual, por falta de iniciativas didático-pedagógicas de inclusão dessa temática na pauta de discussão na escola (QUIRINO & ROCHA, 2012).

O campo da sexualidade e da Educação Sexual não possuem um espaço próprio de atuação, mas apresentam subsídios para diferentes olhares no estudo da sexualidade.

A base do estudo e compreensão da Educação Sexual é encontrada em diversas áreas do conhecimento. Seja na Antropologia, Psicologia, Psicanálise, Sociologia, Medicina, Biologia, Química, História, Filosofia, dentre outras. A mesma absorve conhecimento nas fontes de outras teorias para que seja aplicada.

Se há uma vertente do campo integrado a teoria, como, por exemplo, a Medicina e a Educação, sempre há linhas de pensamento as quais irão nortear as atuações e as teorias as quais direcionarão as práticas.

Para trabalhar Educação Sexual é imprescindível trabalhar os mitos, preconceitos, credices, tabus e discriminação. Para tanto, pode-se utilizar o fundamento comparativo promovendo a reflexão e a crítica. O conhecimento fundamentado na Educação Sexual informativa possibilita um conhecimento sexual em diversas áreas como, por exemplo, Psicologia, Biologia, Sociologia, História, dentre outras.

A Educação Sexual emancipatória faz parte da e intencional no sentido de intenção de orientar e não algo que acontece ao acaso, esporadicamente. A palavra emancipatória é sinônimo de autonomia. Essa educação faz com que o aluno conheça os seus direitos e deveres enquanto pessoa e todas essas questões fazem parte de um trabalho voltado para os direitos e cidadania, assuntos interligados a serem trabalhados, refletidos, para assim sendo, poderem colaborar para a transformação dos valores sociais da própria sociedade como um todo.

A família é o principal agente de socialização, pode ser considerada como agente de socialização primária, pois reproduz padrões culturais e valores nos indivíduos. Considera-se a importância da família enquanto constituição do sujeito, e principal doadora de identidade. É no seio dela que vão acontecer às primeiras identificações, espelho para as identificações futuras. No entanto, na contemporaneidade observa-se uma verdadeira revolução “no modo como pensamos sobre nós mesmos e no modo como formamos laços e ligações com os outros” (GIDDENS, 1991, p. 61). Convivemos hoje com diversos tipos de “famílias”, podemos considerar como “relações vinculares”, nenhuma necessariamente melhor ou pior que a outra, mas de certa forma diferentes do considerado padrão tradicional, ou melhor, dizendo família nuclear. Sabemos que há famílias constituídas por casais homossexuais, mães solteiras, recasados, e muitas outras formas. No entanto, não se pode deduzir as vantagens e desvantagens que esses novos padrões acarretarão para o ser humano, principalmente para a criança na sua constituição.

Não se pode esconder que apesar da sociedade se encontrar tão moderna, avançada, passando por muitas transformações, ainda existe muito preconceito, e dificuldade em aceitar as diferenças. A sociedade, no entanto, persiste ainda na transmissão do modelo da família nuclear tradicional como a ideal, com o pai provedor do sustento, e a mãe dona de casa, como se esse modelo não apresentasse problemas, e que fosse a melhor forma de ser feliz. entanto, com o surgimento da escola, da privacidade, a preocupação de igualdade entre os filhos, a manutenção da criança, junto aos pais e o sentimento de família

valorizado pelas instituições (principalmente a Igreja), no início do século XVIII começa a delinear-se a família nuclear tradicional.

Poster (1990) ressalta de sua análise a conclusão de que a história da família é descontínua não-linear e não-homogênea: consiste, isto sim, em padrões familiares distintos, cada uma com sua própria história e suas próprias explicações. Porém com o tempo a vida familiar se estendeu por toda sociedade, esquecendo da origem histórica dos valores, crenças, e normas inerentes a esse modelo de família. Aceitaram, como verdade estabelecida, a relação baseada na "... hierarquia e subordinação, poder e obediência..." (MATURANA, 1993, p. 35), com a autoridade masculina no topo, e conseqüentemente, relações entre. Fora deste contexto, as famílias são consideradas "incompletas" e "desestruturadas". São elas as mais responsáveis por problemas emocionais, desvio de comportamento e do fracasso escolar.

Objetivos

Promover reflexões sobre a Educação Sexual em diferentes momentos históricos e culturais e correlacionar estes períodos com a infância.

Material e Métodos

Para atingir o objetivo proposto será realizada uma pesquisa bibliográfica. Nesse sentido, no tocante às especificidades teórico-metodológicas desta investigação, esta metodologia toma como referencial a teoria Sócio-histórica como forma de considerar a análise da sexualidade e do gênero, com significados apropriados no contexto histórico e social das relações do ser humano.

Resultados e Conclusões

A Educação Sexual a que se objetiva refletir, diante deste contexto histórico e cultural, é aquela que possibilite ao sujeito uma formação que leve a percepção de si, do outro, das trocas (papéis) e ainda a possibilidade de argumentar, de ser solidário, portanto através da socialização e das relações entre os indivíduos, é que a criança, por exemplo, irá internalizar as regras existentes e a sociedade e inter-relações das quais fazem parte, e, aos poucos, aprenderão a conviver, e a conhecer melhor as regras, e os valores morais e, posteriormente, estabelecer os seus próprios. Trabalhos voltados para as fases iniciais do desenvolvimento, por exemplo, são considerados importantes para a formação da personalidade a princípio inconsciente, para uma percepção mais consciente de acordo com seu ritmo de amadurecimento e possibilidade de compreensão, tendo assim, efetiva autonomia para refletir, ponderar e escolher. Supõe-se ou se aceita, sem refletir, um modelo imposto pelo discurso das instituições e da mídia, que é apresentado não só com o jeito "certo" de se viver em família, mas também como um valor. Isto é, indiretamente, transmitido e captado, o discurso implícito de incompetência e de inferioridade, para aqueles que de certa forma, não "conseguem" viver de acordo com esse modelo imposto.

Porém, vemos que cada família tem um modo particular de viver, de emocionar-se de relacionar-se, criando uma "cultura" familiar própria, com suas regras, seus códigos e ritos. Além disso, há um emocional pessoal e um universo pessoal em cada família. Observa-se, portanto, que de um modo ou de outro, a família como instituição, vem perdendo funções e importância social, seu papel gradativamente se minimiza, conseqüentemente gerando uma crise de esvaziamento da instituição familiar.

Bibliografia

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Apresentação dos Temas Transversais/ Secretaria de Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação Sexual: retomando uma proposta, um desafio**. 3ª ed. Revisada e atualizada. Londrina: EDUEL, 2010. v.1 240 p.

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

QUIRINO, Glauberto da Silva; ROCHA, João Batista Teixeira da. Sexualidade e educação sexual na percepção docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n.43, p.205-224, jan./mar. 2012.

MATURANA, H. R.; VARELA, V. G. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Campinas: PSY II, 1995.

POSTER, N. **O desaparecimento da Infância**. SP Martins Fontes, 1990.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Sexual na escola. In: Cad. Pesq., São Paulo (53):11-19, maio 1985.

A influência da mídia televisiva na construção da sexualidade da criança

Daniel Cordeiro Cardoso, Fátima Elisabeth Denari, Marcia Cristina Argente Perez, Unesp campus Araraquara, Faculdade de Ciências e Letras, Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual, e-mail nelccard@yahoo.com.br.

Palavras Chave: *educação sexual, mídia televisiva, infância*

Introdução

A considerar a mídia televisiva atual, há de se observar uma imposição referente ao modo estereotipado de se tratar a sexualidade. Por meio de falas pretensamente eróticas, corpos homogeneizados, e interações humanas, parece haver apenas uma maneira ao se abordar o tema da sexualidade. Assim, ao que parece, temas que cerceiam a sexualidade surgem na televisão de forma oposta àquele que costuma habitar o universo cotidiano das pessoas. Desta feita, mensagens advindas da televisão – as quais indivíduos praticam sexo de maneira constante e indiscriminada - parecem imperar na mídia televisiva constituindo-se assim um caráter dominante, limitador e fundamentalista, os quais cerceiam as pessoas de um modo geral.

Desta forma, pode-se admitir que em seu conteúdo, a televisão veicula mensagens implícitas e explícitas a respeito de sexo, atribuindo assim valores adicionais à sexualidade humana, e conseqüentemente construindo-se contornos imaginários a respeito do tema.

No cenário ora apresentado, a sexualidade apresenta-se de forma deturpada pela mídia televisiva, com características estritamente recreativas e infantilizadas, através de figuras caricatas, e portanto não promovendo nas crianças a emancipação da sexualidade, onde o indivíduo em construção tornar-se-ia protagonista de seu próprio corpo/sexualidade.

Objetivos

Pautado em pesquisas acerca de construção da sexualidade, da educação sexual, bem como valendo-se de estudos que versam sobre a infância (des) protagonizada, o objetivo deste trabalho dirige-se à reflexão teórica acerca de uma educação sexual ofertada inadequadamente pela mídia televisiva ao público infantil, e que possivelmente contribui para a hipersexualização deste último.

Material e Métodos

Quanto ao procedimento técnico, o presente trabalho pautou-se em pesquisa bibliográfica desenvolvida com base em livros e artigos que versam sobre o assuntos levantados.

Resultados e Discussão

Tendo como paradigma a pós modernidade, a problemática levantada refere-se à possível falta de protagonismo infantil onde a mídia televisiva reforça através de sua programação, incluindo a publicidade dirigida aos infantes, revelando à sociedade a antiga concepção da figura da criança enquanto um adulto em miniatura. Neste sentido, estudos contemporâneos que tratam e discriminam a educação sexual formal da educação sexual informal colaboram para a compreensão da presente discussão.

Conclusões

O presente ensaio oferece pequenas reflexões e problematizações que giram em torno da temática

da sexualidade dirigida ao universo infantil, alimentada pela ideologia midiática televisiva. Devido à enorme complexidade e amplitude do tema proposto, sugere-se outras análises e escritos acerca do mesmo que possam contribuir com os posicionamentos ora expressos neste ensaio. Ao considerar a proposta teórica e reflexiva do presente trabalho, pode-se inferir, portanto, para além dessas assertivas, que a televisão possui ranços do passado ao tratar a infância em sua essência como se esta ainda fosse invisível.

Bibliografia

- ARIÈS, P. História social da criança e da família. Tradução de Dora Flaksman. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BAUDRILLARD, J. A troca simbólica e a morte. Tradução Maria Stela Gonçalves e Adail Ubirajara Sobral. São Paulo, Loyola, 1996.
- FIGUEIRÓ, M.N.D. Sexualidade e história: fissuras no presente. In: Educação sexual no Brasil: panorama de pesquisas do sul e do sudeste, 2006.
- FOUCAULT, M. História da sexualidade: a vontade de saber. vol. 1. Rio de Janeiro, Graal, 1999.
- LASTÓRIA, L.A.C.N. Imagens digitais e constelação psíquica: elementos para um diagnóstico do sujeito na sociedade contemporânea. Projeto de pesquisa 2008-2010.
- MAIA, A.C.B; RIBEIRO, P.R.M. Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre pessoas com deficiências. Revista Brasileira de Educação Especial, 2010.
- NUNES, C.; SILVA, E. A educação sexual da criança: polêmicas do nosso tempo. Campinas, ed. Autores Associados, 2000.
- POSTMAN, N. O desaparecimento da infância. Tradução Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro, Graphia, 1999.
- PRADO, V.C.G; CARDOSO, D.C.; BENZONI, S.A.G; SANTOS, P.A.M. Sexualidade e Adolescência: estudo da arte na biblioteca eletrônica scielo do Brasil. Araraquara, SP. 2012.

Tem um homem na escola! A voz masculina na Educação Infantil.

Fernanda Ferrari Ruis, Marcia Cristina Argenti Perez Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Araraquara, Mestrado em Educação Sexual, GEPIFE – grupo de estudos sobre infância, família e escolarização fernandaruis@yahoo.com.br.

Palavras Chave: *Gênero, Educação Infantil, Professor Homem.*

Introdução

Ao longo da história, a imagem do profissional da Educação Infantil tem sido reforçada como sendo a da mulher possuidora de “dons naturais”, passiva, dócil, de modo que a sua formação profissional é deixada a margem (ARCE, 2001).

Por conta dessa construção histórica, social e cultural, pouco se sabe a respeito dos homens que trabalham na área da educação (CARVALHO, 1998), principalmente sobre os raros professores que atuam com crianças pequenas. Desse modo, esta autora ressalta a necessidade de estudos que se dediquem a entrada de homens em profissões consideradas como femininas, como no caso dos professores da etapa inicial da educação básica.

Frente ao exposto, este trabalho, que é um recorte de uma pesquisa em andamento, contempla a trajetória pessoal e profissional de um professor da pré-escola.

Objetivos

O presente trabalho teve como objetivo principal, compreender como um professor do sexo masculino se mantém enquanto tal, em uma profissão considerada como predominantemente feminina. Para tanto, investigamos a sua trajetória de vida, a sua formação profissional e as suas experiências docentes. Além disso, procuramos avaliar como organiza a sua prática e como interage com os meninos e as meninas que compõe a sua turma.

Material e Métodos

Para a coleta de dados foram consideradas as estratégias de investigação de abordagem qualitativa. Bogdan e Biklen (1994) defendem que a investigação qualitativa abarca a aquisição de dados descritivos, que por sua vez, são obtidos por meio do contato direto do pesquisador/a com a situação estudada, dando maior ênfase ao processo do que ao produto e preocupando-se mais em apreender a perspectiva dos participantes.

Assim, optamos pela realização de entrevista semiestruturada. Para Lüdke e André (1986, p.33) “ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados [...]”. Desse modo, a entrevista com o professor ocorreu em dois dias, nas dependências da escola. O áudio foi gravado e, posteriormente, foi realizada a sua transcrição na íntegra, obedecendo aos procedimentos éticos. Além disso, a observação participante e o registro em diários de campo foram utilizados a fim de apreender a prática do professor em sala de aula e a sua interação com a turma de alunos e alunas.

O universo da pesquisa ocorreu em uma escola de Educação Infantil da rede municipal de ensino, localizada em uma cidade do interior paulista, na qual o professor pesquisado é o único docente do sexo masculino que atua nesta etapa da educação.

Quadro 1 – Dados do professor pesquisado

Identificação	Idade	Formação	Tempo de docência na Educação Infantil	Observações
Professor A	26	Magistério (CEFAM), Matemática (Universidade Privada) e Pedagogia (EAD - Universidade privada)	4 anos	Casado. Não possui filhos.

Resultados e Discussão

A análise da entrevista realizada com o professor, bem como a análise dos registros de observação, revelam que o docente vivenciou momentos intensos de brincadeira durante a sua infância, o que contribui para um olhar sensível em sua prática cotidiana e a sua capacidade de brincar junto com os seus alunos e alunas. Por várias vezes presenciei cenas em que o professor corria, brincava de pega-pega, de subia em árvores, junto dos meninos e meninas, sem qualquer distinção de gênero ou mesmo hierárquica. Nessas ocasiões, a alegria e o prazer eram visíveis em todos/as.

Conforme relatado pelo professor a sua entrada no magistério ocorreu por um acaso, de modo que o que o motivou no início foi a necessidade de uma remuneração. Até então, não tinha a pretensão de ser professor de crianças pequenas.

Ao relembrar o início de sua carreira como professor da pré-escola, o docente relatou que a sua masculinidade foi colocada à prova, não apenas pelas profissionais que já trabalhavam na escola, mas também por seus familiares, principalmente o seu pai. A sua competência enquanto professor de crianças pequenas também foi algo questionado. Ele relata que foi muito desestimulado pela então diretora da escola, a permanecer na profissão, e que foi bastante difícil vencer esse desafio.

Conclusões

Por meio da análise da trajetória pessoal e profissional de um professor da pré-escola, buscamos registrar algumas das concepções a respeito da entrada de profissionais homens neste contexto educacional. Foi possível evidenciar que se faz necessário à desconstrução da imagem da mulher enquanto educadora/cuidadora, rompendo com binarismos e preconceitos relacionados à profissão. Assim, com este estudo, procuramos abrir espaço para novas pesquisas que se debrucem sobre a temática.

Bibliografia

- Arce, A. *Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil*. 2001.
Bogdan, R.; Biklen, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. 1994.
Carvalho, M. *Vozes masculinas numa profissão feminina*. 1998.
Lüdke, M.; André, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 1986.

Pensar Foucault na Educação Sexual: modos e instrumentos de um filósofo

Franciele Monique Scopetc dos Santos; Orientadora: Ana Cláudia Bortolozzi Maia, Doutoranda em Educação Escolar-UNESP/Fclar – Linha de Pesquisa: Sexualidade, Cultura e Educação Sexual, franmonique@gmail.com. Bolsista CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Palavras Chave: *Análise do Discurso, Educação Sexual, Metodologia.*

Introdução

Essa proposta se orienta a partir da apresentação do projeto de doutorado, o qual está inserido na linha de pesquisa: Sexualidade, Cultura e Educação Sexual. O objetivo dessa pesquisa é a partir da análise do discurso, mediada pela figura de Michel Foucault, compreender as esferas de defasagem discursiva. Isso constará a necessidade de orientar-se dentre as políticas públicas voltadas à institucionalização da Educação Sexual no currículo escolar, em segunda esfera de análise as propostas curriculares do Estado de São Paulo, no que concernem a temática da Educação Sexual e, por fim, os discursos de professoras e professores sobre o tema. E a partir de nossa problemática geral essa comunicação se orienta em viar de pensar em Michel Foucault como teórico e, sobretudo, como instrumento metodológico de pesquisa em Educação Sexual.

Objetivos

O tema educação sexual é ainda hoje objeto de múltiplos entendimentos ao nível do seu significado, dos seus conteúdos, da sua eficácia e consequências. Fala-se em educação sexual e informação sexual; fala-se em educação sexualizada, fala-se ainda em educação sexual e educação afetivo-sexual. Ora se encara a educação sexual como um processo marginal à construção da identidade sexual, ora se aponta aquela atividade como elemento essencial na reforma dos costumes. Neste sentido, a proposta curricular das disciplinas, em nossa pesquisa aqueles que se encaixam na área de ciências humanas e suas tecnologias, se insere na realidade escolar dos alunos, e é a partir destas disciplinas que nossa investigação se realizará, com o objetivo de investigar o que a educação sexual proporcionada aos sujeitos, alunos (as), corrobora na complementação curricular e na efetiva apropriação conceitual (teórica) e social do debate do tema. Objetivos Específicos: (a) Analisar a concepção de professores das disciplinas que fazem parte da área de ciências humanas e suas tecnologias no ensino médio, no que diz respeito à educação sexual; (b) Verificar as categorias discursivas presentes nas falas de professoras (es), utilizando com instrumento a análise do discurso, para refletir sobre a abordagem do tema nos currículos escolares; (c) A partir da investigação, acima exposta, entender como a educação sexual, de modo mais abrangente a sexualidade podem corroborar para um contexto socializador na escola.

Material e Métodos

Vemos nossos sujeitos como agentes em seus discursos, por isso optamos pela orientação semi-estruturada na pesquisa, pois ao produzir seu discurso, o indivíduo não expressa a sua consciência livre de interferências. Ao contrário, aquilo que ele discursiviza é resultado de conjuntos discursivos que lhe são anteriores, que foram por ele interiorizados em função da exposição sócio-histórica a que estamos todos submetidos, a partir da qual são constituídas nossas representações discursivas sobre o mundo (FERNANDES, 2007).

A partir da análise advinda de nossas entrevistas, que proporcionarão observar a produção de sentidos de professoras e professores. As entrevistas organizadas pelo crivo de nosso referencial teórico-metodológico aqui categorizado: a análise do discurso, nossa hipótese se orienta a concretizar-se, como uma reflexão prática do ensino, guiada pela formulação de elementos também discursivos que as propostas curriculares podem vir, não só orientar nosso conhecer, mas produzir um ensino mais igualitário.

Resultados e Discussão

Entendemos o discurso com aquilo que perpetra as premissas da totalidade e da universalidade na medida em que Foucault supõe que em toda sociedade existe uma defasagem entre dois tipos de texto, os primários e os secundários. A relação que existiria entre eles se apresenta na medida em que os secundários não fazem outra coisa a não ser repetir e retomar o que se diz nos textos primários a fim de

trazer à luz uma pretensa verdade originária. Nesse sentido, pensar no auxílio das análises foucaultianas para os trabalhos em Educação Sexual, especialmente no tocante a discursos sobre a sexualidade, sejam estes sobretudo discursos institucionalizados sobre a educação sexual, tais provocações são nosso principal horizonte.

Conclusões

A linguagem do sexo é confusa e normatizante e é precisamente por essa razão que as discussões a respeito voltem-se para as disjunções entre as comuns áreas das ciências humanas e biológicas. Rechaçamos o caráter reprodutivo e higienista da Educação Sexual e, encontramos em Foucault a possibilidade de pensarmos a Educação Sexual como promotora da diferença.

Bibliografia

- AMOSSY, R (org). **Imagens de si no discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.
- ARAÚJO, Ulisses. **Apresentação à edição brasileira**. In: Temas Transversais em Educação: bases para uma formação integral. BUSQUETS, M.D. et al. São Paulo: Ática, 1997.
- BRASIL- Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**.. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**. LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990.
- BRASIL. **Lei nº6, de 6 de Agosto de 2009**. Estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar. A Assembleia da República decreta, nos termos da alínea c) do artigo 161.º da Constituição. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, 1.ª série — N.º 151 — 6 de Agosto de 2009.
- BRASIL. **CONFERÊNCIA NACIONAL DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES**, 1., 2004, Brasília. Anais. Brasília: SPM, 2004. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sepm/arquivos/integra_anais Acesso em 8 de Fevereiro de 2012.
- BRASIL. **CONFERÊNCIA NACIONAL DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL**, 1., 2006, Brasília. Relatório Final. Brasília: Seppir, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/seppir/publicacoes/relatorio_final_conapir.pdf. Acesso em 8 de Fevereiro de 2012
- BRASIL. **CONFERÊNCIA REGIONAL DAS AMÉRICAS**, 1., 2006, Brasília. Resumo da Plenária Final. Brasília: Seppir, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/seppir/publicacoes/reuniao_plenaria_final.pdf. Acesso em 8 de Fevereiro de 2012
- BRASIL. **CONFERÊNCIA NACIONAL LGBT**, 1.,2008, Brasília. Relatório Final. Brasília: Sedh, 2008. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/homofobia/planolgbt.pdf>. Acesso em 8 de Fevereiro de 2012.
- CHARAUDEAU, P; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo, Cortez, 2001.
- FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2007.
- FIORIN, J.L. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo: Ática, 1988.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade**. vol. I, Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1984.
- FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1998
- Fundação Perseu Abramo (2009). **Diversidade Sexual e Homofobia**. Disponível em <http://www2.fpa.org.br/portal/modules/news/index.php?storytopic=1770> Acesso em 08 de Fevereiro de 2012.
- JARMAN, Catherine. **Evolução Da Vida**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1981.
- JUNQUEIRA, R. D. O Reconhecimento da Diversidade Sexual e a Problematização da Homofobia no Contexto Escolar. In: RIBEIRO, P. R. C., SILVA, M. R. S., SOUZA, N. G. S., GOELLNER, S. V., SOUZA, J. F. (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: discutindo práticas educativas**. Rio Grande: Editora da FURG, 2007.
- LAKATOS, E. & MARCONI, M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1979.
- LOURO, G. L. **O Corpo Educado: Pedagogias da sexualidade**. Belo horizonte: Autêntica, 2000.
- MARIANI, B. **Escrita e os escritos: análise do discurso e psicanálise**. São Carlos: Editora Claraluz, 2006.
- MELO, A. S.; SANTANA, J. Sexualidade: concepções, valores e condutas entre universitários de Biologia da UEFS. **Rev. baiana saúde pública**; 29 (2):149-159, jul.-dez. 2005.
- MOITA LOPES, L. P. da. **Identidades Fragmentadas: A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. São Paulo: Mercado Letras, 2002.
- ORLANDI, Eni Pucinelli. **Análise de Discurso: princípios e fundamentos**. 3.ed., Campinas, SP: Pontes, 2001.
- REICH, W. **A Revolução Sexual**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1980.
- SABA, G. **Sexo e Educação: é natural?** Rio de Janeiro: Ed. Brasiliense, 1969.
- SOUZA, S. **Conhecendo análise de discurso: linguagem, sociedade e ideologia**. Manaus: Valer, 2006.
- SWAIN, T. N. Lesbianismos: cartografia de uma interrogação. In: RIBEIRO, P. R. C., SILVA, M. R. S., SOUZA, N. G. S., GOELLNER, S. V., SOUZA, J. F. (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: discutindo práticas educativas**. Rio Grande: Editora da FURG, 2007.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Athas, 1987.
- VASCONCELOS, N. **Os Dogmatismos Sexuais**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1971.
- YUS, Rafael. **Temas Transversais: Em busca de uma nova escola**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CANÇÕES POPULARES INFANTIS, CANTIGAS DE RODA: QUESTÕES DE GÊNERO CONTIDAS NAS LETRAS DAS MÚSICAS E SEUS CONCEITOS QUE ABARCAM A SEXUALIDADE.

Karina Nonato Fernandes, Fábio Tadeu Reina, Márcia Cristina Argenti Perez, UNESP-Araraquara, karinamusicoterapeuta@yahoo.com.br

Palavras-chave: Canções Populares, Sexualidade, Infância, Educação Sexual.

Introdução

Este artigo traz como temática as canções populares infantis ou cantigas de roda, levando o leitor para uma reflexão acerca do papel das letras das músicas para as crianças em sua infância e sua sexualidade e, como essas canções estão arraigadas de conceitos que normatizam a sociedade nas questões de gênero, além da adultização, ou seja, como as crianças estão sendo inseridas como mini-adultos, sem conscientização sobre as letras de músicas populares não direcionadas para crianças mas, que as mesmas reproduzem ao dançar e cantar. Para tanto partimos da pesquisa bibliográfica que precede uma pesquisa-ação que será desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação Sexual pela UNESP-Araraquara, voltada para a música como forma de Educação Sexual no ensino infantil.

Objetivos

Estabelecer possíveis relações das músicas populares e as crianças, a sexualidade, as questões de gênero, entre outros contextos em que a música apresenta conceitos sobre a temática e sua possível educação sexual a partir dessas músicas.

Material e Métodos

Foi utilizada a pesquisa bibliográfica que precede uma pesquisa-ação que será desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação Sexual pela UNESP-Araraquara, voltada para a música como forma de Educação Sexual no ensino infantil.

Resultados e Discussão

Nos dias de hoje temos a ditadura do funk, do sertanejo universitário, que a todo instante coloca a mulher como produto e as crianças, principalmente as meninas, reproduzem nas danças e no canto essas canções que externalizam toda erotização do ponto de vista de um adulto.

Segundo Nunes e Silva (1997, p.14), “nossas tradições pedagógicas e institucionais, sobretudo centradas na família e na escola, sempre enfocaram a infância sobre elementos negativos, autoritários e restritivos”. Temos como exemplo dessa educação algumas frases comumente usadas: “o educador modela a criança como o barro nas mãos do oleiro”, ou “é de pequenino que se torce o pepino” (p. 14).

Temos também em Rousseau (1999) que afirmar que os homens são moldados pela educação. (p.8)

Há portanto um paradoxo, pois ao contrário do que Nunes e Silva e Rousseau afirmam, parece que nos dias atuais estamos percorrendo um caminho de grande liberação da sexualidade, principalmente no que tange as letras das canções que não são mais infantis, e que o acesso está liberado, sem restrições, mas por outro lado, ainda percebemos certa reserva da temática sexo e sexualidade com as crianças que ainda estão na infância e que segundo Ariès (1973), a concepção de infância não era a mesma que temos hoje. Será que estamos todos juntos e misturados novamente?

Quando ouvimos crianças cantando algumas músicas com a temática do sexo, não temos mais a certeza de que a cantiga de roda, ou canções populares vão conseguir sobreviver ou mesmo a canção popular infantil possa trazer uma conscientização da criança, respeitando-a como tal, mas não criando tabus ao falar sobre sua sexualidade, mas ao mesmo tempo deixando-as a mercê de canções de cunho erotizante e sexual que trata as questões de gênero ainda sob a dominação masculina, e de uma educação heteronormativa.

Precisamos sim que a expressão infantil seja livre em suas variadas formas, porém precisamos também de nortear as crianças em cada fase em que essas se encontram, como vários teóricos denominam, e que podemos exemplificar com a teoria de Vygotsky sobre a apropriação ativa que a criança absorve de todas as suas experiências na sociedade, cultura, família, igreja e suas relações interpessoais, ressignificando-as a partir de suas experiências vividas, mas ao contrário disso, com a influência da mídia a todo momento ditando os modelos a serem seguidos, voltamos no pensamento da Idade Média, como colocado no livro sobre a História Social da Criança e da Família (ARIÈS, 1914-1984) sobre a visão da criança como um adulto em miniatura, não levando em consideração suas características e como um ser em desenvolvimento, tendo necessidades próprias de acordo com cada fase e maturação que a compõe.

Será que dar voz para essas crianças desde a primeira infância sobre as diversas questões do cotidiano, que fazem parte de nossas vidas, principalmente sobre a nossa sexualidade, elas terão uma ressignificação no futuro como adultos emancipados, reflexivos e capazes de assumir as suas responsabilidades como cidadãos, parceiros(as), profissionais e principalmente, seres humanos altruístas que conseguem se colocar no lugar do outro e ampliar as noções de educação, de modelagem positiva, para novamente dar voz a outras crianças e assim iniciar um ciclo de prosperidade crítica e com qualidade de pensamento?

Conclusões

Acreditamos ainda que as crianças ouçam canções de roda, assim como ouvem canções populares compostas para adultos e que não conseguem ainda identificar seus conteúdos, sendo importante a educação através da família e da escola, através de um diálogo aberto reconhecendo essa fase da vida que é a infância e que se faz necessário à informação com doses homeopáticas de acordo com seu desenvolvimento e curiosidade, falando sempre a verdade de forma natural a respeito dos vários assuntos que as rodeiam, principalmente a sexualidade inerente ao ser humano.

Se a criança através da brincadeira consegue modificar suas estruturas básicas de consciência criando uma nova atitude em relação a realidade, assim como nos fala Vygotsky (1984, p.117), então essa relação de faz-de-conta que elas criam em suas mentes, através dessas músicas que afirmam uma realidade erótica, da imagem da mulher erotizada e como objeto sexual, pode fazer a criança levar para sua realidade e consciência essa verdade sobre a sexualidade e os padrões de comportamentos colocados pela música, pela televisão, pelos brinquedos estigmatizados como a boneca Barby, as princesas da Disney e também, trazendo para a criança brasileira, o funk e as mulheres frutas e a bunda como forma de mercado.

Ainda a relação de poder masculino em relação ao feminino se contrapõe, e o pior, com o consentimento das famílias, da escola, que permitem que essas músicas tão preconceituosas, sejam de alguma forma inseridas, e sem tomarem ciência do conteúdo e a repercussão no desenvolvimento biopsicossocial dessas crianças que, a todo momento estão em contato com esses estilos musicais, com letras erotizantes, mas, entretanto, sem nenhuma informação, educação a respeito da sexualidade e sendo criada num ambiente repleto de tabus e preconceitos até no falar o nome dos órgãos genitais.

Para quebrar esse paradigma precisamos ter um olhar para a infância, para a educação infantil em suas diversas características, lembrando que a cada local, cultura, tudo se modifica e que é possível dar a atenção que essas crianças merecem e deixá-las livres para se manifestarem, não as tratando como mero receptores de conhecimento e sim como parte dessa história que será e sempre será o futuro da sociedade, afinal como afirma Rousseau (1999, p.8), a raça humana teria perecido se o homem não tivesse começado por ser criança.

Bibliografia

- BENEZON, R. **Teoria da musicoterapia**; Tradução de Ana Sheila M. de Uricoecheal – São Paulo: Summus, 1988. 177p.
- Sexualidade e Infância** / organizado por Ana Cláudia Bortolozzi e Ari Fernando Maia -Bauru: FC/Unesp:CECEMCA. 2005.204 páginas. (Cadernos Cecemca, v. 1).
- 1.Sexualidade. 2. Repressão sexual. 3. Educação sexual. I. Série.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução: Maria Helena Kühner - 2ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 160p.
- WILLEMS, Edgar. **As bases psicológicas da educação musical**. Edição patrocinada pela Fundação Calouste Gulbenkian, 1990.
- SANTOS, Claudiene; BRUNS, Maria Alves de Toledo. **A educação sexual pede espaço: novos horizontes para a práxis pedagógica**. São Paulo: Ômega Editora, 2000.
- RIBEIRO, P.R.M. (org.) **Sexualidade e Educação: aproximações necessárias**, São Paulo: Art&Ciência, 2004.
- BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, MEC- SEF, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade. A vontade de saber**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal,1988. 152p. Vol. 1.
- NUNES, César; SILVA, Edna. A. da. **As manifestações da sexualidade da criança: desafios teóricos e subsídios didáticos para pais e educadores**. Campinas, SP: Século XXI, 1997. 151p.
- ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. 196p.
- ROUSSEAU, J.J., **Emílio, ou, Da educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira – 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VYGOTSKY, L.S., **A formação social da mente**. SP: Martins Fonte, 1984.

Site consultado: (<http://www.infoescola.com/folclore/cantigas-de-roda/>)

MENINA OU MULHER? O PAPEL DO/A PROFESSOR/A DIANTE DA EROTIZAÇÃO DA INFÂNCIA

Larissa Caroline Pereira de Antonio, Alessandra de Souza Carvalho, Ana Paula Pereira da Silva, Raquel Baptista Spaziani. UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, E-mail: larissacarolinep@hotmail.com

Palavras Chave: *Erotização, Infância, Educação*

Introdução

A sexualidade infantil faz parte do desenvolvimento humano, sendo expressa de diversas formas, como o autoerotismo ou por meio da verbalização de perguntas sobre o tema. Desta maneira, podemos dizer que os nossos corpos, assim como os nossos valores e interesses são produzidos socialmente por meio dos artefatos culturais, como livros, músicas e programas televisivos (MAIA et al, 2011).

Atualmente, a representação das crianças na pós-modernidade está ligada a imagens midiáticas extremamente erotizadas, principalmente das meninas, em que são veiculados discursos que podem verdadeiramente afetar o comportamento não somente das crianças, como também dos adultos, incutindo lhes valores, ideias e conceitos, visto que a sexualidade é uma construção social e cultural (FELIPE, 2003, 2006).

Objetivos

O presente trabalho tem por objetivo refletir e analisar diálogos entre educação, sexualidade e infância, principalmente no que diz respeito à erotização dos corpos infantis na contemporaneidade. Analisados a partir de aspectos históricos, psicológicos e sociais atrelados a práticas pedagógicas como possível contribuição para a formação do educador.

Este estudo foi desenvolvido na disciplina de Psicologia da Educação IV – Psicanálise no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Araraquara. Portanto, a referida pesquisa pretende compreender a concepção e relação que se estabelece entre infância ao longo dos anos, ideal de corpo, gênero e consumo, tal como a forte influência exercida pelos diversos modelos de comunicação utilizados por crianças e adultos.

Material e Métodos

A metodologia utilizada consistiu no levantamento bibliográfico dos estudos já realizados referentes ao tema, bem como a análise e discussão de propagandas veiculadas nos grandes meios de comunicação em massa.

Resultados e Discussão

Assim, estamos diante de uma dualidade, ao mesmo tempo em que existem leis e sistemas de proteção à infância e juventude, possuímos brechas legais para que se utilize a criança como objeto consumidor e de consumo, assim sendo as práticas sexuais entre crianças e adultos ainda são admitidas e quiçá estimuladas “através da TV, do cinema, da música, em jornais, revistas, propagandas, *outdoors*, e, mais recentemente, com o uso da internet, tem sido possível vivenciar novas modalidades de exploração dos corpos e da sexualidade”. (FELIPE, 2003, p. 126).

Corso (2003) eleva-nos outra reflexão, será que seria a mesma coisa ser uma modelo, fantasiar-se como uma e parecer-se com uma? A resposta é clara, a menina que é levada pelos pais para fazer um book, com vestimentas adultas e estimulada a dançar músicas que aparentam o intercurso sexual, não está brincando, mas encarando a vida de modelo, fixando-se a este ideal que não contempla seu corpo infantil.

As crianças podem brincar com ideias sociais, mas isto não é a mesma coisa quando ocorre fora da brincadeira, a menina que se veste como um fetiche sexual, não está brincando, ela representa um modelo, uma imagem congelada de um momento da vida da mulher que não existe (CORSO, 2003).

A escola, sendo um espaço promotor de modos de se colocar no mundo, deve estar preparada para atender essas contradições do cotidiano em relação à sexualidade, visto que a criança, muito provavelmente, expressará esses conteúdos no contexto escolar (MAIA et al., 2011).

Conclusões

Visto que os diversos veículos de comunicação em massas se compõem como artefatos culturais cabe ao/a professor/a uma visão crítica de quais valores, representações e significados este meio de comunicação exerce sobre a constituição da criança e de sua sexualidade. Para, além disso, o/a docente deve exceder as explicações biológicas acerca da sexualidade infantil, deixando de tratá-las pela ótica da morte, da doença e da moral, e buscando refletir sobre as construções e hierarquias de gênero, por exemplo (MAIA et al., 2011).

Considerando a crescente produção midiática em que a criança é colocada como objeto de desejo do adulto, faz-se necessário um trabalho de reflexão junto às crianças sobre sexualidade, gênero e cultura.

Bibliografia

- CÂMARA, Adriane Peixoto. Masculinidade Heterossexual e pedofilização: apontamentos iniciais para um debate. *Revista Ártemis* .v.6, junho 2007, p. 49-57. Disponível em : < <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/artemis/article/view/2124> > Acesso em: 01/11/2013
- CORSO, D. L. Menina-modelo. In: MEIRA, A. M. Novos sintomas. Salvador: **Ágalma**, 2003.
- FELIPE, Jane. Afinal, quem é mesmo pedófilo?. *Cad. Pagu*, Campinas: n. 26, jun. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332006000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01/11/2013.
- FELIPE, Jane. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. *Pro-posições*, v.14n.3, set/dez.2003. Disponível em: < http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/42-dossie-felipej_etal.pdf >. Acesso em: 01/11/2013
- FISCHER, Rosa. Identidade, cultura e mídia: a complexidade de novas questões educacionais na contemporaneidade. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999, p. 17-32.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 1. A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FREUD, S. **Cinco lições de Psicanálise**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Disponível em: <http://www.geocities.com/psicosaber/psica/cinco_licoes.htm>. Acesso em: 10/10/2013
- FREUD, S. **Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1984. Disponível em: < <http://portalgens.com.br/filosofia>>. Acesso em: 10/10/2013
- GUIZZO, Bianca S. **Identidades de gênero e propagandas televisivas: um estudo no contexto da educação infantil**. Dissertação. PPGEDU/ UFRGS, Porto Alegre, 2005. Disponível em: < <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4519/000457467.pdf?sequence=1> > . Acesso em: 20/11/2013.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006. Disponível em: <www.cefetsp.br/edu/geo/identidade_cultural_posmodernidade.doc >. Acesso em: 12/09/2013
- JERUSALINSKY, A. **Psicanálise e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Arte e Ofícios, 2010.
- MAIA, A. C. B. et al. Projeto de intervenção em educação sexual com educadoras e alunos de uma pré-escola. *Revista Ciência em Extensão*, v. 7, p. 115-129, 2011.
- PEREIRA, Jean Carlos Cerqueira. **A sexualidade na educação infantil**. Centro de Convenções da Bahia, Salvador, 2011

EDUCAÇÃO SEXUAL NO CONTEXTO ESCOLAR: ESTRATÉGIAS UTILIZADAS EM SALA DE AULA

Natália Souza Nogueira; Adriana Rodrigues Zocca; Dra. Luci Regina Muzzeti; Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro. Campus Araraquara, Faculdade de Ciências e Letras, Mestrado em Educação Sexual, e-mail: nogueiranc@ig.com.br

Palavras Chave: Docente, Material didático, Educação sexual.

Introdução

Na atualidade falar sobre sexualidade nem sempre é uma tarefa fácil, pois ainda é rodeado de tabus e preconceitos. Em especial, no contexto escolar, os professores muitas vezes não conversam com seus alunos pois, não conhecerem suficientemente o assunto, não conseguem discorrê-lo ou têm pouco acesso à materiais de apoio, por exemplo. Apesar da educação sexual ser tema transversal em educação e constar nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a escola pode ou não aderir aos projetos voltados à temática e os professores se restringem, em muitas situações, a responderem questões pontuais dos alunos.

Objetivos

Este artigo tem por objetivo compreender quais os materiais didáticos sobre sexualidade e educação sexual respaudam o trabalho docente no esclarecimento das questões levantadas em sala de aula pelos alunos e quais são os significados sobre sexualidade e educação sexual para os professores.

Material e Métodos

Esta pesquisa é qualitativa e foi utilizado o questionário como instrumento para obtenção dos dados. Participaram seis professores da educação de jovens adultos (EJA), entre 43 e 66 anos de idade, sendo cinco do sexo feminino e um do sexo masculino de uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

Resultados e Discussão

Os resultados mostraram que os professores conhecem os termos sexualidade e educação sexual, no entanto, atribuem significados generalistas as duas concepções, pois não se aprofundam nas explicações. Eles relacionam sexualidade à tabus e ao sexo e educação sexual aos esclarecimentos de dúvidas e orientações sobre prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. Quando os alunos questionam sobre sexualidade e sexo, o tema é abordado em sala de aula e os recursos didáticos utilizados pelos docentes são livros, filmes, busca de materias na internet e diálogos para a intervenção em educação sexual. Eles destacam a importância da educação sexual na escola para a prevenção, quebra de tabus e conscientização dos alunos.

Conclusões

A educação sexual na escola é relevante e pertinente, assim como, proporciona momentos de reflexões e aprendizados para os alunos. Os professores utilizam de estratégias para abordar o tema de maneira clara e objetiva de acordo com a realidade dos discentes. Eles apoiam a educação sexual na escola, mas percebe-se à necessidade de cursos de capacitação para os professores se aprofundarem nas temáticas da sexualidade e respaudarem as explicações em sala de aula em materiais científicos sobre o tema.

Bibliografia

- FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual: como ensinar no espaço da escola**. 2004. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1323/1132>>. Acesso em: 18 mar. 2013.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Therezada Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- MAIA, A.C.B. Reflexões sobre a educação sexual da pessoa com deficiência. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2001, vol.07, n.01, pp. 35-46. ISSN 1413-6538. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v07n01/v07n01a04.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2013.
- NUNES, C. A. Política, sexualidade e educação. **Revista Digital do Paideia**. v.3, n.2, p. 4-17, Out.2011 – Mar.2012. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/rfe/article/view/2957/2626>>. Acesso em: 18 mar. 2013.
- PACHECO, M. E. M. S. Caracterização do adolescente. In: M. S. S. Vitale & E. H. G. R. Medeiros (Coords.). **Adolescência: uma abordagem ambulatorial**. p. 9-16. Barueri, SP: Manole, 2008.
- SAYÃO, Y. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, J.G. (org.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.
- SILVA, R. C. P. da; NETO, J. M. **Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas**. Ciência e Educação, v. 12, n. 2, p. 185-197, 2006.
- SCHMITZ, E. **Fundamentos da Didática**. 7. ed. São Leopoldo: UNISINOS, 1993. 175p.
- VITIELLO, N. **Reprodução e sexualidade**. Um manual para educadores. São Paulo: CEICH, 1994. p. 209

SESSÃO D – CIÊNCIAS EXATAS E BIOLÓGICAS

O currículo modelado pelos professores: os planos de ensino para Ciências nos anos iniciais

Sandra Maria de Araújo Dourado, Maria Cristina de Senzi Zancul, Alessandra Aparecida Viveiro, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, sandra.araujo.dourado@gmail.com.

Palavras Chave: *ensino de ciências, anos iniciais, currículo modelado.*

Introdução

O ensino de Ciências é fundamental para a formação do indivíduo, pois constitui um instrumental para leitura do mundo e atuação enquanto agente social frente a diferentes questões (CHASSOT, 2003; ZANCUL, 2007). As prescrições curriculares oficiais indicam que conteúdos da área de Ciências devem ser trabalhados desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir das prescrições, os professores fazem adaptações e elaboram seus planos de ensino, desempenhando um papel significativo na modelação do currículo (GIMENO, 2000). O planejamento do professor é, portanto, um importante documento para se compreender o que uma escola espera para o ensino de Ciências.

Objetivos

Analisar o currículo modelado pelos professores com relação aos conteúdos de Ciências para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Metodologia

Com base nos fundamentos da análise documental, foram estudados os planejamentos anuais de quatro professores de 4ª série/5º ano, de quatro diferentes escolas de Ensino Fundamental do município de Araraquara-SP, com relação aos conteúdos de Ciências. As escolas foram selecionadas por sorteio e, em cada uma delas, houve uma escolha aleatória de um plano de ensino dentro os disponíveis. Os documentos foram analisados de acordo com as seguintes categorias: objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação.

Resultados e Discussão

O Quadro 1 traz uma síntese dos aspectos abordados em cada plano segundo as categorias de análise.

Quadro 1. Síntese dos planos de ensino para a área de Ciências.

	A	B	C	D
Objetivos	Não consta.	Descreve objetivos dos Parâmetros Curriculares de Ciências (séries iniciais e finais do EF), focando as relações ser humano, ciência, sociedade, ambiente e tecnologia e a compreensão do corpo humano (ênfase na saúde e sexualidade).	Focado na compreensão do corpo humano e da relação ser humano e ambiente (seres vivos, água e solo).	Focado na compreensão do corpo humano (ênfase na sexualidade) e da relação ser humano e ambiente (transformações no ambiente e consequências para o ser humano).
Conteúdos	Estrutura baseada no livro didático adotado, organizada por bimestres: 1º – Exploração de áreas verdes. 2º e 3º – Corpo humano (alimentação, funcionamento e sexualidade) 4º – Inovações tecnológicas.	Estrutura organizada por bimestres: 1º – Terra e Universo (movimentos da Terra, sistema solar, Lua). 2º, 3º e 4º – Corpo humano (alimentação, sistemas e sexualidade).	Estrutura organizada por bimestres: 1º – Terra e Universo (sistema solar, campo magnético, pontos cardeais) e água (estados físicos e preservação). 2º – Solo e ar (importância e problemas ambientais) 3º – Formas de energia, ecossistemas (fauna, flora, conservação), consumo consciente. 4º – Corpo humano e	Organizados em nove tópicos, tratando dos temas: Terra (pontos cardeais), água, ar e solo (importância e problemas ambientais), seres vivos e relações com o ambiente, corpo humano (funcionamento e sexualidade), energia.

			saúde (desenvolvimento, vida saudável e sexualidade).	
Estratégias	Não consta.	Leitura silenciosa e oral. Diálogo coletivo. Atividades de campo incluindo visitas e realização de entrevistas. Experimentação.	Leitura. Observação. Pesquisa. Resolução de problemas. Experimentação. Reflexão individual e em grupos.	Leitura e interpretação de textos. Atividades em grupo. Debates. Pesquisas. Projetos interdisciplinares (temas relacionados à leitura e meio ambiente).
Avaliação	Não consta.	Avaliação inicial (não específica instrumento). Avaliação contínua por meio da observação diária. Avaliação periódica ao final de determinadas etapas (não especifica instrumento)	Auto avaliação dos alunos. Avaliação processual e diagnóstica (considerando todos os processos desenvolvidos com os alunos).	Avaliação contínua (considerando atividades cotidianas).

Os planos apresentavam estruturas diversificadas. Com relação aos objetivos, nota-se ênfase na compreensão do funcionamento do corpo humano com foco nas questões relacionadas à sexualidade (gravidez, doenças) bem como na interação do ser humano com o ambiente. Nos planos C e D, os conteúdos vão ao encontro dos objetivos e percebe-se, a partir deles, preocupação com as questões ambientais uma vez que as relações ser humano e ambiente são sempre acompanhadas de temas ligados a problemas ambientais associados. O plano A, apesar de restringir-se a uma listagem de conteúdos, compiladas do livro didático utilizado na escola, traz elementos como “exploração de áreas verdes” que podem indicar o trabalho com a temática ambiental. No plano B, os objetivos são extraídos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a Área de Ciências (BRASIL, 1997), bastante amplos, incluindo as complexas relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente; no entanto, os conteúdos estão restritos a temas de Astronomia e corpo humano que parecem limitar as discussões objetivadas. Por sinal, os temas de Astronomia aparecem em três dos quatro planos com focos diferentes. É interessante lembrar que Terra e Universo consta como eixo nos PCN somente dos anos/séries finais do Ensino Fundamental. As estratégias de ensino e aprendizagem indicadas são variadas, sendo comum aos planos B, C e D a leitura de textos. A avaliação é indicada como contínua, considerando as produções dos alunos em diferentes atividades, podendo haver outros instrumentos (avaliações periódicas ao final de etapas e auto avaliação).

Considerações

A breve análise aqui apresentada permite levantar alguns indícios quando ao currículo modelado pelos professores na área de Ciências para os anos iniciais do Ensino Fundamental. De modo geral, objetivos, estratégias e avaliação descritos nos planos anuais vão ao encontro das orientações dos PCN. No entanto, embora sejam planos voltados aos mesmos anos, sujeitos às mesmas prescrições oficiais, o tratamento dado ao ensino de ciências em sala de aula parece ser diverso, seja pautando-se no livro didático como orientador do currículo, seja restringindo a abordagem a temas que não necessariamente atendem aos objetivos, seja tratando uma gama diversa de tema em diferentes eixos, o que pode comprometer a formação das crianças nos anos iniciais. A pesquisa levanta aspectos que indicam a necessidade de aprofundamento dos estudos para compreensão do movimento realizado pelo currículo de ciências para os anos iniciais, da prescrição à prática em sala de aula.

Bibliografia

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CHASSOT, A. **Educação consciência**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003b.
- GIMENO, S. J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- ZANCUL, M. C. S. Ciências no ensino fundamental. In: DEMONTE, A. et al. (Org.) **Cadernos de formação: ciências e saúde**. 2. ed. São Paulo: Páginas e Letras Editora e Gráfica, UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2007.

Breve olhar sobre a prática em Ciências de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Andreza Olivieri Lopes Carmignolli, Alessandra Aparecida Viveiro, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP, Licenciatura em Pedagogia, carmignolli@hotmail.com.

Palavras Chave: *ensino de ciências, anos iniciais, prática pedagógica.*

Introdução

O ensino de ciências tem como uma de suas finalidades aprimorar o desenvolvimento das capacidades necessárias para que os indivíduos estabeleçam uma relação na sociedade em que convivem, compreendendo as ações que ocorrem à sua volta e modificando sua realidade (BRASIL, 1997). Diante disso, é fundamental que seja abordado desde os anos escolares iniciais. Será que isso vem ocorrendo? Como são as práticas de professores que atuam nos anos iniciais na área de Ciências?

Objetivos

Identificar as práticas de um grupo de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental na área de Ciências.

Metodologia

O trabalho foi desenvolvido em uma escola pública de uma cidade do interior paulista. A escola atende a um público de aproximadamente quinhentos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Realizamos entrevistas com 5 dos 24 professores explorando elementos para caracterização dos docentes, como tempo de magistério e formação inicial e continuada. Além disso, pedimos que os professores falassem sobre a sua prática pedagógica em Ciências, de forma que pudéssemos levantar os aspectos mais marcantes para cada um.

Resultados e Discussão

O grupo era constituído por professoras efetivas da escola com formação em Pedagogia e habilitação em Magistério. Todas eram experientes na docência, conforme se pode observar pelo tempo de atuação:

Quadro 1. Tempo de magistério das professoras.

Professora	Tempo de magistério
A	23 anos
B	22 anos
C	25 anos
D	15 anos
E	17 anos

Quando questionadas sobre os cursos de formação continuada que participaram, as professoras apontaram a participação em projetos na área de alfabetização básica e Matemática, não havendo nenhuma indicação de atividades na área de Ciências.

Quanto à prática pedagógica na área de Ciências, o Quadro 2 traz a síntese dos relatos e alguns excertos das falas das professoras (em itálico) que constituem indícios sobre a atuação em sala de aula.

Quadro 2. Síntese do relato da prática pedagógica das professoras em Ciências nos anos iniciais

Professora	Ano em que leciona	Prática Pedagógica em Ciências
A	3º	Apesar de serem priorizados os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, o conteúdo de Ciências é desenvolvido de maneira integrada ao ensino das competências leitoras e escritoras. Em sua opinião é importante o trabalho com atividades práticas, pois acredita que os alunos entendem melhor a matéria.
B	2º	O ensino de ciências é feito concomitantemente com Língua Portuguesa. <i>Existem bastantes livros paradidáticos nos acervos de leitura complementar do Programa Ler e Escrever e Pacto que tratam sobre a saúde dos dentes, meio</i>

		<i>ambiente, alimentação saudável, etc. Mas nosso trabalho tem como foco a alfabetização, ou seja, o aluno tem que aprender a ler e escrever.</i>
C	5º	No quinto ano o ensino de ciências é trabalhado em apenas duas aulas semanais. O plano de ensino é elaborado pelos professores, que trabalham com este ano, tendo como referência as Diretrizes Curriculares de Ensino e as expectativas de aprendizagem. A avaliação sobre o conteúdo consiste em provas escritas, trabalhos e atividades práticas. <i>As atividades práticas são realizadas pelos alunos em casa e comentadas em sala para não tomar muito tempo da aula.</i>
D	5º	O trabalho com o conteúdo de Ciências está dividido em teoria e prática. A teoria encontra-se presente nos livros didáticos e também em algumas sequências didáticas, como por exemplo, <i>Pelos caminhos do verde</i> presentes no material do “Ler e Escrever”. Já as atividades práticas são realizadas em sala de aula para iniciar ou concluir um assunto. <i>Apesar de trabalharmos com os conteúdos de Ciências, História e Geografia, no quinto ano, nossa preocupação é com o SARESP (sistema de avaliação do rendimento escolar do estado de São Paulo).</i>
E	4º	O trabalho com o conteúdo de ciências é feito com a utilização do livro didático e vídeos, como por exemplo: <i>Kika: De onde vem, Caminhos da energia</i> , entre outros e, às vezes, algumas atividades práticas. <i>... com o Programa Ler e Escrever e o EMAI quase não sobram tempo para trabalhar mais nada.</i>

Uma breve análise sobre os resultados nos permite perceber que o foco da ação das professoras é a alfabetização básica, a Língua Portuguesa e também a Matemática. Mesmo quando trabalham conteúdos de Ciências, os materiais utilizados são, muitas vezes, voltados à alfabetização. A professora D indica que, no quinto ano, o trabalho tem ênfase na preparação para avaliações externas. Graças a essas demandas consideradas prioritárias, ensinar Ciências parece constituir um “gasto de tempo” e não um processo formativo de fundamental importância. Vê-se isso, por exemplo, quando a professora C indica que as atividades práticas são feitas pelos alunos em casa para não tomar tempo da aula, ignorando as inúmeras possibilidades de atividades experimentais investigativas que poderiam ocorrer em sala. A fala da professora E parece revelar interesse em trabalhar Ciências, mas indica o quanto as prescrições voltadas à alfabetização básica e à Matemática dominam o currículo, sem articulação com outras áreas.

Considerações

A partir de um olhar sobre os relatos de professoras dos anos iniciais sobre a sua prática, perceberemos a ênfase nas atividades voltadas à alfabetização básica e à Matemática. Quando se trabalha Ciências, é de forma rápida ou a partir de textos presentes nos materiais para alfabetização que não tem o ensino de Ciências como foco. Soma-se a isso o fato das professoras não realizarem cursos na área de ensino de Ciências, pois também a formação continuada prioriza alfabetização e Matemática. Essa negligência com relação ao ensino de Ciências pode comprometer a formação de milhares de crianças em uma fase de descoberta e compreensão do mundo (VIVEIRO; ZANCUL, 2012).

Bibliografia

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
VIVEIRO, A. A.; ZANCUL, M. C. Ciências na formação de professores para o início da escolarização. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO AMBIENTE, 3, Niterói. **Anais...** Rio de Janeiro: UFF, 2012.

EDUCAÇÃO ESCOLAR, GÊNERO E *BULLYING*: REVISÃO LITERÁRIA

Daniela Arroyo Fávero Moreira, Marcia Cristina Argenti Perez, Unesp - Faculdade de Ciências e Letras/Araraquara SP., Programa de Pós graduação em Educação Sexual - Mestrado, GEPIFE – grupo de estudos e pesquisas sobre infância, família e escolarização -danielaarroyo07@hotmail.com.

Palavras Chave: *Educação Infantil, Gênero, Bullying.*

Introdução

A violência é um fenômeno social que gera representações e necessita ser entendida a partir dos comportamentos e práticas sociais humanas. Assim sendo, todo local de concentração de atividades humanas é passível de alguma forma de violência, seja ela física, moral ou simbólica. A forma com que se encara a violência nesses espaços – as reações a elas – pode assumir muitas formas. A Escola, como espaço de integração social, não está isenta desse fenômeno; ao contrário, por concentrar pessoas de variadas idades, etnias, condições sociais e origens culturais diversas, constitui-se em um local onde há facilidade e até tendência para que, no relacionamento cotidiano, surjam conflitos de variadas espécies. O *bullying*, foco dessa pesquisa, constitui-se num fenômeno que, embora não seja recente, tem despertado a atenção da sociedade pelas consequências que tem provocado principalmente no reduto escolar.

Segundo Camargo (2011), *Bullying* é um termo da língua inglesa (bully = valentão) que se refere a todas as formas de atitudes agressivas, verbais ou físicas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente e são exercidas por um ou mais indivíduos, causando dor e angústia, com o objetivo de intimidar ou agredir outra pessoa sem a possibilidade ou capacidade de se defender, realizadas dentro de uma relação desigual de forças ou poder.

O *bullying* é um problema mundial, podendo ocorrer em praticamente qualquer contexto no qual as pessoas interajam, tais como escola, faculdade/universidade, família, mas pode ocorrer também no local de trabalho e entre vizinhos. Há uma tendência de as escolas não admitirem a ocorrência do *bullying* entre seus alunos; ou desconhecem o problema ou se negam a enfrentá-lo. Esse tipo de agressão geralmente ocorre em áreas onde a presença ou supervisão de pessoas adultas é mínima ou inexistente. Estão inclusos no *bullying* os apelidos pejorativos criados para humilhar os colegas.

Ainda segundo Camargo (2011), as pessoas que testemunham o *bullying*, na grande maioria, alunos, convivem com a violência e se silenciam em razão de temerem se tornar as “próximas vítimas” do agressor. No espaço escolar, quando não ocorre uma efetiva intervenção contra o *bullying*, o ambiente fica contaminado e os alunos, sem exceção, são afetados negativamente, experimentando sentimentos de medo e ansiedade.

Diante desse panorama em que as desigualdades sociais ficam evidentes, assolam-se situações em que os conflitos, a não tolerância ao outro e a ausência de diálogo ganham força, justificando e potencializando situações que são tidas como violentas. Destarte, diversos espaços de socialização acabam se configurando como ambientes propícios para que essas ocorrências adquiram sustentabilidade e mobilidade. Tavares dos Santos (2001) assevera que as situações de violência se caracterizam pelo excesso de poder nas relações sociais, e que impedem, por consequência, o reconhecimento do outro, mediante o uso da força ou coerção. Estas por sua vez, podem ocorrer em nível macro, do Estado, ou em nível micro, dentro de diferentes grupos sociais. Um dos ambientes mais propícios para problematizar o tema violência, bem como proporcionar elementos e espaços para uma intervenção articulada ao contexto mais amplo da sociedade, são as escolas.

Objetivos

A escolha do tema deu-se por se tratar de um aspecto bastante presente no ambiente escolar nos dias atuais. Por se tratar de um assunto muito amplo e complexo, serão abordados e analisados os pontos e fatos mais relevantes, para melhor conhecimento do *bullying* propriamente dito – violência física ou psicológica. Neste contexto o objetivo deste estudo é o de refletir sobre o *bullying* na Educação Escolar e nas relações de gênero.

Material e Métodos

Para atingir esse intento optamos por realizar um levantamento bibliográfico sobre o tema em questão, a fim de proporcionar um panorama sobre as produções acadêmicas sobre o assunto. Estudo bibliográfico e empírico-descritivo, utiliza-se da abordagem qualitativa por meio da observação participante e das

atividades lúdicas. A metodologia pauta-se no referencial da teoria Sócio-histórica, onde pretende-se promover reflexões sobre a infância e o *bullying* na trajetória da educação escolar

Resultados e Discussão

Na maioria das vezes as estatísticas oficiais sobre a violência nas escolas registram apenas parte das infrações cometidas. Muitas escolas mascaram dados de avaliações governamentais, com intuito de não prejudicar a fama da instituição, enquanto muitas outras procuram mostrar apenas os problemas existentes naquele contexto, com o intuito de obter benefícios perante os órgãos administrativos. Tais situações mascaram a realidade escolar, o que por vez pode trazer sérios problemas de estereotiparmos determinadas realidades como boas ou não.

Para Ortega (2003), a escola não deve centrar-se somente em saberes concretos, mas necessita estar atenta a elementos pertinentes ao convívio social de seus protagonistas e agentes. Entendê-la diante desse prisma, possibilita um olhar mais articulado.

A violência também traz impactos negativos na qualidade da educação, que por sua vez ficam expressos na alternância de professores, diretores e funcionários, bem como na desvalorização social da escola. Como consequência, muitas instituições ficam rotuladas e estereotipadas, atribuições que na maioria das vezes acabam sendo associadas aos seus alunos, familiares e sua comunidade. Outra consequência da violência escolar está relacionada com repercussões negativas nos processos de ensino aprendizagem. O aluno, diante de um ambiente no qual não se sente protegido, acaba pegando aversão à escola, bem como os conteúdos escolares tornam-se menos interessantes diante de um espaço no qual, sequer, são contempladas as relações para um bom convívio social. Não bastasse todos esses entraves, ainda temos os casos de evasão escolar que podem ser reflexo da violência escolar.

Nesse contexto é que surge a necessidade de estabelecermos programas de intervenção que venham a minimizar as relações de violência no âmbito escolar.

Conclusões

Foram denominadas *bullying* as conotações emocionais da violência, principalmente no âmbito escolar. O *bullying* é definido como o abuso psicológico ou físico contra um indivíduo que não tem condições de se defender, sendo intimidado sistematicamente, proporcionando a exclusão social e a desvalorização pessoal no cotidiano em que o mesmo está inserido.

Diante dos pontos apresentados até esse momento, fica evidente alguns elementos que são relegados ou deixados para segundo plano nos estudos sobre *bullying*, principalmente no que se refere aos aspectos sociais, históricos e culturais. Sendo assim, refletir e problematizar sobre esses pontos é fundamental, a fim de que não fiquemos centrados na ideia de que as causas e consequências perpassam relações imediatas apenas entre vítimas, agressores e espectadores, o que deixa a falsa sensação de que as mesmas estão desconexas de um contexto social mais amplo, como se esse não deixasse suas marcas nessas relações.

De acordo com nossas experiências, em contexto educacional, pudemos notar que momentos de integração podem ser provocados ou naturais. Normalmente, os provocados ocorrem no início do ano, dentro da sala de aula e acompanhados pelos professores. Já os de integração natural ocorrem durante o ano letivo, seja no recreio ou na sala de aula. Esta é a fase em que as crianças ou adolescentes iniciam sua formação de grupos afins, que se identificam, nas relações de gênero.

Bibliografia

- CAMARGO, O. Bullying. In: **Revista Brasil Escola**. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/sociologia/bullying.htm>>. Acesso em: 05 ago 2011.
- TAVARES DOS SANTOS, J. V. **A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias**. Educação e Pesquisa, v.27, n.1, p.105-122, 2001.
- ORTEGA, R. Programas Educacionais de prevenção da violência escolar na Espanha: o modelo Sevilha antiviolência escolar (SAVE). In: Seminário Internacional de Violência nas Escolas, 1, 2002, Brasília. **Desafios e Alternativas: violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, UNDP, 2003. p.79-110.

INFÂNCIAS: APRENDIZAGEM E LUDICIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marcia Cristina Argenti Perez, Andrea Calderan, Ariane Crociari, Maria Carolina Branco Costa. UNESP Faculdade de Ciências e Letras – GEPIFE Grupo de estudos e pesquisas sobre infância, família e escolarização marciacap@fclar.unesp.br. PROEX UNESP.

Palavras Chave: *Infância, Aprendizagem, Ludicidade*

Introdução

O projeto de extensão "Infâncias: aprendizagem e ludicidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental" apresentou uma recente temática do cenário educacional, a ampliação do Ensino fundamental. Consideramos relevante tal iniciativa por conta da necessidade de intervenções e debates entre universidade, gestores, professores e ampliadas para a sociedade em geral, para possibilitar a reflexão. Tomando como postura teórica os direcionamentos da Psicologia Histórico Cultural e, de forma mais recente, os diálogos com a Sociologia da Infância, defendemos a presença e a importância das atividades lúdicas no contexto do Ensino Fundamental, nos anos iniciais. Acreditamos, então, que a ludicidade deva se constituir como atividade indispensável nas práticas educativas, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A infância continua nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e as descobertas propiciadas por recentes investigações sobre a condição infantil, que se valerem de categorias diferentes das convencionais, levando-nos a repensar a educação da infância, inclusive no Ensino Fundamental.

Partindo das discussões atuais acerca da promulgação da Lei nº 11274/2006 a qual instituiu o Ensino Fundamental de nove anos, assim como o término do prazo (início do ano letivo de 2010) para que os sistemas de ensino realizassem as adequações necessárias, o presente projeto de extensão universitária, realizado nos anos de 2012 e 2013 em duas escolas estaduais da Rede de Ensino do Estado de São Paulo almejou como resultados contribuir para o enfrentamento a respeito da reestruturação desse nível de ensino, tendo em vista a especificidade da infância, verificando as reais condições e as emergentes modificações nas práticas educativas no atendimento das crianças do 1º ao 5º anos no Ensino Fundamental.

Objetivos

Nesse contexto o objetivo geral do projeto almejou intervir na articulação entre o texto legal, as práticas vivenciadas na escola e os significados da escolarização e das especificidades da infância na 1ª fase do Ensino fundamental (1º ao 5º anos),

Material e Métodos

O projeto foi realizado em duas escolas públicas de rede estadual de Araraquara e apresentou como metodologia a realização de diversas atividades, dentre elas: reuniões periódicas com a equipe de profissionais da educação, palestras temáticas para a comunidade escolar, promoção de debates e estudos no contexto do GEPIFE – grupo de estudos e pesquisas sobre infância, família e escolarização, realização do V Ciclo de palestras GEPIFE, estendido à comunidade universitária e a rede de ensino pública, assessoria aos docentes em sala de aula, promoção de oficinas pedagógicas aos alunos do 1º ao 5º anos do Ensino fundamental; confecção de materiais pedagógicos e didáticos aos professores e alunos; acompanhamento das atividades de planejamento escolar; assessoria, acompanhamento e inserção de atividades no cotidiano escolar; promoção de estudo e reflexão dos profissionais da educação sobre as opções metodológicas na prática pedagógica ao trabalhar com alunos de seis anos de idade, intervenção com ações específicas, promovidas em oficinas pedagógicas, palestras e assessoria na organização escolar que possibilitem ações educativas e lúdicas.

Resultados e Conclusões

A ampliação do Ensino Fundamental bem como o ingresso das crianças de seis anos de idade nesse nível de ensino tem como desafio a possibilidade de repensar o conceito de infância, abrindo espaço para a

discussão sobre os princípios de organização da rotina e do currículo, não apenas no 1o ano do Ensino Fundamental, mas também nas séries subsequentes, verificando que a infância não está presente apenas na Educação Infantil e que ela não se esgota quando a criança ingressa no Ensino Fundamental. Acreditamos que o presente projeto de extensão pode contribuir no na implementação de discussões e enfrentamentos para a efetivação da melhor compreensão da política educacional pública de ampliação do Ensino Fundamental nas redes, respaldando-se com resultados a recente política educacional e outras iniciativas futuras no âmbito educacional. Sob essa ótica, almejamos como resultados o estudo, o debate, a assessoria e possíveis intervenções acerca das seguintes dimensões: a) aprofundamento da concepção de infância, de alfabetização e de letramento; b) reestruturação da proposta político-pedagógica para o Ensino Fundamental de nove anos, com ênfase nas dimensões do desenvolvimento humano; c) reflexão da proposta pedagógica da Educação Infantil e a transição com o Ensino Fundamental; d) ênfase ao lúdico e ao brincar nas metodologias; e) definição de ações de formação continuada

Bibliografia

- OJA, A.J. , GIRALDI, L. P. B. , PEREZ, M. C. A. A infância na escola: aprendizagem da leitura e escrita como determinante do desempenho escolar. *Práxis Educacional Vitória da Conquista* v. 8, n. 12 p. 27-46 jan./jun. 2012.
- determinante do desempenho escolar.
- PEREZ, M. C. A. Família e escola na educação da criança: análise das representações presentes em relatos de alunos, pais e professores de uma escola pública de ensino fundamental. 2000. 210p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- PEREZ, M. C. A. Práticas educativas da família e da escola e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares do ensino fundamental. 2004. 295p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- PEREZ, M. C. A. Lei n. 11.274: a infância brasileira e o primeiro ano do ensino fundamental. *Suplemento Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, dez. 2009.
- PEREZ, M. C. A. Infância e Escolarização: discutindo a relação família, Escola e as especificidades da Infância na escola *Práxis Educacional Vitória da Conquista* v. 8, n. 12 p. 11-25 jan./jun. 2012.

PROCESSOS EDUCATIVOS E AS EXPERIÊNCIAS DA CULTURA LÚDICA: AS VOZES DAS CRIANÇAS EM SEUS PARES

Luana Zanotto, Fernando Donizete Alves. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, luanazanotto@yahoo.com.br. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Palavras Chave: *crianças, comunidade rural, processos educativos.*

Introdução

O presente texto decorre de um estudo em andamento elaborado junto ao Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, inserido na linha de pesquisa denominada “Práticas Sociais e Processos Educativos”. Um dos fatores cruciais para chegada da temática de investigação foi às inquietações presentes em minha atividade diária de professora de Educação Física em uma Escola Municipal de Educação Básica da cidade de São Carlos, onde significativo percentual dos/as estudantes são moradores/as da região rural. O respeito pelos costumes, hábitos e modos de ser expressos por estas crianças de comunidades rurais no ambiente escolar urbano foi elemento preponderante para aprofundar os saberes inerentes sobre os processos educativos construídos por essas crianças, acerca das significações que elas demonstram por suas ações em diferentes espaços, em especial, no momento do brincar.

A noção de infância na sociedade atual é uma construção vinculada a um processo de transformações social e histórico. Os papéis desenvolvidos por cada criança no meio social estão relacionados ao modo de organização de cada sociedade e a forma como esta compreende a infância. Portanto, estudos que envolvam a criança ou a tenham como participante de pesquisa, principalmente em uma abordagem de escuta de suas produções e modos de pensar e perceber o mundo são colaborativos neste processo de compreensão da infância e nos avanços sociais no que tange o respeito aos seus direitos. Kishimoto (2011) esclarece que em cada sociedade há um entendimento sobre o significado ideológico da criança e o valor atribuído à infância, mediante o conhecimento da diversidade das manifestações infantis, numa perspectiva de seres humanos atores e produtores de cultura, no qual o brincar torna-se o espaço da criação cultural por excelência.

Ao brincar as crianças tem oportunidade de, na convivência, aprender com o outro e ensinar o outro. Além disso, cabe dizer que brincar é elemento da cultura lúdica infantil e acontece nas relações intersubjetivas entre os brincantes. Kishimoto (2011) apoia-se em Brougère para pontuar que a infância é vista como uma categoria minoritária clássica, pertencente a um grupo social com tendência tanto marginalizadora, quanto paternalizadora.

Nesse sentido, é inegável que além das compreensões acerca das possibilidades do brincar, inerente a faixa etária com a qual propomos a investigação, necessitamos fomentar discussões sobre o respeito e valorização da diversidade de experiências culturais (dentre estas as lúdicas) de crianças, especialmente de crianças de comunidades rurais que, por vezes, cotidianamente vivem situações de depreciação por residirem em um perímetro não urbano.

Lembramo-nos antes de Fiori (1991, p. 66) “o homem não pode libertar-se, se ele mesmo não protagonizar a sua história, se não toma sua existência em suas mãos”. Há de se pensar o mundo não somente pautado em aspectos físicos, políticos e econômicos, há que se considerar a existência do ser humano como parte desse mundo, em particular a criança, à medida que possa se compreender enquanto ser.

Os processos educativos, inerentes e decorrentes de práticas sociais¹, “contribuem para a construção de “um” nós em que todos estão implicados” (OLIVEIRA et al, 2009, p. 1). São ações presentes em um convívio de pessoas que conduzem à criação da própria identidade, ao passo que refletem conhecimentos, condutas, valores e tradições.

As crianças encaminham para a criação das identidades ao passo que geram processos educativos, sucedidos no convívio, em diferentes contextos sociais. Estes processos educativos gerados em diversos contextos sociais possibilitam a formação e a transformação dos sujeitos participantes, enquanto seres humanos que convivem em busca do ato de humanizar-se, e afirmar-se enquanto seres dotados de potencial enquanto crianças, mulheres e homens, cidadã e cidadãos de direitos e deveres.

Objetivos

¹ Práticas sociais são entendidas neste estudo, a partir das ideias de Oliveira et al (2009), ou seja, desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas.

O estudo tem por intenção compreender os processos educativos (o que ensinam e aprendem) construídos por crianças residentes em perímetro não urbano, em especial os sentidos e os significados. Ainda busca analisar o brincar como construção de cultura lúdica na convivência de grupos em práticas sócias escolares.

Material e Métodos

Trata-se de um estudo de caráter qualitativo-exploratório de pesquisa com abordagem etnográfica. Tem-se abordado a técnica da observação participante que, até o momento de pesquisa, possibilitou a pesquisadora ir mais além do que a simples obtenção de informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos (MINAYO, 2001, p. 59).

Após construirmos a proposta de estudo, nos organizamos para vivenciar, sentir na pele “[...] o saber e o sabor da convivência [...]” (OLIVEIRA et al, 2009, p.14). Para isso, o exercício realizado foi de suspensão de pré-concepções, julgamentos, buscando conhecer e compreender outra realidade, a fim de pautar os entendimentos sobre como e para que as pessoas se eduquem ao longo da vida (OLIVEIRA et al, 2009).

Considerando a importância da interação e do diálogo com as crianças participantes, optamos pela inserção no recreio escolar, em uma escola do município de São Carlos/SP, que contempla um maior percentual de crianças residentes em zonas rurais e regularmente matriculadas em escolas localizadas no perímetro urbano. Até o momento contamos com a participação de 22 crianças entre sete a dez anos de idade, considerando o momento em si enquanto o espaço social para a construção de processos educativos gerados no convívio entre as crianças do campo e também junto às crianças no meio urbanizado.

Adotamos a criação de notas de campo enquanto instrumento de coleta de informações. Como propõe Bogdan e Biklen (1994, p. 167) “se anotam todas as observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários”. Ainda estamos em fase de organização das rodas de conversas com o grupo de crianças rurais, a fim de esmiuçar e agregar outros entendimentos no estudo e, de fato, ouvir suas vozes.

Resultados parciais e esperados

A oportunidade de realizar um estudo com crianças, até o presente momento possibilitou também reviver e recuperar os olhares e as memórias de nossas infâncias. O estudo tem possibilitado identificar os significados atribuídos por estas crianças de comunidades rurais sobre seus cotidianos de vida. Mais do que estar presente fisicamente no local onde a prática social acontece, é estar atento sobre quais os processos educativos que ali se desvelam. A partir do desenvolvimento do estudo espera-se que o mesmo possa contribuir para entendimentos mais amplos sobre a dimensão de como os seres humanos ensinam e aprendem ao longo da vida. Ofertar contribuições para o campo da cultura lúdica, por meio da identificação dos processos educativos desvelados em práticas sociais escolares.

Conclusões

Espera-se refletir sobre a condição de um “nós”, referido a condição de militantes que lidam com crianças, com um certo tipo de pertencimento social. Pretendemos colaborar com uma reflexão crítica e transformadora de saberes que serão construídos junto e, retribuídos aos principais atores da pesquisa: as crianças.

Bibliografia

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Notas de campo. In ____: BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994, p. 150-175.

FIORI, E. M. **Educação e Política**. Porto Alegre, L&PM, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KISHIMOTO, T. M. A criança e a cultura lúdica. In _____. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011, p. 19-32.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, M. W. de; SILVA, P. B. G. e; GONÇALVES JUNIOR, L.; MONTRONE, A. V. G.; JOLY, I. Z. L. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: **32ª Reunião Anual da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: sociedade, cultura e educação: novas regulações?** Caxambu: ANPEd, v.1. p. 1-17, 2009.

CURRÍCULO COMUM EM AÇÃO: IMPLEMENTAÇÃO, SUPERVISÃO E REVISÃO

Thaís Cristina Rodrigues Tezani, Campus de Bauru, Faculdade de Ciências, thaistezani@yahoo.com.br. Programa Núcleos de Ensino.

Palavras Chave: *Currículo escolar, ensino fundamental.*

Introdução

Durante os anos de 2010, 2011 e 2012, desenvolvemos um projeto que envolveu pesquisa, ensino e extensão, o qual construiu um currículo comum para as dezesseis escolas de Ensino Fundamental do sistema municipal de ensino de Bauru SP. Tal proposta teve como objetivo elaborar um currículo comum na perspectiva da gestão democrática e participativa, de modo que tal proposta atendesse aos anseios dos sujeitos escolares. Para isso, foram necessárias várias reuniões com o Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, com os coordenadores das escolas e com os professores, de modo que a construção do documento fosse coletiva. Além disso, contamos com o apoio de vários professores especialistas nas diversas áreas do conhecimento. Após a entrega do documento final à Secretaria Municipal de Educação e o uso pelas escolas, se faz necessária a supervisão do processo de implementação, objeto de estudo e discussão nesse trabalho. O processo de supervisão do currículo comum iniciou-se em 2013 e continua em 2014 apontando vários indicativos para sua revisão.

Objetivos

Com a finalidade de acompanhar o processo de implementação do currículo comum que está sendo usado oficialmente por todas as escolas de Ensino Fundamental do sistema municipal de ensino de Bauru SP, temos os seguintes objetivos:

- a) Acompanhar o processo de implementação do currículo comum.
- b) Supervisionar o andamento dos trabalhos nas escolas, por meio de protocolo específico.
- c) Pesquisar e indicar a necessidade de revisão do documento conforme a demanda das escolas, indicadas pelos docentes que colocam o currículo comum em ação.
- d) Rever objetivos, conteúdos, metodologias de ensino, estratégias de avaliação e organização do trabalho pedagógico diante do currículo comum.

Material e Métodos

Como descrição das ações realizadas pelo projeto até o momento, temos:

Estudo teórico, revisão de literatura sobre questões curriculares no Ensino Fundamental.

Organização das atividades do projeto em conjunto com o Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais da Secretaria Municipal de Educação.

Organização e participação de encontros na Secretaria da Educação e nas escolas.

Elaboração em conjunto com o Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais da Secretaria Municipal de Educação de protocolo de supervisão a ser aplicado nas escolas:

Avaliação do protocolo de supervisão sobre o processo de implementação do currículo comum nas escolas em conjunto com o Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais.

Aplicação do piloto do protocolo de supervisão em duas escolas de Ensino Fundamental.

Visitas às escolas de Ensino Fundamental para explicação das ações e agendamento das atividades do projeto, selecionadas em conjunto com o Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais.

Tabulação, categorização e análise para identificar a necessidade de revisão do currículo comum de modo a contribuir com a prática docente.

Resultados e Discussão

As visitas às escolas apontam que currículo é movimento: se forma e ganha significado quando adentra o universo da prática pedagógica. Essa prática escolar ocorre diante de uma realidade curricular determinada por um sistema educativo e que está intrinsecamente relacionada aos interesses relativos à qualidade do ensino.

Por se tratar de uma prática tão complexa e diversa, encontramos várias perspectivas curriculares, as quais ora pedem para uma visão mais pedagógica, ora mais burocrática. Nossa perspectiva é que o currículo comum aqui apresentado siga a vertente pedagógico e que se torne diretriz para o trabalho docente nas

escolas municipais de ensino fundamental. Desta forma, concordamos com Grundy (1987, p. 5) quando afirma que “o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas”.

O currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta da prática pedagógica. É a forma de acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, de modo dinâmico e que relaciona-se de modo direto e particular com o universo cultural. É uma prática que se estabelece pelo diálogo. É uma práxis.

Entretanto, todas estas estão vinculadas à um determinado contexto político, científico, filosófico e cultural. Analisar currículos na sua expressão concreta, ou seja, como são operacionalizados na prática, significa estudá-los no seu contexto real que se configura por meio dos sujeitos, das práticas e dos resultados. É condição para conhecer e analisar o que é a escola enquanto instituição cultural e de socialização de saberes em termos reais e concretos. Assim, o currículo torna-se elemento nuclear de referência para análise escolar, da estrutura social e do contexto histórico.

Queremos aqui levantar algumas considerações acerca das concepções curriculares, relacionando-as a sua prática e de modo que fomente o olhar para dentro da escola: sua realidade, seus sujeitos, suas complexidades e suas rotinas. Somente assim, poderemos indagar criticamente as condições concretas nas quais a prática pedagógica se realiza.

Ao concordamos com Saviani (1995) que o trabalho educativo é uma produção intencional, produzida historicamente e coletivamente pelos homens. Diante dessa perspectiva, temos a consciência de que vivemos numa trama cultural, política, social e escolar, carregada de valores. O processo educacional não é neutro, de alguma forma o currículo reflete o conflito de interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos. Assim, o sistema educacional serve a centros de interesses concretos e estes refletem diretamente no currículo. Sendo assim, acreditamos que:

Procuramos organizar as atividades de modo a fomentar o processo de participação dos sujeitos escolares, evitando a verticalização das propostas curriculares, tão criticadas por autores como Moreira (2000), Sampayo e Marin (2004), por isso acreditamos que esse processo de construção curricular só tem legitimidade se for baseado numa perspectiva democrática e participativa efetiva.

Conclusões

Compreendemos currículo como algo que adquire forma e significado educativo por sofrer vários processos de transformação ao ser colocado em ação por meio da prática docente. É a forma de se ter acesso ao conhecimento de modo não estático, mas sim dinâmico.

O currículo está relacionado com a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização e desse modo, contribui com a educação escolarizada, sendo reflexo do modelo educativo e ideológico proposto.

A proposta do projeto em análise é acompanhar a implementação do currículo comum para as escolas de Ensino Fundamental de modo a identificar algumas necessidades: revisão da proposta e formação docente. Tal proposta se faz pertinente em virtude da possível mudança da gestão pública e da própria necessidade dos sujeitos escolares.

A necessidade de construção e supervisão de um currículo a partir dos princípios da gestão democrática visa à efetivação de condições para a aquisição do saber historicamente elaborado.

Bibliografia

- GRUNDY, S. **Curriculum**: product of práxis. Londres: The Falmer Press, 1987.
- LUCK, H. Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional. 19. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MOREIRA, A. F. Proposta curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação & Sociedade**, ano XXI, no 73, Dezembro/00.
- _____. (Org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.
- MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. da. (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PACHECO, J. A. **Estudos curriculares**: para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora, 2005.
- PARO, V. H. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 48 set.-dez. 2011, pp. 695-718.
- PEDRA, J. A. Currículo e conhecimento: níveis de seleção de conteúdo. **Em Aberto**, Brasília, n. 58, p. 30-37, 1993.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004.
- SAVANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 1995.

Análise dos significados e das práticas educativas no primeiro ano do Ensino Fundamental

Débora Éllen Pereira, Marcia Cristina Argenti Perez- UNESP- Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. GEPIFE – grupo de estudos e pesquisas sobre infância, família e escolarização. deboraep@hotmail.com .PIBIC CNPq

Palavras chave: *Infância. Práticas escolares. Ensino Fundamental.*

Introdução

A criança de seis anos de idade foi incluída no ensino básico obrigatório em 2006, com a sanção da Lei nº 11.274, que a inseriu no Ensino Fundamental. Após quatro anos de adequação das escolas para essa ampliação e com mais de quatro anos de obrigatoriedade, ainda podemos questionar se os objetivos propostos pelo MEC e pela Secretaria de Educação foram alcançados, ou até mesmo plenamente compreendidos por todos os envolvidos no processo de escolarização. Os Órgãos educacionais justificam a ampliação alegando uma maior democratização do ensino e o aumento do tempo no aprendizado de leitura e escrita, com a intenção de diminuir os problemas de aprendizagem. Estes objetivos, seguindo orientações do MEC, devem ser desenvolvidos respeitando as especificidades das crianças de seis anos, que possuem grande necessidade do brincar e da atividade lúdica como forma de aprendizado, deste modo, o ensino não pode ser imposto às crianças, mas deve ser introduzido naturalmente, tendo significados e utilidades à elas.

Objetivos

Neste contexto, a presente pesquisa teve como objetivo investigar como este processo de ampliação tem sido trabalhado e entendido pelos envolvidos diretamente nesta ampliação. Analisando ainda, a proximidade e/ou distanciamento do discurso oficial das práticas efetivas em uma rede de ensino pública do interior de São Paulo.

Material e Métodos

A pesquisa realizou a coleta de dados com abordagem qualitativa em três escolas de uma rede de ensino pública. Como procedimentos metodológicos utilizamos como instrumentos: questionários aos professores e familiares, observação participante, para a compreensão das práticas e discursos do cotidiano das instituições e coleta de registros e análise dos documentos escolares para a materialização das temáticas emergentes à pesquisa. Para análise e interpretação dos dados qualitativos, será empregada a Análise de Conteúdo. A pesquisa encontra-se na fase de organização e sistematização dos estudos teóricos acerca da temática e, também da tabulação do material empírico.

Resultados e Conclusões

Os resultados preliminares apresentados indicam que a ampliação ainda não foi plenamente compreendida e/ou aplicada pelas instituições escolares, assim como para os familiares das crianças, que pouco entendem o objetivo da ampliação e a maneira como ela deve ser introduzida. Nas salas observadas ainda encontramos um distanciamento entre o discurso oficial e as práticas efetivas. As crianças permanecem muito tempo dentro das salas de aula, que nem sempre possuem um espaço adequado e amplo, além de ficarem a maior parte do período sentadas em suas carteiras. As atividades, de maneira geral, exploram pouco a ludicidade, sobressaindo os exercícios de leitura e escrita. Esta realidade desmotiva as crianças e prejudica seu aprendizado, o que é percebido pelas mesmas que reclamavam de se sentirem muito cansadas no cotidiano das atividades.

Concluímos a abrangência do problema e levantamos questionamentos quanto à necessidade de atualização do currículo na formação inicial dos educadores e nos desdobramentos de ações em formação continuada para a equipe de profissionais em Educação, no tocante aos enfrentamentos nas práticas educacionais para a formação da criança no contexto no início do ensino fundamental.

Bibliografia

- BRASIL. Lei nº. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez 1996.
- _____. Lei nº 10.172, 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 jan. 2001.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília, 2004.
- _____. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**. Brasília, 7 fev. 2006a.
- _____. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, 2006b.
- PEREZ, M. C. A. Lei n. 11.274: a infância brasileira e o primeiro ano do ensino fundamental. In: **Suplemento Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, dez. 2009.

CYBERBULLYING: A AGRESSÃO SEM ROSTO E SEM VOZ

Priscila Aparecida Martins Andrade, Fabiana Aparecida Prenhaca, Fábio Tadeu Reina, Andreza Marques de Castro Leão, Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara. pryzinha26@gmail.com.

Palavras Chave: *Agressão, Educação, Virtual.*

Introdução

Vivemos no século da tecnologia, no qual tudo que faz está de alguma forma atrelada ao uso de ferramentas tecnológicas, e com isso as estruturas sociais também se modificaram, vivemos no mundo do tudo agora, de rápidas mudanças, a situação de ontem pode estar antiquada ou esquecida amanhã. Acompanhamos as situações do cotidiano em tempo real, quer ela aconteça ao nosso lado ou em algum lugar no mundo. A Internet tem suas vantagens, podemos comprar roupas, comidas, sapatos, pagar as contas sem sairmos de casa, podemos aprender, aprimorar nossos conhecimentos e até mesmo nos divertir acessando as redes, mas tudo tem o lado bom e ruim, e o lado ruim da Internet é o uso indevido que as pessoas fazem para roubar, prejudicar e ofender as pessoas. Com o avanço da tecnologia houve também o avanço da violência, seja ela nas classes mais pobres como nas mais ricas, e muitas dessa violência se dá no âmbito escolar, e muitas vezes a escola não está preparada para tais situações. Junta-se a isso as redes sociais das quais os jovens querem fazer parte para “ficar na moda”. As chamadas redes sociais como *Facebook*, *Youtube*, *Twitter* e o mais recente aplicativo para celular *Whatsapp* que serve como uma sala de bate-papo são um dos mais usados por crianças e adolescentes, no qual há transferências de arquivos como fotos, vídeos e conversas. São nesses contextos que estão inseridos crianças e adolescentes, que utilizam essas ferramentas nas escolas ou em casa, para aprendizagem ou para diversão. Neste artigo analisaremos a força que a Internet tem sobre crianças e adolescentes e conseqüentemente devido à falta de informação, ao pouco conhecimento dos pais, e a falta de preparo das escolas, essas crianças sofrem ou cometem o *Cyberbullying*. Nos estudos que realizaremos acerca do *Cyberbullying*, buscou-se entender como essa situação afeta as crianças que sofreram essas agressões. O *Cyberbullying* é um assunto que deve ser compreendido e estudado, pois cada vez mais crianças e adolescentes têm acesso à Internet com facilidade, se o *Bullying* for explicado e combatido para as crianças já nas fases iniciais do aprendizado, o *Cyberbullying* deixará de existir. Sendo assim, para embasar nossos estudos, serão utilizados pesquisadores que já estudaram e tem um conhecimento profundo sobre essa temática que são Azevedo (2012), Miranda (2012), Souza (2012), Sirota, (2001) Postman (1999) dentre outros, elucidaremos as pesquisas que foram feitas em torno o desenvolvimento da tecnologia e da cultura digital até chegar ao que seriam as redes sociais e a relação que elas exercem nas escolas, crianças e jovens, sequencialmente abordaremos do que trata esse mal da contemporaneidade, o *Bullying* e o *Cyberbullying* explicando suas causas e efeito, e para finalizarmos vai se esclarecer quais medidas podem e devem ser tomadas por parte das escolas, pais e sociedade para que esse mal seja extinto de vez.

Objetivos

Diante dessa perspectiva o presente artigo visa analisar esse universo onde a agressão se faz através da linguagem, percorrendo o caminho das mídias sociais, lugar onde o *Cyberbullying* se faz presente e a importância de tal para a sociedade atual e para a educação. Explicar o que seria esse *Cyberbullying*, como surgiu e como ele se configura, e os estragos que pode causar na vida e na personalidade de crianças e adolescentes. E por último esclarecer como as escolas, pais e sociedade a as próprias redes sociais podem ajudar no combate desse crime do ambiente virtual.

Material e Métodos

A pesquisa em questão é uma análise descritiva das incidências ocorridas através da internet, ambiente pelo qual ocorrem os casos de *Cyberbullying*, sendo assim investigou-se o poder que a internet tem sobre crianças e adolescentes e a partir disso analisou-se como se dá a ocorrência do *Cyberbullying* e a partir disso, averiguar como pais e educadores possam encontrar uma maneira para evitar que essa chaga se perpetue na sociedade.

Resultados e Discussão

Os resultados obtidos possibilitaram a reflexão sobre a temática abordada, e com isso a existência de um processo que possa desencadear situações para a melhoria em relação ao *Cyberbullying*. Identificou também a grande importância da família no que tange essas relações, pais que sabem conversar com seus filhos e que usam o diálogo para abordar as mais diversas situações que ocorrem na vida da criança e do adolescente. Sendo assim a grande questão é como pais e educadores tem que estar preparados para esses avanços tecnológicos e como devem usar isso ao seu favor.

Conclusões

Conclui-se que o desenvolvimento da tecnologia é algo que não para de evoluir, a cada ano que passa haverá o aprimoramento dessas novas ferramentas, então não há como fugir dessa nova situação que faz parte da contemporaneidade. Cabe aos pais e as escolas melhores ações que possam desenvolver na criança a melhor forma de usar essa tecnologia. É um trabalho que deve ter a colaboração de todos, pais, escola e sociedade, prevenir as crianças e adolescentes, para que eles busquem na Internet coisas que somente vão desenvolver sua inteligência, sensibilidade, juízo de valores e diversão, mas que essa diversão não seja da forma a prejudicar alguém ou seu amigo de escola.

Bibliografia

- AZEVEDO, J. C.; MIRANDA, F. A.; SOUZA, C. H. M. Reflexões a cerca das estruturas psíquicas e a prática do *Cyberbullying* no contexto da escola. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 247-265, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/interc/v35n2/13.pdf>> Acessado em 07 jan. 2013.
- BRASÍLIA. Conselho Nacional de Justiça. **Bullying: Cartilha 2010- Projeto justiça nas escolas**. Brasília, 2010.
- BOMFIM, A. P. R.; CARDOSO, A. As mídias sociais e a globalização do *Bullying*. In: **Simpósio Em Tecnologias Digitais E Sociabilidade**. 2011, Salvador. Disponível em: <<http://gitsufba.net/simposio/wp-content/uploads/2011/09/As-Mídias-Sociais-e-a-Globalizacao-do-Bullying-CARDOSO-Andrea-BOMFIM-Ana-Paula.pdf>> Acessado em 07 jan. 2013.
- FANTE, C. **Fenômeno Bullying**. São Paulo: Verus Editora, 2005.
- FAUSTINO, R.; OLIVEIRA, T. M. O *Cyberbullying* no Orkut: A agressão pela linguagem. **Língua, Literatura e Ensino**. São Paulo, v. 3, 2008. Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/le/article/view/124/105>> Acessado em 07 jan.2013.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro: E. 34, 1993.
- LIMA JÚNIOR, W. T. **Mídias sociais: A cooperação humana e as tecnologias digitais conectadas**, 2008. Disponível em: <<http://labsocialmedia.blogspot.com/2008/11/refinando-o-conceito-de-mdias-sociais.html>> Acessado em 07 jan.2013.
- PINHEIRO, P. P. **Boas práticas legais do uso da tecnologia dentro e fora da sala de aula**. São Paulo: Saraiva, 2007.
- POSTMAM, N. **O Desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- SILVA, A. B. B. **Mentes perigosas nas escolas: Bullying**. São Paulo: Objetiva, 2010.
- SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo n. 112, p. 07-31, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf>> Acessado em 06 mar.2014.
- SOUZA, S. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2009.
- TEIXEIRA, G. **Manual dos transtornos escolares**. São Paulo: Best Seller, 2013.
- VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO. M. J. (Org.) **Infância (In) visível**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2007.
- WAGNER, F. R. Habilidade e inclusão digital - o papel das escolas. In: CGI. br (Comitê Gestor da Internet no Brasil). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação**. São Paulo, 2010, p. 45-51.

INFÂNCIAS E DOCÊNCIA: APRENDIZAGEM E LUDICIDADE EM SALAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marcia Cristina Argenti Perez, Raíssa Botelho Pinto, Damaris Eufraide Nazaro, Débora Éllen Pereira.
UNESP Faculdade de Ciências e Letras – GEPIFE Grupo de estudos e pesquisas sobre infância, família e escolarização – Núcleo de Ensino PROGRAD UNESP

Palavras Chave: *Infância, Docência, Ludicidade*

Introdução

O projeto “Infâncias e Docência: aprendizagem e ludicidade em salas do 1º ano do Ensino Fundamental” foi desenvolvido nos anos de 2012 e 2013 em duas escolas públicas da Rede de Ensino do Estado de São Paulo teve como proposta desenvolver uma assessoria/intervenção entre o texto legal, as práticas vivenciadas na escola e os significados da escolarização e das especificidades da infância atribuídos por professores e as crianças, buscando identificar os pontos positivos e os vulneráveis na implantação/implementação do Ensino Fundamental com o ingresso das crianças aos seis anos de idade.

Objetivos

O presente projeto teve como objetivo:

Intervir na articulação entre o texto legal, as práticas vivenciadas na escola e os significados da escolarização e das especificidades da infância atribuídos por professores e crianças, buscando identificar os pontos positivos e os vulneráveis na implantação/implementação do Ensino Fundamental com o ingresso das crianças aos seis anos de idade.

Promover estudo e a assessoria aos profissionais da educação de salas do 1º ano do Ensino Fundamental sobre as opções metodológicas na prática pedagógica ao trabalhar com alunos de seis anos de idade.

Intervir com ações específicas, promovidas em oficinas pedagógicas e assessoria na organização escolar que possibilitem ações educativas e lúdicas relacionadas às especificidades da infância.

Material e Métodos

Com base no referencial teórico histórico cultural, o presente projeto apresentou como metodologia a realização das seguintes atividades: reuniões periódicas entre a equipe do projeto e os profissionais da educação da escola selecionada, estudo sistematizado das temáticas relacionadas às práticas e as políticas da Escola de 9 anos, no contexto do GEPIFE – grupo de estudos e pesquisas sobre infância, família e escolarização (CNPq-UNESP), - oficinas lúdicas e pedagógicas com os alunos de 4 salas do Ensino Fundamental, assessoria aos docentes nas atividades de sala de aula, cujo conteúdo possa ser (re)significado com estratégias que valorizem o lúdico e às especificidades dos grupos do 1º ano Ensino fundamental, reuniões de estudo, avaliação, planejamento e supervisão das atividades desenvolvidas pela equipe do projeto.

Resultados e Discussões

Sob a ótica do projeto que apresenta uma recente temática do cenário educacional, consideramos relevante tal iniciativa por conta da necessidade de intervenções e debates entre universidade, gestores, professores e ampliadas para a sociedade em geral, para possibilitar a reflexão. Tomando como a Psicologia da Educação e, de forma mais recente, os diálogos com a Sociologia da Infância, é possível atestar a presença e a importância das atividades lúdicas no contexto do Ensino Fundamental, nas séries iniciais. Sugerimos, então, que a ludicidade deva se constituir como atividade indispensável nas práticas educativas, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso acreditamos no estudo, no diálogo e na intervenção diante de tal demanda.

Conclusões

Assim, um trabalho adequado com as crianças nos leva aos seguintes questionamentos: qual a concepção que temos de infância ou infâncias? Quem é a criança do primeiro ano? Que é ser criança? É nosso entendimento, embora pouco presente nos debates públicos, que crianças com seis anos completos ou por completar apresentam características que as vinculam mais ao contexto da Educação Infantil que ao do Ensino Fundamental. A infância continua nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e as descobertas propiciadas por recentes investigações sobre a condição infantil, que se valeram de categorias diferentes das convencionais, levam-nos a repensar a educação da infância, inclusive no Ensino Fundamental.

Bibliografia

- OJA, A.J. , GIRALDI, L. P. B. , PEREZ, M. C. A. A infância na escola: aprendizagem da leitura e escrita como determinante do desempenho escolar. *Práxis Educacional Vitória da Conquista* v. 8, n. 12 p. 27-46 jan./jun. 2012.
- determinante do desempenho escolar.
- PEREZ, M. C. A. Família e escola na educação da criança: análise das representações presentes em relatos de alunos, pais e professores de uma escola pública de ensino fundamental. 2000. 210p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- PEREZ, M. C. A. Práticas educativas da família e da escola e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares do ensino fundamental. 2004. 295p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- PEREZ, M. C. A. Lei n. 11.274: a infância brasileira e o primeiro ano do ensino fundamental. *Suplemento Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, dez. 2009.
- PEREZ, M. C. A. Infância e Escolarização: discutindo a relação família, Escola e as especificidades da Infância na escola *Práxis Educacional Vitória da Conquista* v. 8, n. 12 p. 11-25 jan./jun. 2012.

A face interpessoal do fracasso escolar

Larissa Caroline Pereira de Antonio, Marcia Cristina Argenti Perez, Faculdade de Ciências e Letras - UNESP Araraquara, GEPIFE – grupo de estudos e pesquisas sobre infância, família e escolarização, Graduação em Pedagogia, larissacarolinep@hotmail.com. PET Pedagogia Sesu/MEC

Palavras Chave: *Fracasso escolar, Educação, Relações Interpessoais*

Introdução

Ao falarmos em fracasso escolar estamos abordando a respeito de um problema antigo, que ainda permeia intensamente a discussão no tocante a um ensino de qualidade, relacionamento professor-aluno, políticas públicas entre muitos outros assuntos.

Embora se reconheça que estamos em uma realidade onde os índices de reprovação e evasão diminuíram estamos nos confrontando com outra questão ainda mais alarmante, aqueles alunos que antes deixavam os estudos pela falta de perspectiva de futuro, devido há anos consecutivos de baixos rendimentos, hoje se encontram dentro do sistema escolar, quase que como invisíveis, dado que, os investimentos na formação destes são diminutos, avançam a série seguinte, sem ter aprendido os conteúdos da etapa anterior, criando uma espécie de reação em cadeia, em que o aluno está na escola, mas é como se este não estivesse. Nesse sentido, a intensamente desejada, aclamada e necessária democratização do saber, nestas vias, esta distante de acontecer, pois, não basta garantirmos uma vaga na escola, carece-se também prepararmos nossos alunos efetivamente através de um ensino de qualidade, colocando-os em contato com os saberes historicamente construídos por nossos antepassados, o saber científico que ultrapassa o já visto no cotidiano, os levando há um nível além de conhecimento, e despertando sua criticidade em relação ao mundo ao seu redor, e, inclusive a sua própria formação. (Saviani, 2011).

Não obstante, convém salientarmos, a importância que as relações interpessoais exercem sobre esta temática, em que diante da diversidade da clientela contemporânea, nos deparamos com o preconceito ligado a uma cultura do fracasso que discrimina em relação à ordem social, gênero e raça antecipando o insucesso dos alunos no sistema. Embora muito se tenha debatido a respeito, indicando a importância da escola, no sentido de atuar contra atitudes preconceituosas e desrespeitosas às diversidades culturais, ainda existem na concretude poucos movimentos palpáveis que promovam o cessar desta problemática que intimamente esta relacionada aos inúmeros fatores dentro do insucesso escolar, pois os estereótipos, a violência física e simbólica travam grandes impactos nos enredos do cotidiano escolar, alunos marcados pelo descredito de alguns maldosos, pelo isolamento e olhares de indiferença, muitas vezes sentem-se desmotivados com relação aos estudos.

Objetivos

A presente pesquisa tem como objetivo analisar como se configuram as relações interpessoais no cotidiano escolar e quais são suas possíveis implicações no fracasso dos educandos, com enfoque sobre a investigação dos alunos que permanecem continuamente isolados dos grupos engendrados na sala de aula.

Material e Métodos

Foi optado no momento em que nos encontramos no estudo a adoção como metodologia do levantamento bibliográfico das pesquisas já realizadas referentes ao tema.

Resultados e Discussão

Nossos estudos vêm apontando que existe entorno do fracasso escolar, uma espécie de vitimização em que se busca constantemente achar um culpado para o baixo rendimento dos alunos, revelando um enfoque unilateral e etnocêntrico. Assim, buscamos emergir a reflexão de que o malogro escolar trata-se de um fenômeno complexo, que envolve múltiplos fatores e que não pode ser olhado sob um único âmbito, almejamos assim entender quais são as representações sociais que permeiam tanto os alunos bem sucedidos quanto os que estão à margem.

Concordamos com o posicionamento de Palma (2007) que quando tece a respeito desta temática utiliza o termo fracasso dito escolar, esboçando uma concepção de que no bojo desta problemática, a história de vida e vivências para além da sala de aula, tem suas contribuições e impactos para o que se chama “fra-

casso escolar”, o aluno que falha na escola, também apresenta muitos outros fracassos que se refletem em suas relações sociais, na sua forma de conceber a escola e o seu parecer dentro desta.

Desprovidos do conhecimento, excluídos não somente dentro da escola, como no mundo e nas relações fora dela, os alunos invisíveis se deparam com o esvaziamento do sentido de si, no qual a nossa sociedade capitalista, engendra demandas de lucro, em que a educação por esse âmbito não é vista como prioridade, antes se tem um interesse por vezes velado de que os indivíduos permaneçam nesta condição de exclusão, falta de conhecimento e isolamento, como uma venda nos olhos, são encobertas da população seu direito a emancipação, ou seja, vivem as beiradas, aos restos da classe dominante, ao descaso.

Outro abismo existente oriundo das lógicas do capital é pensarmos a escola, como um instrumento do mercado de trabalho, na perspectiva de mobilidade social em que o saber fazer é colocado em detrimento da teoria, na qual se é mais rentável, investirmos em cursos técnicos e profissionalizantes, do que na educação básica.

A Escola Pública, por sua vez, emergiu sob este prisma, dentro desta concepção de sociedade acabando, por conseguinte imprimindo esses ideais (Palma, 2007) por isto ao falarmos de educação, e, sobretudo de fracasso escolar estamos dentro de um entendimento de que estes estão situados para além do cotidiano escolar, das práticas pedagógicas, da subjetividade dos professores e alunos, portanto, as histórias de fracasso, só poderão alcançar o nível do sucesso, se acompanhadas de mudanças sociais, de uma maior e melhor distribuição das riquezas materiais e intelectuais produzidas pela humanidade que se encontram cristalizadas em um pequeno percentual de pessoas.

Conclusões

Com aporte nos arrolamentos teóricos já concretizados, foi possível concluir que embora os índices de reprovação e evasão tenham melhorado nas últimas décadas ainda nos deparamos com grande contingente de crianças nestas condições, e uma das causas desta problemática decorrem da escola não se configurar um ambiente acolhedor para todos os alunos, que ficando a margem acabam construindo estratégias de invisibilidade frente ao olhar do professor o qual se encontra despreparado para interferir nas relações interpessoais e, por conseguinte na aprendizagem destes educandos.

Bibliografia

-
- PALMA, Rejane Christine de Barros. **Fracasso escolar**: novas e velhas perspectivas para um problema sempre presente. Dissertação (Mestrado) – Centro de educação, comunicação e artes. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: historias de submissão e rebeldia. São Paulo: Editora T.A. Queiroz, 1991.
- PATTO, Maria Helena Souza. O sistema escolar brasileiro: notas sobre a visão oficial. In: **Introdução à psicologia escolar**. 3ª ed. rev. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p.15-34.
- PENNA, Patricia Martins. **Cenas do cotidiano escolar**: visibilidades e invisibilidades. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico- crítica**: primeiras aproximações. 11ªed.rev.São Paulo: Autores Associados, 2011

A Escola de Tempo Integral em São Paulo: algumas reflexões

Luisa Foppa Bergo, Géssica Priscila Ramos (orientadora), Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Pedagogia, luly_berg@hotmai.com, Financiamento FAPESP

Palavras Chave: *Papel da escola, Escola de Tempo Integral, Política educacional paulista.*

Introdução

O Projeto de Escola de Tempo Integral (ETI) foi implementado em São Paulo durante o governo de Geraldo Alckmin, pelo secretário da educação Gabriel Chalita, por meio da Resolução nº 89 de dezembro de 2005. Segundo a referida Resolução, seu objetivo central é aumentar o tempo que o aluno deve permanecer na escola para que assim sejam ampliadas suas possibilidades de aprendizagem, bem como seja garantida sua assistência integral não somente no que se refere à educação, mas também às suas necessidades básicas. Ao partir desses objetivos, a ETI incita o retorno do debate sobre o papel da escola.

Objetivos

Baseada nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre ETI paulista, a partir das legislações que a definem no Estado. Vale frisar que este texto é um recorte da pesquisa de iniciação científica recentemente finalizada, financiada pela FAPESP, cujo objetivo foi responder a questão: qual é o papel da escola dentro da proposta de Escola de Tempo Integral em São Paulo?

Material e Métodos

Esta pesquisa se amparou em análise bibliográfica (teses, dissertações, artigos etc. que tratassem diretamente do tema Escola de Tempo Integral em contexto nacional e paulista) e documental (legislações e documentos oficiais referentes ao Projeto de Escola de Tempo Integral no Estado de São Paulo, assim como demais documentos oficiais referentes a outros projetos, propostas e legislações que abordassem a ampliação do tempo escolar).

Resultados e Discussão

Com base neste estudo, verificou-se que o Projeto de ETI: 1) amplia o papel da escola, relacionando-o, para além do campo escolar, com questões voltadas para a assistência e a guarda de seus alunos (em prioridade os carentes); 2) conta com vários indicativos para uma nova organização da escola, que a tornariam bem diferenciada de uma escola de funcionamento “comum”; todavia, não coloca dispositivos legais que garantam essa nova organização na prática; 3) amplia o tempo de permanência do aluno na escola, dando ênfase, na parte curricular obrigatória, em português e matemática; enquanto que, na parte opcional, foca o utilitarismo, definindo temáticas que ora se voltam para assuntos de demanda social, ora para temas que abarcam as necessidades da comunidade local.

Conclusões

As várias lacunas organizacionais, didático-pedagógicas e curriculares deixadas ao longo das Resoluções sobre o tema fazem da ETI uma proposta de várias apostas: na existência de uma equipe técnica competente; no bom preparo didático-pedagógico do professor; nas escolhas acertadas pela comunidade escolar e local; na possibilidade da existência de uma estrutura escolar diferenciada no local, etc. Nessa perspectiva e com uma estrutura muito parecida com a que se tem hoje para uma escola que não é de tempo integral, fica a dúvida se de fato a ETI paulista vai conseguir atuar com sucesso em todas essas “frentes” e, se não, qual será a privilegiada.

Bibliografia

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar n. 1.093**, de 16 de julho de 2009. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual e dá providências correlatas. Disponível em: < <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/818277/lei-complementar-1093-09-sao-paulo-sp>>. Acesso em 14 maio de 2013.
SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Altera a Resolução SE Nº 93/2008, que estabelece diretrizes para a reorganização curricular do ensino fundamental nas Escolas de Tempo Integral, e dá providências correlatas. Resolução nº 05/2011**. São Paulo, 2011. Disponível em: < http://www.profdomingos.com.br/estadual_resolucao_se_05_2011.html > Acesso em: 14 dez. 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Altera dispositivos da Resolução SE Nº 93/2008, que estabelece diretrizes para a reorganização curricular do ensino fundamental nas Escolas de Tempo Integral. Resolução nº 07/2010.** São Paulo, 2010. Disponível em:< http://www.profdomingos.com.br/estadual_resolucao_se_07_2010.html> Acesso em: 14 dez. 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Dispõe sobre a reorganização curricular do Ensino Fundamental, nas Escolas Estaduais de Tempo Integral, e dá providências correlatas. Resolução nº 05/2012.** São Paulo, 2012. 3p. Disponível em:< http://www.dersv.com/RES_SE_5_ETI_20-01-2012.pdf> Acesso em: 08 fev. de 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Dispõe sobre a reorganização curricular do ensino fundamental, na Escola de Tempo Integral – ETI, e dá providências correlatas. Resolução nº 02/2013.** São Paulo, 2013. Disponível em:< http://www.profdomingos.com.br/estadual_resolucao_se_02_2013.html>.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Dispõe sobre o Projeto de Escola de Tempo Integral. Resolução nº 89/2005.** São Paulo, 2005. Disponível em:< http://www.dersv.com/res89_escola_tempo_integral.htm> Acesso em: 08 fev. de 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Estabelece diretrizes para a reorganização curricular do ensino fundamental nas Escolas Estaduais de Tempo Integral, e dá providências correlatas. Resolução nº 93/2008** São Paulo, 2008. Disponível em:< http://www.profdomingos.com.br/estadual_resolucao_se_93_2008.html> Acesso em: 14 dez. 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.** São Paulo, 2003, 42p. Disponível em:< <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ors/PoliticaSEE.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

Unidades de Educação Infantil nas Universidades Federais: direito trabalhista ou direito da criança?

Bianca Neves Borges da Silva, Andrea Braga Moruzzi, UFSCar, Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas, Pedagogia, bia.nbs19@gmail.com, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Palavras chave: Educação Infantil, Política Educacional, Creches Universitárias.

Introdução

O estudo ora apresentado contribui com as produções referentes à trajetória histórica e política da Educação Infantil e mais especificamente, com a produção referente às creches vinculadas a Universidades Federais no Brasil. A criação das creches universitárias foi marcada por um período de expansão do capitalismo que levou às mulheres ao trabalho não doméstico. Tal mudança possibilitou a articulação dessas mulheres e seu fortalecimento na participação de Movimentos Sociais Feministas. A principal reivindicação destes movimentos pautava-se no direito à mãe trabalhadora de um lugar para seus filhos durante a jornada de trabalho, esse lugar era a creche.

Com a Constituição Federal de 1988 retira-se esse direito trabalhista e define-se que o acesso a creche é direito da criança. A partir desta alteração, diferentes dispositivos legais são elaborados reiterando essa determinação ainda não efetivamente cumprida pela maioria das creches universitárias que mantiveram decisão de atender somente filhos de funcionários, docentes e alunos da universidade por tratar-se de uma conquista destes funcionários.

A necessidade da universalização do atendimento na Educação Infantil é uma consequência da mudança política das creches que transitaram dos direitos trabalhistas para os direitos das crianças. Neste sentido, em março de 2011 é aprovada a Resolução No.1. Trata-se da mais recente publicação do Conselho Nacional de Educação (CNE) que reafirma a necessidade e obrigatoriedade de universalizar o atendimento nas creches universitárias que historicamente mantiveram-se vinculadas aos direitos trabalhistas.

Objetivos

Este trabalho tem como objetivo apresentar a trajetória histórica e política das creches vinculadas a Universidades Federais, dando ênfase à creche universitária da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), chamada Unidade de Atendimento a Criança (UAC), e os desafios que esta unidade enfrenta para conseguir cumprir com as determinações da Resolução No. 1 de março de 2011.

Material e Métodos

Pautamos nosso trabalho num estudo bibliográfico e documental a partir de descritores que estão associados à temática desta pesquisa, tais como: educação infantil, história da educação infantil, política de educação infantil, creches universitárias, Resolução de março de 2011.

Resultados e Discussão

No momento atual em que se encontra a pesquisa, observamos que as creches universitárias possuem uma trajetória de luta e conquistas, tanto sindicais quanto de movimentos sociais de mulheres e mães trabalhadoras. A universalização do atendimento nas creches universitárias apresenta-se como um desafio, fazendo com que esta trajetória seja revista e transformada. Compreendemos que a universalização do atendimento deve ser feita, entretanto, não se deve perder de vista que essas instituições universitárias carregam uma segunda obrigatoriedade para seu funcionamento, que se refere à constituírem sua identidade acadêmica, ou seja, desvincular-se do caráter assistencial de creche e consolidarem-se como Unidades de Ensino, Pesquisa e Extensão e isso não pode ser perdido de vista.

Conclusões

A história das creches universitárias está enviesada com a movimentação política que ocorria no Brasil nos anos 70 e afetou o campo educacional. Uma das grandes conquistas dos Movimentos Sociais neste período foi o direito à creche para mães trabalhadoras, garantido desde a Constituição das Leis Trabalhistas de 1943 e que não era cumprido até então. Esse direito foi expandido aos pais trabalhadores na década de 1980. Em 1988 a Constituição Federal vêm de encontro a esse direito trabalhista e determina que a educação infantil seja direito da criança. Essa determinação afeta diretamente o funcionamento das creches universitárias que tratando-se de uma conquista dos funcionários, atendiam somente seus filhos, agora obrigatoriamente deveriam atender crianças pertencentes à comunidade externa à universidade.

A preocupação com as questões pedagógicas e o avanço nos estudos e pesquisas acerca da educação infantil, culminaram em outra demanda para estas unidades, a de não serem meramente assistenciais, mas terem como função o Ensino, a Pesquisa e Extensão. Essa solicitação justifica-se por estas instituições estarem alocadas em Institutos Federais de Ensino Superior, e devem fomentar cada vez mais as discussões sobre educação infantil. Neste aspecto as creches conseguiram em sua maioria se reestruturar e alocar-se em Centros de Educação das Universidades, e hoje são um espaço para realização de pesquisas, estágios e projetos, outras estão vivendo este processo, como é o caso da UAC. No aspecto da universalização a Resolução de março de 2011 cedeu às creches o período de um ano para que se adequassem à normativa. No entanto somente duas unidades de um total de dezoito, estão completamente universalizadas, são elas o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da Universidade Federal de Santa Catarina e a Unidade de Educação Infantil da Universidade Federal Fluminense.

Os próximos encaminhamentos da presente pesquisa estão pautados em obter informações sobre a situação atual de cada unidade e quais providências têm sido tomadas para cumprir com a Resolução, e especialmente detalhar esse processo de universalização e de alocação num Centro de Educação ou Departamento, vivido pela Unidade de Atendimento à Criança da UFSCar.

Bibliografia

Brasil, *Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27894.

² Brasil, *Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1988. Disponível em <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>. Acesso em abril de 2014.

³ Brasil, *Resolução CNE/CEB 1/2011*. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2011, Seção 1, p. 10.

Campos, M. M.; Rosemberg, F. e Ferreira, I. M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1993.

Fagundes, M. R. *A creche no trabalho... o trabalho na creche: um estudo sobre o Centro de Convivência Infantil da Unicamp: trajetória e perspectivas*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas.

Haddad, L. *A creche em busca de identidade: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo*. São Paulo: Loyola, 1990.

Kuhlmann, M. *Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

Kuhlmann, M. *Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922)*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 78, 1991.

Raupp, M. D. *A Educação Infantil Nas Universidades Federais: questões, dilemas e perspectivas*. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina.

² Raupp, M. D. *Creches nas Universidades Federais: questões, dilemas e perspectivas*. Educação e Sociedade, v. 25, n. Jan/Abr., p. 197-217, 2004.

Rosemberg, F. *O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche – 1984*. In: Rosemberg, F. (Org.). *Temas em destaque: creche*. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 1989a. 90-102.

² Rosemberg, F. *A educação da criança pequena, a produção do conhecimento e a universidade*. In: Campos, M.M.; Faria, A.G. (Org.). *Financiamento de políticas públicas para crianças de 0 a 6 anos*. Cadernos ANPED, n. 1, p. 57-64, 1989b.

Universidade Federal De São Carlos (UFSCar). Pró Reitoria De Assuntos Comunitários e Estudantis. Unidade de Atendimento a Criança. *Atendimento às normas de funcionamento das Unidades de Educação infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e Fundações*. Acessado em 9/04/2013 disponível em: http://www2.ufscar.br/interface_frames/index.php?link=http://www.proace.ufscar.br

Veyne, P. *Foucault, o pensamento, a pessoa*. Lisboa: edições Texto & Grafia, Lda. 2009.

Pesquisa Educacional e Inovação

Janaina Rodrigues Babo, José Vaidergorn (orientador) – Campus de Araraquara, Faculdade de Ciências e Letras, Curso de Pedagogia. E-mail: janainabrabo@gmail.com. Bolsa PIBIC.

Palavras Chave: *Pesquisa educacional, Comunidade científica, Pós-Graduação em Educação.*

Introdução

Tendo em vista que a ideia de inovação pressupõe trazer o novo através do conhecimento e das técnicas, considera-se aqui que: a) inovação é um processo que muda para melhor, agrega valor positivo a uma atividade direcionada, bem além de uma reforma, seja esta simples ou complexa, que se mantém conservadora na essência; e b) no caso da educação (sem considerar o que até o momento foi encontrado nas pesquisas educacionais), a inovação, por ser uma ruptura intencional, vai além das mudanças que acontecem de forma natural por necessidade de ajuste às condições do processo e do sistema escolar. Tal movimento se identifica na modernidade com o progresso, onde concorrem o saber científico e a técnica instrumental. A razão técnica instrumental, por vezes considerada como suficiente e assim aplicada, permite compreender que, para se atingir o progresso e se ter uma economia competitiva, é necessário conhecer as experiências dos países adiantados e utilizá-las para avançar sem os percalços por que passaram os pioneiros. A vantagem do atraso, por sua vez, pode reverter em uma dupla pauta de ação: modernizadora – transformadora, com a participação de toda a sociedade – ou modernizante – conservadora, onde uma elite impõe sua vontade e exclui o restante da sociedade que se cinde e onde a transformação de modernidade é ilusória. Esta herança, no Brasil, encontra eco na ainda relevante concepção positivista de sociedade, que vê a razão a serviço da intervenção sobre o mundo para instrumentalizar o progresso – a ciência como auxiliar do capital. Na educação, este movimento modernizador propugna que o desenvolvimento tecnológico precede o desenvolvimento científico, antecipando, por exemplo, o debate de como ensinar ao invés de se estabelecer o quê ensinar. Observa-se da mesma forma que significativa parcela da pesquisa educacional tende a formular temas e objetivos irrelevantes e não científicos amarrados ao produtivismo modernizante, frágil teórica e empiricamente por se bastar na razão técnica. Este movimento gera um tipo patrimonialista acadêmico auto-axiomático num arremedo de comunidade científica. Esta pesquisa procurará identificar a irrelevância acadêmica nas teses representativas de tal tendência, recolhidas em diferentes programas de pós-graduação da área de Educação.

Objetivos

Investigar a produção de teses e dissertações da área de Educação nos aspectos referentes aos conteúdos teóricos e metodológicos que se utilizam do conceito e da ideia de inovação, em termos de sua cientificidade, que possam sustentar a relevância dos resultados.

Material e Métodos

O material teórico a ser utilizado refere-se basicamente às fontes sobre Inovação, os mesmos que são utilizados na elaboração das políticas de incentivo à CT&I, como o Manual de Oslo, artigos de revistas técnicas e demais fontes bibliográficas. O material empírico em estudo são teses e dissertações produzidas em diferentes Programas de Pós Graduação em Educação nos anos recentes, identificados inicialmente através das palavras-chave e resumos que indiquem alguma proximidade com o conceito de Inovação. O estudo piloto coletou inicialmente quatro produções, duas do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da FCL e duas de outros programas para análise, abordando a concepção de Inovação e o rigor científico apresentado.

Resultados e Discussão

A complexidade dos processos de inovação, bem como a variação com que ocorrem, representa uma dificuldade para uma única forma de compreender o fenômeno, sobretudo quando se busca relacioná-lo a um campo originalmente distante do processo industrial e comercial, como a educação, seja ela escolar ou não. Partindo do modelo do manual de Oslo, tem-se a Inovação Tecnológica em Produtos e Processos, desdobrada em Inovação Tecnológica de Produtos (produtos novos ou tecnologicamente modificados/aprimorados) e Inovação Tecnológica de Processos (novos métodos ou a melhoria de métodos de produção e de entrega de produtos). Uma característica da inovação no plano econômico é sua aplicação mundial, condição que, no material até agora examinado de pesquisa educacional, aplica-se de forma menos evidente. Nesse caso, encontra-se desde uma tentativa de transposição de tendências importadas, eventualmente descontextualizadas da origem, até uma aplicação de modelos originais, de base empírica e

experimental, focados ambos mais em produtos (ferramentas) que em processos (conteúdos). Nas pesquisas em exame, a inovação pretendida volta-se mais para os aspectos secundários da educação que os aspectos principais.

No estudo do material – teses e dissertações, artigos e livros – há também algumas referências à inovação organizacional em termos de estrutura e de gestão. Tais medidas referem-se à busca de eficiência gerencial e financeira, incorporando valores e culturas externos, seja ao sistema educacional brasileiro, seja à própria educação.

Conclusões

A presente pesquisa encontra-se ainda em um estágio inicial, podendo-se já inferir alguns aspectos relevantes. Há um limite claro para o estudo de inovação no sistema educacional, percebido no material até agora coletado, que é a sua base local ou regional. Ao se considerar que a inovação representa um insumo para a produção de uma empresa, seja em termos de permanência, seja em termos de novos procedimentos incorporados por todo o setor, no caso da educação os indicadores de qualidade apontam tais condições de forma marginal, não preponderante e pouco generalizador. A continuidade da pesquisa está se dando com a coleta e análise de teses e dissertações e de textos acadêmicos que indicam os aspectos que se pretendem reconhecíveis como inovação educacional.

Bibliografia

- Abramovay, M – Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas. Brasília, DF: UNESCO, 2003
- Canário, R – Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos. In: Nóvoa, A (coord.) - As organizações escolares em análise. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992.
- Cardoso, APO – Educação e inovação. http://www.ipv.pt/millennium/pce6_apc.htm
- Drumond, JC - Inovações educacionais no Brasil e constituição do sujeito. http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/jose_cosme.pdf
- Garcia, WE (coord.) – Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.
- Glatter, R – A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In: Nóvoa, A (coord.) - As organizações escolares em análise. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992.
- MANUAL DE OSLO - http://download.finep.gov.br/imprensa/manual_de_oslo.pdf
- Masetto, M – Inovação na Educação Superior. Interface, Botucatu, vol.8, no.14, Sept./Feb. 2004 - <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832004000100018>
- Messina, G – Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 225-233, novembro 2001.
- Ministério da Educação (MEC)/Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica/Coordenação Geral de Ensino Médio - Ensino Médio Inovador (Documento eletrônico em pdf).
- Teixeira, CMF – Inovar é Preciso: Concepções de Inovação em Educação. http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2011_13.47.21.977d2f60a39aa3508f154136c6b7f6d9.pdf
- Veiga, IPA – Inovações e Projeto Político-Pedagógico: Uma relação regulatória ou emancipatória? Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003.
- Teses:
- http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bba/33004056088P9/2011/santos_mc_me_bauru.pdf
- http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bar/33004030079P2/2008/amorim_if_me_arafcl.pdf
- http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bar/33004030079P2/2010/fonseca_ga_dr_arafcl.pdf
- http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bma/33004110040P5/2005/coraini_gams_me_mar.pdf

Políticas de Cotas: desigualdade social e inclusão educacional

Autor: Danilo Martins Fontes, Orientadora: Prof. Dra. Adriana Turqueti, Faculdade de Educação São Luis, Jaboaticabal-SP, Gestão Escolar, Email: danilo.mfontes@gmail.com

Palavras Chave: Política de cotas, Ações afirmativas, Políticas Educacionais, Educação.

Introdução

O Brasil é ainda um país de grande desigualdade social, um dos elementos fundamentais para esse acontecimento reside no acesso à educação. Segundo pesquisas, a chance de um filho de um pai com menos de um ano de estudo repetir a escolaridade do pai é muito alta: 34%. Além disso, a probabilidade desta criança fazer o ensino superior é de apenas 1%. No outro extremo, uma criança cujo pai tenha o ensino superior, tem 60% de probabilidade de obter também um curso superior. Aqueles em melhor condição financeira, portanto, tem enorme vantagem em termos de aproveitamento das oportunidades do mercado de trabalho, o que acaba perpetuando a desigualdade social. Com isso o governo federal criou a política de cotas. A lei nº 12.711/2012 foi assinada pela presidente Dilma Rousseff com o objetivo de desenvolver a igualdade social e colocar para dentro das universidades, institutos e centros federais pessoas da periferia, negras e filhos da classe trabalhadora que sequer tinham oportunidade de ingressar no ensino superior. Isto posto visamos com esse trabalho analisar e discutir a elaboração e implantação dessa política e a grande polêmica que a cerca.

Objetivos

O trabalho de pesquisa que realizo visa abordar a política de cotas Lei n 12.711/2012. , Analisaremos e discutiremos seus principais objetivos e sua importância para educação do país, democratizando o acesso ao ensino superior e diminuindo as desigualdades sociais. Também analisaremos algumas políticas públicas de ação afirmativa que visam diminuir as tais desigualdades.

Material e Métodos

Para um melhor entendimento acerca do assunto, nos valem de uma pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo com estudantes de uma instituição de ensino privada que são beneficiários de programas de ação afirmativa.

Resultados e Discussão

Pontuamos o desenvolvimento das ações afirmativas e cotas no ensino superior e percebemos que está sendo válida sua implantação, tanto nas instituições públicas quanto privadas que abriram suas portas para receber essa nova demanda, seja por vontade própria, dada as vantagens econômicas, ou imposição das esferas de governo.

Conclusões

A nova lei de cotas é uma ferramenta importantíssima para reduzir as desigualdades educacionais e com isso tornar uma sociedade mais justa com oportunidades iguais para todos os cidadãos. Contudo, por séculos convivemos com uma organização precária e um sistema educacional fragmentado e seletivo. A aprovação desta lei nos coloca um grande desafio, o de repensar a estrutura da educação superior no Brasil, assegurando o seu caráter democrático, onde os seguimentos sociais menos favorecidos tenham acesso e oportunidades iguais, e que esses cidadãos lutem por seus direitos e não se sintam acuados por sua condição financeira, pela sua cor ou lugar onde mora, esperamos que daqui alguns anos com essa nova lei veremos mais pessoas negras e de origem humilde se formando como médicos, dentistas e engenheiros.

Bibliografia

TELES DOS SANTOS, J. **O impacto das cotas nas universidades brasileiras**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais – CEAO. 2013.

IOSIF, G. R. **Educação, Pobreza e Desigualdade no Brasil**: Ed, Líber livro, 2009

BRASIL. Presidência da República. **Casa civil subchefia para Assuntos jurídicos Lei N 12.711, de 29 de Agosto de 2012**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm>. Acessado em: nov. 2013.

SANTOS, Pablo silva Machado Bispo dos. **Guia prático da política educacional no Brasil**: ações, planos, programas e impactos. São Paulo: ed, Cenage Learning, 2012.

Bibliotecário como mediador informacional: um relato de experiência

Thaís da Silva Justino, Talilane de Grandi, Nayara Ramos, Luciana Gracioso (orientadora).
Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Biblioteconomia e Ciência da Informação,
thais.justino4@gmail.com, bolsista do Programa de Educação Tutorial do curso de Biblioteconomia
e Ciência da Informação (PET BCI/CAPES).

Palavras Chave: *Competência informacional. Agente educador. Bibliotecário.*

Introdução

O bibliotecário tem, cada vez mais, conquistado espaço e visibilidade em diferentes ramos de atuação profissional. Paulatinamente as organizações vêm reconhecendo sua versatilidade e a sua formação interdisciplinar é o que o torna preparado para diferentes atuações, sendo que estas tornam-se cada vez mais complexas por envolver ciência, tecnologia e inovação, que implica constantemente na atualização continuada do mesmo. Embora a imagem do bibliotecário por diversas vezes ainda esteja relacionada à atuação dentro dos limites da biblioteca, a prática bibliotecária independente do ambiente de trabalho, requer o intermédio. Com o passar do tempo e o aparecimento de novas tecnologias de pesquisa e informação, o bibliotecário vem adaptando-se e intermediando o uso dessas novas tecnologias, como cita Dudziak (2007, p. 94) “O bibliotecário mantém uma atuação conhecida: o organizador, localizador, e intermediário entre o usuário de biblioteca, o computador e a informação”. Na vertente de intermediador o bibliotecário pode atuar como agente educador. Esse caráter o embute de responsabilidades com a comunidade, pois sua atuação estará diretamente ligada a formação dos cidadãos. De acordo com Ala - American Library Association (1989) “para ser competente em informação a pessoa deve ser capaz de reconhecer quando precisa de informação e possuir habilidade para localizar, avaliar e usar efetivamente a informação”, tal trecho foi apresentado em um relatório da ALA, em 1989 com o intuito de definir competência informacional. Percebe-se, que o perfil descrito acima, está inteiramente relacionado ao papel do bibliotecário, dessa forma, temos o bibliotecário como mediador da informação.

O conceito de *competência informacional* surgiu na área de Biblioteconomia e Ciência da Informação, com a intenção de construir um novo paradigma educacional, e ampliar suas funções pedagógicas, repensando o papel do bibliotecário neste aprendizado (CAMPELLO, 2002, p. 179).

A partir deste contexto de atuação profissional, daremos ênfase a uma de suas competências: a competência informacional em nível básico, essa que tem o objetivo de “formar indivíduos habilidosos no uso das ferramentas informacionais e da tecnologia. É o caso da chamada alfabetização digital que procura preparar as pessoas para o uso de computadores e da internet.” (DUDZIAK, 2007, p.94). Dito isso cabe mencionar uma das atividades realizadas pelo Programa de Educação Tutorial (PET) de Biblioteconomia e Ciência da Informação (BCI) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), voltadas as ações de competência informacional

O minicurso “Ferramentas de informação no uso científico e cotidiano” foi desenvolvido e oferecido pelo Grupo Pet de Biblioteconomia e Ciência da informação para os grupos PET Conexões Indígenas e o PET Conexões Indígenas Ações em Saúde, ambos da UFSCar. A criação e a oferta deste minicurso partiu de uma demanda latente dos alunos que ingressaram na Universidade a partir do vestibular indígena e já tiveram que se deparar com o uso intensivo de Tecnologias da informação para lidarem com suas rotinas acadêmicas. No período de 2008 a 2012 a UFSCar recebeu a matrícula de 123 estudantes indígenas. Nesse cenário, iremos discorrer acerca do minicurso oferecido pelo grupo PET BCI - UFSCar como uma prática de ensino relacionada a competência informacional, tendo como objetivo compreender se tal atividade explora o bibliotecário como agente educacional na chamada alfabetização digital, visando a formação de usuários competentes em informação e preparados para desenvolver atividades básicas de pesquisa.

Objetivos

De modo geral, almeja-se com o desenvolvimento deste trabalho, fortalecer o caráter educador da profissão do bibliotecário, colaborando assim com as práticas de ensino na graduação voltadas ao aprimoramento destas competências.

Neste contexto o minicurso tem como objetivo central auxiliar os alunos indígenas do PET Conexões Indígenas e o PET Conexões Indígenas Ações em Saúde, na pesquisa em bases de dados, ferramentas de criação e apresentação de informação (word, power point), e ainda na criação e gerenciamento de contas de e-mail e grupos de e-mail, e currículo Lattes.

Material e Métodos

A abordagem utilizada é a qualitativa, configurando-se como um relato de experiência analítico descritivo. Em sua segunda edição o minicurso “Ferramentas de Informação no uso científico e cotidiano” contou com a parceria do Núcleo de Informação Tecnológica em Materiais (NIT/Materiais) que forneceu o espaço físico para a atividade. O público selecionado para a oferta do minicurso foram os integrantes dos grupos PET Conexões Indígenas e PET Conexões Indígenas: Ações em Saúde. A seleção deste público foi realizada com a intenção de dar continuidade ao trabalho desenvolvido na primeira edição do mini curso, oferecido em 2013. O critério de escolha dos conteúdos apresentados pautou-se na demanda dos inscritos, dessa forma, o minicurso buscou conhecer as dificuldades dos participantes inscritos a respeito das atividades acadêmicas e habilidades comuns à rotina universitária no desenvolvimento de trabalhos e estudo. Após a identificação dos problemas e dúvidas apresentados pelos inscritos, foram abordados temas relacionados à tecnologias de Informação e comunicação como introdução ao Word, Excel, Power Point, operadores booleanos em bases de dados da saúde e currículo Lattes.

Trata-se de uma atividade que reforça e espelha a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Além do desenvolvimento de inovações metodológicas na forma de transmissão das informações. No eixo da extensão acredita-se que tal atividade fortalece a formação dos integrantes do grupo PET BCI, pois volta-se às demandas da sociedade, do contexto profissional e da responsabilidade social.

Resultados e Discussão

Por se tratar de uma atividade de Ensino para um público especial, foi necessária a busca por inovações metodológicas na forma de transmissão das informações. No eixo da extensão foi aprimorada a formação voltada às demandas da sociedade, do contexto profissional e da responsabilidade social. Tal categoria de atividade contribui significativamente para a elevação da qualidade da formação acadêmica dos alunos de graduação. Além disso, o minicurso é um ambiente de interação, onde há espaço para dialogar com os alunos indígenas ingressantes, para escutar suas dúvidas em relação a este novo universo informacional que se apresenta. O minicurso configura-se como um excelente espaço para troca de experiências de vida.

Conclusões

Trata-se de uma atividade que reforçou e espelhou a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Outro resultado que pode ser destacado foi o desenvolvimento de inovações metodológicas na forma de transmissão das informações. No eixo da extensão acredita-se que foi fortalecida a formação dos petianos voltada às demandas da sociedade, do contexto profissional e da responsabilidade social. O grupo PET BCI precisou se apropriar de conhecimentos científicos e tecnológicos de alto nível acadêmico a ponto de poder sistematizá-lo para passá-lo adiante. Este movimento permite estabelecer e reforçar compromissos éticos e sociais que estejam presentes na sua ação como aluno e na sua futura atuação profissional. As habilidades e competências que foram fortalecidas com a atividade foram ao encontro das habilidades preconizadas no "Competencies for Special Librarians of the 21st Century" da SLA (1996): conhecimento especializado do conteúdo dos recursos de informação existentes, incluindo a habilidade de avaliá-los criticamente e filtrá-los para adequação ao público alvo do minicurso. Habilidade para oferecer excelente treinamento e apoio aos usuários de tecnologias de informação. Habilidade para levantar necessidades de informação e desenvolver serviços e produtos de informação com alto valor agregado, atendendo as necessidades identificadas. No que diz respeito aos conhecimentos, saberes, reflexões instaladas, trata-se de uma atividade de cunho humanista muito forte, com grande valor cultural agregado. Os benefícios para os participantes sejam eles os petianos ofertantes do minicurso ou os participantes, são difíceis de mensurar pois estão além dos critérios quantitativos previsto na ciência. Trata-se de experiência humana, de fortalecimento de identidade e de cidadania.

Bibliografia

DUDZIAK, Adriana Elisabet. **O bibliotecário como agente de transformação em uma sociedade complexa**: integração entre ciência, tecnologia, desenvolvimento e inclusão social, 2007. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000005058&dd1=5291c>>. Acesso em: 13. abr. 2014.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. Presidential Committee on Information Literacy. Final report. Chicago, 1989.

CAMPELLO, B. A competência informacional na educação para o Século XXI. In: **BIBLIOTECA escolar: temas para uma prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 9-11.

A organização do ensino em ciclos e a implantação da progressão continuada: concepções de estudantes de pedagogia

Marina BRUNHEROTTI, Maria Cristina da Silveira Galan FERNANDES, Universidade Federal de São Carlos, CECH, Pedagogia, marinabrun@hotmail.com, PIBIC/CNPq.

Palavras Chave: *progressão continuada, estudantes de pedagogia, qualidade do ensino superior.*

Introdução

A política de progressão continuada constitui-se como uma reforma educacional implantada nas redes públicas de ensino, como uma proposição da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, tendo como principal objetivo a minimização dos altos índices de repetência e evasão escolar (Jeffrey, 2006). Nesse sentido, entende-se que a execução adequada de uma política educacional depende do envolvimento e compreensão por parte dos educadores, dos futuros pedagogos (estudantes em processo de formação), dos pais e dos alunos, uma vez que se constituem como os principais atores que contribuem para a consolidação da política (Jacomini, 2004). Infelizmente, devido à falta de estrutura das escolas, a condição precária de trabalho dos docentes e a ausência de discussão sobre a política, a progressão continuada acabou transformando-se em algo negativo, do ponto de vista da qualidade da educação, passando a ser gravemente condenada e combatida por muitos profissionais do ensino como diretores, coordenadores e até mesmo pelos próprios professores. Desse modo, torna-se relevante a pesquisa sobre a concepção dos estudantes de pedagogia em relação aos ciclos e a progressão continuada, questionando-se se a nova geração que está se formando possui subsídios necessários para lidar com este novo contexto. Espera-se que a pesquisa possa contribuir para futuras modificações na realidade educacional que temos atualmente, na qual professores trabalham com projetos sem saber ao certo quais os objetivos e metas de cada proposta, contribuindo ainda para a compreensão do contexto do aluno de pedagogia que está se formando e permitindo que sua atuação profissional seja condizente com a proposição de uma educação de qualidade.

Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar a concepção dos estudantes de pedagogia do 4º ano sobre ciclos e progressão continuada, em uma universidade pública localizada em um município do estado de São Paulo, verificando se a formação recebida oferece subsídios necessários para os futuros pedagogos trabalharem com esta política. De maneira específica buscamos:

- Realizar um levantamento bibliográfico para analisar a proposta e a implantação da progressão continuada no estado de São Paulo;
- Pesquisar a concepção dos estudantes de pedagogia do 4º ano sobre ciclos e progressão continuada, em uma universidade pública localizada em um município do estado de São Paulo, verificando se eles têm conhecimentos necessários para trabalhar com a política.

Material e Métodos

A pesquisa orienta-se por meio de uma abordagem qualitativa, sendo desenvolvida em duas etapas. A primeira constituiu-se na revisão e análise bibliográfica referente ao tema dos ciclos e da progressão continuada. A principal ferramenta utilizada para o desenvolvimento da pesquisa foi a internet, instrumento pelo qual foi possível ter acesso a textos, artigos, teses e dissertações que auxiliaram no processo de estudo, esclarecimento e aprofundamento sobre a temática da pesquisa. A segunda etapa consistiu na coleta de dados empíricos. Optou-se pela aplicação de questionários aos alunos do 4º ano do período diurno e do noturno do curso de pedagogia de uma universidade pública, totalizando 41 estudantes. As questões são fechadas e baseadas nos modelos do ENEM e do ENADE, como forma de caracterização do perfil dos estudantes. Algumas perguntas são específicas sobre ciclos e progressão continuada. Posteriormente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais, com uma parcela de aproximadamente 10% da população que respondeu ao questionário e aceitou participar da pesquisa de forma voluntária, com o objetivo de captar de modo mais preciso a visão dos estudantes de pedagogia sobre os ciclos e a progressão continuada no Estado de São Paulo. As entrevistas foram gravadas no espaço da universidade de acordo com a disponibilidade e consentimento dos entrevistados. Os resultados da pesquisa estão sendo analisados com base em um referencial teórico crítico.

Resultados e Discussão

Por meio da aplicação dos questionários e realização das entrevistas foi possível perceber que os

graduandos do curso de pedagogia da universidade investigada ainda não possuem conhecimentos suficientes sobre os ciclos, a progressão continuada, as formas de avaliação no interior deste novo contexto e a legislação inerente à política educacional. A tabela 1 mostra o conhecimento dos alunos acerca da política.

Tabela 1 - Conhecimento sobre a progressão continuada por período do curso

Conhecimento sobre a progressão continuada	Matutino Nº estudantes	Matutino %	Noturno Nº estudantes	Noturno %	Total geral Nº estudantes	Total geral %
Parcialmente	20	48,780	16	39,024	36	87,804
Completamente	1	2,439	2	4,878	3	7,317
Não conhece	2	4,878	0	0	2	4,878
Total de participantes	23	56,097	18	43,902	41	99,999

Fonte: Dados do questionário de pesquisa. 2013.

O conhecimento parcial dos alunos em relação à progressão continuada, representando 87,80% das respostas, aparece também nas entrevistas, nas quais os estudantes revelam ter pouco conhecimento sobre a política, apresentando concepções errôneas e equivocadas acerca da mesma. Conforme Souza (2013) o tempo de formação dos pedagogos não é adequado para a capacitação de um profissional com um perfil tão amplo. Marafon (2003) explicita também que a visão da pedagogia ainda é limitada à área da didática, que trabalha majoritariamente com processos de ensino e aprendizagem. Em decorrência dessa predominância, os cursos acabam ficando deficitários nos conteúdos que se referem à políticas públicas, administração educacional, planejamento participativo, orientação educacional, entre outros. Os graduandos ainda revelaram, nas entrevistas, sentirem-se despreparados para atuar no contexto dos ciclos e da progressão continuada, como se pode verificar na fala de uma aluna: “[...] eu acho que eu não tenho base pra trabalhar com isso, eu não tenho formação pra... na verdade eu não sei nem como funciona isso, então eu acho que não” (Ana). Dessa forma, percebe-se que a insuficiência de conhecimentos acaba por comprometer a formação do pedagogo, fazendo com que sua atuação fique limitada, o que acarretará em dificuldades para o trabalho futuro com a progressão continuada.

Conclusões

Ao analisar o Projeto Político Pedagógico do curso de pedagogia da universidade investigada percebe-se que a formação sugerida aos graduandos é teoricamente muito completa e revestida de qualidade. Entretanto, Hostins (2009) ao analisar a configuração do ensino superior e os impactos no curso de pedagogia aponta que os cursos de graduação passam por uma forte crise de qualidade, resultante da nova demanda do mundo globalizado que exige que os espaços universitários se tornem por excelência o lócus do conhecimento. Como resultado desse processo forçado de geração da sociedade do conhecimento obtém-se a concretização de cursos que possuem sua qualidade comprometida e muitas vezes não conseguem atingir seus objetivos, ou quando o fazem, estes se realizam de maneira precária. Dessa forma, conclui-se que de fato a universidade apresenta algumas insuficiências na formação oferecida aos estudantes. Entretanto, nota-se também que apesar da ausência de conhecimentos relativos à progressão continuada, os alunos mostraram-se bem críticos e contrários a política educacional, intencionados, inclusive, a modificações no contexto atual, que permitam que os alunos do ensino fundamental tenham acesso a uma educação verdadeiramente de qualidade.

Bibliografia

- Hostins, R. C. L. **O ensino superior em tempos de crise do capital virtualizado e da individualização social pós-moderna: sua expansão nas diretrizes para o curso de pedagogia.** REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32. Caxambu, MG, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_11.html>. Acesso em: 19 julho 2013.
- Jacomini, M. A. A escola e os educadores em tempos de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 401-418, set./dez.2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a02v30n3.pdf>>. Acesso em: 10 abril 2012.
- Jeffrey, D. C.. **Representações de docentes sobre o regime de progressão continuada: dilemas e possibilidades.** REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29. Caxambu, MG, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT13-2549-Int.pdf>>. Acesso em: 09 abril 2012.
- Marafon, M. R. C. **Universidade e escola pública refletem sobre a pedagogia e a educação.** REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26. Poços de caldas, MG, 2003. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/tpgt11.htm>>. Acesso em: 25 julho 2013.
- Souza, V. C. **Qualidade dos cursos de pedagogia: discurso e prática da base docente.** REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36. Goiânia, GO, 2013. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/166-trabalhos-gt08-formacao-de-professores>>. Acesso em: 07 abril 2014.

A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE: POLÍTICA E GESTÃO DA UNESP À SEUS SERVIDORES TÉCNICO- ADMINISTRATIVOS

Prof. Ms. Carlos Eduardo Candido Pereira, Prof. Dr. José Luis Bizelli (Orientador), Prof^a. Dr.^a Lúcia Pereira Leite (Coorientadora), Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus de Araraquara, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, candido_unesp@yahoo.com.br, OBEDUC Capes.

Palavras Chave: *Pessoas com Deficiência, Mercado de Trabalho, Política Pública.*

Introdução

A história da pessoa com deficiência é marcada por fatores de exclusão social (MAZZOTA, 2005). Na Idade Contemporânea o tema ainda causa confusão, porém, a partir do século XX, observou-se uma etapa histórica em que simultaneamente ocorreram guerras e confrontos armados de proporções jamais vistas. Se por um lado algumas pessoas com deficiências foram caçadas, mortas ou segregadas, por outro lado, um número sem fim de vítimas de mutilações provocadas por essas ações contribuiu para o aumento significativo no percentual de pessoas com deficiências sensoriais e físicas, especialmente (DALL'ACQUA, 2002). Num cenário com essas características, as reivindicações por igualdade social passaram a ser constantes e progressivamente mais incisivas, mas a sociedade encontrava-se despreparada para dar as respostas exigidas (MENDES, 2001). Assim, Marchesi (2004) indica que movimentos sociais trouxeram consigo uma mudança de foco. Bobbio (1992) pontua o reconhecimento dos Direitos do Homem como ponto importante na nossa época, pois o reconhecimento dos direitos pode ser interpretado como um progresso moral e crucial para o debate de questões vinculadas à vida em sociedade. Neste sentido, em meados dos anos 1990 as pessoas com deficiência são reconhecidas na lei em vários aspectos, dentre eles o educacional e o laboral. No que tange à Educação, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 1996) destina um capítulo inteiro a este público. No que tange ao trabalho, desde 1991, por meio da Lei Federal Nº. 8213 (BRASIL, 1991), já há o reconhecimento do trabalho inclusivo. Esta lei, também conhecida como Lei de Cotas, é destinada às empresas da esfera privada. No que tange à esfera pública, em âmbito federal, a questão laboral para a pessoa com deficiência tem seu marco com o Decreto Federal Nº. 3298 (BRASIL, 1999) que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência. Com esta lei, para efeitos de definição, são apresentados o que se considera uma pessoa com deficiência; o funcionamento de destinação de vagas a concursos públicos, etc. O Estado de São Paulo já havia se antecipado à legislação federal e, em 1992, promulgara a Lei Complementar 683 (SÃO PAULO, 1992) que dispunha sobre a porcentagem de vagas para pessoas com deficiência em concurso público. Para qualquer concurso público estadual são previstas 5% de vagas as pessoas com deficiência. Na prática ocorre um rodízio de quatro por um, ou seja, são chamadas quatro pessoas sem deficiência de uma lista de concurso público para aí sim ser chamada uma pessoa da lista com deficiência. A Universidade Estadual Paulista (UNESP) segue a legislação estadual e federal. Com base nisso, é objeto deste estudo – cuja finalidade é a elaboração de tese para o Doutorado – averiguar quantos e quais são os servidores públicos da UNESP que se apresentam como pessoas portadoras de deficiência, para então refletir sobre a política inclusiva no interior das Unidades de Ensino Universitário para esse público alvo.

Objetivos

Este estudo tem por objetivo identificar, descrever e refletir sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiência que atuam profissionalmente na UNESP. A ênfase recai sobre as ações administrativas tomadas e nas decisões de gestão da Instituição de Ensino Superior (IES). O enfoque, portanto, é identificar as pessoas com deficiências que estejam empregadas na universidade e que possam, por suas experiências, relatar sua experiência inclusiva.

Material e Métodos

A metodologia está centrada na pesquisa exploratória de natureza descritivo-analítica, com o uso de dois instrumentos: o questionário e a entrevista. Para este relato da pesquisa em curso são apresentados dados em linhas gerais de entrevistas realizadas com duas coordenações na reitoria da UNESP.

Resultados e Discussão

Com base no diálogo realizado nas entrevistas com a reitoria da UNESP optou-se por contatar todas as unidades da universidade. Assim foram encaminhadas cartas-ofícios e e-mails aos 24 campi da UNESP, sendo 34 contatos com os serviços de recursos humanos e 17 com as seções de saúde. O objetivo do contato foi fazer um levantamento do quantitativo de pessoas com deficiência que trabalham na universidade. Tal dado ainda não está finalizado em virtude das dificuldades específicas de cada unidade administrativa para executar a tarefa.

Conclusões

Como o trabalho ainda está em fase de desenvolvimento reflexões iniciais apontam para o fato de o processo inclusivo para funcionários com deficiência na UNESP ser tratado como um dilema de difícil solução, sobretudo, por não se ter claro, em muitos casos, quem é essa pessoa com deficiência. Somado a isso vários campi apontam dificuldades nos procedimentos de inclusão em virtude de uma arquitetura não acessível, fato que propicia a imagem cultural da deficiência ser algo muito mais visível quando é física. No que tange à gestão houve a criação de uma comissão de acessibilidade, porém, a mesma ainda está dando seus primeiros passos no estudo sobre a inclusão na UNESP.

Bibliografia

- Bobbio, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Editora Campus, **1992**.
- Brasil. *Lei Federal N.º 8.213*. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, 24 de julho de 1991.
- Brasil. *Lei Federal N.º 9394*. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 dezembro de 1996.
- BRASIL. *Decreto Federal N.º 3298*. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 20 de dezembro de 1999
- Dall'acqua, M. J. C. *Intervenção no Ambiente Escolar: estimulação visual de uma criança com visão subnormal ou baixa visão*. São Paulo: Editora UNESP, **2002**.
- Marchesi, A. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: Coll, C.; Marchesi, A.; Palacios, J. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Tradução. Fátima Murad, Porto Alegre: Artmed, **2004**.
- Mazzotta, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. São Paulo: Cortez. 5ª Ed. **2005**.
- Mendes, E. G. Reconstruindo a Concepção de Deficiência na Formação de Recursos Humanos em Educação Especial. In: Marquezine, M. C.; Almeida, M. A.; Tanaka, E. D. O. *Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial*. Londrina: Ed. UEL, **2001**.
- SÃO PAULO. *Lei Complementar Estadual N.º 683*. Dispõe sobre reserva, nos concursos públicos, de percentual de cargos e empregos para portadores de deficiência e dá providências correlatas. São Paulo, 18 de setembro de 1992.

Práticas coletivas de leitura e integração social: propostas para políticas educacionais.

Nayara Ramos, Zaira Regina Zafalon (orientadora). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Biblioteconomia e Ciência da Informação, nr.nayara.ramos@gmail.com, bolsista do Programa de Educação Tutorial do curso de Biblioteconomia e Ciência da Informação (PET BCI/CAPES).

Palavras Chave: Política educacional. Integração social. Práticas coletivas de leitura.

Introdução

O termo “leitura” é bem amplo, e, ao contrário do que muitos pensam não se restringe somente a textos escritos. Sua principal função é transmitir mensagens com a finalidade de estabelecer comunicação entre pessoas, havendo, nesse processo, um transmissor e um ou mais receptores. O objeto da leitura é muito mais amplo do que o de leitura textual e envolve a leitura de símbolos, palavras, figuras, sinais e até mesmo de comportamentos. Para Yunes (2009) o ato da leitura faz com que o indivíduo assuma uma postura crítica frente a uma situação, tornando-o capaz de tomar a palavra e posicionar-se perante as informações. De modo semelhante Neves (1998) apresenta a leitura como um elemento necessário para a efetivação da cidadania e critica a falta de empenho social para a sua promoção. Silva (2009, p.84), por sua vez, afirma que a leitura tem suma importância na sociedade atual, tanto que a classifica como pré-requisito para a convivência social e a conquista da cidadania, concebendo-a como uma “extensão da essência humana”, visto que o não domínio dessa prática pode acarretar a não valorização do indivíduo perante a sociedade. O conhecimento adquirido pelo indivíduo, por meio da leitura, contribui diretamente para uma formação crítica.

De acordo com Freire (1981, p. 19), a leitura é fundamental para os indivíduos e está presente antes de qualquer tipo de alfabetização, visto que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Na modalidade de leitura de textos escritos identificam-se problemas que interferem no papel principal da leitura, o de compreensão da mensagem que efetive a comunicação. Dessa forma, decodificar símbolos não se mostra suficiente para o pleno exercício da leitura, sendo necessário, além da alfabetização, o letramento, que consiste na compreensão da mensagem de forma contextualizada e crítica (BEKER; GROSCH, 2008). A leitura, então, se dá pela significação particular de mundo, pois somente ela permite estabelecer relações e consciência de si e dos outros. Dessa forma, o que se pode entender é que a leitura está presente desde a tenra idade e indica funções de formação e transformação dos indivíduos em prol do exercício pleno da cidadania, ou seja, o de agir no mundo.

Discutir questões que envolvem a leitura em um país como o Brasil, com mais de 200 milhões de habitantes (POPULAÇÃO..., 2014), é um grande desafio e pode mostrar falta de acesso à informação e de incentivo à leitura como barreiras a serem superadas. Para isso, torna-se imprescindível conhecer políticas educacionais e ações que incentivem a formação do leitor crítico.

A pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, datada de 2011, indica que os maiores incentivadores de leitura são, respectivamente, o professor, os pais, os parentes, os amigos, o líder religioso, os colegas de trabalho e o companheiro (LEITE, 2012). Outro dado interessante deste levantamento é que 17% dos entrevistados afirmaram que não tiveram qualquer influência para se tornarem leitores. Tais resultados evidenciam certa dificuldade em se identificar os incentivadores de leitura no ambiente escolar o que, de certa forma, indica que são muitos os agentes formadores do leitor com fundamental papel nesse processo no ambiente escolar.

Objetivos

Pretende-se, como objetivo geral nesta pesquisa, compreender as ações de promoção da leitura em relação às políticas educacionais de integração social e, como objetivos específicos, identificar práticas de incentivo à leitura no ambiente escolar; identificar práticas de integração social; relacionar as possíveis práticas com os referenciais teóricos.

Material e Métodos

A pesquisa apresenta abordagem qualitativa, com natureza de pesquisa aplicada. Quanto aos objetivos mostra-se como pesquisa descritiva e exploratória, com procedimentos de pesquisa bibliográfica. Os resultados serão analisados a partir de análise de conteúdo, que envolve a pré-análise do material obtido, bem como sua exploração e tratamento.

Resultados e Discussão

Considerou-se na análise as atividades realizadas coletivamente no ambiente escolar e que podem ser conduzidas por agentes formadores do leitor.

Dentre as práticas selecionadas estão: [1] roda de leitura: ideias compartilhadas em grupo a partir da leitura individual de um texto previamente indicado cujo desfecho se dá na apreciação da leitura de modo coletivo; [2] sarau: narrativas de textos literários em grupo, resultando numa atividade compartilhada de leitura oral, interpretação textual e troca de opiniões; [3] teatro: enquanto assistido pode servir de assunto para uma discussão entre espectadores ou até com os atores a respeito da peça; enquanto atividade realizada envolve articulação do grupo na montagem da representação literária de tema ou texto previamente indicado; [4] música: tal qual a atividade teatral pode envolver flexão de apreciação e criação de modo a apresentar amplas possibilidades de trabalho em grupo e difusão social das criações realizadas; [5] escultura: recriação, a partir da compreensão de determinado tema ou texto, pelo desenvolvimento de esculturas (com diversos materiais) que contribuam para a construção coletiva da releitura de obras de outros autores ou, ainda, de obras resultantes de construções coletivas do próprio grupo; [6] reconto: expressão oral compartilhada de história lida contada ou dramatizada coletivamente que pode resultar na elaboração de texto escrito ou imagético.

As atividades mostraram ter potencialidade para o desenvolvimento de habilidades de reflexão, contextualização, socialização e transformação da realidade através da prática de leituras textuais, visuais, e sonoras, o que denota relação intrínseca ao letramento informacional.

As atividades mencionadas neste trabalho podem proporcionar aos participantes a oportunidade de praticar a leitura de modo a ser respeitada a individualidade de cada um dos participantes, uma vez que apresenta a possibilidade de se recorrer a múltiplas linguagens que visam aproximar a cultura letrada da cultura do cotidiano o que promove a inserção gradual e significativa diante dos interesses e níveis de compreensão individuais. É a reconstrução de si diante do coletivo, ou seja, a sua integração social.

Dessa maneira, a prática da leitura tende a se transformar numa atividade prazerosa e integrada à cultura social da comunidade escolar.

Conclusões

Os resultados parciais vão ao encontro da afirmativa de que atividades de promoção da leitura, desenvolvidas a partir das múltiplas linguagens, auxiliam no processo de socialização, visto que tais ações favorecem as competências necessárias à leitura crítica e contextualizada do ambiente social em que se insere. Outra consideração obtida a partir do levantamento de pesquisas sobre o assunto é que, a prática coletiva de leitura estimula o hábito de ler a ponto de servir como propulsor para exercício contínuo de resignificação das relações sociais preestabelecidas entre a leitura, a escrita e as práticas da comunidade. Dessa forma, a leitura tem um papel fundamental no desenvolvimento da cidadania.

Bibliografia

BECKER, C. da R. F.; GROSCH, M. S. A formação do leitor através das bibliotecas: o letramento a ciência da informação como pressupostos. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**. São Paulo: Nova Série, v.4, n.1, p. 35-45, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/59/79>>. Acesso em: 09. abr. 2014.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 1989. p. 9-14

LEITE, S. Alfabetizar para ler, ler para conquistar a plena cidadania. In: Failla, Z. (org). **Retratos de Leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2012.

NEVES, I.C. B.; SOUZA, J. V.; SCHÄFFER, N. O. et al. (orgs.). **Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas**. 8. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

POPULAÇÃO do Brasil passa dos 200 milhões de habitantes em 2013. **O ESTADO DE SÃO PAULO**. 29 ago. 2013, 8h57. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/cidades,populacao-do-brasil-passa-dos-200-milhoes-de-habitantes-em-2013,1069145,0.htm>>. Acesso em: 10. abr. 2014.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Rio Grande do Sul, n.1, ano 1, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://redenep.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_documental_pistas_teoricas_e_metodologicas.pdf>. Acesso em: 22. fev. 2014.

SILVA, R. J. da. Leitura, Biblioteca e Política de formação de leitores no Brasil. **BJIS**, v.3, n.2, p.75-92, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/bjis/article/view/464>>. Acesso em: 10. abr. 2014.

YUNES, Eliana. Apresentação. In: **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados**. Curitiba: Aymar, 2009, p.9. Disponível em: <http://www.catedra.puc-rio.br/portal/catedra/a_catedra/o_que_e_leitura>. Acesso em: 10. abr. 2014.

A relação entre escola e comunidade na perspectiva da gestão democrática

Rita de Kássia Cândido

Palavras Chave: *Escola. Comunidade. Gestão Democrática*

Introdução

A presente pesquisa propõe uma análise da relação entre escola e comunidade sob a perspectiva da gestão democrática, buscando subsídios para interpretar como se dão as relações nas escolas e como as pessoas interpretam na prática a democracia, proposta pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, analisando assim se a gestão das escolas públicas atende aos ideais propostos pela lei, quanto avançou e quanto é preciso avançar.

O conceito de gestão democrática está inserido no processo maior de democratização da sociedade e para que haja essa mudança é preciso uma transformação estrutural da própria cultura, bem como o aprimoramento das formas de se lidar com os conflitos que essa mistura de ideias pode trazer, visto que se pretendemos trabalhar com diferentes agentes sociais, também deveremos nos dispor a ouvir as opiniões de todos e a dialogar.

Assim, podemos afirmar que a gestão democrática "(...) implica num processo de participação coletiva. Sua efetivação na escola pressupõe instâncias colegiadas de caráter deliberativo (...)" (OLIVEIRA MORAES e DOURADO, s/d, p.4)

O diálogo e a solidariedade entre agentes educacionais e comunidades são para Braga (2007) o eixo da participação e superação de desigualdades na construção de uma "sociedade da informação para todas as pessoas". (p.32)

Pautado em Freire (1982) "O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo" (p.103).

Saber o que se pensa na escola e na comunidade é o que nos propomos nessa pesquisa, partindo de uma "(...) metodologia conscientizadora, [que] além de nos possibilitar sua apreensão, insere e começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo". (FREIRE, 1982, p.113).

Espera-se que essa investigação possibilite um novo olhar sobre a importância da participação no âmbito educativo, almejando que todos/as os envolvidos neste processo possam conscientizar-se da importância que têm.

Para isso, focaremos nosso olhar em três escolas municipais de São Carlos, buscando vislumbrar como se tem dado o diálogo entre escolas e comunidades; como gestores e pais concebem seus papéis na relação escolar, ou seja, como escolas veem suas comunidades e como as comunidades se veem no contexto escolar.

Em suma, pretendemos com este projeto investigar como vem acontecendo as relações entre escolas/comunidades em três escolas municipais de São Carlos, com o propósito último de avançar na superação dos entraves que dificultam a relação entre os profissionais da escola e suas comunidades.

Objetivos

Investigar como as escolas se relacionam com as comunidades;

Compreender como tem ocorrido na prática as concepções de gestão democrática e participação.

Material e Métodos

A pesquisa será realizada em três momentos:

-No primeiro, faremos uma aproximação com os gestores das escolas investigadas, por meio de entrevista, com a finalidade de compreendermos como eles enxergam, o que pensam sobre a gestão democrática e participação.

-Em seguida, nos aproximaremos dos documentos escolares, como: atas de Conselho de Escola, pautas das reuniões bimestrais de pais, Projeto Político Pedagógico e currículo/planos de aula, com a finalidade de investigar se existem nesses documentos as concepções de gestão democrática e diálogo.

-Após, serão realizados em cada escola, dois encontros no formato da técnica Grupo Focal, com alguns pais dessas comunidades, na tentativa de obter informações acerca de como esses concebem o processo

de gestão, se é participativo ou não e se as opiniões dos diferentes indivíduos são valorizadas nas tomadas de decisões da escola.

Ao final de cada Grupo Focal, serão entregues questionários contendo perguntas já discutidas durante o encontro, para que as pessoas possam sintetizar aquilo que realmente pensam. Interessa-nos identificar elementos que respondam à questão central do projeto, acerca da natureza e da dinâmica das relações entre escola e comunidade.

Resultados e Discussão

A pesquisa acima exposta está em fase de coleta de dados, tivemos a autorização da Secretaria Municipal de Educação de São Carlos, mas ainda não foi feito o pedido aos diretores das unidades escolares.

Assim que for feito o pedido às escolas, iniciaremos as entrevistas e organizaremos a análise dos documentos e organização de grupos focais.

Conclusões

Pensar nas relações existentes no interior da escola pública pode nos possibilitar um avanço importante para compreender como a legislação e as teorias são implementadas na prática.

Nesta perspectiva é que propomos esta análise das relações entre escolas e suas comunidades, com a finalidade de compreendermos como a Gestão democrática, presente tanto pela Constituição de 1988, quanto pela LDB 9394/96, tem se consolidado no cotidiano de escolas municipais de São Carlos.

Esperamos com isso refletir sobre a situação atual das relações existentes nas escolas, buscando novos caminhos e alternativas para a transformação e valorização da participação de pais e comunidade nas tomadas de decisões.

Bibliografia

BRASIL. Ministério da Educação- Secretaria de Educação Básica. Conselhos Escolares:

Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da escola pública. Brasília: DF, 2004, p. 23-27.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade.** 5ª Ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.116p.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira.* 10ª Ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012, 222 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção leitura). 147p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 11ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982. 215p.

GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática e qualidade de ensino-** 1º fórum Nacional-Desafio da qualidade total no ensino público, 1994

BRAGA, Fabiana M. **Comunidades de aprendizagem:** Uma única experiência em dois países (Brasil e Espanha) em favor da participação da comunidade na escola e da melhoria na qualidade de ensino. São Carlos: UFSCar, 2008.236 f.Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,2007

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico.**- São Paulo: Atlas, 2000

OLIVEIRA, João Ferreira; Moraes, Karine Nunes; Dourado, Luiz Fernandes.- **Gestão democrática: definições, princípios, mecanismos de sua implementação.** Site: <http://www.cfge.ufscar.br/mod/resource/view.php?id=7967>

RODRIGUES, Eliana W. **Mapeando a relação dialógica entre a comunidade e a escola:** o caso do Loteamento Dunas. Pelotas, 2007. 92 f. (Dissertação de mestrado)- Universidade Federal de Pelotas.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23.ed.rev.e atual.- São Paulo: Cortez, 2007.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire-2ed-**Belo Horizonte: Autêntica Editora, 201

SESSÃO G – CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

A Docência nas Escolas Primárias Rurais Paulistas: Formação e Profissionalização dos Professores (1930 – 1960)

Carvalho, Souza. Alessandra de Souza Carvalho, Rosa Fátima de Souza, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Faculdade de Ciências e Letras – Campus Araraquara, Graduanda em Pedagogia, leca.carvalho2@gmail.com. Agência de fomento: CNPq.

Palavras Chave: *História da profissão docente, História da Educação, História da Educação Rural.*

Introdução

Este trabalho tem como objeto de pesquisa a docência nas escolas primárias rurais paulistas: formação e profissionalização dos professores (1930 – 1960), suscitando reflexões acerca das discussões que ocorriam em relação à educação do campo, essencialmente, as que buscavam compreender a situação do professor que atuaria no meio rural. Este estudo está vinculado ao projeto de pesquisa intitulado “História da Escola Primária Rural no Estado de São Paulo (1931 – 1968): circulação de referenciais estrangeiros, iniciativas do Poder Público e cultura escolar”, coordenado pela Profa. Dra. Rosa Fátima de Souza, financiado pela Fapesp.

Pode-se observar, conforme afirmam Souza e Ávila (2014), que São Paulo foi o estado brasileiro que mais sofreu com o aumento da população, não conseguindo, simultaneamente, atendê-la no âmbito educacional. Paralelamente ocorria o êxodo rural, onde as grandes cidades se tornaram mais populosas, diante dos fatos citados a formação do professor rural ganhou destaque, principalmente nas décadas de 30 e 40.

A coexistência de outras formas de formação docente em São Paulo começou a ser extinta por volta de 1911, assim iniciando o processo de consolidação das Escolas Normais, cabendo a elas a formação dos professores que iriam lecionar nas cidades e na roça.

A partir dos anos 30 do século XX, vivenciou-se o conflito entre duas propostas que nortearam a formação do professor rural no estado de São Paulo: uma acreditava no ruralismo pedagógico, defendendo uma formação específica para os professores rurais e que “a única saída para esse abandono do mundo rural estava na introdução de metodologias pedagógicas capazes de retirar o homem do campo de sua ignorância, a partir dos valores do mundo rural” (MOTA, 2006, p. 117). Em contraponto, a outra proposta defendia uma formação comum que especializaria, dentro das Escolas Normais, o professor para o ensino primário rural.

Objetivos

Analisar os debates e as propostas sobre a profissionalização do professor para o ensino primário rural no estado de São Paulo no período de 1930 a 1960. Contribuir com os estudos sobre a história da educação rural no estado de São Paulo.

Material e Métodos

Os procedimentos de identificação, levantamento e coleta de dados foram realizados tendo em vista os procedimentos adequados à pesquisa histórica, fundamentando-se na Nova História Cultural.

Para a realização da pesquisa estamos utilizando como fontes os Anuários do Ensino do Estado de São Paulo, as Revistas de Educação, os Programas de Ensino para as Escolas Normais e dados relacionados ao Congresso de Professores Rurais realizados nas décadas de 1940 e 1950.

Assim como, também, revisões bibliográficas dos estudos realizados na área.

Resultados e Discussão

Evidenciou-se que a década de 1930, no estado de São Paulo, foi marcada pelo ruralismo pedagógico, defendido e liderado por Sud Mennuci, político, educador e escritor teve suas ideias difundidas por meio das revistas Educação, Revista de Educação (nova fase) e Revista do Professor (SOUZA; ÁVILA, 2014).

A ideologia ruralista via a necessidade de se criar um projeto pedagógico que se contraporias as instituições educacionais urbanas com métodos e programas diferenciados com o intuito de evitar o êxodo rural e criar vínculos entre o homem do campo e suas origens, “pois a formação urbana e seus propósitos profissionais distanciavam-no de um programa específico a ser implementado. Mais do que isso, não se dava a esse profissional a oportunidade de adquirir os conhecimentos específicos de um ensino essencialmente rural.” (MOTA, 2006, p. 117).

De modo contrastante Almeida Junior, como diretor de ensino de São Paulo, trouxe nos anuários de ensino de 1935-1936 e 1936-1937 e no Boletim nº 4 sua visão sobre a formação do professor rural, segundo ele “Melhor será criar, nas escolas normaes do Estado, já existentes, o curso de especialização para professores ruraes.” (ALMEIDA JUNIOR, 1936, p.191).

Este curso seria oferecido pelo período de 3 a 4 meses e teria disciplinas diárias práticas e teóricas abrangendo o que, segundo Almeida, seriam as matérias essenciais, são elas: higiene rural, sociologia rural, educação rural em seu aspecto técnico e as atividades rurais. Nesta concepção o objetivo era formar o técnico da educação rural, que teria simpatia pela roça e que lá ficaria por gosto.

Conclusões

Pode-se afirmar que as duas propostas tiveram efetivas implantações nos dois exemplos que foram estudados, a proposta ruralista pedagógica teve seu êxito no Grupo Rural de Butantan, onde em registros de aulas da professora Noêmia Cruz evidenciou-se a meta de “construir rigorosamente o modelo escolar rural”, no entanto, “... seus resultados mostram que não estava em jogo apenas uma tática pedagógica, mas uma visão de mundo em que o conhecimento de técnicas agrícolas e higiene deveriam acarretar a própria redenção da nação brasileira.” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p.120)

Enquanto que, as propostas liberais se efetivaram, conforme Souza e Ávila (2014), na Escola Normal Livre de Santa Rita do Passa Quatro e na Escola Oficial de São Carlos, através do oferecimento da especialização que transformaria o professor em técnico em educação rural.

Bibliografia

ALMEIDA JUNIOR, A. **Problemas da escola primária na zona rural**. Boletim nº 4. Secretaria da Educação e da Saude Pública. Diretoria do Ensino. São Paulo, 1936.

Anuário do Ensino do Estado de São Paulo: 1935-1936. Organizado pelo Prof. Almeida Júnior, Diretor do Ensino, e abrangendo o ensino primário e pré-primário estadual, municipal e particular, o ensino secundário estadual, e o ensino normal, estadual e livre. São Paulo: Secretaria da Educação e da Saúde Pública. Diretoria do Ensino. 1936.

Anuário do Ensino do Estado de São Paulo: 1936-1937. Organizado pelo Prof. Almeida Júnior, Diretor do Ensino, e abrangendo o ensino primário e pré-primário estadual, municipal e particular, o ensino secundário estadual, e o ensino normal, estadual e livre. São Paulo: Secretaria da Educação e da Saúde Pública. Diretoria do Ensino.

Ata de Reunião Pedagógica do Município de Rio Claro das Escolas Isoladas: 1946 – 1949. Secretaria da Educação e Saude Pública. 1946.

ÁVILA, Virginia Pereira da Silva. **História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921 – 1952) – uma abordagem comparada**. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2013.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2005, p.8-31.

LE GOFF, Jacques. **A história nova**. In: A História Nova. São Paulo: Martins Fontes, 1990, p. 25-64.

MOTA, André. **O campo vai à cidade: o caso do Grupo Escolar Rural do Butantan**. **Cadernos de História da Ciência**, v. 2, n. 2, 2006. São Paulo: Instituto Butantã, Laboratório Especial de História da Ciência, 2005, p.113 – 137.

SOUZA, Rosa Fátima; ÁVILA, Virginia Pereira da Silva. **As disputas em torno do ensino primário rural (São Paulo, 1931 – 1947)**. História da Educação, Pelotas, 2014.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, mai/jun/jul/ago, 2000. p. 61-88.

VICENTINI, Paula P.; LUGLI, Rosário G. **História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 27 – 65.

VIÑAO, Antonio. **Fracasan las reformas educativas? La respuesta de um historiador**. In: Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.). Educação no Brasil. História e historiografia. Campinas: Autores Associados; São Paulo: SBHE, 2001. p. 21-52. (Coleção Memória da Educação).

Cientistas sociais e campo do poder no ensino de sociologia.

Lívia Bocalon Pires de Moraes. Orientadora: Renata Medeiros Paoliello, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - UNESP, pós-graduação em Ciências Sociais. E-mail: libocalon@hotmail.com. CNPq

Palavras Chave: *Campo intelectual, cientistas sociais, ensino de sociologia.*

Introdução

Apesar de uma das especificidades da sociologia no Brasil ser o fato de que esta teve como primeiro espaço de institucionalização o ensino nas escolas normais, atuando com o intuito de analisar e planejar o fenômeno educacional no país, a relação entre essas áreas se constituiu em meio a conflitos devido a disputas por objetos de estudos pertinentes aos dois campos disciplinares. Como exemplo, podemos citar a participação de diversos cientistas sociais em discussões e na formulação de políticas públicas cujo foco era o planejamento educacional da nação, compondo alguns dos grupos que disputaram a definição dos sistemas educacionais considerados necessários para a constituição de diferentes projetos nacionais, tais como o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova o Movimento em Defesa da Escola Pública.

Dentre os grupos compostos por cientistas sociais com vistas à implementação de projetos educacionais, destaco aqueles envolvidos com a inserção da sociologia como disciplina obrigatória no ensino secundário, processo este iniciado em 1891, com a Reforma Benjamin Constant, e que teve como marco recente a implantação da disciplina no Ensino Médio, em 2008, pelo presidente em exercício José Alencar. Nos últimos períodos deste processo constituiu-se um grupo de cientistas sociais diretamente envolvidos com as disputas políticas constantes da negociação pela obrigatoriedade da sociologia no Ensino Médio, em sua maioria professores de metodologia e prática de ensino de ciências sociais de diferentes universidades brasileiras, como Amaury Cesar Moraes, Ileizi Fiorelli Silva, Sueli de Lima Mendonça, e Elisabeth da Fonseca Guimarães, além de Nelson Dacio Tomazi, Heloisa Martins, e Lejune Mato Grosso de Carvalho, que contribuíram com a campanha pelo ensino de sociologia não apenas “para fora” da área, ou seja, dialogando com setores da sociedade não vinculados diretamente às ciências sociais, mas também “para dentro”, devido à existência de dúvidas e oposições explícitas às pretensões de obrigatoriedade da disciplina.

Com vistas a realizar uma sociologia do ensino de sociologia, esta pesquisa se propõe a, utilizando a teoria sociológica de Pierre Bourdieu, em especial os conceitos de *habitus*, poder simbólico, capital, campo, estratégia e representação, examinar a posição ocupada pelos cientistas sociais citados no campo de disputas constituído internamente às ciências sociais, compreendidas enquanto campo intelectual, cujo objeto de disputas envolve representações acerca do mundo social, inculcadas pela produção de *habitus* através do sistema escolar, tendo como objetivo contribuir significativamente para que a análise sociológica a ser realizada indique novos caminhos ao estudo dessa temática.

Objetivos

Os objetivos da pesquisa se baseiam nos conceitos do sociólogo Pierre Bourdieu, em particular os de campo e representação, sendo ambos fundamentais para compreender o ensino de sociologia como locus de disputas de poder travadas por cientistas sociais, que empreendem coletivamente a construção de representações sociais acerca desse campo do saber e de sua função social. Assim, a pesquisa tem dois objetivos principais: analisar a posição ocupada pelos cientistas sociais diretamente envolvidos na campanha pela obrigatoriedade do ensino de sociologia, entre 2002 e 2008, no campo das ciências sociais, compreendidas como campo intelectual; e compreender as relações entre as ações do grupo e a inculcação de um *habitus* relativo à representação do mundo social.

Material e Métodos

Para isso os procedimentos metodológicos empregados também são baseados na obra do autor, segundo a qual só é possível entender as relações de força presentes no campo pelo retorno à história do grupo, relacionando as condições sociais de produção do *habitus* e a conjuntura em que este se exerce, o que na pesquisa inicialmente será feito através de revisão e levantamento bibliográficos que abordem a

relação entre cientistas sociais e políticas públicas voltadas para a educação básica. Para analisar a forma de que se revestem o conjunto de instituições históricas constitutivas do campo de disputas das ciências sociais, compreendidas enquanto campo intelectual, irei também analisar a posição que nele ocupam os cientistas sociais estudados, partindo do exame de seu currículo Lattes e de anais de congressos nacionais de sociologia (Congresso Brasileiro de Sociologia e Congresso Nacional de Sociologia) e da produção bibliográfica elaborada por eles sobre a temática. Por fim, a fim de promover um esforço de objetivação pelos agentes de suas condições sociais de produção e de sua posição no campo, realizarei a observação empírica de congressos nacionais e regionais de Ensino de Sociologia e do Congresso Brasileiro de Sociologia, analisando nessas ocasiões os posicionamentos e disposições assumidos pelos agentes em situações oficiais, por meio da análise da organização dos eventos, dos discursos proferidos, e da interação entre os cientistas presentes, assim como entrevistas semiestruturadas com os agentes.

Resultados e Discussão

Com base no levantamento bibliográfico acerca das relações entre cientistas sociais e políticas públicas voltadas para a educação básica, que está sendo realizado nesse semestre, delimitei como recorte histórico as décadas de 1920 a 1990, enfocando a atuação de quatro cientistas sociais: Anízio Teixeira, Fernando de Azevedo, Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes, em especial na elaboração e divulgação do chamado Manifesto dos Pioneiros da Educação e na Campanha em Defesa pela Escola Pública. Busco, a partir da atuação desses intelectuais, compreender as especificidades de suas concepções acerca do papel da educação formal na constituição de um projeto nacional e da função social do trabalho intelectual para a consecução desse empreendimento. Desse modo intento demonstrar como, apesar de adotarem referenciais teóricos diferenciados e de divergirem quanto aos caminhos necessários para a formação do Brasil enquanto “nação moderna”, e mesmo do que esta noção significava, para todos esses cientistas a educação básica, laica, gratuita e garantida pelo Estado era uma exigência fundamental para sua consolidação, e constituía tarefa pertinente aos cientistas sociais a mobilização junto ao Estado e à sociedade civil para a sua garantia, bem como cabia às ciências sociais e à filosofia fornecerem bases racionais e científicas a essa demanda.

Conclusões

A realização da pesquisa teve início esse semestre, após meu ingresso no programa de pós-graduação em Ciências Sociais, de modo que não é possível elaborar conclusões, mesmo que parciais, sobre a mesma.

Bibliografia

- BOMENY, H. Darcy Ribeiro: Sociologia de um indisciplinado. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 3ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, P. A Economia das Trocas Simbólicas. Tradução de Sérgio Miceli. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- _____. Coisas Ditas. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreiro Pegorim. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.
- _____. O poder simbólico. Tradução de Fernando Thomaz. 4ª ed. Rio de Janeiro: Ed Bertrand Brasil, 2001.
- _____. Razões Práticas. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Paris, 2005.
- CARVALHO, L. M. G. (Org.) Sociologia e Ensino em debate. Experiências e Discussões de Sociologia no Ensino Médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
- MAZZA, D. A produção sociológica de Florestan Fernandes e a temática educacional: uma leitura (1941-1964). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1997. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- MORAES, A. C. Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. Cad. Cedes, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382, set-dez 2011.
- PAGNI, P. A. Do Manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil (1930-1973). Petrópolis: Ed. Vozes, 1978.
- TOMAZINI, D. A.; GUIMARÃES, E. F. Sociologia no Ensino Médio: Historicidade e Perspectivas da Ciência da Sociedade. Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes. FE/UFRJ, Rio de Janeiro.
- TOTTI, M. A. Ciência e Educação no pensamento de Alberto Torres, Fernando de Azevedo e Florestan Fernandes. Araraquara: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2009. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – UNESP, Araraquara, 2009.

Entre a Educação e o Desenvolvimento: Uma interpretação do pensamento de Luiz Pereira.

Carlos Alexandre Will Ludwig; Carlos Henrique Gileno (orientador), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Mestrado em Ciências Sociais

Palavras chave: Luiz Pereira; Desenvolvimento; Educação.

Introdução

O objeto deste trabalho é o estudo de aspectos da trajetória e da obra do cientista social e educador, Luiz Pereira, que dedicou sua vida e carreira ao ensino, nos seus diversos níveis, e à pesquisa acadêmica. Formado no ano de 1955, em pedagogia pela F.F.C.L da USP, com posterior especialização em Sociologia na Cadeira de Sociologia I na mesma universidade, Luiz Pereira percorreu um caminho comum de muitos docentes. Iniciou sua vida como professor lecionando uma ampla gama de disciplinas de humanidades em escolas de nível básico e na antiga Escola Normal, instituição responsável pela formação de futuros professores.

Objetivos

O objetivo deste trabalho é analisar e estudar a sociologia de Luiz Pereira, passando dos seus textos e estudos sobre educação até sua produção sobre desenvolvimento social no Brasil. Pretendemos relacionar sua obra com o debate acadêmico e social no qual estava inserido, além de distinguir as obras de sociologia da educação e as com ênfase no desenvolvimento propriamente, para assim demonstrar como o autor relaciona, trabalha e integra as duas temáticas no âmbito sociológico.

Material e Métodos

A metodologia deste trabalho parte de alguns pressupostos metodológicos desenvolvidos por Max Weber e pelo sociólogo norte americano C. W. Mills. Em *A imaginação Sociológica* Mills, estabelece como coordenadas adequadas para a pesquisa social o estudo da Biografia, História e Sociedade. Utilizando estes conceitos como coordenadas do trabalho, pretendemos conseguir iluminar a trajetória de Luiz Pereira dentro de seu tempo, compreendendo as forças sociais envolvidas no processo histórico, além de lançar luz nas diversas escolhas e aspirações pessoais e sociais intrínsecas à sua trajetória.

Resultados e Discussão

Todo o procedimento de pesquisa será realizado partindo de fontes primárias e secundárias. Um levantamento inicial da bibliografia sobre o autor já foi realizado. O trabalho será organizado como uma dissertação, sendo dividida em capítulos ordenados por tema, sendo o primeiro sobre o início da carreira do autor e seus estudos relativos à educação e os posteriores versando sobre sua transição para pesquisas sob a temática do desenvolvimento social no Brasil.

Conclusões

Uma das possíveis conclusões da pesquisa será demonstrar a importância de resgatarmos autores que pensaram a educação de forma integrada ao processo de modernização da sociedade brasileira - marcado pelo conservadorismo e por uma herança colonial complexa - e como a escola e o professorado são chaves para a reprodução ou transformação das mentalidades e práticas sociais.

Bibliografia

- AZEVEDO, Fernando de. Sociologia Educacional. 2a edição. São Paulo: Melhoramentos, 1951.
FERNANDES, Florestan. A revolução Burguesa no Brasil. Editora: Guanabara. 3ª Edição. Rio de Janeiro, 1987.
MILLS, C. Wright. A Imaginação Sociológica. 4.ª Edição. Editora: Zahar. Rio de Janeiro, 1975.
PEREIRA, Luiz. Trabalho e Desenvolvimento no Brasil. Editora: Difusão Europeia do Livro. São Paulo, 1965.
_____. A Escola Numa área Metropolitana. Editora: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais. São Paulo, 1967.
_____. O Professor Primário Metropolitano. Edição: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – Ministério da Educação e Cultura. Rio de Janeiro, 1963.

Memória e esquecimento: a construção da imagem dos Parques Infantis de Ribeirão Preto nas décadas de 1950 e 1960.

Maria Beatriz Ribeiro Prandi; Débora Menengotti Ferreira; Sérgio César da Fonseca (orientador), Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Mestrado em Educação. bia.prandi@usp.br

Palavras Chave: *Parque Infantil, memória, fotografia.*

Introdução

A presente pesquisa trata de analisar a produção de uma imagem pública dos Parques Infantis de Ribeirão Preto durante as décadas de 1950 e 1960 e discutir o seu esquecimento verificável a partir da década de 1980.

Os Parques começaram a ser implantados em Ribeirão Preto em 1951, durante o mandato do Prefeito José Magalhães, por influência do Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo com o escopo de proporcionar às crianças da cidade recreação, atenção à saúde com atendimento médico e odontológico e cuidados higiênicos e sobretudo educação física, pois, da forma como foram concebidos e propostos por esse departamento, possuíam “um sentido amplo que propugnava a ideia de atividades físicas recreativas diversas, com conteúdo de fundo moral, cívico e médico-higienista, que tinha como objetivo promover a saúde de forma articulada com a ideia de educação integral da criança” (MICARONI, 2007, p.16).

As realizações públicas, convertidas agora em documentos depositados no Arquivo Público e Histórico de Ribeirão Preto, são peças da produção de uma imagem pública dos Parques e contam sobre seu lugar no aparelho escolar da cidade, participando, ainda dos fins políticos do governo local, que àquela altura era do prefeito Costábile Romano. A produção considerável de fotografias, a repercussão das atividades dos Parques nos jornais locais, as publicações como os álbuns comemorativos e, bastante importante, o destaque atribuído aos Parques nas comemorações do centenário de Ribeirão Preto são indicativos de que havia o intento de projetá-los, de tornar conhecido o papel que cumpriam.

Cabe então a esta pesquisa investigar qual a memória que foi se edificando a partir deste intento de demonstrar uma imagem pública dos Parques durante os anos 1950 e 1960 e quais as intencionalidades da construção dessa imagem pública, ou seja, há uma memória que emana desses documentos, mas que memória é essa?

Objetivos

O objetivo mais abrangente deste trabalho é empregar a memória oral, documentada e história oral, como fonte de pesquisa para compreender e (re)construir o passado dos Parques de Ribeirão Preto e, com isso, delinear algumas das razões que levaram ao apagamento dessa memória.

Material e Métodos

Visando compreender e (re)construir o passado dos Parques de Ribeirão Preto das décadas de 50 e 60 e consequentemente o porquê do seu esquecimento, através de uma pesquisa que se utilizará de conceitos como memória e história oral, o primeiro passo será de uma busca rigorosa por bibliografia sobre este tema.

Após a busca por referências sobre memória e história será realizada uma discussão em torno do tema e um enfoque em história e fotografia, debatendo a importância da imagem como documento de valor histórico, pois esta pesquisa será baseada principalmente na história que as fotografias e álbuns que estão depositados no Arquivo Público e Histórico de Ribeirão Preto contam.

Há também no Arquivo da cidade, um almanaque comemorativo do centenário de Ribeirão Preto que destaca os Parques como “a menina dos olhos” da Educação em Ribeirão Preto, pelo papel que desempenhavam entre o escolar e o assistencial, pois lidavam com crianças pobres, tendo assim que inculcar hábitos higiênicos, contando sempre com o investimento na cultura dos cuidados bucais que na época estava em alta. A partir de documentos como este (fontes de memória coletiva: fotografias, álbuns, matérias de jornal e almanaques), será discutido o quanto a imagem pública construída pela administração de Ribeirão Preto nos anos 1950 e 1960 impregnou e contribuiu para a construção de uma memória desses Parques, como também de relatos (fonte oral) com participantes ativos dos Parques, como por exemplo, depoimentos de professores, ex-alunos e funcionários.

Resultados e Discussão

Desde a inauguração do primeiro estabelecimento, nota-se que o modelo escolar representado pelos Parques foi prontamente difundido em Ribeirão Preto de tal maneira que até a metade da década de 1950 haviam pelo menos cinco Parques na cidade: Peixe Abade (Bairro do Barracão), Bosque (Fábio Barreto), Campos Elíseos, Vila Tibério e Recanto Quarto Centenário (Bonfim Paulista). Ainda nessa década, as vantagens para a infância, principalmente para os filhos das famílias pobres, eram propagandeadas na imprensa local.

Os números contabilizados no jornal, por sua vez, fazem sentido se vistos como evidências do alcance do programa de ação assumido progressivamente pelos Parques. A ênfase no jogo, na recreação e na educação física constam como diretrizes pedagógicas dos Parques, desde os primeiros projetos sugeridos pelo Departamento de Educação Física de São Paulo à Prefeitura de Ribeirão Preto, ao passo que, localmente, a cultura dos cuidados higiênicos e sanitários preencheu outra parte importante da pauta de suas atividades cotidianas. Por isso, as crianças recebiam “instrução, alimentação, vestimenta e assistência médica”.

Em razão desses propósitos atribuídos aos Parques, as professoras além de lidarem com atividades lúdicas também se ocupavam com o cuidado em relação a criança juntamente com as enfermeiras. Eram realizados vários exames e medidas de prevenção a doenças eram tomadas, como por exemplo, promoverem campanhas contra doenças como tracoma, conjuntivite, tuberculose, entre outras.

Havia também assistência odontológica nos Parques. E a assistência odontológica era tão importante para os Parques que foi confeccionado o “Álbum Histórico e Fotográfico dos Postos Odontológicos do Serviço Dentário Municipal” a fim de registrar o trabalho de toda a rede de consultórios dentários e os serviços que prestavam às crianças Parqueanas. Pelo fato de ser fartamente ilustrado por séries fotográficas, o “Álbum” contém o registro do cotidiano da prática dos cuidados com a higiene bucal mostrando, para tanto, que cada criança tinha sua escova guardada com seu nome por um escoveiro. Conforme as ocasiões escolhidas para compor os instantâneos fotográficos, as imagens fazem ver que para as crianças era um momento divertido, pois de acordo com o “Álbum Histórico e Fotográfico”, elas esperavam ansiosamente o momento de escovação.

Para viabilizar o braço assistencial dos Parques, havia transporte para buscar e levar as crianças atendidas. Sob esse propósito era disponibilizado para as crianças um caminhão que facilitava o acesso aos Parques Infantis.

As crianças também se alimentavam nos Parques, com um cardápio elaborado por especialistas no assunto, uma vez que a desnutrição infantil era um problema frequente e demanda a ser atendida.

Conclusões

Através da farta documentação oficial sobre os Parques em Ribeirão Preto percebe-se que nas décadas de 1950 e 1960 os Parques eram a joia da educação municipal, pois além do lúdico integravam também uma rede paralela de assistência à saúde e também a população por conta dos gabinetes odontológicos.

As séries de fotografias sobre os Parques Infantis quando integradas às publicações concretizam a escolha por registrar determinados fatos, práticas e momentos, os quais, passado o tempo, como afirma Boris Kossoy (1989, p. 22), se tornam a “imagem do real retida pela fotografia (quando preservada ou reproduzida)” fornecendo “o testemunho visual e material dos fatos aos espectadores ausentes da cena”, tornando-se o que “resta do acontecido, fragmento congelado de uma realidade passada, informação maior de vida e morte, além de ser o produto final que caracteriza a intromissão de um ser fotógrafo num instante dos tempos”.

Seja devido à propaganda das rotinas ou da participação dos Parques nos diversos festejos municipais, para além do aspecto propagandístico, evidente das imagens fotográficas, é preciso interrogar a intencionalidade de quem as produziu. Desta maneira, este trabalho agora busca pensar nas motivações por detrás das lentes e naquilo que motivou o olhar fotográfico, debatendo conjuntamente a importância da imagem como documento de valor histórico.

Bibliografia

KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. São Paulo: Ática, 1989.

MICARONI, Silvana. **A educação física nos Parques Infantis da cidade de São Paulo: 1947 a 1957**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, 2007.

SESSÃO H – PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

A construção social da infância frente a perspectiva histórica

Maria Carolina Branco Costa, Márcia Cristina Argenti Perez (orientadora). Faculdade de Ciências e Letras Universidade Estadual Paulista UNESP FCLAr, ma.carolinabc@gmail.com GEPIFE – Grupo de estudos e pesquisas sobre infância, família e escolarização UNESP CNPQ. PET Pedagogia.

Palavras Chave: *Educação, Construção Social, Infância, Perspectiva Histórica.*

Introdução

Ao longo da historicidade mundial, o olhar para a infância foi notavelmente transformado, perpassando por diferentes caminhos e alinhavando de diferentes formas as sociedades, de acordo com seus pressupostos e mentalidades ao redor do tema. Em suma, a transformação da construção social da infância ao longo dos séculos foi objeto de estudo de diferentes estudiosos, que debruçaram-se a angariar pistas do passado e recontá-lo. Em dadas obras, podemos encontrar resquícios fidedignos de uma história a ser narrada cronologicamente, onde o autor situa seu interlocutor no tempo histórico e no espaço geográfico. É desta forma, muito instigante conhecer a história, na medida em que está nos auxilia a questionar sobre os sentimentos incididos sobre a infância.

As obras consideradas tradicionais e que de fato melhor apresentam o panorama das atitudes dos adultos frente a infância ao longo do tempo, incidem sobre autores tais como Philippe Ariès, Colin Heywood, Elizabeth Badinter e Neil Postman. Cada obra refletirá o olhar particular de seu respectivo autor, porém, semelhante a todas, é a problematização ao redor do tema. Neste segmento em que a infância passa por mudanças, transformam-se, concomitantemente, as atitudes dos adultos para com as crianças, atitudes tais que serão alteradas de acordo com a mentalidade de cada sociedade em particular e a situação histórico-sócio-cultural vigente, porém, que em um contexto mais amplo, incidirão diretamente no sentimento de infância que se tem. Em outras palavras, diz-se que é a infância objeto de constante mudança, no que diz respeito a seu trato e visão por parte da sociedade, enquanto fase particular.

Objetivos

A presente pesquisa tem como objetivo geral a análise das diferentes construções sociais de Infância ao longo da historicidade mundial. Procura-se entender como este sentimento foi historicamente construído e instituído. O estudo no momento tem investigado alguns teóricos que desenvolvem reflexões acerca tal proposição, visando compreender, de fato, como este momento de Infância foi visto nos diferentes tempos e espacialidades geográficas, a fim de que se possa compreender as transformações pelas quais esta construção vem sofrendo no mundo contemporâneo.

Material e Métodos

Na tentativa de se alcançar este objetivo, optou-se pela abordagem qualitativa, à partir da pesquisa teórica. Almeja-se analisar, comparar e confrontar os fundamentos teóricos, buscando em cada autor, dialeticamente, uma perspectiva e um olhar diferentes, embora sobre um eixo em comum, procurando evidenciar até que ponto os sentimentos e construções sociais de infância existiram com enfoques diferenciados e perduram, não estanques, mas em constante modificação

Sob o ponto de vista teórico-metodológico, utiliza-se a seguinte dinâmica de investigação: o aprofundamento dos conceitos, por meio de revisão de literatura bem como o movimento dialógico dos autores, procurando encontrar pontos em comum, bem como divergências teóricas.

Resultados e Discussão

Os resultados iniciais do estudo teórico indicam que, apesar de a discussão incidir sobre mesmo plano, o da Infância, cada autor lhe atribui um olhar particular. À partir das conclusões de Ariès, a perspectiva familiar contemporânea é de isolamento social, vigorando o modelo de família moderna, ou nuclear. Observando outras vertentes relacionadas ao meio familiar, o casamento monogâmico como instituição psicológica e moral, preocupar-se-á com a educação dos filhos, promoção de valores e o bem-estar familiar. Privacidade, intimidade e afetividade, tornam-se características das famílias contemporâneas, que apartam-se do meio social.

Percebe-se uma estrita aproximação entre escola e valorização infantil, sendo a primeira calcada em meio social como instituição em meados do século XIV, tendo, a partir daí, contínuo progresso; na Idade Média, porém, a educação era dada junto aos adultos, em oficinas, com a finalidade de aprender-se um ofício. Notavelmente, vê-se que a base da argumentação de Philippe Áries, é a de que: mudam os tempos e consequentemente mudam as atitudes e sentimentos dos adultos frente à infância.

Heywood traz um olhar mais direcionado à situação de infância *versus* escolas. Segundo o autor, na contemporaneidade histórica a escola substituiu em definitivo o trabalho, tornando-se a principal ocupação aos mais novos. Outros países, em mesma direção, retraíram lentamente as escolas do domínio eclesiástico, tornando a educação primária (elementar) gratuita e compulsória, colaborando para democratização da mesma em detrimento das classes sociais distintas (escola direcionada ao ensino de massas).

A autora Elizabeth Badinter, trará a tona novamente tal discussão, porém, agora sob a óptica dos papéis sociais e da valorização dos membros familiares (pais) em detrimento de seus filhos. Sobrepõe os filhos aos pais, à medida que os últimos serão mais ou menos valorizados, de acordo com sua participação na vida e nos cuidados com os menores. A autora afirma que a mulher casada e com filhos é um ser relativo e tridimensional. Tal relatividade representa para a autora que “ela só se concebe em relação ao pai e ao filho” (BADINTER, 1985, p.25), isto é, a mulher para se tornar mãe depende de relações familiares. Sendo assim, o papel da mulher, segundo Badinter, é relativizado, ora como mãe, ora como esposa. É-lhe conferido caráter tridimensional, pois, “além dessa dupla relação, a mãe é também uma mulher, isto é, um ser específico dotado de aspirações próprias.” (BADINTER, 1985, p.25).

Segundo Postman, a televisão apenas propaga e não coleta a informação, oferece linguagem linear e não explora os assuntos aos quais expõe, pois é dinâmica e tem que saciar o telespectador com uma programação que lhe entretenha, não necessariamente que lhe alimente intelectualmente. Usualmente, é a televisão um objeto de distração e subterfúgio da realidade, portanto, não interessa que informe, apenas que distraia. Enfática característica deste meio de comunicação é seu alto teor de atratividade, uma vez que se mantém por conta disso; para tanto, deve oferecer a seu telespectador assuntos quais este não tenha total acesso e assim se sinta atraído à descobrir mais sobre, passando mais tempo “ligado” na programação. É preciso manter o sentimento pueril da infância, protegendo-a das ameaças midiáticas que podem traumatizar, de modo que a questão da “extinção da infância” fique apenas no plano das ideias, não chegando a se realizar concretamente.

Refletimos assim, que durante a história, passou-se de um não sentimento para com a criança (desvalorização da infância), para um novo sentimento (paparicação e rigidez) e para um outro depois (criança assumindo lugar de destaque na família – valorização da infância).

Postman, por sua vez, irá sugerir uma possível extinção da infância, dado a “adultização das crianças” e a “infantilização dos adultos”, proporcionado em demasia pela mídia (em especial, a televisão) que não seleciona seu público, apenas faz incidir sobre todos sua densa programação.

Embasados em seu argumento de que a mídia, desvelando segredos e tabus está colaborando para tal fenômeno de “adultização”, é de fato preocupante os caminhos que esta fase particular está trilhando. Sendo assim, a problemática da infância necessita ser repensada, no que diz respeito a seus fundamentos mais sólidos, na busca de valorizá-la novamente. Deve-se buscar meios quais a façam emergir novamente no cenário social como àquela que tem valor simbólico imensurável, sendo a base para a formação da fase adulta. Os meios de comunicação televisivos devem ser instrumentos transformadores, os quais busquem garantir o ensino, com programações saudáveis e específicas a cada idade, no sentido de formar cidadãos, fazendo de forma a promover e respeitar o bem-estar infantil.

Bibliografia

ARIÈS, P. Infância. In: *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1997 (v. 36 – Vida e morte, tradições, gerações).

² ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2005. (Conclusão: Os dois sentimentos da infância, p. 99-105). In: (2. Da família medieval à família moderna, p. 154-189).

³ BADINTER, Elizabeth. *Um amor conquistado: O Mito do Amor Materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. (Primeira parte: O amor ausente, p. 25-27). In: (Terceira parte: O amor forçado, p. 237-239).

⁴ HEYWOOD, Colin. *Uma história social da infância: da idade média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: ARTMED, 2004 (Investindo no futuro: Saúde e Educação, p. 193-226).

⁵ POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999. (Capítulo 6: O meio que escancara tudo, p. 95-111).

A implantação de um ambiente cooperativo a partir da literatura infantil sobre o trabalho com sentimentos na escola

Anna Karolina Santoro Borges; Luciene Regina Paulino Tognetta, Gepem/Unesp, anna_borges@ig.com.br

Palavras-chave: Ambiente sociomoral cooperativo; procedimentos de educação moral; literatura.

Introdução

Os professores pouco conhecem sobre o desenvolvimento moral de seus alunos e o que pouco sabem é que os valores morais são formados no cotidiano das relações interpessoais e portanto, não são estruturas inatas nem tampouco apenas interiorizadas por aqueles que aprendem. Nesse sentido, torna-se necessária uma reflexão sobre a prática pedagógica que possa nos permitir discutir caminhos que nos levem a tal objetivo. Por certo, um desses caminhos, visto como uma oportunidade de construção da criança que age, é o trabalho com as histórias infantis. Sabemos o quanto essas permeiam o imaginário das crianças e podem promover importantes reflexões. Percebemos, assim, o vasto trabalho que pode ser realizado a partir de temas relacionados ao desenvolvimento moral e a literatura infantil. Certamente, a literatura pode ser uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento moral das crianças aliada a qualidade do ambiente vivenciado por elas. Num ambiente cooperativo, as crianças são convidadas a tomar decisões, fazer escolhas, além de ter oportunidade de manifestar seus sentimentos, pois se sabe da importância do reconhecimento dos mesmos para a construção do autorrespeito.

Objetivos

A presente investigação, uma pesquisa-ação de caráter qualitativo, objetivou verificar se haveria mudanças nas relações entre pares e destes com seus professores após a implantação de um trabalho com a literatura infantil sistematizado a partir de um projeto de formação de professores cuja proposta é a implantação de um ambiente sócio-moral cooperativo em sala de aula.

Material e Métodos

A amostra foi composta por 250 crianças, 10% do total de crianças atendidas pela implantação do projeto intitulado “Reizinhos felizes” cujo trabalho, via literatura, visou proporcionar a experiência do autocohecimento pela criança e do conhecimento do outro. O projeto atendeu crianças de 7 a 10 anos da rede municipal de ensino de um município do interior do Estado de São Paulo onde foi implantado. O método consistiu na aplicação de um questionário em duas etapas - o pré-teste, anterior a implantação do projeto, e pós-teste, realizado com as crianças após o término de tal trabalho. Por meio do questionário que continha perguntas fechadas sobre as amizades na escola, a sistemática dos trabalhos entre iguais e os sentimentos expressos com relação à escola, as crianças foram indagadas sobre a qualidade de suas relações entre pares e com seus professores. Os dados obtidos passaram por uma análise quantitativa e qualitativa sendo estatisticamente comprovados. Os resultados do pré-teste e pós-teste foram comparados objetivando constatar se houve, com a implantação do projeto, melhoras nas relações interpessoais vivenciadas na escola.

Resultados e Discussão

O primeiro de nossos objetivos era saber se encontraríamos diferenças com relação aos problemas de convivência entre as crianças, antes e depois do projeto ser implantado. No pré-teste a maioria das crianças (30,4%), preferiam brincar com apenas 1 pessoa, já no pós-teste este percentual caiu para 22,8% e a porcentagem de crianças que gostavam de brincar com 2 ou 3 pessoas aumentou 9,6%. Com a aplicação do teste de Simetria (p -valor=0.0199) constatamos que as diferenças entre pré e pós teste foram estatisticamente significativas. Os resultados demonstram uma evolução no que diz respeito ao entrosamento entre as crianças entre os dois períodos de aplicação do questionário. Perguntamos também para as crianças se havia alguém na classe com quem elas não gostavam de brincar. Não encontramos entre pré e pós-teste diferenças significativas quando aplicamos o teste Ncmemar e o teste de Simetria (p – valor = 0, 2761). Para analisar as oportunidades de troca entre pares questionamos também as crianças quanto às brincadeiras ou os incômodos/problemas nas relações, perguntando: tem alguém da sua classe que lhe incomoda com brincadeiras, ameaças, empurrões ou outras formas que lhe deixam chateado? Pela aplicação do teste de simetria observamos que não há diferença significativa entre o pré e pós-teste (p – valor = 0.1726). Outra pergunta que fizemos às crianças no pré e no pós-teste foi com relação a experimentar o sentimento da solidão, não como algo positivo. Sabemos da importância de momentos “consigo mesmo” já defendidos por

diferentes estudos (CHITMAN, 1998; LA TAILLE, 2006, TOGNETTA, 2009) para que se constituam personalidades equilibradas, mas o que desejamos obter como respostas neste questionário foram os momentos de solidão em que, intencionalmente, se é deixado de lado pelo próprio grupo ao qual pertence. Perguntamos então: Alguma vez você se sentiu sozinho no recreio porque seus amigos não quiseram brincar ou conversar com você? Houve uma diminuição (4,82%) da porcentagem de crianças que diziam que se sentiam sozinhas no recreio quando comparamos o pré e o pós-teste ($p = 0.0796$). Por certo, quando o ambiente escolar valoriza oportunidades em que os alunos podem falar de si, este ambiente favorece o autoconhecimento, com isso, crianças ou adolescentes aprendem a controlar suas emoções, a conhecer os sentimentos dos outros, buscando o equilíbrio entre o bem para si e para o outro. Um dos trabalhos relevantes num ambiente cooperativo é a oportunidade dos trabalhos em grupo que tanto favorecem a interação entre os alunos permitindo a descentração e a superação do pensamento egocêntrico natural da criança, a colaboração e a melhoria na relação entre os sujeitos. Neste sentido, nos perguntamos: haveria então diferenças na participação em trabalhos em grupo com a implantação do projeto em questão? Para analisar a efetividade do trabalho em grupo perguntamos para as crianças “Você já fez ou faz trabalhos em pequenos grupos na sua sala de aula?”. Para efetuar a comparação entre os dois momentos e para a aplicação de um teste estatístico, foi necessário reagrupar as respostas dos sujeitos que assinalaram mais de uma alternativa. Para cada sujeito, foi considerada sua resposta, a alternativa que seria superior segundo o critério de maior frequência e de autonomia nos processos de escolha dos companheiros nos trabalhos em grupos. Constatamos que houve mudanças significativas (p -valor=0.0004.) quanto à possibilidade de escolhas pelos participantes, dos grupos que poderiam participar e menor intervenção da professora para este fim. Perguntamos às crianças como elas se sentiam quando estavam na escola. Entre as opções possíveis, estavam os seguintes sentimentos: triste, alegre, chateado, com medo, com vontade de ir embora, irritado, entusiasmado e animado. Houve uma mudança significativa que demonstra certo bem-estar na escola depois do trabalho realizado. Constatamos o aumento dos sentimentos que representam a satisfação, o desejo de permanecer na escola e querer participar das atividades propostas, analisadas na relação entre as categorias “alegre” 4,4%, “entusiasmado” 8,4%, “animado” 20,48% (p – valor < 0,0001 para animado, p -valor=0.0054 para entusiasmado). Sentimentos como “com vontade de ir embora” foi reduzido depois da implantação do ambiente cooperativo. Tais dados parecerem reiterar que a participação efetiva nos trabalhos em grupo, a liberdade que o aluno tem em dizer como se sente diante do conflito em sala de aula são representados nessa mudança.

Conclusões

Esta pesquisa buscou lançar algumas luzes para que se possa vencer esse desafio de transformar a prática da sala de aula que alcance o objetivo de formar para autonomia. São luzes que, ainda que pequenas, sinalizam ações que podem ser realizadas no cotidiano com materiais que se têm disponíveis. Tivemos a pretensão de mostrar que o uso da literatura infantil pode ser um importante recurso nesta direção. Contudo, assim como o projeto de trabalho em que os livros da Trilogia dos Reizinhos Felizes utilizados já propunham a simples utilização de um recurso didático qualquer não é suficiente para atingir o objetivo proposto de educar moralmente. Vimos que não se trata de escolher qualquer livro cuja intenção moralizante esteja presente, ainda que não explícita. A escolha primeira é por um material que seja fundamentado empiricamente e que permita ao leitor a experiência da reflexão sobre aquilo a que faz alusão. A proposta de autoconhecimento, de conhecimento dos sentimentos dos outros, de busca por relações mais equilibradas em que a tolerância, o respeito, a justiça estejam presentes, só é possível de ser efetivada quando se tem um ambiente em que se possam vivenciar essas experiências nos conflitos cotidianos, e, portanto, nos trabalhos em grupo, nas escolhas pelas atividades, no tratamento recebido dos professores, no encaminhamento das regras.

Bibliografia

- CHITMAN, L. K. **A solidão das crianças**. Rio de Janeiro, Editora Rosa dos Tempos, 1998.
- LA TAILLE, Y. **Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus Editorial, 1932/1994.
- TOGNETTA, L. R. P. **A formação da personalidade ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2009a.
- TOGNETTA, L.R.P. **Trilogia: “reizinhos felizes”** (O reizinho e ele mesmo; O menino e a mãe do menino; Era outra vez o reizinho e seus vizinhos). Americana: Adonis, 2009b.

Práticas educativas paternas nas camadas populares

Lígia Donoso Neli, orientador Prof. Dr. Geraldo Romanelli, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação ligia_donoso@yahoo.com.br, CAPES.

O presente trabalho se encontra em andamento e tem como finalidade analisar a participação do pai na socialização e nas práticas educativas dos filhos. Para este fim será realizada pesquisa com coleta de dados a serem obtidos mediante entrevistas com pais e mães, casados ou em união consensual, de dez famílias nas quais o pai é trabalhador manual e com pelo menos um filho em idade escolar, frequentando do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e matriculado regularmente em escolas públicas de um bairro ocupado por famílias das camadas populares de Ribeirão Preto-SP. As entrevistas serão realizadas de acordo com um roteiro semi-estruturado e os dados serão analisados conforme abordagem da sociologia da educação. As entrevistas com a mãe e com o pai serão feitas separadamente buscando compreender em quais tarefas socializatórias e práticas educativas o pai se envolve para se analisar o investimento paterno na socialização e educação dos filhos.

Palavras Chave: *escolarização dos filhos; família e escola; práticas educativas paternas.*

Introdução

Na literatura sobre as relações entre pais e filhos, o cuidado parental constitui elemento essencial para assegurar sobrevivência, moradia, alimentação, cuidados com a saúde, educação e lazer da prole (ROMANELLI, 2009; MANFROI, MACARINI & VIEIRA, 2011).

A educação escolar assume importância para os pais que, além de enviares esforços voltados para a escolarização dos filhos, desenvolvem práticas educativas na família visando favorecer o aprendizado da prole (ROMANELLI, 2011).

A ação dos pais em monitorar, estabelecer o controle e socializar os filhos, mediante utilização de estratégias de cuidado e do controle e incentivo de comportamentos desejáveis e supressão daqueles considerados indesejáveis são definidas enquanto práticas educativas parentais (SAMPAIO, 2007).

De modo geral, homens e mulheres assumem funções na vida familiar de acordo com referenciais de gênero, isto é, de padrões culturais que definem formas de conduta culturalmente adequadas a cada sexo; sendo as transformações sociais recentes propulsoras de transformações sociais no espaço privado, reformulando as condições e a identidade de gênero (FREITAS et al., 2009).

Assim, as práticas educativas e os processos e significados de maternidade e paternidade assumem novas roupagens a partir de influências macroestruturais no espaço privado, em que mudanças recentes na sociedade brasileira relacionadas à organização do trabalho industrial, sobretudo à crescente inserção feminina no mercado de trabalho modificou as relações familiares e os sentidos de maternidade e paternidade (BUSTAMANTE, 2005).

Em contrapartida, deve-se considerar que diversos estudos tendem a privilegiar a atuação materna e a importância da mãe no desenvolvimento e na educação da prole, em detrimento da função paterna. Tal postura teórica e metodológica levanta indagações a respeito da atuação do pai no processo de escolarização dos filhos e deve ser associada ao movimento da sociedade atual e a alterações nas funções e atribuições da mãe e do pai dentro e fora do contexto familiar.

Há que se ressaltar, ainda, que pesquisas recentes apresentam uma tendência a apontar uma assimetria entre gêneros, práticas educativas e divisão de trabalhos domésticos, desvelando uma maior participação materna em detrimento da parca participação paterna nos afazeres domésticos (CAVALCANTI, BARBOSA & CALDEIRA, 2012; FREITAS et al., 2009; BUSTAMANTE, 2005).

Assim, muito se conhece acerca da divisão assimétrica das tarefas educativas exercidas pela mãe; no entanto, pouco se sabe a respeito das práticas educativas paternas e ao empenho do pai na escolarização formal dos filhos.

Objetivos

Através desta pesquisa procura-se compreender como se estabelecem, na unidade familiar, as relações de cuidado e educação dos filhos, sobretudo no que compreende a participação paterna.

Assim, serão analisados os padrões de maternagem e paternagem, enfatizando como são construídas as posições parentais, a fim de se entender como o pai e a mãe dividem e negociam as tarefas educativas no cotidiano. Nesta perspectiva, busca-se conhecer como o pai participa e exerce sua função

educativa com os filhos e o quanto sua esposa lhe delega e permite o exercício dessa função, analisando, inclusive, se e como estes pais oferecem apoio à aprendizagem formal, que se realiza no ambiente escolar.

É objetivo desta pesquisa, ainda, compreender o quanto estes pais investem na formação dos filhos e se estas formas de investimento estão conectadas a algum projeto profissional futuro. Por se tratar de pais pertencentes às camadas populares, exercendo a profissão de trabalhadores manuais, de forma autônoma ou assalariada, buscar-se-á investigar como os pais promovem a educação não-formal focada na capacitação dos filhos para o trabalho, através da transmissão do ofício, desenvolvimento de habilidades manuais ou outras formas de inserção que envolvam um processo educativo pautado no objetivo de preparar o filho profissionalmente para o futuro.

Material e Métodos

Esta pesquisa se caracteriza como uma investigação em que a coleta, observação e interpretação dos dados é de cunho qualitativo. Com o término da leitura da bibliografia selecionada, será elaborado o roteiro de entrevistas semi-estruturado, sendo selecionados tópicos relevantes para compreender as práticas e estratégias parentais orientadas à educação dos filhos. Os materiais necessários à realização da entrevista serão gravador, papel, caneta e um computador para posterior transcrição das entrevistas.

Serão realizadas entrevistas com dez mães e dez pais, sendo que estes serão trabalhadores manuais. Os casais deverão ter pelo menos um filho em idade escolar, frequentando do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e matriculados regularmente em escolas públicas de um bairro ocupado por famílias das camadas populares de Ribeirão Preto-SP. As entrevistas serão gravadas e transcritas na íntegra. Além disso, a observação das moradias e do bairro será utilizada para ampliar o contexto social em que vivem as famílias.

Os sujeitos serão selecionados de acordo com informações de conhecidos da pesquisadora que poderão indicar outros casais conforme o método de bola de neve (BIERNACKI & WALDORF, 1981).

Deve-se ressaltar que as mães serão entrevistadas anteriormente aos pais, pois Bustamante (2005) recomenda que a aproximação com os homens deve ser gradual e mediada através do contato com as mulheres, para que eles se sintam seguros e mais livres para se expressarem, em virtude de se tratar de uma pesquisadora do sexo feminino.

A pesquisadora se identificará ao se apresentar às mães e aos pais, informando o objetivo da pesquisa e solicitando autorização para gravação da entrevista, esclarecendo que os dados serão sigilosos e que eles não serão identificados. Após o esclarecimento dos objetivos do trabalho e da concordância dos sujeitos, será solicitado que assinem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), concordando em participar livremente da pesquisa. Há que se ressaltar que a coleta de dados somente será realizada após a autorização do Comitê de Ética da Faculdade à qual está vinculado o projeto em questão.

Bibliografia

- BIASOLI-ALVES, Z. M. M. A Pesquisa em Psicologia- análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico. In: ROMANELLI, G.; BIASOLI-ALVES, Z.M.M. (Org.) **Diálogos Metodológicos sobre a Prática em Pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998. p. 135-157.
- BIERNACKI, P.; WALDORF, D. Snowball sampling-problems and techniques of chain referral sampling. **Sociological Methods and Research**, n.10, p. 141-163, 1981.
- BUSTAMANTE, V. Participação paterna no cuidado de crianças pequenas: um estudo etnográfico com famílias de camadas populares. **Cadernos de Saúde Pública**, v.21, n.6, p. 1865-1874, 2005.
- CAVALCANTI, V.R.S.; BARBOSA, C.F.; CALDEIRA, B.M.S. Ética do cuidar e relações de gênero? Práticas familiares e representações da divisão do tempo. **Estudos Sociológicos**, Araraquara, v.17, n.32, p.189-204, 2012.
- FREITAS, W.M.F. et al. Paternidade: homem no papel social de provedor. **Revista Saúde Pública**, v.43, n.1, p.85-90, 2009.
- MANFROI, E.C.; MACARINI, S.M.; VIEIRA, L.V. Comportamento parental e o papel do pai no desenvolvimento infantil. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v.21, n. 1, 2011.
- ROMANELLI, G. Pais, filhos, alunos: famílias de camadas populares e a relação com a escola. In: PINHO, S. Z. (Org.) **Formação de educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 371-382.
- _____. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre família e escola. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.P. & VILELA, R.A.T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, 2ª. ed. p. 245-264.
- SAMPAIO, I.T.A. Práticas educativas parentais, gênero e ordem de nascimento dos filhos: atualização. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v.17, n.2, p.144-152, 2007.
- WAGNER, A. et al. Compartilhar tarefas? Papéis e funções de pai e mãe na família contemporânea. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.21, n.2, p.181-186, 2005.

RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA: O QUE PENSAM PROFESSORES

BOMFIM, Sanderli Aparecida Bicudo, GEPEM/Unesp

sanderli.bicudo@gmail.com

Palavras-chaves: *Conflitos; desenvolvimento moral; relação professor-aluno*

Introdução

Na escola, os conflitos surgem por motivos diversos: divisão de materiais, insultos e brincadeiras que ofendem, regras não cumpridas, apelidos, a não concordância de regras impostas, entre outros. Para alguns professores esses conflitos são motivos de desespero, uma vez que geram “indisciplina”, atrapalhando o aprendizado. Porém, para outros os conflitos são oportunidades para que seus alunos possam – com intervenções e auxílio adequados – desenvolver-se moralmente. Assim, o problema da presente investigação é: “o que pensam professores sobre as formas de se resolver problemas de relacionamento na escola?”

Objetivos

São quatro objetivos principais: identificar o que professores acreditam ser as formas mais adequadas de resoluções de conflitos; verificar se há diferenças de respostas entre os professores de diferentes níveis escolares; constatar as causas dos conflitos nas concepções dos professores e finalmente averiguar se existe relação entre a escolha profissional desses professores e as formas de resolução de conflito que apresentam em seus julgamentos.

Material e Métodos

A pesquisa de campo, de caráter qualitativo foi realizada numa escola particular da região metropolitana de Campinas, São Paulo, escolhida intencionalmente por conveniência e abrangeu professores de Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Tivemos como instrumento dessa pesquisa, um questionário com perguntas abertas, primeiramente, relacionadas à sua escolha profissional: ser professor foi sua primeira opção ao escolher sua carreira profissional? E em seguida, relacionadas a conflitos cotidianos: Para você, quais são os problemas de relacionamento ou conflitos mais difíceis de lidar? Em sua opinião, qual(uais) o(s) principal(ais) motivo(s) ou causa(s) dos conflitos entre os alunos hoje em dia? E finalmente, Como você, professor, e a escola lidam com esses problemas ou conflitos?

Resultados e Discussão

Perguntados sobre como resolvem os conflitos, julgando-se ser a maneira mais adequada, constatamos que 25% dos professores transferem a resolução do conflito a terceiros, sendo coordenação e direção do colégio ou mesmo aos pais. Do total da amostra, 31,7% fazem uso de diálogos repletos de lições de moral, tentando “ensinar a moral”, 23,3% utilizam-se de diálogos, porém sem apresentar seu conteúdo e, finalmente, 20% das respostas demonstram uma intervenção pela qual os valores morais são construídos na interação com o aluno. Embora os percentuais sejam muito próximos, a categoria na qual as lições de moral estão inseridas foi a que conteve o maior número. Entendemos com isso que os professores aconselham, lembram regras, direitos e deveres, alertam sobre possíveis consequências de suas atitudes, indicam aos alunos o que devem ou não fazer, na intenção de “educá-los” moralmente, porém, sem se darem conta que para todo e qualquer aprendizado é preciso que o aluno seja sujeito ativo e não passivo. Assim também na moral: no momento do conflito é preciso que o aluno reconstitua os atos, expresse seus sentimentos, antecipe ações (e diferentes maneiras possíveis de resolução), escute sobre versões e sentimentos alheios, colocando-se no lugar do outro e possa descentralizar-se para que evolua moralmente. Para tanto, é indispensável uma intervenção adequada para que todo esse processo realmente aconteça, através de uma pessoa conhecedora do desenvolvimento de seu aluno e disposta a colaborar com seu desenvolvimento global (TOGNETTA, 2003; 2009; TOGNETTA & VINHA, 2007 e VINHA, 2000). Interessantemente, a quarta categoria, cujas respostas dizem respeito a intervenções de interação com o aluno no intuito da construção dos valores, teve o índice de 20%. Verificamos com isso, que uma parcela pequena de professores usam ações que permeiam o resgate e a construção de valores na interação com as crianças ou com os adolescentes, impedindo que eles evoluam moralmente. Tínhamos, também, o intuito de verificar se haveria diferenças nas respostas dos professores dos diferentes níveis escolares e encontramos diferenças significativas. Analisando as respostas dos três níveis pesquisados (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensi-

no Fundamental II), constatamos que cada nível apresenta seu maior índice percentual em categorias diferentes. Na Educação Infantil a maioria dos professores (58,3%) apresentou respostas da categoria que se refere as intervenções que, na interação com o aluno, constrói os valores morais, enquanto nos outros dois níveis tais percentuais foram menores: 14,8% no Ensino Fundamental I e 4,8% no Ensino Fundamental II. O Ensino Fundamental I teve seu maior percentual de respostas (33,4%) na categoria que diz respeito aos encaminhamentos a terceiros, no Ensino Fundamental II esse índice foi de 23,8% e na Educação Infantil de 8,3%. Ainda analisando os percentuais do Ensino Fundamental I, 29,6% dos professores desse nível apresentaram o diálogo como intervenção adequada, porém, sem detalhar como isso se daria, 19% dos professores do Ensino Fundamental II e 16,7% dos da Educação Infantil fazem parte de respostas desta mesma categoria. Já o Ensino Fundamental II teve, também, um índice expressivo de professores (52,4%) que “ensinam a moral”, enquanto no Ensino Fundamental I obtivemos 22,2% e 16,7% na Educação Infantil. Isso indica que a maior parte dos professores da Educação Infantil utiliza-se de intervenções, no momento do conflito, que auxiliam o aluno em seu desenvolvimento moral, mas que não há continuidade de procedimentos adequados nos níveis subsequentes. A maior porcentagem de professores do Ensino Fundamental I transfere a terceiros seu papel como interventor do conflito para auxiliar o aluno em seu desenvolvimento e a segunda maior parcela indica o diálogo, mas não apresentou o conteúdo do mesmo, devido a limitação metodológica de nossa pesquisa. No Ensino Fundamental II a maioria dos professores utiliza-se de orientações, conselhos, exortações, o que nos permite concluir que também não colaboram para a evolução moral dos alunos, uma vez que a moral não pode ser ensinada, mas sim construída pelos alunos através do meio em que vive. Quanto às causas dos conflitos, os professores entendem que a família seria a única responsável pela formação moral dos alunos. Sim, ela é, mas não a única. Quanto ao objetivo de averiguar se existe relação entre a escolha profissional e as formas de resolução de conflito adotadas pelos professores, os dados mostraram que os professores que escolheram a educação como primeira opção na carreira profissional não apresentam respostas mais evoluídas sobre como resolvem os conflitos encontrados na escola. Assim, conclui-se que “bom senso e instinto naturais” não são suficientes para auxiliar as crianças em seu desenvolvimento moral.

Conclusões

É preciso que os professores mostrem-se preocupados não somente com a matéria a ser dada, com as páginas dos livros a serem concluídas, mas também (e porquê não dizer, principalmente?) com o bem-estar de seu aluno, que muitas vezes, precisa de uma presença, de uma intervenção adequada ou até mesmo de um “simples” auxílio para que possa falar de si, de seus sentimentos e desejos para conhecer-se como pessoa e aprender a conviver com o outro. La Taille (1996) nos alerta que “formar homens iguais àqueles que já existem é mais fácil que formar homens diferentes, de certa forma ‘superiores’”(p. 156).

Bibliografia

- LA TAILLE, Y. A dimensão ética na obra de Piaget. In: **Cadernos Idéias**, nº 20, pp. 75-81, 1996.
- TOGNETTA, L. R.P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista**. Campinas, SP: Mercado das Letras/FAPESP, 2003.
- TOGNETTA, L. R.P. **A formação da personalidade ética: estratégia de trabalho com afetividade na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- TOGNETTA, L. R. P. e VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.
- VINHA, T.P.. **O educador e a moralidade infantil na visão construtivista**. Campinas, SP: Mercado de Letras/FAPESP, 2000.

Resolver conflitos e apontar soluções a problemas sociais: são conteúdos da escola? Uma reflexão sobre os dados do ENEM.

BRUM, Ísis Pereira, TOGNETTA, Luciene Regina Paulino – GEPEM/UNESP-UNICAMP

Palavras-Chave: *Enem; Resolução de conflitos; Desenvolvimento moral*

Introdução

A partir da análise dos dados disponíveis sobre o desempenho de estudantes egressos ou não do Ensino Médio de todo Brasil no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), entre os anos de 2001 a 2008, propomos uma reflexão sobre a Competência V da prova de Redação deste exame, a qual exige dos participantes uma proposta de intervenção solidária a uma situação-problema com respeito aos direitos humanos. A competência V também é identificada nos relatórios pedagógicos analisados como “cidadania ativa com proposta solidária, compartilhada”, pois “propor supõe tomar uma posição, traduzir uma crítica em uma sugestão, arriscar-se a sair de um papel passivo” (Inep, 2008). Além do mais, a proposta de elaboração do ENEM até 2008 é assumidamente construtivista, fator este que reforça a nossa abordagem teórica baseada na psicologia genética piagetiana que se mostra como caminho viável de análise na medida que o sujeito é apresentado como protagonista na construção de seus valores morais e normas de conduta, exatamente o papel que lhe é exigido nesta avaliação governamental.

Objetivos

O presente artigo tem o objetivo de refletir sobre a necessidade da formação moral para a resolução de conflitos dos estudantes da Educação Básica a partir da análise dos dados oficiais de desempenho na Competência V, na prova de Redação do ENEM, entre os anos de 2001 a 2008. Tem-se como problema de pesquisa: o que apontam os resultados do ENEM sobre a capacidade de alunos do Ensino Médio em resolver problemas e indicar soluções a problemas sociais? Que explicações podem ser encontradas à luz do referencial piagetiano sobre o desenvolvimento moral?

Material e Métodos

Para a este trabalho, foram utilizados os dados de desempenho dos participantes do ENEM, de 2001 a 2008, oficialmente disponibilizados em relatórios pedagógicos elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão do Ministério da Educação (MEC) responsável pela elaboração, aplicação, correção, divulgação e análise de resultados do exame em questão. A amostra é relevante: cerca de 14,6 milhões de redações. Esta pesquisa, de caráter documental, utilizou-se da comparação anual do resultado de desempenho dos participantes com nota máxima na Competência V e as demais competências e das análises das notas máximas nessa competência.

Resultados e Discussão

A análise comparativa das médias da redação do ENEM, segundo as cinco competências avaliadas, mostrou que as piores médias de desempenho correspondem à proposta de intervenção para a situação-problema proposta como tema de dissertação. Visto isso, pesquisou-se o percentual de participantes que obtiveram sucesso na competência V, pois a média geral dos vestibulandos na redação revela que, neste quesito, todos ficaram abaixo da média, sendo que as notas gerais de desempenho em “proposta” ficaram abaixo do índice de satisfação nos anos de 2001, 2004, 2005, 2006 e 2007, em uma escala que varia de 0 a 100 em cada critério. A análise isolada da competência V demonstra que uma parcela ínfima dos candidatos atendeu os critérios exigidos e foi bem-sucedida em suas propostas de intervenção solidária, como demonstra a tabela 3, a seguir.

Tabela 3. Distribuição das redações com nota máxima na competência V por ano – 2001 a 2008

	Nota 100	Relação entre as redações validadas e os participantes com nota máxima em %
2001	8.165	0,71
2002	12.505	1
2003	10.641	0,85
2004	7.559	0,78

2005	12.819	0,6
2006	9.582	0,35
2007	14.011	0,52
2008	18.047	0,63

Fonte Inep/MEC

Tais dados não nos deixam dúvidas sobre a dificuldade do jovem brasileiro em refletir sobre temas de ordem política, social, cultural e científica, uma vez que as situações-problema das dissertações do ENEM versam sobre tais assuntos, e transformar sua crítica em uma proposta justa de intervenção, que respeite os direitos humanos. Isto posto, a questão erigida a partir da análise dos resultados é bastante simples: por que os alunos, egressos ou concluintes do Ensino Médio, não sabem propor uma solução a problemas que lhes são familiares e recorrentes em seu cotidiano? A resposta é mais complexa. Para saber como resolver uma situação-problema, aqui considerada como um conflito, primeiramente, é preciso entender o que é um conflito. Depois, é preciso ter vivenciado ou presenciado alguns deles e ter tido a oportunidade de lidar com suas próprias emoções e com as da parte conflitante para encontrar soluções justas e viáveis para as partes antagonistas. A palavra conflito deriva do latim “conflictus”, que significa afrontamento, choque. Em diversas pesquisas (Tognetta e Vinha, 2009), ficou comprovado que, quando a escola entende o conflito como negativo e prejudicial para as relações interpessoais em sala de aula, resolve as desavenças de duas formas: uma, evitando-as – e para tal amplia as formas de controle externo, como regras ou equipamentos de segurança, por exemplo – ou atribuindo a responsabilidade do problema para a família dos educandos ou a especialistas em comportamento. Assim, utiliza-se de mecanismos de contenção, punições, culpabilizações, incentivam a delação e associam a obediência à regra ao medo da autoridade. O fato é que as escolas brasileiras pouco permitem que crianças e adolescentes tenham espaços de discussão de suas insatisfações, de seus limites, sucessos e fracassos nas relações que estabelecem na escola (Cassasus, 2001). Fadados ao silêncio, meninos e meninas, adolescentes e jovens, são copistas, comprovadamente como mostram os relatórios de Carnoy (2009) e assim, pouco espaço têm para as discussões de seus conflitos cotidianos.

Conclusões

O baixo índice de sucesso no critério “buscar uma solução para a situação-problema apresentada de forma solidária e com respeito aos direitos humanos” sugere-nos uma formação escolar ainda deficitária sobre como lidar com situações que cujas tomadas de decisão, escolhas e projetos possam se basear em conteúdos morais. Tais resultados se justificam diante das características das escolas brasileiras: nelas, não há espaços para o debate dos próprios problemas. Há uma crença equivocada, inocuamente traduzida pela ignorância de qual é, verdadeiramente, a tarefa dos cursos de nível médio no Brasil: que os alunos devam ser preparados para o vestibular, e que, portanto, estratégias como as assembleias escolas, as possibilidades de formação de pequenos grupos de trabalho protagonizados pelos próprios alunos para mediar, ajudar a resolver os conflitos entre os estudantes são “perdas de tempo”. Pouco entendem, nossos educadores que a competência para propor soluções a problemas sociais, não é algo que se ensina lendo bons livros e jornais diários. Mais do que isso, é uma competência que permite generalizar para situações hipotéticas, o que primeiro foi vivido, pensado, contraposto com o par, experimentado, na situação cotidiana em que os conflitos estão presentes. Só assim, a convivência, nas escolas brasileiras será um valor. E só assim, os problemas de ordem maior em que esta nos falta, terão suas soluções apontadas por nossos jovens.

Bibliografia

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso: 03 jan. 2012
- CARNOY, M. *A Vantagem Acadêmica de Cuba*, São Paulo: Ed. Ediouro, 2009, 272 p.
- CASASSUS, J. *A Escola e a Desigualdade*. Chile: Ed. Liber Livro, 2001.
- ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) Relatório Pedagógico 2001-2008. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)/Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, MEC/SEF. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/enem>. Acesso em 17 abr.2014.
- VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, 2009, p. 525-540.

A EAD NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: análise de uma experiência didática num curso de Pedagogia

Rodrigo Chechi Marineli, orientadora: Thaís Cristina Rodrigues Tezani, Campus de Bauru, Faculdade de Ciências, Curso de Pedagogia, rodrigo.chechi@hotmail.com, PIBIC – Reitoria.

Palavras Chave: *Educação à Distância, Formação de Professores, Pedagogia.*

Introdução

Esta investigação se enquadra e se vincula à linha de pesquisa “Formação de Professores” do Departamento de Educação, da Faculdade de Ciências de Bauru, na qual desenvolvo atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Além de integrar discussões do GEPIFE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Família e Escolarização, cadastrado no CNPq e certificado pela UNESP.

A pesquisa surgiu diante de algumas indagações feitas durante o processo de articulação e reestruturação curricular dos cursos de Pedagogia realizado a pedido a Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), com o objetivo de desencadear ações que levem à constituição de organizações curriculares semelhantes para os cursos de mesma nomenclatura. Os estudos preliminares dos documentos apontaram que embora todos os cursos obedeçam à mesma legislação, a organização curricular de cada um apresenta singularidades.

No caso, vamos nos ater ao curso de Pedagogia de Bauru SP, iniciado em 2002, e dentre os outros quatro é o único que se distingue pela presença de disciplinas que trabalham com a questão das tecnologias.

Objetivos

OBJETIVOS GERAIS

- Estudar os documentos oficiais dos cursos de Pedagogia em relação às tecnologias da informação e da comunicação.
- Analisar uma experiência didática de uso da educação à distância na formação inicial de professores, a qual aconteceu nos anos de 2010, 2011 e 2012, com alunos do primeiro e do terceiro ano do curso de Pedagogia da UNESP de Bauru.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Descrever as ações de uso da educação à distância, por meio do ambiente virtual de aprendizagem Moodle, na formação inicial de professores num curso de Pedagogia.
- Mapear os currículos dos cursos de Pedagogia das unidades da UNESP com relação às tecnologias.
- Verificar há possibilidade de uso de um cenário virtual de aprendizagem na formação inicial de professores.
- Verificar há necessidades de formação desses docentes para o uso adequado das TIC no processo de ensino e aprendizagem.

Material e Métodos

A metodologia da pesquisa prevê o uso e a análise de dados qualitativos e quantitativos, baseados na pesquisa descritiva. Pretendemos realizar pesquisas bibliográficas e de campo (com os dados de 2010, 2011 e 2012, arquivados no Moodle). Havendo necessidade de mais dados ou atualização dos dados, utilizaremos a fonte de 2013, sendo que está estará disponível apenas no 2º semestre do corrente.

Podemos dividir a pesquisa em etapas: 1) revisão da literatura sobre educação à distância na formação de professores; 2) estudo dos documentos oficiais dos cursos de Pedagogia da UNESP; 3) análise da proposta didática de ambiente virtual de aprendizagem, realizada nos anos de 2010, 2011 e 2012 (havendo necessidade, utilizaremos os dados de 2013); 4) descrição e categorização dos dados; 5) análise e interpretação dos resultados.

Resultados e Discussão

A educação escolar vem acompanhando o ritmo do progresso das tecnologias, influenciando e sendo influenciada pela sociedade contemporânea e suas características, adaptando-se ao processo de evolução tecnológica. Essa situação representa para a escola exigências complexas nas políticas e nas práticas, de modo que se prepare o indivíduo para dominar os conteúdos historicamente acumulados no seu processo histórico de construção aliado à possibilidade de desenvolvimento de novas estratégias de ação articuladas às exigências sociais (LÉVY, 1993; 1996; 1999).

Com a criação desse novo espaço resultado do uso das tecnologias, a mente humana passou a trabalhar com outras capacidades e condições para o seu desenvolvimento. Ao analisar esse contexto, nos deparamos com uma nova temática de estudo: a formação de professores no contexto das tecnologias, conforme aponta Pesce (2011), Peters (2001) e Barros (2009).

A educação superior atualmente se vê diante da possibilidade de construção de uma nova organização curricular, didática e pedagógica, enriquecida pela diversidade de modelos e conteúdos. Vivemos numa sociedade em transformação política na qual a informação e a comunicação ocupam papel central e reorganizam as formas de organização do trabalho e convivência social. Tal situação demanda novas decisões e orientações com relação aos programas de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, no sentido do desenvolvimento de novas habilidades cognitivas, sociais e profissionais (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011).

Cabe ressaltar, que para realização da pesquisa, foi aprovada no Conselho de Curso de Pedagogia (de 20 de novembro de 2009), com base na Portaria nº 105 de 22 de março de 2007, que dispõe sobre orientações para a elaboração de propostas de cursos à distância na UNESP e na Resolução nº 74 de 27 de novembro de 2006, que fixa diretrizes para o oferecimento de cursos de graduação, pós-graduação, especialização, temáticos, atualização e de extensão universitária, na modalidade à distância na UNESP, a experiência didática do uso da plataforma Moodle em três aulas (doze créditos) de cada disciplina referente às tecnologias (Educação e Tecnologia no primeiro ano e Recursos Tecnológicos Aplicados à Educação no terceiro ano), durante os anos de 2010, 2011 e 2012, firmado o compromisso de, ao término do processo, apresentarmos à Coordenação e ao Conselho de Curso os resultados desse processo.

Conclusões

Sabemos que infelizmente, a EaD ainda sofre com a falta de credibilidade e preconceito, por parte de alguns, que acreditam que toda EaD é aligeirada de teoria e fraca em conteúdo.

Concluimos que há necessidade de reorganização curricular dos cursos de Pedagogia da UNESP em virtude da incorporação de disciplinas específicas sobre tecnologias e, que os ambientes virtuais de aprendizagem na formação de professores são possibilidades de articulação teórica e prática diante do cenário atual da sociedade contemporânea.

Essa pesquisa nos fornece indicativos para acreditar que há necessidade de disciplinas específicas sobre tecnologias na formação de professores, principalmente sobre EaD. Destacamos ainda que o ambiente virtual de aprendizagem Moodle, por ser gratuito e de fácil manuseio, é o mais adequado como recurso da cibercultura.

A sociedade da informação e do conhecimento requer um professor que faça reflexões sobre o as demandas do presente e do futuro, de modo a agir englobando o uso das tecnologias na sua prática pedagógica cotidiana. Pensar num processo de formação docente que impulse a prática reflexiva e que o capacite a enfrentar criticamente os contextos sociais e educacionais e, além disso, impulse a interação crítica com os modos e estilos de aprendizagem é um desafio atual.

Bibliografia

- ALMEIDA, M.E. B. de; PRADO, M. E. B. B. **A importância da gestão nos projetos de EAD.** In: Debates: mídias na educação. Boletim 24 – Salto para o futuro. Novembro/Dezembro, 2006, p. 49-57.
- BARROS, D. M. V. **Guia didático sobre as tecnologias da comunicação e informação:** material para o trabalho educativo na formação docente. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2009.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- _____. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.
- _____. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.
- PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital:** entendendo a primeira geração dos nativos digitais. Porto Alegre: ARTMED, 2011.
- PETERS, O. **Didática do ensino a distância.** São Leopoldo: Unisinos, 2001.
- PESCE, L. **EAD:** antes de depois da cibercultura. In: Cibercultura: o que muda na educação. Ano XXI. Boletim 03 – Salto para o futuro. Abril, 2011.
- SILVA, M. **A pesquisa e a cibercultura como fundamentos para a docência on line.** In: Debates: mídias na educação. Boletim 24 – Salto para o futuro. Novembro/Dezembro, 2006, p. 17-23.
- VALDEMARIN, V. T. **Análise dos cursos de Pedagogia da UNESP.** Ofício Circular 07 – PROGRAD, 2011.
- VALENTE, J. A. (Org.). **Formação de educadores para o uso da informática na escola.** Campinas: UNICAMP, 2003.

A violência simbólica em ambiente escolar por pesquisas brasileiras (2001 – 2010): produzindo uma base empírica.

Julia Elaine Diniz, Marilda da Silva. UNESP/Rio Claro, Instituto de Biociências, Mestrado em Educação, juliae_diniz@hotmail.com.

Palavras Chave: *Violência simbólica, escola, alunos/professores.*

Introdução

Esta pesquisa faz parte das investigações realizadas pelo Grupo de Pesquisa sobre Educação Escolarizada a partir das ideias de Pierre Bourdieu (CNPq) que vem evidenciando a participação de professores na constituição do fenômeno violência em meio escolar. Nesse sentido, vale dizer que o que vem sendo feito no Grupo é mostrar que professores cometem violência contra alunos, igual ou mais do que os mesmos contra eles. Nesta etapa – por meio desta pesquisa -, organizar-se-á uma base empírica que servirá a esse mestrado e aos aprofundamentos do grupo sobre a temática violência em meio escolar.

Para início dessa proposição procedemos ao levantamento bibliográfico (dissertações e teses) acerca, especificamente, da violência simbólica cometida, sofrida e razões que levam a ocorrência dessa violência em meio escolar, no período que vai de 2001 a 2012. A decisão por 2001 diz respeito ao balanço organizado por Marília Spósito, em 2001, acerca dos estudos realizados no Brasil sobre violência em meio escolar. O site consultado para essa coleta foi o da Capes. Esse levantamento evidenciou a necessidade de se considerar publicações sobre a temática produzidas pela UNESCO. Os respectivos dados também foram extraídos da Capes. Desse levantamento resultaram 4 quadros de informações, que foram organizados a partir das mesmas palavras-chaves: violência, violência simbólica, violência na escola, violência da escola.

A primeira observação necessária é que embora o período da pesquisa, em princípio, fosse de 2001 a 2012 o levantamento mostrou pesquisas realizadas até 2010. Por isso, as fontes deste estudo serão as produzidas de 2001 a 2010.

Objetivos

Organizar uma base empírica a partir de informações extraídas de dissertações, teses e pesquisas da UNESCO produzidas de 2001 a 2010 cujo objeto foi construído em torno de mostrar a violência simbólica cometida/produzida/sofrida/presenciada/sentida em meio escolar. Portanto, focar-se-á nos agentes que cometeram e sofreram violência simbólica em ambiente escolar segundo os autores das referidas fontes para organizar uma base de informações específicas: quem comete e quem sofre violência simbólica em ambiente escolar. Obviamente, informações sobre razões e sentimentos que provocaram e foram provocados por parte dos envolvidos necessariamente serão contempladas.

Material e Métodos

Trata-se de uma pesquisa de abordagem quanti-qualitativa. A extração e análise dos dados serão operacionalizadas por meio da técnica Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Essa técnica consiste em agrupar quantificando o conteúdo das categorias, que neste caso são: quem comete, quem sofre e como e porque ocorre violência simbólica em meio escolar. Depois da construção dessas categorias proceder-se-á a análise propriamente dita, que será fundamentada pela noção de violência simbólica em Pierre Bourdieu. Contudo, o método deste estudo será construído paulatinamente durante todo o desenvolvimento da pesquisa e suas etapas, até este momento da elaboração do projeto, serão:

- a) Dos textos O poder simbólico (2011), A economia das trocas simbólicas (2005), O campo econômico: a dimensão simbólica da dominação (2000) e A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos (2006), de Pierre Bourdieu, será construída a noção de violência simbólica de acordo, obviamente, com os critérios epistemológicos do referido autor. Essa etapa resultará no texto de fundamentação teórica da pesquisa.
- b) Leitura e análise das dissertações e teses e dos documentos da UNESCO localizadas por meio dos descritores: violência, violência simbólica, violência da escola e violência na escola. As informações que serão apreendidas dessas fontes são as seguintes: quem comete, quem sofre e como e porque ocorre violência simbólica em meio escolar, segundo os autores das referidas fontes. Além disso, dessas fontes extrair-se-á as seguintes informações: quem são os sujeitos das pesquisas e a que nível de ensino pertencem os mesmos.

- c) A análise dos dados será formulada por meio da relação entre as informações extraídas das fontes e a noção de violência simbólica em Pierre Bourdieu, tendo em vista os envolvidos à luz do tipo específico violência simbólica em meio escolar, abrindo mais uma chave de interpretação na complexidade da constituição do fenômeno violência em meio escolar no Brasil.

Resultados e Discussão

Note-se através da Tabela 1 que o maior número de trabalhos encontrados por meio do levantamento diz respeito ao descritor 'violência na escola'. O que já se esperava tendo em vista os trabalhos que o referido grupo vem produzindo. A seguir vem o grupo de trabalhos que faz parte do descritor 'violência', 8. Respectivamente vem o grupo dos descritores 'violência simbólica', 4, e 'violência da escola', 2. Observe que apenas por essa mostra meramente quantitativa o número de trabalhos que mostram a 'violência da escola' é o menor número. O que desde já nos remete à seguinte pergunta: por que será que aparecem tão poucos trabalhos sobre violência da escola? A pergunta tem sua justificação exatamente nas pesquisas realizadas pelo grupo, isto é, em tais pesquisas mostram-se que a escola comete muita violência contra seus alunos, sobretudo, no que diz respeito à violência contra alunos por professores e professoras. A justificativa desta investigação está diretamente relacionada ao que acabamos de mencionar, pois se considera importante aprofundar reflexões sobre a violência em meio escolar, tendo em vista a complexidade da constituição do referido fenômeno.

Tabela 1. Quantidade de trabalhos por palavras-chaves.

PALAVRA-CHAVE	TOTAL DE OBRAS ENCONTRADAS
Violência	8
Violência Simbólica	4
Violência na Escola	9
Violência da Escola	2

Conclusões

A pesquisa ainda está em andamento, mas, por enquanto, podemos concluir que há grande necessidade de investigar as práticas docentes no que diz respeito à violência simbólica cometida por estes. Através das pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa sobre Educação Escolarizada a partir das ideias de Pierre Bourdieu (CNPq), nota-se que as práticas violentas do professor interferem ativamente no desenvolvimento e percurso escolar dos alunos.

Bibliografia

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1977.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **O Poder Simbólico**. 15 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

_____. **O campo econômico: a dimensão simbólica da dominação**. Tradução Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papirus, 2000.

_____. **A Produção da Crença – contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. 3ª ed. Porto Alegre/RS: Zouk, 2006.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1,p.87-103, jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 jun.2011.

APRENDIZAGEM DOCENTE EM UM CONTEXTO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO TRANSDISCIPLINAR DAS PRÁTICAS ESCOLARES

Jenny Patricia Acevedo Rincón, orientador: Dario Fiorentini, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Doutorado em Educação, jpar2005.jenny@gmail.com, Bolsista da Organização dos Estados Americanos (OEA).

Palavras Chave: *Aprendizagem situada, Estágio supervisionado, estágio transdisciplinar.*

Introdução

Esta pesquisa tem como campo e contexto de estudo o estágio supervisionado que ocorre na FE/Unicamp, envolvendo, em uma mesma turma, estagiários de diversos cursos da Unicamp e que caracteriza-se por sua natureza transdisciplinar, no sentido de que perpassa e ultrapassa as fronteiras das disciplinas escolares. O objetivo deste estudo é identificar e compreender a aprendizagem profissional dos futuros professores nesse contexto formativo, no qual os estagiários refletem e analisam suas práticas no campo de estágio mediante interlocução com uma literatura acadêmica pertinente. Essa participação reflexiva e analítica visa problematizar e ressignificar o lugar e o papel do professor nos diferentes contextos escolares, abrindo possibilidade para a transformação da prática pedagógica existente na escola. A coleta e o tratamento analítico dos dados da pesquisa seguem os parâmetros de uma abordagem qualitativa participante ancorada na observação dos encontros de análise e problematização das práticas de estágio trazidas pelos estagiários da escola campo e complementada com questionários, entrevistas, diários e portfólios dos estagiários, a partir dos quais serão identificadas e analisadas as aprendizagens situadas nesse contexto.

Objetivos

Objetivo Principal: identificar e compreender a aprendizagem profissional de futuros professores em um contexto de estágio supervisionado de natureza inter e transdisciplinar e que prioriza a problematização e análise das práticas de ensinar e aprender na escola básica, mediante interlocução com uma literatura acadêmica pertinente.

Objetivos específicos: (1) Descrever e caracterizar o contexto e a dinâmica de trabalho onde são compartilhadas, discutidas e analisadas coletivamente – durante os encontros de Estágio Supervisionado na Unicamp - as práticas de ensinar e aprender observadas, vivenciadas e documentadas pelos futuros professores durante seu estágio na escola básica; (2) Identificar dos diferentes tipos de aprendizagem dos alunos estagiários a partir de suas reflexões sobre as problematizações das práticas pedagógicas de ensinar e aprender no contexto formativo da disciplina de Estágio Supervisionado; (3) Identificar, descrição e compreensão da aprendizagem profissional docente dos estagiários como um processo de constituição profissional docente, em constante interação e mudança.

Material e Métodos

O estudo é do tipo qualitativo. Segundo Borba e Araújo (2012, p. 24), a pesquisa qualitativa tem como propósito “fornecer informações mais descritivas que primam pelo significado dado às ações”. Isso implica que a coleta e análise de dados da pesquisa incidirão sobre a significação das relações, ações e reflexões em um contexto formativo marcado pela problematização e análise das práticas de ensinar e aprender na escola básica.

O estudo é desenvolvido mediante a observação participante e registro no diário da pesquisadora. Além disso, é preciso destacar que foram usados os registros em Diário dos estagiários, os episódios das discussões de leitura de sala de aula dentro da disciplina Estágio Supervisionado I, assim como as produções dos alunos estagiários. Posteriormente, serão tidos como dados de pesquisa entrevistas e questionários aplicados aos alunos estagiários.

Resultados e Discussão

As práticas desenvolvidas no Estágio Supervisionados se constituem em um espaço de formação que promovem distintas relações onde interagem elementos sociais e culturais dos participantes (alunos da escola, estagiários, supervisores da escola e formadores da Universidade). Além disso, o Estágio Supervisionado promove aprendizagem dos alunos e professores e contribui ao desenvolvimento profissional do futuro professor.

A experiência de contato com a escola faz com que os alunos de Estágio, tenham um momento de encontro entre os saberes teóricos do curso da licenciatura e os saberes da prática de ensinar e aprender no ensino básico. Embora esse contato seja relevante e tem sido investigado por alguns estudos, ele ganha valor e importância quando é intencionalmente analisado e problematizado em um espaço como o da disciplina Estágio Supervisionado I. Para o estagiário acompanhar uma sala de aula implica reconhecer um mundo de interações dentro e fora delas. Os conhecimentos que são mobilizados e produzidos no interior das práticas pedagógicas são produto das relações, ações e significações que os participantes estabelecem interativamente e mediante negociação de significados. Parafraseando Lave (1996, p. 30), conhecimento e prática são aspectos em constante interação e mudança dentro de um contexto que conforma sistemas de atividade mediante a integração de sujeitos, objetos e símbolos.

É importante reconhecer que os estagiários que conformam cada turma de Estágio Supervisionado na FE/Unicamp (em um número de no máximo 20), são alunos da licenciatura em História, Matemática, Biologia, Ciências Sociais, Educação Física e Letras da Unicamp. O fato de os alunos serem de diferentes licenciaturas promove dentro da sala de aula diversidade nos discursos e posições dos alunos. Em geral, cada uma das leituras feitas desde os olhares de diferentes disciplinas (das licenciaturas) contribui para produzir, nas aulas de estágio na Unicamp, uma variedade de interpretação e significação nas interlocuções com a literatura, e na análise das práticas escolares trazidas pelos estagiários da escola campo. Nas discussões dos alunos e nos registros em diário dos estagiários, é visível que as interlocuções têm sido mobilizadas a partir do que é vivenciado nas escolas campo em que realizam o estágio, assim como da literatura acadêmica que se leva à sala de aula da disciplina Estágio Supervisionado I, na Unicamp.

O processo vivido pelos estagiários na identificação de um tema de intervenção pedagógica e de investigação na escola campo também contribui para os estagiários problematizarem e ressignificarem as práticas de ensinar e aprender na escola básica. Os episódios narrados (em diários ou oralmente) permitem ver que os momentos vivenciados na escola, produzem nos estagiários a necessidade de compreendê-las e, sobretudo, de tentar mudá-las por meio de seus planos de intervenção pedagógica. Isto é, os estagiários reconhecem que no ato educativo é permeado por questões políticas, sociais e culturais que influenciam a sala de aula.

Conclusões

Os alunos estagiários, ao refletir sobre suas concepções e idealizações da prática escolar, produzem novas compreensões e habilitam-se a projetar e planejar propostas de intervenção pedagógica na prática escolar, promovendo, assim, sua própria aprendizagem profissional e a possibilidade de transformar a prática de ensinar e aprender na escola básica.

A análise dos dados obtidos até agora, nos permitem descrever e caracterizar o contexto onde são desenvolvidas as aulas da disciplina Estágio Supervisionado e identificar algumas aprendizagens dos estagiários. Esperamos que a análise dos dados que ainda não foram obtidos, possam identificar e compreender a aprendizagem profissional docente dos estagiários como um processo de constituição profissional docente, em constante interação e mudança.

Bibliografia

- BORBA, M.; ARAÚJO, J. L. Pesquisa qualitativa em Educação Matemática: notas introdutórias. In: (BORBA, M.; ARAÚJO, J. L. (Org.). Pesquisa qualitativa em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 23-30.
- CASTRO, F. Aprendendo a ser professor(a) na prática: estudo de uma experiência em prática de Ensino de Matemática e Estágio Supervisionado. Dissertação (mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Unicamp (SP). 2002. 155f.
- FIorentini, D.; LOrenzato, S. Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos. 3 ed. Autores Associados. 3a Edição. 2012. P. 101-13.
- LAVE, J.; CHAIKLIN, S. Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Edición en castellano, Colección agenda educativa, Buenos Aires: Amorrortu editores, 2001. Trad. Ofelia Castillo do original em Inglês de 1996.
- LEVY, L. A Formação inicial de professores de matemática em atividades investigativas durante o estágio. 2013, 220 f. Tese (Doutorado em educação em matemáticas e ciências). Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/3777>. Acesso em: 7 de abril 2014.
- OLIVEIRA, R.; SANTOS, V. Inserção inicial do futuro professor na profissão docente: contribuições do estágio curricular supervisionado na condição de contexto de aprendizagem situada. Revista Educação Matemática Pesquisa. v. 13, n. 1, 2011, p. 36-49. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/5361/4020>. Acesso em: 7 de abril de 2014.

Desvendando e prevenindo *Bullying*

Juliana Munaretti de Oliveira Barbieri, jumuoli@uol.com.br.

Palavras Chaves: *Bullying*. *Violência Escolar*. *Socialização*.

Introdução

A violência é um ato que provoca, pelo uso da força, um constrangimento físico e/ ou moral, e, no âmbito escolar, tem sido pesquisada, nas últimas décadas, a partir de uma correlação entre tentativas de homicídio seguido de suicídio, relacionadas a um fenômeno chamado em inglês como *Bullying*, expressão que se traduz como “brigão” e “valentão”. No Brasil, por ser um assunto abordado só recentemente, não há tradução desta palavra. Esta atitude é exibida sem um motivo aparente, de forma covarde, intencional e repetida, manifestada numa relação desigual de poder, a fim de tirar a paz de suas vítimas predestinadas. Quando não causa sequela física, esse comportamento provoca consequências psicológicas ou emocionais graves nas vítimas, pois as atitudes agressivas não têm um motivo justo, e são adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia. A literatura define esse fenômeno enquanto certas ações ocorridas em conjunto e/ou isoladas e, em língua portuguesa, para expressar as ideias de intimidação repetida, humilhação, agressão, ofensa, gozação, emprego de apelidos, assédio, perseguição, ignorância, isolamento, exclusão, discriminação, sofrimento, aterrorização, amedrontamento, tirania, dominação, empurrão, violência física, quebra e roubo de pertences daqueles que são vítimas de *Bullying*. (BARBIERI, 2013; OLIVEIRA, 2007; FANTE, 2005; ALVES, 2005; COSTANTINI, 2004) Os autores de *Bullying* vitimizam pessoas que têm alguma característica que sirva de foco para suas agressões. Assim, por usar geralmente colegas da mesma sala de aula como suas vítimas, é uma forma de violência escolar, expressa de maneira sutil e, embora aconteça em todos os níveis de ensino, sua presença é notada com certa frequência no Ensino Médio, fase que coincide com a adolescência, onde o indivíduo se encontra em transição física, emocional e psicológica entre a infância e a fase adulta. Há, ainda, a presença dos espectadores, que também sofrem as consequências de *Bullying*, porque são aqueles que não participam diretamente e por serem passivos ao fenômeno são afetadas ao assistirem o sofrimento das vítimas e têm medo de se tornarem futuras vítimas, por isso se calam diante das ações dos autores. Esta última característica justificou a pesquisa com alunos de primeira série de Ensino Médio, de três escolas distintas, de clientela oriunda de bairros variados, alcançando assim uma representatividade do município de Araraquara – SP, para a elaboração da dissertação de mestrado intitulada *Indícios de casos de Bullying no Ensino Médio de Araraquara/SP (2007)*, que é base científica do livro *Bullying: conhecimento é a melhor forma de prevenir (2013)*, que descreve a respeito do histórico de estudo do fenômeno no Brasil e no mundo, a legislação pertinente, a prática no combate ao fenômeno a partir do projeto *Desvendando e Prevenindo Bullying*, bem como a percepção dos discentes participantes.

Objetivos

Através dos resultados da pesquisa realizada em Araraquara-SP (2004 – 2007), entende-se que a escola deve oferecer meios de desenvolver as relações sociais, satisfazer as habilidades cognitivas, colocar limites às ações em grupo, oferecer normas para boa convivência e, ao mesmo tempo, criar oportunidades para que os alunos tenham uma convivência sadia, como objetivo maior do Projeto *Desvendando e Prevenindo Bullying*. Assim, o projeto consiste em transmitir o conhecimento a respeito do *Bullying* aos discentes participantes, a partir da leitura do livro *Bullying: conhecimento é a melhor forma de prevenir*, do debate com a autora do livro e a produção dos textos e como objetivo maior deste projeto, pretende-se promover a conscientização dos alunos, para que eles se tornem agentes sociais de combate e minimização do *Bullying*, na escola em que estão inseridos. Ao promover a exposição dos textos elaborados pelos discentes, pretende-se promover a participação dos pais dos discentes e demais professores, que ao observarem os textos expostos, possam ser tocados e unir esforços para com a Instituição de Ensino, a fim de combater o fenômeno.

Material e Métodos

O desenvolvimento do Projeto *Desvendando e Prevenindo Bullying*, praticado, desde 2005, em algumas escolas da região, foi se adaptando à realidade de cada escola; ultimamente, para atender às necessidades de uma escola particular de Araraquara/SP, aconteceu de forma paralela às aulas de leitura e interpretação de texto, onde a adoção do livro *Bullying: conhecimento é a melhor forma de prevenir* é primordial, pois este

serve de instrumento para a transmissão de conhecimento a respeito do Bullying. Após a leitura de cada capítulo, os alunos elaboram uma redação, que poderá ser individual ou em grupo, a critério da docente, sobre cada tema abordado nos capítulos (são oito) e dentre as selecionadas e corrigidas pelo docente, há a indicação dos que serão expostos durante a reunião de pais e mestres no final do bimestre. A ideia não é criar um sistema educacional milagroso e deixar a responsabilidade nas mãos apenas dos professores; a solução deste problema, ou pelo menos a sua minimização, necessita do desenvolvimento de um sistema, resultante de um conjunto de esforços envolvendo pais, alunos, professores, funcionários, diretores e membros da comunidade.

Resultados e Discussão

Conforme descrito em momento oportuno, o projeto consiste em transmitir o conhecimento a respeito do Bullying aos discentes participantes, a partir da leitura do livro *Bullying: conhecimento é a melhor forma de prevenir*, do debate com a autora do livro e a produção dos textos e como objetivo maior deste projeto, pretende-se promover a conscientização dos alunos, para que eles se tornem agentes sociais de combate e minimização do Bullying, na escola em que estão inseridos. Porém, o grande intuito deste projeto é, durante a exposição dos textos elaborados pelos discentes, promover a participação dos pais dos discentes e demais professores, que ao observarem os textos expostos, possam ser tocados e unir esforços para com a Instituição de Ensino, a fim de combater o fenômeno. Para Costantini (2004), os adultos no âmbito escolar não dão a devida importância ao Bullying, justamente porque em muitos casos o aluno intimidado não revela o que o vitimiza; assim, a subestimação dos adultos, de maneira proposital ou não e a não ação contra o fenômeno, além da ideia de não envolvimento com os conflitos entre discentes e até mesmo a participação deste adulto como espectador, permite que estes atos de intimidação se perpetuem e não sejam coibidos como deveriam, muitas vezes passando a fazer parte do cotidiano escolar como na situação “normal”. A subestimação dada pelos adultos no âmbito escolar é a mesma encontrada no contexto familiar, pois como descrito por Costantini (2004), é notável que nas famílias dos agressores/intimidadores não é claramente percebido que os valores pertencentes a estas são coerentes à sociedade em que está inserida e da mesma forma, os pais das vítimas, mesmo cientes das intimidações sofridas por seus filhos, mostram-se despreparados à compreensão a respeito do fenômeno e por este motivo não comunicam aos responsáveis pela instituição de ensino onde estudam seus filhos.

Conclusões

O Projeto Desvendando e Prevenindo Bullying tem sido adotado por escolas da região de Araraquara/SP com o intuito de transmitir o conhecimento e promover a minimização, prevenção, conscientização e combate ao fenômeno Bullying, que é um problema presente em escolas do mundo todo e não diferente das brasileiras e este é um problema tão sério, quanto a subestimação dada pelos adultos inseridos no contexto escola-família, pois estes são incapazes de perceber as situações maléficas impostas por um ou mais estudantes contra uma vítima vulnerável e incapaz de se defender, causando sofrimento, dor e angústia em primeiro momento e, em médio prazo, se não combatido, em problemas psicológicos, emocionais graves ou permanentes e, a longo prazo, as vítimas podem cometer homicídio e suicídio, como descrito na literatura pertinente. Após pesquisa acadêmica para a elaboração da dissertação de mestrado *Indícios de casos de Bullying no Ensino Médio de Araraquara/SP* (2007), da criação do Projeto Desvendando e Prevenindo Bullying (2005) e da publicação do livro *Bullying: conhecimento é a melhor forma de prevenir* (2013), o projeto tem se adequado às necessidades das escolas em que ele é implantado e o que se nota é a mudança significativa, imediata e permanente de comportamento dos discentes, antes, envolvidos em possíveis casos de Bullying, bem como a minimização das relações conflitantes em sala de aula entre eles, além do alcance de suas famílias, a partir da conscientização com o desenvolvimento e exposição dos textos produzidos pelos alunos das Instituições de Ensino, cumprindo, portanto, o objetivo pretendido com a elaboração do projeto, (re) estabelecendo o bom convívio no espaço escolar, resgatando valores, a paz, o respeito e a socialização.

Bibliografia

- BARBIERI, J. M. O. **Bullying: conhecimento é a melhor forma de prevenir**. Araraquara: Suprema, 2013.
- OLIVEIRA, J. M. **Indícios de Bullying no Ensino Médio de Araraquara/SP**. Araraquara, 2007.
- FANTE, C. **Fenômeno Bullying**: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas – SP: Verus, 2005.
- ALVES, R. **A forma escolar da tortura**. Jornal Folha de São Paulo, 2005.
- COSTANTINI, A. **Bullying: como combatê-lo?**. Tradução de Eugênio Vinci de Moraes. São Paulo: Itália Nova, 2004.

Diálogo e movimento na formação do educador interdisciplinar – o teatro e a música entrelaçados

Juliane Raniero, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Doutorado em Educação Escolar, juraniro@yahoo.com.br.

Palavras Chave: Artes, Interdisciplinaridade, Formação de professores.

Introdução

O trabalho aqui apresentado trata de investigar o entrelaçamento entre o ensino de teatro e música, decorrente das aulas de artes cênicas, realizadas em um curso de pedagogia. Baseando-se na relação e na interligação do teatro e da música de uma maneira interdisciplinar para a educação, a professora pesquisadora procurou focar o ensino de teatro através da música, utilizando expressões, imagens, sonoridade, diálogo e dramaturgia. Teatro e música, neste sentido compartilham elementos na sua estrutura e enriquecem o intercâmbio de experiências culturais e artísticas. Essa integração de saberes, de atitudes e entendimento se identifica com a interdisciplinaridade, pois exige reflexão da prática e embasamento teórico. É uma ação compartilhada, de forma integrada que provoca no educador uma nova postura diante do que se conhece e do conhecimento, e busca neste contexto a formação integral e globalizante do aluno. Dialogando com Ivani Fazenda quando nos apresenta que a educação não deve constituir-se numa mera transmissão e memorização de conteúdos, pois ela é dinâmica, presente e viva, necessitando da crítica, do diálogo, da comunicação, da interdisciplinaridade. Sendo assim, para ela, “educar na interdisciplinaridade pressupõe um compromisso existencial com a partilha. Sem ela nada tem sentido.” (FAZENDA, 2003, p. 60). A prática constante de se educar com a interdisciplinaridade, no sentido da partilha, de trocar experiências e de desenvolver a confiança e a solidariedade no aluno, pode tornar o aprendizado muito mais significativo e prazeroso. Dowbor (2007, p.64) escreve que “ninguém aprende sozinho; sempre aprendemos mediados pela relação com o outro”. Um olhar interdisciplinar do educador conduz o educando para exercer o seu verdadeiro papel de cidadão. O educador deve construir o conhecimento juntamente com o aluno, mediado não só pelos conteúdos escolares, mas também pelos conteúdos humanos. Dessa forma, foram reveladas as alunas a totalidade do conhecimento, do pensando; questionando e refletindo, considerando o respeito pelo tempo que cada um tem, de aprender e de revelar a sua potencialidade e competência. Através das aulas de artes no curso de Pedagogia, o estímulo pela busca do conhecimento era a todo o momento incentivado, com ludicidade e diversão. A intenção, assim como nos fala Koudela (2009) foi a de reiterar aos participantes que a educação através da arte, além de tudo tem princípios pedagógicos e educativos.

Objetivos

Este estudo pretendeu entender onde o teatro e a música se relacionam e de que forma as alunas e alunos do curso de Pedagogia se envolvem com o universo pedagógico artístico, refletindo sobre a minha própria concepção de ensino, de educação e de arte, na construção de uma prática pedagógica cada vez melhor, buscando facilitar o processo de entendimento das linguagens musicais e teatrais e de sua aplicabilidade na escola.

Material e Métodos

Através da pesquisa qualitativa, com observação participante, os dados foram coletados durante as aulas de artes cênicas da graduação, que aconteciam semanalmente, e pensados a partir da aplicação de uma auto-avaliação realizada pelas setenta e oito alunas do curso. As atividades proporcionadas foram divididas em práticas e teóricas, com aulas expositivas, improvisações, exercícios individuais e coletivos, leitura de textos, reflexões, canto e representações, no sentido de provocar emoções, reações, pensamentos e emoções; despertar o gosto artístico; socializar; compartilhar, favorecendo a aprendizagem efetiva. A busca da motivação e envolvimento dos alunos e alunas e a humanização das relações com respeito e acolhimento foram a tônica dos encontros realizados.

Resultados e Discussão

Pela enorme dificuldade apresentada pelas discentes em interagir com o grupo, movimentar o corpo, cantar e dançar, foi possível perceber o quanto estas ações eram distantes da realidade de cada um deles,

sendo assim, o trabalho foi realizado com cautela e prudência para que entendessem a importância da disciplina para sua vida pessoal e profissional. Através das falas descritas pelas alunas, foi possível analisar a relação e a contribuição da disciplina para a formação delas como educadoras, o envolvimento pessoal com a mesma e a importância da música no teatro. Também é importante destacar que as educandas aparentaram em seus discursos a conscientização pelo valor das linguagens artísticas e o sentido do trabalho interdisciplinar, num processo prazeroso de aprendizado constante e inesgotável. Os processos educativos decorrentes das aulas de artes cênicas pareceram contribuir para a formação social e pessoal dos participantes, educando e sensibilizando-os para um trabalho educacional consistente. Este trabalho, também fez com que a pesquisadora refletisse sobre sua própria concepção de ensino, de educação e de arte, na procura da construção constante de um repensar de práticas pedagógicas, buscando formar educadores interdisciplinares.

Conclusões

Durante todo o processo pedagógico vivenciado com as alunas, foi possível perceber que a pesquisadora também aprendeu e transformou-se. Esta experiência foi uma oportunidade de relacionar-se com o grupo em parceria, em uma constante troca de conhecimento. Como retrata Freire (1997), o educador se educa nas relações com o educando e esse nas relações com o educador. Juntamente com as alunas a educadora pode aprender, trocar e criar novas maneiras de ações pedagógicas e de atuações didáticas interdisciplinares eficazes para o trabalho na escola ou em outros ambientes educativos. O trabalho construído nos leva a dialogar com autores da área de artes e da educação e podem contribuir com a formação docente, com o fazer artístico e com o ser interdisciplinar, dando um sentido aos futuros profissionais envolvidos no ato de educar. Um convite ao repensar as práticas pedagógicas, as situações de aprendizagem, a atitude interdisciplinar onde prevalece o diálogo entre o educador e educando, portanto, profissionais da área de teatro, de música, pedagogos, coordenadores, líderes de ONGs, animadores culturais, entre outros exercitem esse movimento de aprender sempre e de assumirem-se, como nos ensina Paulo Freire (1997).

Bibliografia

DOWBOR, Fátima F. **Quem educa marca o corpo do outro**. São Paulo: Cortez, 2007.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra,1997.

KOUDELA. Ingrid D. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

Diálogos sobre o Projeto Político Pedagógico e as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em uma disciplina de pós-graduação

Maria Beatriz Ribeiro Prandi, Érica Mancuso Schaden, Juliana Aparecida Possidônio, Daniel Lima de Farias (orientador), Universidade de São Paulo, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Faculdade de Filosofia, bia.prandi@usp.br.

Palavras Chave: *Diretrizes Curriculares Nacionais, Projeto Político Pedagógico, Formação docente.*

Introdução

É a partir da posição de alunos de programas de pós-graduação da FFCLRP-USP e, para além disso, de sujeitos engajados com as questões da docência no Ensino Superior, que nos propomos a refletir sobre as legislações que norteiam a criação de cursos de graduação em nosso país, passando assim pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como a respeito do Projeto Político-Pedagógico enquanto um documento e, mais ainda, enquanto espaço característico de um curso de graduação. Para tanto, tomamos como base uma experiência de docência do grupo no contexto do Ensino Superior acerca de tais temáticas, bem como uma pesquisa por nós realizada com alunos de nossa faculdade no que diz respeito ao acesso dos mesmos aos documentos legais e característicos dos cursos que frequentam e/ou frequentaram.

Objetivos

Nesta pesquisa, apresentaremos uma experiência de docência sobre as temáticas “Projeto Político Pedagógico” e “Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação”, proposta na disciplina “Docência no Ensino Superior: aspectos didáticos e pedagógicos”, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Gláucia Maria da Silva Dègreve e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Química/DQ/FFCLRP-USP. Dessa forma, buscamos investigar quais saberes os alunos, que cursaram a disciplina citada acima, apresentam sobre as temáticas das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e do Projeto Político-Pedagógico (PPP), referentes ao curso de graduação que realizaram anteriormente. Para tanto, tomamos como base, num primeiro momento, um questionário respondido pelos pós-graduandos e, posteriormente, uma entrevista realizada em formato dissertativo, os quais nos possibilitaram refletir sobre o acesso e o conhecimento de documentos oficiais relacionados aos cursos de formação em nível superior que estes vivenciaram.

Material e Métodos

A experiência docente vivenciada no 1º semestre de 2014 pelos autores deste trabalho, proposta e coordenada pela docente Prof^a. Dr^a. Gláucia Maria da Silva Dègreve, responsável pela disciplina “Docência no Ensino Superior: aspectos didáticos e pedagógicos”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Química/DQ/FFCLRP-USP foi organizada com base nas temáticas “Projeto Político Pedagógico” e “Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação”, presentes no cronograma disciplinar apresentado pela docente no primeiro dia de aula. Inicialmente, elaboramos dois documentos, que foram entregues à docente responsável pela disciplina, que consistiam no Plano de Aula, com a descrição das atividades, procedimentos e avaliação propostos, e um texto, em forma de resumo, sobre as temáticas “Projeto Político Pedagógico” e “Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação”, elaborado pelos integrantes desse trabalho, o qual foi entregue aos alunos da disciplina uma semana antes da ocorrência da aula, via plataforma online *moodle*. A docência abrangeu uma exposição oral/dialogada sobre as temáticas “Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Licenciaturas (DCNs)” e o “Projeto Político Pedagógico (PPP)”, por meio de slides, enfatizando aspectos da história, caracterização e importância das DCNs para a organização do ensino superior brasileiro. Posteriormente, os alunos assistiram a um vídeo, desenvolvido pela Univesp, intitulado *Projeto Político Pedagógico*, com duração de 15 minutos e 25 segundos, disponível no site *youtube*. Questionamos os alunos, após a apresentação do vídeo, a respeito do que compreenderam ser o Projeto Político Pedagógico. Após este momento, expusemos diversos conceitos de Projeto Político Pedagógico, finalizando com alguns sumários de Projetos Político Pedagógicos do curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e Universidade de Campinas (UNICAMP), para dialogarmos com os princípios que regem um Projeto Político Pedagógico, especificamente quanto à autonomia escolar para a confecção de seu próprio projeto. Após, a discussão teórica das temáticas, mostramos aos alunos os resultados de uma pesquisa quantitativa, realizada com os mesmos em formato de questionário na aula anterior, a qual visava

conhecer o acesso dos alunos às DCNs e PPPs de seus cursos de graduação. Visto que os resultados se apoiavam em respostas quase que totalmente negativas, algumas questões relacionadas ao por que do não acesso foram lançadas nesse momento como discussão. Como proposta final se deu a divisão da turma em quatro grupos para a análise de PPPs de diferentes cursos de graduação, no sentido de identificarem e analisarem suas propostas pedagógicas diferenciadas/inovadoras, sendo que a exposição oral de cada grupo para a turma como um todo completou a discussão dos grupos. Como proposta de avaliação para esta aula, destacamos a participação dos alunos na atividade em grupo (dinâmica), a leitura do Projeto Político Pedagógico proposto, a contribuição para a elaboração da síntese do grupo. Um quarto item de avaliação surge com a proposta, aceita pelos alunos, em nos responder as seguintes questões: “1) Conhecendo o PPP do seu curso de graduação o que você acrescentaria ou retiraria do mesmo? 2) Porque os estudantes não conhecem as DCNs e os PPPs de seus cursos de graduação? 3) Esse conhecimento é utilizável ou não? 4) Cabe ao aluno ou ao professor/coordenador procurar saber/divulgar sobre os PPPs do curso? 5) Não seria interessante para o curso de graduação divulgar para os alunos seus PPPs? Ou há um “medo” da avaliação do curso pelos alunos? 6) Em sua maioria, o discente da pós-graduação almeja chegar a ser docente nas instituições de ensino superior, nesse sentido, caso você fosse um docente e coordenador, seria capaz de criar ou modificar um PPP para seu curso?”.

Resultados e Discussão

Os dados dos questionários demonstram ser bem pequeno o número de alunos dos cursos de pós-graduação da FFCLRP-USP que tiveram acesso às DCNs e ao PPP de seus cursos de graduação, já que quase a totalidade dos participantes da pesquisa respondeu não conhecer ambos e, mais ainda, alguns ainda nem sabiam da existência dos mesmos. Percebemos, no decorrer da aula que realizamos, os alunos tornando-se mais familiarizados com a temática, alguns deles se envolvendo com a discussão proposta sobre “o conhecer” e “o divulgar” de tais documentos, proposta após a exposição oral. Apesar disso, foram poucos os alunos que se propuseram a responder a entrevista disponibilizada e acordada em aula, mas as escassas respostas que recebemos se mostram ricos objetos de análise, visto que apontam para um sujeito-aluno que acredita que o acesso, no decorrer da graduação, às DCNs e aos PPPs de seu curso, teria influenciado positivamente a sua carreira profissional e acadêmica.

Conclusões

Concluimos nosso trabalho de docência e pesquisa com a convicção da importância e da necessidade de que as Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como o Projeto Político-Pedagógico dos cursos de graduação e pós-graduação como um todo se tornem objetos de análise frequente por parte de seus alunos e de divulgação por parte do corpo docente que o constitui.

Bibliografia

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 28 mar. 2014.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14ª ed. Papirus, 2002.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação Básica e Educação Superior: Projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.

Foco na abordagem de professor-pesquisador de língua estrangeira

Yuri Wenceslau Fioravante, orientadora: Rosângela Sanches da Silveira Gileno, UNESP, câmpus de Araraquara, Faculdade de Ciências e Letras, curso de Letras, yuriwenceslau@gmail.com. Projeto de pesquisa aceito pelo PIBIC na modalidade ISB (Iniciação sem bolsa).

Palavras-chave: *professor em formação, prática docente, ensino de língua estrangeira.*

Introdução

O presente trabalho visa analisar a prática de ensino de um professor em formação em contexto de sala de aula de língua estrangeira, tendo em vista a análise de sua abordagem de ensino, partindo do princípio que esta análise possibilita uma visão holística dos elementos ou “forças” que atuam no processo de ensino-aprendizagem de línguas e considerando que a análise de abordagem torna possível a descrição do como e a compreensão e explicação do por que um professor ensina como ensina.

Objetivos

O objetivo da pesquisa é identificar potenciais falhas ou contradições na prática deste docente e propor ressignificações e mudanças na sua abordagem de ensino.

Material e Métodos

Para a realização desta pesquisa, estão sendo coletados dados da prática do professor de língua inglesa, que é o próprio pesquisador, por meio de registro em áudio e vídeo de algumas aulas dadas em um curso para funcionários de uma faculdade de ensino público do estado de São Paulo. Concomitantemente ocorre a produção de diários reflexivos para a futura análise dos dados coletados, dialogando com leituras teóricas de acordo com literatura produzida na área de linguística aplicada voltada para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Resultados e Discussão

Dentre os resultados preliminares obtidos, vê-se a dificuldade do professor em formação em fazer planejamentos de curso e planos de aula sem depender de livros didáticos, selecionar materiais autênticos para utilização em sala de aula e da adoção de uma abordagem que seja mais próxima à comunicativa e menos relacionada à estrutural.

Conclusões

O trabalho, ainda em desenvolvimento, proporciona conclusões preliminares sobre a importância da prática reflexiva em torno dos pensares e fazeres docentes, de modo que a formação continuada do professor se mostra como uma prática desejável para que seja oferecido um trabalho docente condizente com o que é desejável de modo que competências linguísticas sejam ensinadas de maneira adequada.

Bibliografia

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes, **2013**. 407, 410.
REICHMANN, C. Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se). Campinas: Pontes, **2013**. 410, 420,7.

Música e Educação: a promoção da pessoa no ambiente de projetos sociais

Mateus Vinicius Corusse, Orientadora: Ilza Zenker Leme Joly, Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, mateus_corusse@hotmail.com.

Palavras Chave: *Educação Musical, Personalismo, Práticas pedagógicas.*

Introdução

Santos (2005) afirma que tem sido cada vez maior a inserção da música em projetos comunitários e sociais. Neste ambiente as atividades e aulas realizadas visam, além do desenvolvimento de seus conteúdos e conhecimentos próprios, a promoção humana e social de seus participantes. Partindo de tais pressupostos Kater afirma que “no caso da educação musical temos tanto a tarefa de desenvolvimento da musicalidade e da formação musical quanto o aprimoramento humano dos cidadãos pela música.” (2004, p.46). Entre as diferentes abordagens e conceituações para esta promoção humana está a filosofia personalista ou personalismo no qual são cunhados os referenciais e pressupostos para a constituição do ser pessoa, numa proposta de lançar um olhar sobre o ser humano a partir desta compreensão, pois “o mistério do homem se revela na pessoa.” (SILVA, 2005, p.19). O referencial adotado na pesquisa compõe-se de Emmanuel Mounier, Karol Wojtyla e Jacques Maritain. Entre os conceitos do personalismo está a expressão da dignidade de cada ser humano/pessoa. Neste sentido, propõe-se uma forma de ação na participação que zele e priorize este valor. Compreende-se, assim, o ser humano, ciente de sua humanidade, num esforço de promoção da mesma. Este processo remete a uma transcendência e qualificação de seu ser pessoa, em um processo denominado interior. Outra característica do personalismo é que há por primazia a abertura e o encontro com o outro, pois “[...] a pessoa, no mesmo movimento que a faz ser, expõe-se.” (MOUNIER, 1973, p.63) e esta exposição direciona-se às outras pessoas, em um segundo processo denominado exterior. Assim sendo, “O conhecimento do ser humano está formado, portanto, pela experiência que cada um tem de si mesmo e das demais pessoas.” (SILVA, 2000, p.26). Ao trazer estes conceitos para a educação musical, faz-se necessária que na mesma haja a promoção do olhar para a formação do ser humano e seu ser pessoa, no intuito de que haja o questionamento sobre quem é o homem e a humanidade, quem sou, como coloco-me perante meu próximo, como construo meu ser pessoal e minha subjetividade. Assim, o desenvolvimento dos valores, ética e pressupostos personalistas, no contexto educativo, se apresentam como vias para o estabelecimento da mesma.

Objetivos

O objetivo principal da pesquisa é a investigação dos meios para o desenvolvimento da educação musical como promotora dos conceitos personalistas apresentados. Assim sendo, entre os objetivos específicos estão a revisão da literatura sobre as funções humanas da música, sua articulação com os pressupostos personalistas e a investigação de sua possível aplicação nos processos educativos da aula de música no ambiente de um projeto social.

Material e Métodos

Para o desenvolvimento da pesquisa haverá a inserção do pesquisador em um projeto social. O mesmo origina-se de uma paróquia da Igreja Católica Apostólica Romana e se configura como sociedade beneficente de direito privado, sem fins lucrativos. A coleta de dados se dará através do diário de campo, dos dados contidos no planejamento das aulas desenvolvidas e de entrevistas a serem realizadas com os participantes do projeto em questão. Os materiais necessários para o desenvolvimento da pesquisa constituem-se como os instrumentos para a realização das aulas de música na instituição, que já conta com sala de música com os respectivos objetos e instrumentos musicais necessários para tal.

Resultados e Discussão

Os primeiros dados levantados pela pesquisa referem-se ao levantamento bibliográfico realizado na literatura da educação musical. Através da análise de livros e artigos de Brito (2003; 2009), Ilari (2003), Kater (2004), Merrian (apud Hummes 2004), Hummes (2004), Fonterrada (2008), Couto e Santos (2009), Joly (2003), Del Ben e Hentschke (2002; 2003), Muller (2004), Duarte Junior (1991), Gainza (1988; 1997), Penna (2006; 2012), Souza (2004), foi possível verificar que a música seria capaz de desenvolver as seguintes funções expressas no quadro 1.

QUADRO 1 – Funções da música

Âmbito da ação da função da música	Funções de formação humana originadas a partir do contato com a música e sua prática
Em relação à própria pessoa	Expressão
	Desenvolvimento da responsabilidade
	Autonomia
	Desenvolvimento da sensibilidade
	Formação do senso estético e subjetividade
	Construção de significados e valores
	Superação das próprias competências
Em relação aos outros	Socialização
	Vínculo afetivo
	Favorecimento da noção de grupo
Em relação à sociedade	Formação e manutenção da cultura

As funções encontradas foram organizadas em categorias. Deste modo, as mesmas apresentam-se agrupadas entre as que se realizam na individualidade da pessoa, as que a colocam numa postura de grupo e as que remetem a uma organização coletiva mais ampla. Através deste primeiro levantamento bibliográfico parece ser possível estabelecer relações entre as funções de formação humana desenvolvida pela música e os pressupostos personalistas, pois os mesmos partem, também, de concepções ligadas à experiência e qualificação do ser pessoa tanto no nível subjetivo, quanto em relação aos demais.

Conclusões

Espera-se, por meio da pesquisa, contribuir para que se possa desenvolver um processo educativo na educação musical que seja atento à promoção da pessoa. Articulam-se assim conceitos da educação musical e do personalismo. Neste sentido, principalmente levando em conta o contexto dos projetos comunitários e sociais, visa-se, justamente, essa perspectiva de formação humana, na valorização e possível qualificação da realidade de vida de seus participantes.

Bibliografia

- Brito, T. A. *Música na Educação infantil*. 3. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- Brito, T. A. Por uma educação musical do pensamento: educação musical menor. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.21, p. 25-34, mar. 2009.
- Couto, A. C. N.; Santos, I. R. S. Por que vamos ensinar Música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da Educação Musical Escolar. *Revista Opus*, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 110-125, jun. 2009.
- Del Ben, L.; Hentschke, L. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 7, 2002.
- Del Ben, L. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.8, p. 29-32, mar. 2003.
- Duarte Junior, J. F. *Por que arte-educação?* 12. ed. Campinas: Papirus, 1991
- Fonterrada, M. T. O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2008.
- Gainza, V. H. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.
- Gainza, V. H. *Fundamento, materiales y tecnicas de la educacion musical: ensayos y conferencias: 1967-1974*. Buenos Aires: Ricordi, 1997.
- Hentschke, L.; Del Ben, L. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: Hentschke, L.; Del Ben, L. (Org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p.176-189
- Hummes, J. M. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, p. 17-25, set. 2004.
- Ilari, B. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 9, 7-16, set. 2003.
- Joly, I. Z. L. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: Hentshke, L.; Del Ben, L. (Org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 113-126
- Kater, C. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.10, p. 43-51, mar. 2004.
- Mounier, E. O personalismo. Tradução de João Bénard da Costa. 3. ed. Santos: Ed. Martins Fontes, 1973.
- Müller, V. Ações sociais em educação musical: com que ética, para qual mundo? *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, p. 53-58, mar. 2004.
- Penna, M. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.14, p. 35-43, mar. 2006
- Penna, M.; Barros, O. R. N.; Mello, M. R. Educação musical com função social: qualquer prática vale? *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.20, p. 65-78, jan.-jun. 2012.
- Santos, M. A. C. Educação musical na escola e nos projetos comunitários e sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.12, p.31-34, mar. 2005.
- Silva, P. C. *A pessoa em Karol Wojtyła: uma introdução à sua leitura*. 6. ed. São Paulo: Ed. Santuário, 2000.
- Silva, P. C. *Antropologia personalista de Karol Wojtyła*. São Paulo: Ed. Idéias e Letras, 2005.
- Souza, J. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, p. 7-11, mar. 2004.

O PIBID PEDAGOGIA E SUAS RELAÇÕES COM O PREPARO PRÁTICO PARA A DOCÊNCIA: O QUE REVELAM OS ESTUDOS JÁ REALIZADOS?

Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza, Maria Regina Guarnieri, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (Mestrado), e-mail: nahytamaio@hotmail.com, CNPq.

Palavras Chave: *PIBID, preparo prático, revisão bibliográfica.*

Introdução

O presente trabalho é parte integrante de uma pesquisa de Mestrado em andamento que tem como tema central as relações entre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, mais especificamente do curso de Pedagogia, e o preparo prático para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental. Trata-se, pois, de uma revisão bibliográfica alicerçada teórica e metodologicamente nas recomendações de Alves-Mazzotti (1992).

Objetivos

O objetivo da revisão bibliográfica consistiu na verificação da presença e do tratamento dado ao tema de interesse para pesquisa – as relações entre o PIBID e o preparo prático – nas bases de dados selecionadas para que se pudesse delinear com precisão o foco da investigação proposta.

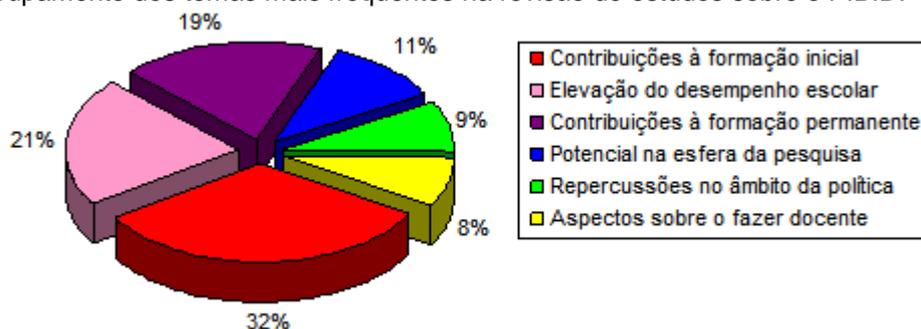
Material e Métodos

Para a realização da revisão bibliográfica considerou-se a consulta e a análise de trabalhos presentes nas seguintes bases de dados: banco de teses da CAPES, SciELO e anais da ANPEd e do ENDIPE. Em todas elas utilizou-se o descritor “PIBID”, e elegeram-se apenas os estudos voltados ao curso de Pedagogia.

Resultados e Discussão

O indicador mais impactante proveniente da revisão traduziu-se pela baixa produção de estudos que focalizem a docência nos anos iniciais do ensino fundamental. Em detrimento ao alto índice de bolsistas concentrado no curso de Pedagogia, as produções científicas advindas dessa área de conhecimento são pouco expressivas, perfazendo o total de **27 estudos**. Desses, os temas mais recorrentes constam abaixo:

Figura 1. Agrupamento dos temas mais frequentes na revisão de estudos sobre o PIBID.



Conclusões

Constatou-se através da revisão que, embora os estudos já realizados sobre o PIBID tragam contribuições importantes para se repensar a formação docente, a questão do preparo prático é um tema ainda incipiente e que demanda aprofundamento, o que corrobora a viabilidade e relevância da pesquisa anunciada.

Bibliografia

Alves-Mazzotti, A. J. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. *Cad. Pesqui.* São Paulo, n. 81, p. 53-60, 1992.

O uso de Objetos de Aprendizagem através de atividades centrada em Tarefas

Flavia Maria Uehara (Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, Pedagogia, flavia_maria_uehara@hotmail.com, Bolsista de Iniciação Científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP¹), Silvio Henrique Fiscarelli (Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, Departamento de Didática).

Palavras Chave: *Objetos de Aprendizagem, Roteiro de Atividades, Aprendizagem Centrada em Tarefas.*

Introdução

Os dados obtidos pelo projeto "Objetos de Aprendizagem: recursos, metodologias e estratégias para melhoria da qualidade da aprendizagem" (Processo FAPESP - 2012/15487-0), que promove o uso regular de Objetos de Aprendizagem (OA) em cinco disciplinas do Ensino Médio de uma escola pública no município de Araraquara-SP, apontam que os OA são capazes de auxiliar o processo de aprendizagem e a prática docente por tornarem mais contextualizados, lúdicos e interativos os conteúdos curriculares apresentados aos alunos pelo professor. Entretanto, a utilização destes recursos deve ser pensada a partir de estratégias metodológicas diferenciadas, como as que se fundamentam em atividades baseadas em problemas ou tarefas.

O uso dos Objetos de Aprendizagem no referido projeto, por essa razão, tem se fundamentado na *Task-Centered Strategy* (Estratégia de Aprendizagem Centrada em Tarefas) de M. David Merrill, que possibilita a problematização do conteúdo e incorpora a ideia de um guia ou roteiro que conduz o aluno durante todo processo de aquisição do conhecimento. Desta forma, esta proposta metodológica oferece subsídios para a concepção dos "Roteiros de Atividades" (RA), que são elaborados a partir de um conjunto de atividades que buscam instigar os alunos a responderem questões, expor suas interpretações e realizar descrições, guiando-os e estimulando-os durante seu percurso de aprendizagem.

Objetivos

O objetivo central do trabalho de pesquisa de Iniciação Científica (IC) que estamos desenvolvendo é criar um modelo "conceitual" para a elaboração dos Roteiros de Atividades a partir das propostas do norte americano M. David Merrill, autor que é reconhecido por se dedicar a pesquisar estratégias de ensino-aprendizagem que podem ser utilizadas com os Objetos de Aprendizagem.

Material e Métodos

O desenvolvimento deste trabalho teve início com a observação de aplicações dos Objetos de Aprendizagem para que pudéssemos compreender mais profundamente a dinâmica destas e, a partir do início do contato com o cenário real de escolha e aplicação dos OA, realizamos o levantamento e revisão bibliográfica sobre o tema e os principais trabalhos escritos por M. David Merrill, o que possibilitou uma análise sobre o referencial teórico escolhido para nortear a elaboração dos Roteiros de Atividades.

Através dos estudos, observações realizadas e das reuniões com os professores e pesquisadores envolvidos no projeto, optamos por adotar a *Component Display Theory* (CDT) de Merrill como teoria capaz de subsidiar a elaboração dos RA, buscando confrontar esta proposta com a realidade escolar para ponderarmos a viabilidade de adotá-la mediante as expectativas dos professores quanto aos objetivos da aprendizagem e ao o contexto de aplicação dos Objetos de Aprendizagem.

¹ Processo nº 2013/14727-0, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Resultados e Discussão

M. David Merrill² considera que os modelos educativos mais adequados e os que geram efeitos positivos na melhoria da aprendizagem são os que se concentram em problemas e envolvem o aluno em quatro fases de aprendizagem distintas: a fase da ativação da experiência prévia; da demonstração de competências; da aplicação de competências; e da integração destas competências em atividades no mundo real. Desta maneira, a utilização dos Objetos de Aprendizagem para Merrill³ deve ocorrer por meio de estratégias de apresentação, estratégias de prática e estratégias de aprendizagem guiada para que os alunos alcancem os objetivos de aprendizagem. Estas estratégias levam o aluno a realizar um ciclo completo de atividades (*whole task*) envolvendo quatro níveis: (a) o problema, (b) as tarefas necessárias para resolver o problema, (c) as operações que compõem as tarefas, e (d) as ações que compõem essas operações.

A *Component Display Theory* (CDT)⁴ é considerada, neste sentido, como um suporte capaz de direcionar o trabalho dos educadores e traçar estratégias de atividades e avaliação. De acordo com a CDT qualquer conteúdo, seja ele de qualquer disciplina, pode ser estruturado através de operações cognitivas que levem em consideração quatro componentes do conhecimento: o conhecimento de fatos, de conceitos, de processos e de princípios. Ela sugere também que cada componente do conhecimento pode ser avaliado a partir de três níveis de proficiência: o “lembrar”, o “identificar” e o “usar”. Esse universalismo é uma das vantagens da proposta, pois ela permite trabalharmos uma estratégia de ensino que desconhece fronteiras disciplinares.

Conclusões

Os resultados até o momento obtidos na pesquisa nos levam a crer que a proposta de Aprendizagem Centrada em Tarefas associada ao modelo de Roteiro de Atividades apresentam uma alternativa plenamente viável para a utilização dos Objetos de Aprendizagem em contexto de sala de aula.

A *Component Display Theory* também se apresenta como uma abordagem adequada para direcionar a construção dos Roteiros, pois seu universalismo permite trabalharmos uma estratégia de ensino que se adeque às demandas das várias disciplinas envolvidas no projeto.

Desta forma, acreditamos que com o auxílio do RA os professores consigam desenvolver junto aos alunos atividades que possam favorecer a compreensão dos temas nos quais eles possuem maiores dificuldades em determinado conteúdo. Buscamos com essa pesquisa elaborar, baseada nos princípios da CDT, um instrumento importante para o desenvolvimento da autonomia dos professores no uso dos Objetos de Aprendizagem em sala de aula com intuito de potencializar o processo de aprendizagem de seus alunos.

Bibliografia

² Merrill, M. D. First principles of instruction. *Educ. Technol. Res. Dev.*, 2002, 50(3), 43–59.

³ Merrill, M. D. First principles of instruction: a synthesis. In R. A. Reiser & J. V. Dempsey (Eds.), *Trends and Issues in Instructional Design and Technology*, 2nd Edition (Vol. 2, pp. 62-71). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall, 2007.

⁴ Merrill, M. D. Component display theory. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models*. Hillsdale, N. J: Lawrence Erlbaum, 1983

Os tipos de violência cometida por professores contra alunos em pesquisas brasileiras

Adrielle Gonçalves da Silva, orientadora: Profa. Dra. Marilda da Silva, UNESP Campus de Rio Claro, Instituto de Biociências, Mestrado em Educação, e-mail: adrielegons@gmail.com, CAPES.

Palavras Chave: Violência, Professores, Alunos.

Introdução

O presente trabalho faz uma reflexão sobre a violência da escola manifestada por professores a partir dos tipos de violência cometidos por estes contra alunos em sala de aula. A categoria 'violência da escola' é fundamentada por Charlot (2002). Segundo o autor a violência em meio escolar pode ser entendida pelas categorias: violência na escola, violência à escola e violência da escola. A violência na escola é a violência que ocorre no ambiente escolar sem ter relação alguma com a natureza e a atividade pedagógica da escola. Neste caso, a escola é apenas o espaço onde ocorre uma ação violenta que poderia acontecer em qualquer outro lugar. Já a violência à escola está estritamente relacionada ao ambiente escolar, assim como, a violência da escola. A violência à escola corresponde a atos violentos dos alunos contra os agentes escolares e contra a escola fisicamente. E a violência da escola é a violência cometida pela escola e por aqueles que a representam contra os alunos. Portanto, na categoria 'violência da escola' a vítima é o próprio aluno e a escola, seus professores e demais funcionários são os agressores. Entendemos, assim, a violência de professores contra alunos a partir da categoria 'violência da escola'. Para identificar os tipos de violência cometidos por professores contra alunos em sala de aula realizamos um levantamento de Teses e Dissertações defendidas no período de 2007 a 2012¹ em programas de Pós-Graduação em todo o Brasil. Os resultados mostram que a violência do tipo física e verbal são os tipos mais registrados nas fontes e a natureza da grande maioria dos tipos violência é a violência simbólica.

Objetivos

O objetivo da pesquisa é identificar os tipos de violência cometida por professores contra alunos em pesquisas brasileiras, para refletir sobre a violência da escola quando se diz respeito à violência por professores contra alunos.

Material e Métodos

Realizamos um levantamento de Teses e Dissertações no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES defendidas no Brasil no período que vai de 2007-2012. Localizamos 133 trabalhos sobre violência em meio escolar, no entanto, foi possível ter acesso a somente 92 trabalhos completos sendo: 77 dissertações e 15 teses, defendidas em Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas. Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica de abordagem quanti-qualitativa. A análise e extração dos dados foram realizadas por meio da técnica Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (1977) e foi do tipo categorial.

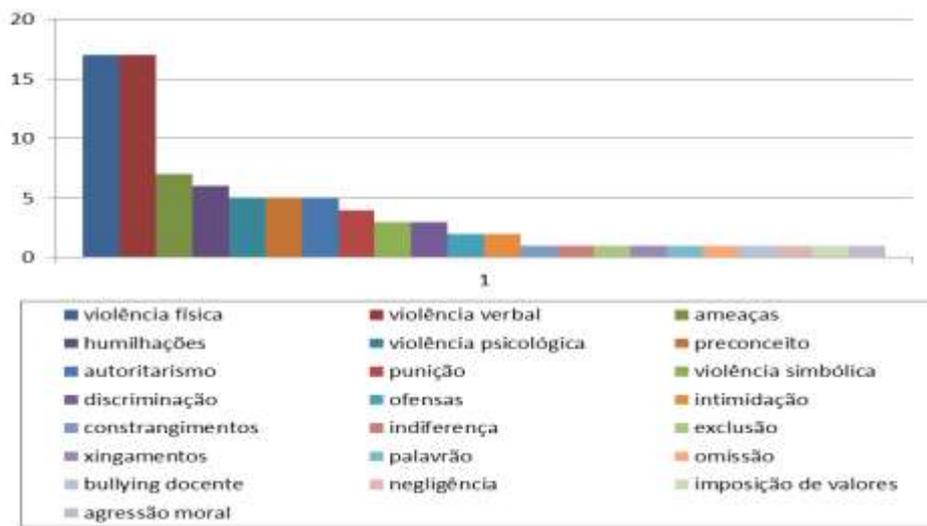
Resultados e Discussão

Em pesquisa anterior temos mostrado que a prática pedagógica de professores tem sido acompanhada de atos violentos contra os alunos (SILVA, 2011). Identificamos na referida pesquisa que os tipos de violência mais cometida pelo professor é a violência do tipo verbal, seguida da violência física e da violência verbal/física². A partir desses resultados buscamos também em pesquisas brasileiras os tipos de violência cometida por professores contra alunos. Na Figura 1 podemos observar os tipos de violência registrados nas fontes:

Figura 1. Tipos de violência cometida por professores contra alunos

¹ A opção por este período está diretamente relacionada aos estudos desenvolvidos no âmbito do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação Escolarizada a partir das ideias de Pierre Bourdieu, credenciado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. Esse grupo vem realizando pesquisas sobre violência na escola nos últimos 4 anos.

² A violência verbal/física é assim denominada quando há episódios em que a violência verbal e física são operacionalizadas na mesma situação.



Fonte: Elaboração própria.

Como na pesquisa anterior a esta, a violência do tipo física e verbal são as categorias mais exuberantes do gráfico. Podemos perceber que outros tipos de violência registrados nas fontes podem perfeitamente fazer parte das categorias ‘violência verbal’ e ‘violência física’, o que possivelmente mostraria qual dos tipos é o mais cometido: verbal ou física. No entanto, vimos anteriormente que entre as duas categorias a violência verbal é o tipo de violência mais cometida por professores. Os tipos de violência encontrados evidenciam que a natureza da grande maioria dos tipos de violência é a violência simbólica. E a natureza simbólica dos tipos de violência cometida por professores contra alunos mostra que a violência da escola é produzida/reproduzida por meio de sistemas simbólicos que de acordo com Pierre Bourdieu funciona sob a lógica do poder, portanto, da dominação. O poder simbólico instituído nas relações sociais permite que práticas como essas sejam legitimadas socialmente.

A violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural [...] (BOURDIEU, 2011, p.47).

No caso desta reflexão é essencial levar em conta a fluidez da violência simbólica, fluidez no sentido da força de naturalização que a reveste. Dessa forma é primordial que professores conheçam profundamente a constituição da violência da escola, para que possam ter uma visão crítica de suas próprias práticas pedagógicas e da relação com seus alunos. Outrossim, os cursos de formação inicial e continuada devem proporcionar aos professores e futuros professores, elementos teóricos e práticos para que estes possam compreender e evitar a violência em meio escolar ao invés de fortalece-la.

Conclusões

Os resultados da presente pesquisa reforçam os dados da pesquisa a qual nos referimos. Portanto, os tipos de violência cometida por professores que temos anunciado ganha um pouco mais de força com os tipos de violência identificados em pesquisas brasileiras. A pesquisa não tem em hipótese alguma a intenção de explicitar algozes e vítimas, mas de identificar elementos constitutivos da violência da escola quando se diz respeito à violência por professores para compreender a complexidade da constituição do fenômeno em questão.

Bibliografia

- BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1977.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação Masculina**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- CHARLOT, Bernard. Violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, n.8, p.432-443, jul /dez 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf> >. Acesso em: 20 de Julho. 2013.
- SILVA, Adriele Gonçalves. **Violência por professores e professoras na voz de suas vítimas**: uma estrutura do habitus profissional em professores brasileiros. São Paulo: FAPESP, 2011. Relatório de pesquisa para FAPESP processo nº 2010/11054-6.

Práticas de literatura infantil: estudo em base de dados

Calcinoni G. Gabriela Calcinoni, Me. Caroline Raniro, Campus Araraquara, Faculdade de Ciências e Letras - Unesp, Pedagogia, gabriela.calcinoni@hotmail.com

Palavras Chave: *Literatura Infantil, Práticas Pedagógicas, Educação.*

Introdução

O presente trabalho se configura como uma pesquisa bibliográfica em fase inicial originária da seguinte questão: Quais são as práticas dos professores em relação ao trabalho com a Literatura Infantil na sala de aula? O trabalho com Literatura Infantil vem se configurando como fundamental para a construção de conhecimentos e para o desenvolvimento da criança como um todo (PAIVA; OLIVEIRA, 2010) como também estimula a criatividade e a imaginação, a oralidade, facilitam o aprendizado, desenvolve as linguagens oral, escrita e visual, trabalha o senso crítico, valores e conceitos, colabora na formação da personalidade da criança, propicia o envolvimento social e afetivo e explora a cultura e a diversidade. (SOUZA; BERNARDINO, 2011).

Objetivos

A presente pesquisa tem por objetivo buscar e analisar artigos a partir do banco de dados da Scielo como também em outras fontes como o periódico Cadernos da Pedagogia UFSCar e a revista de educação Educare et Educare o que vem sendo academicamente produzido em relação às práticas pedagógicas dos professores no trabalho com literatura infantil em sala de aula.

Material e Métodos

Foi realizada uma coleta de dados em caráter inicial por artigos na base de dados da Scielo, ao longo do mês de abril de 2014. Em um primeiro momento foi utilizado o descritor "Literatura Infantil" no campo "assunto" em todos os índices, sendo encontrados um total 25 artigos. Foi realizada a leitura de todos os resumos, mas apenas o artigo "Histórias Infantis e Aquisição de Escrita" de Vera Lucia Blanc Simões foi lido na íntegra. Meu critério de seleção dos artigos baseou-se primeiramente na leitura do resumo, procurando encontrar algo que se relacionasse com o meu principal objetivo de pesquisa: "Literatura Infantil e a Prática Pedagógica", assim os demais não foram contemplados nesse trabalho, pois tratavam de análise de livros infantis e outros temas que não interessavam à pesquisa em questão. Em um segundo momento foi utilizado o descritor "Práticas Pedagógicas" no campo "assunto" em todos os índices and "Educação Infantil" no campo "assunto" todos os índices, no qual foi encontrado apenas um artigo, "Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil" de Paulo Vinicius Baptista da Silva e Gizele de Souza que foi lido na íntegra. Como complemento deste trabalho foram levantado ainda artigos relacionados ao tema da pesquisa no periódico Cadernos da Pedagogia UFSCar, colocando como descritor Literatura Infantil e me deparei com um único artigo, este intitulado "A Literatura Infantil no Processo de Formação do Leitor" de Silvia Cristina Fernandes Paiva e Ana Arlinda Oliveira. Acrescentei um outro artigo que mantém um diálogo valioso com os demais, este foi encontrado na revista de educação Educare et Educare, e tem como título "A Contação de Histórias como Estratégia Pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental" de Linete Oliveira de Souza e Andreza Dalla Bernardino. Ao total somaram-se trinta e um artigos verificados, trinta e um resumos lidos, e quatro lidos na íntegra para posterior análise e apresentação nesse trabalho.

Resultados e Discussão

O artigo "Histórias Infantis e Aquisição de Escrita"; de Simões (2000) revela a dificuldade de adaptar literatura infantil com uma prática pedagógica para atender a necessidade das crianças em fase de transição entre a pré-escola e o ensino fundamental no qual já entram em contato com a aquisição da escrita. Segundo a autora, contar histórias para uma criança pequena vai além de um entretenimento ou uma distração, pois estas histórias podem oferecer muito mais do que um mundo de ficção e cultural que ela carrega, mas pelo contrário ajuda a construir na criança um conhecimento da linguagem escrita.

O papel do professor quando estiver contando uma história é entreter e despertar a curiosidade na criança, bem com estimular a imaginação, lhe ajudando no seu desenvolvimento intelectual. (SIMÕES, 2000). Ao final de seu artigo a autora propõe algumas sugestões práticas para que a literatura infantil seja aplicada

tanto pelos professores como pelos pais das crianças. O educador ao contar as histórias deve procurar ser literal e dar caráter interpretativo a sua leitura, agir como elemento incentivador do interesse das crianças, deixando de ser apenas um mediador, e também selecionar narrativas, adequadas a faixa etária e a realidade das crianças.

Outro artigo intitulado “A Contação de Histórias como Estratégia Pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental”, de Souza e Bernardino (2011) dialoga muito bem com os demais artigos apresentados nesse resumo, pois apresenta reflexões teóricas que servem de base para a prática desempenhada pelo professor na educação infantil e series iniciais do ensino fundamental. Os autores argumentam que a literatura não está recebendo atenção adequada e que a contação de histórias é uma alternativa para que os alunos tenham uma experiência positiva com a leitura, sendo esta um valioso auxiliar e que favorece a pratica pedagógica de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e por assim dizer trazem consigo muitos benefícios para as crianças, como exemplo estimulam a criatividade e a imaginação, a oralidade, facilitam o aprendizado, desenvolvem as linguagens oral, escrita e visual, incentivam o prazer pela leitura, trabalham o senso crítico, valores e conceitos, colaboram na formação da personalidade da criança, propiciam o envolvimento social e afetivo e exploram a cultura e a diversidade.

No artigo intitulado “Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil” de Silva e Souza (2013), os autores discorrem sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas de educação das relações étnico-raciais em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da Região Sul do Brasil e uma das práticas aparece relacionada ao uso da literatura infantil. Além da disponibilidade de livros diversos na biblioteca e nas salas, foi observado práticas pedagógicas que são organizadas a partir da leitura do livro, fazendo as crianças recriarem as histórias nas formas de teatro e em vídeo, num processo participativo, que promove a autonomia dos alunos.

Já no artigo “A literatura infantil no processo de formação do leitor”, de Paiva e Oliveira (2010), as autoras tentam compreender as concepções de literatura infantil que fundamentam a prática dos professores na formação de alunos, apresentando também a importância da literatura, pois esta é fundamental para a construção de conhecimentos e para o desenvolvimento da criança como um todo. A escola é o espaço propício a se desenvolver o gosto pela literatura, pois é nela que a maioria das crianças entram em contato com um livro, e é de grande relevância que a escola tome a literatura infantil como parte do currículo escolar, pois, é a partir dela que a criança vai se construindo como cidadão e vai adquirindo o hábito de ler. Para que a criança tenha uma boa formação, ele deve estar em constante contato com a literatura infantil, tanto no espaço escolar, quanto fora dele. Os educadores e os pais tem o papel crucial na constituição dos leitores, pois é essa relação social que permite ao aluno ver e sentir o mundo a sua volta, garantindo assim o bom encaminhamento escolar (PAIVA e OLIVEIRA, 2010).

Conclusões

A partir do que foi apresentado, concluo que a literatura infantil ainda é um espaço de estudo pouco explorado e pouco utilizado ainda em sala de aula com propósitos bem definidos, visto a sua importância na construção intelectual e social do indivíduo, como também na formação do leitor e na aquisição da escrita. É um dever não só da escola, mas dos pais e da sociedade proporcionar o contato maior da criança com a literatura infantil, resultando assim um desenvolvimento de qualidade para nossos pequenos. (PAIVA; OLIVEIRA, (2010). Quanto às práticas pedagógicas, concluo a partir dos estudos realizados, que são poucos os trabalhos que apresentam sugestões ou experiências de práticas com literatura infantil, dentre os artigos apresentados, apenas um deles mostra uma prática pedagógica propriamente dita.

Bibliografia

- PAIVA, S. C. F.; OLIVEIRA, A. A. Cadernos da Pedagogia. A Literatura Infantil no Processo de Formação do Leitor. São Carlos, 2010. (p. 22-36).
- SIMÕES, VERA LUCIA BLANC. Histórias infantis e aquisição de escrita. São Paulo Perspec., Mar 2000, vol.14, no.1, p.22-28. ISSN 0102-8839.
- SILVA, PAULO VINICIUS BAPTISTA DA e SOUZA, GIZELE DE. Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil. Educ. rev., Mar 2013, no.47, p.35-50. ISSN 0104-4060.
- Souza, L. O. de; BERNARDINO, A. D. A Contação de Histórias como Estratégia Pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental. IN: Revista de Educação Educare et Educare. Vol. 6 n° 12 Jul./dez 2011. p. 235-249.

Práticas pedagógicas na Educação Infantil e o ensino.

Thaís Rocha Barbieri Vatanabe, Eliza Maria Barbosa, Campus de Araraquara, Faculdade de Ciências e Letras, Pedagogia, thaisvatanabe@gmail.com, PIBID (CAPES).

Palavras Chave: *educação infantil, práticas pedagógicas, mediação.*

Introdução

O objeto da pesquisa são os tipos de mediação realizada pelas professoras de Educação Infantil e suas implicações nas aprendizagens das crianças pré-escolares. O conceito de mediação utilizado é dos autores soviéticos representantes da Teoria Histórico-Cultural, Vigotski, Leontiev, entre outros, para os quais a apropriação humana realiza-se sempre de forma mediada pelas relações com outros indivíduos. Neste sentido, é inconcebível para esta teoria a possibilidade de uma criança apropriar-se da realidade por meio de um processo espontâneo, não diretivo e sem limites claros.

Objetivos

Consideramos que os elementos culturais, convertidos em conteúdos escolares, não são apresentados às crianças de forma direta, mas por ações que convertem-se em mediações. Vasconcelos (2005) afirma que a mediação da realidade a ser conhecida – conteúdo ou elemento cultural – pode ser verbal (fala), objetual (livros, filmes, objetos diversos) ou simbólica, (imagens, gravuras, músicas, etc.).

Pretendemos identificar se há por parte das professoras, intervenções que possam ser de fato consideradas mediadoras no processo de aprendizagem das crianças; Quando há, por meio de quais instrumentos, físicos ou simbólicos, elas se realizam; Se há uma relação de prevalência entre os tipos de mediação e a área de conhecimento a qual se vincula o conteúdo a ser aprendido pelas crianças.

Material e Métodos

Foram observadas práticas pedagógicas de nove professoras de 3^a, 4^a e 5^a Etapas, de quatro Centros de Educação e Recreação da cidade de Araraquara – SP, em 55 atividades, nos anos de 2012, 2013 e atualmente, através do seguinte instrumento de coleta de dados:

Atividade Realizada:		Data:	
Área do Conhecimento:			
Linguagem Oral e escrita	Matemática	Ciências	História ou Arte
Conteúdo:			
Objetivo:			
Número de alunos:			
Descrição da Atividade:			
Duração da Atividade:			
Tipos de mediações:			
Organização das crianças: () Individual () Em duplas () Em pequenos grupos () Todo o grupo			
Procedimento:			

Resultados e Discussão

A pesquisa está em andamento, assim, apresentamos algumas considerações iniciais: a) falta de intencionalidade de trabalho pedagógico; b) dificuldade das professoras em relacionar conteúdos com objetivos das atividades; c) falta de planejamento das atividades; d) mediações pouco eficazes, insuficientes ou ausência de mediações das professoras. Assim, a Educação Infantil afasta-se de sua finalidade de humanização das crianças. Segundo Martins (2011) é desejável que a educação escolar potencialize o alcance do processo de formação de conceitos, e assim, proporcione ao aluno o verdadeiro conhecimento da realidade.

Conclusões

É crescente a necessidade de maiores discussões sobre as finalidades da Educação Infantil, os conteúdos e as práticas pedagógicas necessárias para a contínua criação de novas e mais complexas funções psíquicas nos alunos pré-escolares como também sua verdadeira humanização.

Bibliografia

- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 18. ed. v.2 São Paulo: Libertad, 2005. (Cadernos Pedagógicos do Libertad)
- MARTINS, L. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Bauru, SP: 2011
- LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento do psiquismo. 3ª ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1979.

Práticas pedagógicas no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos: dados do trabalho de três professoras de uma escola pública de São Carlos/SP

Caroline Raniro, Sílvia Regina Ricco Lucato Sigolo, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Doutorado em Educação Escolar, carolraniro@yahoo.com.br.

Palavras Chave: *primeiro ano, práticas pedagógicas, trabalho docente.*

Introdução

Há alguns anos, o Ensino Fundamental vem sofrendo alterações legais significativas: a implantação Lei nº 11.114 de 2005, que permitiu a matrícula das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, tendo ainda o mantido com oito anos de duração - e a Lei nº 11.274 de 2006, que determina a obrigatoriedade da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos – permitindo a adequação às escolas a lei até o ano de 2010 (BRASIL, 1996). Sendo assim, alguns documentos foram elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) com a finalidade de elucidar questões pertinentes a esta ampliação. Entre eles o 3º relatório referente a *"Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos"*, que, entre outras questões, apresenta algumas orientações de como devem se configurar as práticas pedagógicas no primeiro ano, afirmando que não se trata de repetir atividades que vinham sendo então desenvolvidas no último ano da Educação Infantil e nem sequer de exclusivamente alfabetizar as crianças. De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE) para a ampliação adequada do Ensino Fundamental é necessário que haja um planejamento específico, além da criação de diretrizes que garantam o atendimento da criança "[...] em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, além de metas para a expansão do atendimento, com garantia de qualidade" (Brasil, 2001, p.15). Buscando atender estas necessidades, no ano de 2010 foram desenvolvidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos que definiram, entre outras questões, que as redes e sistemas de ensino devem desenvolver estratégias que assegurem a aprendizagem e desenvolvimento pleno das crianças, respeitando a diversidade social, cultural e individual dos alunos, o que demanda novos ambientes, organizações espaciais e temporais, incorporando a ludicidade na aprendizagem das crianças de seis a dez anos. O documento destaca também a importância dos docentes engendrem esforços para que seu trabalho pedagógico atenda as diretrizes estipuladas, adequando as estratégias de ensino às singularidades resultantes das idades de seus educandos.

Objetivos

O presente estudo teve como objetivo pesquisar como as práticas pedagógicas estão sendo realizadas por três docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos em meio as recentes alterações na legislação educacional brasileira. Desvendar tais práticas pode contribuir significativamente para produção de conhecimento sobre o Ensino Fundamental, possibilitando pensarmos uma configuração que atenda as crianças o mais adequadamente possível.

Material e Métodos

A coleta de dados ocorreu em três salas de uma escola municipal da cidade de São Carlos/SP – por cinco meses, a partir de observações das aulas e entrevistas semiestruturadas com três docentes que lecionavam no primeiro ano do Ensino Fundamental. As entrevistas foram gravadas e transcritas e as observações registradas em um diário de campo.

O processo de análise dos dados foi guiada pela abordagem qualitativa/objetiva e culminou em três categorias: 1- Organização das salas de aula 2- Conteúdos abordados 3- Dinâmicas das práticas educativas.

Resultados e Discussão

1 - Organização das salas de aula:

As salas de aula para o primeiro ano foram pensadas em espaço separado das demais salas da escola, possuíam mobiliário adequado ao tamanho das crianças e eram decoradas com enfeites que em sua maioria, apresentavam letras, palavras e/ou números. O posicionamento espacial da sala revelou que ora se trabalhava com as crianças sentadas em um grande grupo, ora em pequenas formações. Somente

em uma sala, houve o predomínio de carteiras enfileiradas. No que tange à organização dos demais espaços da escola, pode-se constatar que houve a aquisição de um parque para as crianças utilizarem, assim como, tablados para bebedouro e banheiros, cadeirinhas pequenas para o refeitório e diversos jogos e brinquedos que podiam ser utilizados com a orientação das professoras.

2 - Conteúdos abordados:

Atividades de leitura, escrita e matemática (esta em menor intensidade) eram prioridades e normalmente desenvolvidas por meio do uso da lousa, caderno, atividades em folha, jogos didáticos ou outros. Outras disciplinas como História e Geografia eram contempladas, mas objetivando a alfabetização ou alternativas para datas cívicas, por exemplo. As professoras procuravam incluir desenhos nas atividades com o objetivo aproximar as práticas do Ensino Fundamental às da Educação Infantil. Algumas músicas eram cantadas em alguns momentos e uma leitura de histórias diariamente também objetivavam o letramento. Apesar de o planejamento ser único para todas as salas, a maioria das atividades era adaptada aos diferentes níveis de escrita dos alunos. Já as atividades que envolviam brincadeiras e músicas, de forma mais livre – sem intenção de trabalhar leitura e escrita eram menos exploradas na escola e apareceram geralmente nos finais das aulas. Para que as crianças não ficassem o dia todo sentadas nas carteiras, ficou decidido pela escola que todos os dias ocorreria uma atividade externa à sala de aula, podendo ser uma visita na biblioteca, aulas de Educação Física, parque ou outra atividade.

3 - Dinâmicas das práticas educativas:

No cotidiano das aulas de todas as escolas pesquisadas, as atividades a serem desenvolvidas com e pelas crianças dependiam sempre da decisão das docentes. Em relação as apresentações dos conteúdos das atividades a estratégia comumente utilizada por todas as docentes era o uso da lousa em letra bastão aliado a oralidade, utilizando como suporte atividades em folha. Para o manejo da sala, as docentes das três escolas adotavam a estratégia dos agrupamentos produtivos por níveis de dificuldades das crianças: situação em que um aluno que sabe mais, auxilia o outro que apresenta ainda pode apresentar dificuldades. A forma de avaliação consistia em uma sondagem de escrita, na qual a docente indicava algumas palavras dentro de um campo semântico (por exemplo, brinquedos) e solicitava aos alunos que as escrevessem. Após a escrita desta lista de palavras e de uma frase, o aluno lia o que escreveu, acompanhando com o dedo. O objetivo principal desta sondagem é buscar subsídios para a preparação de atividades, as quais visem levar a criança a superar seu nível de aquisição da escrita. Para os primeiros anos não existia nenhuma avaliação formal, do tipo prova, sendo seus progressos registrados diariamente por meio de portfólios.

Conclusões

O Ensino Fundamental de nove anos ainda é considerado uma política recente no Brasil. Como qualquer mudança requer ajustes e reorganizações, principalmente aos que se refere aos tempos e espaços, ao currículo e as práticas pedagógicas. O que se pode constatar é que apesar de haver um esforço para adequação a faixa etária das crianças, a forma de se pensar o currículo ainda mantém a ênfase da antiga primeira série, com ênfase para o trabalho com leitura e escrita, fruto de pressão de colegas de profissão de anos posteriores e das famílias dos alunos.

O estudo buscou compreender as práticas pedagógicas adotadas pelas docentes no primeiro ano do Ensino Fundamental com objetivo de contribuir com conhecimento sistematizado e científico para a área, no intuito de trazer subsídios para se pensar na entrada das crianças com seis anos no Ensino Fundamental. A pesquisa atende seus objetivos, na medida em que, permite a pensar a escola, as práticas que ali se instituem, e, sobretudo permite conhecer o que têm a dizer, e como se configura o trabalho de professoras que agora atuam com crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

Bibliografia

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário oficial da União*, 23 dez. 1996.

Brasil. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 10 de jan. 2001.

QUESTÕES DA ORTOGRAFIA E DO ENSINO NAS CLASSES INICIAIS EM MOÇAMBIQUE

Alexandre António TIMBANE, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Linguística e Língua Portuguesa, alextimbana@gmail.com, FAPESP.

Palavras Chave: *Ortografia, Ensino, Língua portuguesa.*

Introdução

A ortografia tem sido o grande obstáculo na sociedade, pois ela não é estática, quer dizer, tende a mudar resultado de políticas linguísticas. É confiada a escola a tarefa de ensinar a escrever e a ler corretamente. Em Moçambique (onde predomina a cultura da oralidade) alunos e professores enfrentam um grande dilema na aprendizagem e no ensino da ortografia. Para, além disso, a influência das mais de vinte línguas bantu faladas pela maioria da população participa no cometimento de erros ortográficos. Por outro lado, os manuais escolares não apresentam sugestões de exercícios que ajudam a ultrapassar tal dificuldade. Sendo assim, levanta-se a seguinte hipótese: Qual é a problemática no ensino da ortografia em contexto multilíngue? Avança-se a hipótese de que a formação de professores apresentam lacunas e dá pouca importância durante a formação; os manuais escolares não ajudam na memorização das regras ortográficas; a mudança constate do acordo ortográfico não dá tempo para que os professores memorizem as regras. A escrita, concretamente a ortografia tem mudado ao longo dos tempos e é sem dúvidas a base de avaliação de todo tipo. O inglês, por exemplo, “é considerado uma língua que mereceria uma reforma ortográfica constante para ampliar o nível de alfabetização e reduzir o tempo de aprendizado.” (FISCHER, 2009, p.264). O português teve vários acordos ortográficos ao longo dos tempos, mas isso trouxe divergências e controvérsias no seio da comunidade linguística lusófona (cf. CAGLIARI, 2009b; GONÇALVES, 2003). Até agora, existe um consenso aparente sobre a escrita mesmo sabendo que a escrita, segundo Koch e Elias (2011, p.33), “é entendida como uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo.” A questão da ortografia tende a ser do nível político, mas perpassa para o nível acadêmico levantando problemas sérios na escola, o que resulta na reprovação dos alunos e o futuro insucesso nas carreiras profissionais. Achamos interessante discutir este assunto por forma a melhorar o ensino da ortografia nas classes iniciais o que pode culminar com a melhoria da qualidade de ensino.

Objetivos

A presente pesquisa tem como objetivos discutir a problemática da ortografia e sua aplicação em contexto multilíngue; analisar a proposta metodológica do ensino da ortografia sugerida por cinco manuais escolares utilizados no ensino primário em Moçambique; sugerir práticas pedagógicas e políticas para uma prática mais persistente no ensino da ortografia.

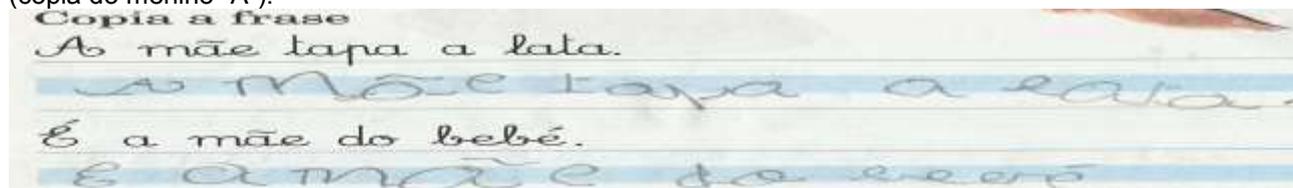
Material e Métodos

Analisaram-se cinco manuais escolares correspondentes ao ensino primário (1^a, 2^a, 3^a, 4^a e 5^a classes) com intuito de compreender o tratamento que se dá à ortografia. Para a verificação do uso desses manuais, corrigiu-se 74 redações livres de alunos da 5^a classe. A análise e correção permitiu observar o que tem falhado nos manuais e nas metodologias usadas pelos professores primários. As redações foram recolhidas na Escola Primária da Liqueleva e Escola Primária de Sikwama, ambas pertencentes ao município da Matola, na Província de Maputo, Moçambique. Para preservar a identidade dos alunos, as redações foram codificadas de 1 a 74.

Resultados e Discussão

Como já se disse na introdução, a ortografia tem criado sérios problemas em todo sistema educacional, isto porque as avaliações são apresentadas de forma escrita. Isto significa que se dá maior valor à escrita do que a oralidade. Segundo Cagliari, “o critério mais comum de aprovação ou reprovação na alfabetização é um julgamento sobre o conhecimento que o aluno tem da ortografia das palavras.” (CAGLIARI, 2009a, p.344). Por isso que entendemos que a boa aprendizagem da ortografia nas classes iniciais resolveria as prováveis dificuldades nas classes subsequentes. Observando os manuais escolares de 1^a a 5^a classes se constata que a ortografia tem um espaço privilegiado. Nota-se que há maior privilégio com a forma cursiva.

Mas sabe-se que a “caligrafia sempre foi uma arte que até a mais avançada tecnologia não despreza” (CAGLIARI, 2009a, p.100). Um dos aspetos mais importantes é que a escola não dá tempo para que a criança aprenda de forma sistemática e contínua, quer dizer, a criança “não tem liberdade para tentar, perguntar, errar, comparar, corrigir; tudo deve ser feito certinho, desde o primeiro dia de aula.” (CAGLIARI, 2009a, p.105). O livro da 1ª classe, por exemplo, já apresenta nas primeiras páginas exercícios de ortografia em que a criança precisa aprender 1º a letra cursiva, antes mesmo da letra de forma. Quer dizer, começa-se da cursiva para se chegara a de forma. Essa sequência se observa ao longo do livro. Para agravar mais, a criança precisa copiar frases antes mesmo de aprender as restantes consoantes do alfabeto. Exemplo (cópia do menino “A”):



Fonte: Dhorsan e Monteiro (2008, p.58)

Observa-se que a criança não consegue escrever “t”, “p”, “l”, “b” porque ainda não foi aprendido. Mesmo se tivesse aprendido, a criança teria dificuldades porque há diferença entre escrever uma letra isolada e uma palavra (sequência de letras interligadas entre si). São exercícios diferentes e complexos diante de uma criança que entra na escola com 6 anos e que nunca frequentou a creche. É neste contexto que entra a importância do professor formado e preparado metodologicamente. Ele estruturará as suas aulas sem seguir a risca o livro sugerido pelo Ministério. A dosagem dos conteúdos seguirá a evolução e o desenvolvimento intelectual das crianças tendo em conta evolução da sua turma. Observando os restantes livros, não se faz alusão ao uso da letra de forma, quer dizer, todas as crianças são obrigadas a usar a forma cursiva. Com relação às redações dos alunos da 5ª classe, observa-se que das 74 redações (de meia página) nenhum texto saiu sem erros ortográficos. Tal como Ngunga (2012) e Timbane (2012) ilustram há influência constante das línguas bantu moçambicanas na variedade do português de Moçambique. Isso afeta também ao nível da ortografia. Alguns erros estão intimamente ligados à influência das mais de vinte línguas. Nas redações observa-se a tendência do acréscimo da vogal em palavras: **jogare*; **carili*, **antari*, **bebere* (aluno nº 34). Há troca de /b/ pelo /p/, ex: **perlinte* ao invés de “berlinde” (aluno nº56). Há desnasalização de palavras: **maga* (manga), **bricar* (brincar), **romatica* (romântica). (aluno nº11).

Conclusões

Diante dos erros ortográficos observados conclui-se que há necessidade de um trabalho de fundo nas classes iniciais, isto porque, os alunos ficam indecisos na tomada de decisão sobre qual letra a usar numa determinada palavra. Por exemplo, nas palavras *enxame*, *exame*, *exato*, os alunos hesitam sobre qual letra usar, por uma mesma letra tem vários sons. Hesitam ainda se usam “ch” ou “sh”. É o que Cagliari (2009a) designa por “dúvidas ortográficas”. Esta base de conhecimento precisa ser trabalhada de forma sistemática nas classes iniciais. Os exercícios propostos no livro são insuficientes, o que significa que o professor precisa ser criativo e propor outras atividades que reforcem a aprendizagem dos alunos. Outro aspecto seria o novo acordo ortográfico assinado em 2012, que ainda não é do domínio dos alunos e principalmente dos professores. Os livros usados na escola são antigos e usam o anterior acordo. A soma destes e muitos outros problemas que a escola moçambicana está mergulhada nos leva a concluir que há muito trabalho a ser feito, a começar pela formação de professores que para além de metodologias de ensino deve-se incluir o estudo da ortografia e da escrita para que o futuro professor saia preparado para enfrentar os desafios da escrita. O Ministério da Educação de Moçambique não só deve cobrar resultados positivos aos professores, mas também fornecer condições mínimas: dicionários, panfletos com novo acordo ortográfico; cursos de reciclagem e aperfeiçoamento; colocação de livros elaborados segundo novas normas ortográficas.

Bibliografia

- CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bú*. São Paulo: Scipione, 2009a.
 _____. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2009b.
 DHORSAN, A.; MONTEIRO, S. *Aprender a ler: língua portuguesa, 1ª classe*. Maputo: Macmillan, 2008.
 FISCHER, S.R. *História da escrita*. São Paulo: Ed. UNESP, 2009. Trad. Mirna Pinsky.
 GONÇALVES, M. F. *As ideias ortográficas em Portugal de Madureira Feijó a Gonçalves Viana (1734-1911)*. Lisboa: FCG, 2003.
 KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2ed. São Paulo: Contexto, 2011.
 NGUNGA, A. Interferências de línguas moçambicanas em português falado em Moçambique. In *Revista Científica da UEM*. v.1, nº0, 2012, p.7-20.
 TIMBANE, A. A. A problemática do ensino da língua portuguesa em contexto multilíngue em Moçambique. In *Revista letras norte@mentos*. nº12, 2012. p. 215-236.

Um relato de experiência de um estágio supervisionado internacional - O olhar de uma estudante brasileira e a sua inserção na realidade educativa Argentina.

Fabiana Aparecida Prenhaca Giacometti, E-mail: fabipregn@hotmail.com, Priscila Aparecida Martins Andrade, **Orientador(a)**: Andreza Marques de Castro Leão, Fábio Tadeu Reina - Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara.

Palavras Chave: Educação, Estágio supervisionado, Trabalho docente

Introdução

A grande questão para que esse trabalho fosse desenvolvido nasceu durante o período em que a então discente do curso de pedagogia e uma das referidas autoras desse artigo, Fabiana Aparecida Prenhaca Giacometti, esteve em intercâmbio na capital Mendoza - Argentina, para cursar parte de sua graduação de acordo com o convênio entre a UNESP e a UNCuyo (Universidad Nacional de Cuyo) durante o 1.º semestre de 2012. O objetivo desse intercâmbio era, ademais de cursar parte da graduação em outro país, aproximar a aluna brasileira da realidade e da cultura escolar da região de fala hispânica. Dessa forma, a aluna integrou-se à disciplina “Inserción en la realidad Educativa Argentina” na qual o estágio supervisionado era obrigatório, e o mesmo se deu na escola estadual “Guillermo Cano”. A partir dessa inserção, o cotidiano dos professores e alunos argentinos passou a ser visto pela intercambista como a cultura do outro, pois sempre se deparava com diferenças culturais que ora a encantava, ora lhe causava o espanto. Assim, o presente artigo objetivou não apenas em descrever as etapas do estágio supervisionado, mas principalmente fazer comparações entre as experiências já vividas no cenário brasileiro com as experiências de estágio na unidade mendocina. Desta maneira, ao vivenciar a realidade de outra cultura, isto é, na interação com o mundo de um país distinto ao seu, foi possível experimentar a existência da diversidade educacional e exercitar a postura não-etnocêntrica ao respeitar os comportamentos e os valores de uma outra nação. Nesse estágio supervisionado observamos uma turma do quinto ano, do turno matutino, composta por uma professora e vinte e seis crianças de dez anos. Entendemos também que o período do estágio foi a oportunidade que tivemos para compreender e analisar cada passo da prática pedagógica, possibilitando a organização da teoria em junção da prática. O estágio supervisionado contribuiu para a nossa formação, pois pudemos entender que o papel do professor é fundamental para o desenvolvimento da criança, seja ela brasileira ou argentina. E partimos do princípio de que o estágio é “um retrato vivo da prática docente” (PIMENTA; LIMA, 2010) e que através dele os estagiários vivenciam com profundez a realidade da educação contemporânea. Por isso, tal prática se ajusta como um exercício decisivo, no qual o futuro professor realiza a elaboração de sua própria identidade profissional e supõe que esta profissão estará sempre inacabada e em constante construção, pois a cada dia há novos desafios propostos pela sociedade que exigirá sempre do educador a necessidade de se renovar e de ampliar seus conhecimentos. De forma geral, o estágio realizado em outra nação nos proporcionou ampliar as definições sobre a educação, pois fatores como política, posição geográfica e o passado histórico, são cruciais para definir a identidade escolar que cada país terá. Desse modo, também concluímos que a oportunidade de conhecer a realidade educacional de outra região é de suma importância para qualquer pedagogo em formação, pois gera a possibilidade de se desprender de modelos, muitas vezes enrijecidos, e desta maneira expandir o modo de ver e pensar a educação.

Objetivos

Com o presente artigo pretende-se apontar os contrastes encontrados durante a experiência de estágio supervisionado na Argentina, bem como descrever as etapas do estágio e suas peculiaridades (a caracterização da escola, os conceitos observados e a rotina educacional).

Material e Métodos

A pesquisa em questão trata-se de uma análise interpretativa da experiência do estágio escolar internacional. Sendo de natureza qualitativa por apresentar dados descritivos.

Resultados e Discussão

O que nos chamou a atenção durante o estágio supervisionado, foi o contato com os contrastes de realidade educacional da Argentina em relação às práticas brasileiras. Dessa forma daremos destaque para algumas ocorrências encontradas.

Se nas escolas brasileiras a merenda é vista como um dos itens indispensáveis para a educação, responsável por garantir, em algumas regiões, a presença dos alunos e por muitas vezes o tema “merenda escolar” ter sido enfoque das críticas no meio político para que houvesse a efetiva melhora da comida e a adequação à dieta infantil. O mesmo não vimos na Argentina, pois não servem merenda às crianças. Na escola “Guillermo Cano”, por exemplo, é oferecido apenas uma vez durante o período, um tipo de pão doce chamado de “tortita” e somente as crianças comprovadamente carentes têm direito a um copo de leite assim que chegam à escola, direito este conhecido por “Ley de la copa de leche” e aos demais alunos resta como opção a compra de alimentos na cantina, localizada no interior da escola.

Surpreendemos-nos também, pelas vestimentas dos professores e das crianças, tanto as docentes quanto os alunos do primário, usam cotidianamente e sem exceções um tipo de jaleco de laboratório. Sendo esse o padrão do uniforme escolar.

Quanto às paredes das salas de aulas, como no Brasil, eram compostas por muitos painéis e cartazes. No entanto, os mapas-múndi das salas, curiosamente, eram ilustrados de modo que o Oceano Pacífico posicionava-se no centro do mapa, dividindo a América dos continentes da Ásia e Oceania. Ao indagar às professoras sobre essa composição jamais vista no Brasil, elas justificaram que conheciam a forma da qual a intercambista mencionava, porém elas utilizavam o mapa em que ilustrava como centro o Oceano Pacífico, por este ter mais relevância econômica, histórica e social para a Argentina do que o Oceano Atlântico.

No Brasil as dificuldades de ortografia comumente encontradas entre as crianças de 10 anos, são as dúvidas com a escrita de M ou N; SS, C ou SC; X ou CH; J ou G, entre outras. Na Argentina a maior dificuldade entre as crianças é com o uso das letras B e V, pois ambas representam o mesmo som, e não existe uma regra para o emprego de uma ou de outra.

O patriotismo é um elemento de destaque no cotidiano escolar argentino, pois todos os dias da semana em que se rememorou a Guerra das Malvinas, executou-se o Hino Nacional Argentino e hastearam a bandeira, porém, ao final de cada execução houve o aplauso fervoroso, que diferente do Brasil é uma manifestação honrosa e de respeito à pátria. Tal diferença nos levou a questionar sobre os motivos que induzem os brasileiros a não se manifestarem após a execução do hino pátrio, e chegamos à conclusão de que há uma profunda confusão a esse respeito. Pois a lei nº. 5.700/71 propõe que durante a execução do hino deve-se manter em posição de respeito, de pé e em silêncio. Mas a lei não explicita nada a respeito à pós-execução do hino. Nesse caso de confusão, entre ser ou não correto o aplauso após a execução do hino, se trata de uma circunstância equivocada devido à desinformação e à má interpretação do parágrafo único do artigo 30 da citada lei. Desse modo, essas são algumas das muitas surpresas que a experiência do intercâmbio nos trouxe. Experiências essas que agregaram conhecimento e sensibilidade para que pudéssemos olhar e entender não só a cultura do outro, mas também a própria cultura.

Conclusões

Toda a experiência foi muito valiosa, pois através do contato proporcionado pelo estágio supervisionado, nos sentimos mais próximos da realidade educacional Argentina. Seguramente esta oportunidade de conhecer a cultura do outro foi muito importante, pois foi posto em prática o relativizar do olhar, e logo fomos capazes de aprender sobre uma nova realidade de crianças, de professores e de escola. Enquanto participávamos do cotidiano do quinto ano, conhecemos crianças incríveis. Como Nancy, Brisa, Jhonatas e Mayra. Nessa ocasião cabe mencionar sobre a importância do afeto que se estabelece entre os participantes da vida escolar. A passagem de uma estagiária intercambista pela classe do quinto ano foi motivo de fervor entre as crianças, mas sempre teremos a consciência que aquele contato foi tão importante para eles quanto para a estagiária. Concluímos então, que a oportunidade de vivenciar um estágio escolar em outro país, nos convidou a pensar, analisar e a fazer viver a responsabilidade da prática professoral, seja ela em outra ou na própria nação.

Bibliografia

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2004.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Bomtempo, 2003.
- BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em 02 mar. 2014.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CORAGGIO, José Luis. **Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?** In: TOMMASI, Livia de (org). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.
- DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, **2000**.

FERREIRO, Emília. **Psicogênese da Língua escrita**/ Emília Ferreiro e Ana Teberosky; trad. De Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes médicas, **1985**.

FONTANA, R.A.C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte, Autêntica, **2000**.

Lei dos Símbolos Nacionais de 1971 - www.jusbrasil.com.br/topicos/.../lei-n-5700-de-01-de-setembro-de-1971 - acesso em 20/03/2014

Ley de la copa de leche – Ministerio de Educación - <http://www.sanluis.edu.ar/educacionasp/paginas/organigrama.asp?AreaID=35> - acesso em 26/03/2014

OSTETO, Luciana E. (org). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**. Campinas. São Paulo: Papyrus, **2000**.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria do Socorro L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, **2010**. 5ª Ed. (Coleção Docência em formação. Série: Saberes Pedagógicos.).

ROCHA, Everardo. **O que é Etnocentrismo**, Ed. Brasiliense, **1984**, pág. 7-22