



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM DIFERENTES CONTEXTOS: INCLUSÃO, ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL

Luana Karoline Pieckhardt Santos de Souza – UEPG

Silvano Aparecido Redon – IFPR

Rafael Arruda Nocêra – IFMT

Tuany Cristina Carvalho Santos – UEPG

Simone Regina Manosso Cartaxo – UEPG

RESUMO

O objetivo do painel é refletir sobre a centralidade das práticas pedagógicas em diferentes contextos de aprendizagem. Partilhando a definição proposta por Franco (2012), entendemos a prática pedagógica como métodos de ensino organizados para atender às expectativas educacionais de uma comunidade social específica. Para ilustrar como essas práticas podem ser pensadas, articuladas e implementadas, utilizamos três pesquisas realizadas em diferentes contextos. Cada artigo oferece uma perspectiva sobre implementação e desafios das práticas pedagógicas. O primeiro, “Entre tensões e distanciamentos: práticas pedagógicas nas salas de recursos multifuncionais e o ensino de geografia nas salas regulares”, investiga como o ensino de Geografia é desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e suas contribuições para as salas regulares. O autor argumenta que a falta de articulação entre os professores compromete a inclusão dos alunos com deficiências e dificuldades de aprendizagem. O segundo artigo, “Um lugar que era e ainda é muito cheio de regras: a educação prisional e as práticas pedagógicas alfabetizadoras”, reflete sobre a prática alfabetizadora no sistema prisional. Nele, a autora destaca a centralidade das práticas pedagógicas transformadoras para a formação das pessoas privadas de liberdade. Finalmente, “Entre discursos e práticas: o que professores/as da educação infantil dizem acerca de comportamentos de meninos e meninas”, analisa discursos e práticas de professores/as sobre o comportamento de meninos e meninas na Educação Infantil, apontando diferenças entre papéis masculinos e femininos no cotidiano escolar. Acreditamos que os artigos reunidos nesse painel podem contribuir para os estudos sobre práticas pedagógicas em diferentes contextos de formação.

Palavras-chave: Prática Pedagógica, Contextos de aprendizagem, Experiência escolar.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

ENTRE TENSÕES E DISTANCIAMENTOS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS SALAS REGULARES

Rafael Arruda Nocêra – IFMT

Luana Karoline Pieckhardt Santos de Souza – UEPG

Silvano Aparecido Redon – IFPR

Tuany Cristina Carvalho Santos – UEPG

RESUMO

O presente trabalho apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado, cujo objetivo era compreender como o ensino de Geografia é desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem em Geografia nas salas regulares. A pesquisa foi realizada por meio de uma análise documental sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as SRMs, aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas com seis professoras de SRM e nove professores de Geografia de salas regulares do Ensino Fundamental II de seis colégios públicos estaduais de um município do interior do Paraná. Os dados foram interpretados com base na técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016). Como resultados, constatou-se que há um distanciamento entre o trabalho realizado nas SRMs com aquele idealizado e desenvolvido pelos professores das salas regulares, uma vez que estes professores esperam que os estudantes atendidos pela SRM desenvolvam a compreensão de conceitos essenciais para a aprendizagem em Geografia. Por sua vez, a prática desenvolvida nas SRMs foca na aquisição de conceitos das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, além do reforço na leitura e escrita, necessitando um maior trabalho colaborativo entre os professores das SRMs e das salas regulares para potencializar a inclusão dos estudantes.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Salas de Recursos Multifuncionais; Ensino de Geografia.

INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta parte dos resultados obtidos na pesquisa de mestrado¹, tendo como objetivo compreender como é desenvolvido o ensino de Geografia a partir do trabalho realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem em Geografia nas salas regulares.

A escola precisa ser um ambiente inclusivo, uma vez que temos alunos com diversas dificuldades e deficiências que não podem ser desconsideradas no momento do planejamento das atividades. Segundo dados disponibilizados pelo Ministério da Educação por meio do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2017), cresce o número de alunos com dificuldades

¹ Dissertação de mestrado, intitulada: "O desenvolvimento do ensino de geografia a partir das salas de recursos multifuncionais" apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/3940?mode=simple>

de aprendizagem e deficiências no Brasil, ultrapassando 850 mil matrículas entre os níveis fundamental II e médio.

Em contrapartida ao aumento de matrículas, a participação desses alunos nas aulas continua limitada. Os percentuais de escolas que possuem infraestrutura necessária para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) fica na casa de 40%, limitando o acesso e resultando na evasão escolar desses estudantes. Quando o fator motivador para a evasão não é a limitação estrutural, a falta de adaptação curricular e as dificuldades com o processo de aprendizagem são destacadas como outro grande ponto.

Para que a inclusão dos estudantes com deficiência fosse efetivada nas instituições de ensino regular, foram criadas as SMRs a partir do decreto nº 6.571/2008 (Brasil, 2008) com o objetivo de ser referência no AEE.

Oliveira e Leite (2011) destacam que a inclusão de alunos com deficiência em salas de aula do ensino regular, mesmo amparada pela legislação, não conseguiria apresentar grande efetividade, sendo que por meio da SRM o aluno poderia ter suas possibilidades de inclusão escolar ampliadas com um atendimento diferenciado e adaptado às suas necessidades.

Para atender ao objetivo proposto, foi realizada pesquisa qualitativa por meio de uma análise documental (Tozoni-Reis, 2009), analisando as normativas e legislações que regulamentam o AEE no Brasil e o trabalho das SRMs no estado do Paraná, além da aplicação de questionários e a realização de entrevistas semiestruturadas com nove professores de Geografia das salas regulares do Ensino Fundamental II e seis professoras que atuam em SRMs lotados em seis colégios públicos estaduais, localizados na zona urbana de um município do interior do Paraná.

A interpretação dos dados se deu por meio da análise de conteúdo, segundo proposto por Bardin (2016), na qual os resultados obtidos com a transcrição das entrevistas e os dados presentes nos questionários foram organizados em categorias de análise.

Constatou-se que há um distanciamento entre o trabalho realizado nas SRMs com aquele idealizado e desenvolvido pelos professores das salas regulares, uma vez que estes professores esperam que os estudantes atendidos pela SRM desenvolvam a compreensão de conceitos essenciais para a aprendizagem em Geografia. Por sua vez, a prática desenvolvida nas SRMs foca na aquisição de conceitos das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, além do reforço na leitura e escrita.

Não houve registro de um trabalho conjunto efetivo entre os professores das SRM e das salas regulares. Além disso, não há nas disposições legais a indicação de que os conteúdos das

demais disciplinas devam ser trabalhadas pelas professoras das SRMs, evidenciando que ainda há um problema na compreensão, por parte dos professores das salas regulares, do papel desempenhado pela SRM.

METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, iniciando com uma análise documental fundamentada na metodologia proposta por Tozoni-Reis (2009), na qual a análise deve ser conduzida por meio do estudo de documentos, textos e acordos que possuam significado e relevância para o foco da pesquisa. Dessa forma, foram primeiramente analisados documentos que embasam o AEE e o funcionamento das SRMs.

Inicialmente, buscamos compreender o desenvolvimento legal do AEE no Brasil, com destaque para a inclusão dos estudantes com deficiência nas instituições de ensino regulares. Em seguida, voltamos nossa atenção para a compreensão do estabelecimento das políticas públicas sobre as SRMs, em especial as suas diretrizes de funcionamento no estado do Paraná para, então, compreender como é desenvolvido o ensino de Geografia nas SRMs e sua relação com o ensino de Geografia nas salas regulares.

Quanto à geração de dados de campo com os participantes, realizamos aplicação de questionários, compostos por questões fechadas (utilizadas para a caracterização dos participantes) e questões abertas (para que os participantes pudessem expressar suas percepções sobre as questões levantadas). Além dos questionários, foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Segundo Triviños (1987, p.152), essa modalidade de entrevista “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, tendo o pesquisador um papel importante no momento de realização da entrevista, devendo estar atento e atuante.

As entrevistas foram transcritas na modalidade *ipsis litteris*, também chamada de naturalista (Azevedo *et.al.*, 2017), em que a fala integral e literal da pessoa participante é transcrita contendo, inclusive, as interrupções, repetições, meias-palavras e hesitações. A partir da transcrição, foi realizada a interpretação dos dados, analisados a partir da técnica da análise de conteúdo, que consiste, segundo Bardin (2016, p.48), em “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

A análise de conteúdo apresenta, então, preocupação com a cientificidade na análise dos dados coletados, visando compreender a sistematização da leitura a partir da objetividade e a subjetividade no material gerado (Bardin, 2016).

A pesquisa foi realizada em seis colégios públicos estaduais, localizados na zona urbana de um município do interior do Paraná, durante os meses de março e agosto de 2018. Participaram do preenchimento dos questionários e realização de entrevistas semiestruturadas nove professores de Geografia que atuam nas salas de ensino regular do Ensino Fundamental II e seis professoras que atuam nas SRM no atendimento aos estudantes do mesmo nível.

Na análise de dados, buscamos identificar como é desenvolvido o trabalho nas SRM, com vistas a compreender como as atividades realizadas podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem em Geografia, nas salas de ensino regular.

Em atendimento às questões éticas, os participantes da pesquisa não foram identificados no estudo, sendo preenchida documentação de livre consentimento, sendo ainda assegurada a possibilidade de desistência em participar da pesquisa se assim desejassem, em conformidade com as especificações expressas pela comissão da universidade e Programa de Pós-graduação.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação de pessoas com deficiência (PcD) no Brasil passou por processos de significativas mudanças ao longo dos anos. Segundo Aranha (2011), o AEE dividiu-se em três paradigmas, sendo eles: o da Institucionalização (em que a educação de PcD era inteiramente separada das pessoas consideradas normais, tendo assim que frequentar instituições especiais para seu atendimento), o de Serviços (em que se buscava oferecer para as PcD condições que lhes aproximassem da vivência com padrões possíveis apenas para as demais pessoas) e, por fim, o de Suportes (no qual a PcD deveria ser totalmente incluída junto aos demais cidadãos, sem existir diferenciação).

Tendo como base o paradigma da institucionalização citado por Aranha (2011), pode-se constatar que a educação de PcD no Brasil iniciou-se por meio de segregação, em que o AEE era realizado apenas em instituições especiais, separado do ensino regular que era ofertado.

Com o avanço das políticas públicas de inclusão, tanto em âmbito nacional como internacional, como no caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), buscou-se a inclusão escolar das PcDs nas instituições de ensino regular, não mais existindo a segregação de ambientes como nas escolas especiais.

Uma das alternativas encontradas para viabilizar a existência do AEE nas escolas regulares foi a proposta de implantação das SRMs, uma vez que ela previa o oferecimento de suporte e recursos disponibilizados pelo governo para que o AEE fosse realizado nas escolas por meio das SRMs, tornando possível incluir os alunos com deficiência em instituições de ensino regulares.

Assim, por meio do decreto 6.571/2008 (Brasil, 2008), as SRMs são criadas, trazendo ainda em seu decreto de criação informações acerca do seu funcionamento e organização. Dentre os demais documentos oficiais que trouxeram regulamentações e orientações para o funcionamento das SRM, destacamos a Resolução nº 4/2009, o Parecer nº 13/2009, o Decreto nº 7.611/2011, a nota técnica nº11/2010 e, ainda, outros documentos como o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010) e o Documento Orientador Programa Implantação Salas de Recursos Multifuncionais (2012).

Milanesi (2012) destaca que todas essas orientações buscavam frisar que com a implantação das SRMs seria eliminada a segregação dos alunos com deficiência para que se promovesse sua efetiva inclusão no ensino regular. Segundo o Documento Orientador do Programa Implantação Salas de Recursos Multifuncionais, após implantadas, estas salas deveriam atender anexas às instituições de ensino regular os alunos classificados como estudantes com deficiência, estudantes com transtornos globais do desenvolvimento e estudantes com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2012).

No estado do Paraná, as SRMs tiveram seu funcionamento organizado por meio de instruções normativas (IN), como a Instrução nº 016/2011 – Superintendência de Educação/Secretaria de Estado da Educação (SUED/SEED) (Paraná, 2011), destacando que o AEE deveria complementar a escolarização de alunos que apresentam deficiências intelectual, física e neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, que estivessem matriculados nas classes de ensino regular nas escolas públicas do Paraná.

Segundo essa instrução, as SRMs deveriam ter como objetivo de ação pedagógica “trabalhar o desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva (áreas do desenvolvimento) e os conteúdos defasados dos anos iniciais, principalmente de leitura, escrita e conceitos matemáticos” (Paraná, 2011, p. 5).

Porto (2014) ressalta que o estado do Paraná adere ao programa para Implantação das SRMs, porém, mantém sua própria legislação, o que garante que particularidades do AEE que

já eram realizadas no estado permaneçam inalteradas. Uma delas diz respeito ao público-alvo atendido pelas salas, na qual acrescentam os transtornos funcionais específicos.

Os transtornos funcionais específicos, segundo a instrução normativa, referem-se a funcionalidades específicas, próprias do sujeito, que não comprometem seu desenvolvimento intelectual, sendo definidas como: “Um grupo heterogêneo de alterações manifestadas por dificuldades significativas: na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas, na atenção e concentração” (Paraná, 2011, p. 2).

Porto (2014) aponta que mesmo com as definições contidas na IN n° 016/2011 permaneciam dúvidas quanto à especificidade dos transtornos funcionais específicos. Essas dúvidas foram dirimidas com a publicação da IN n° 07/2016 – SUED/SEED (Paraná, 2016), reforçando as especificações referentes aos transtornos funcionais específicos, com maior detalhamento das informações.

Foi acrescentada à definição desses conceitos a especificidade de que nesses transtornos estariam compreendidos os distúrbios de aprendizagem, tais como dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia e ainda o Transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDAH), tornando mais clara a compreensão acerca dos transtornos funcionais.

Ainda segundo a IN n° 07/2016 (Paraná 2016), a matrícula e documentação dos estudantes nas SRMs são de responsabilidade da secretaria da escola, que precisa organizar essa documentação em pastas individuais, certificando-se que no histórico escolar do aluno não conste a informação de que o aluno frequentou a sala. Todo o plano de ação dentro das SRMs deve estar vinculado ao PPP da escola, sendo parte do contexto escolar.

Ao professor, cabe todo o planejamento das ações a serem desenvolvidas, assim como a organização da sala, divisão dos grupos de alunos atendidos, elaboração de relatórios e acompanhamento da evolução dos alunos, além do contato com os professores das salas regulares para verificar o andamento de atividades e dificuldades dos alunos.

O trabalho pedagógico deve ser focado para o desenvolvimento de aprendizados essenciais, com destaque para os de Língua Portuguesa e Matemática, visando aumentar a autonomia e capacidade do aluno em acompanhar o trabalho desenvolvido pelos professores nas salas regulares, podendo, ainda, desempenhar aprendizado colaborativo nas demais áreas e disciplinas ofertadas na escola (Paraná, 2016).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Organizamos as categorias de análise a partir da transcrição das entrevistas semiestruturadas e das respostas obtidas nos questionários. Neste texto, discutiremos duas dessas categorias: as práticas pedagógicas nas SRMs e a relação entre as SRMs e as salas regulares.

Na primeira categoria, práticas pedagógicas nas SRMs, buscamos compreender o funcionamento das salas no atendimento aos estudantes, bem como o planejamento e aplicação das atividades desenvolvidas pelas professoras.

Nas seis SRMs onde ocorreu a pesquisa, os estudantes eram organizados em pequenos grupos, que variavam de 4 a 8 alunos. Em cinco das seis SRMs, os estudantes frequentaram a sala duas vezes por semana, em encontros de duas horas de duração, totalizando quatro horas semanais, sendo essa participação opcional, mas orientada pela escola. Em uma das escolas pesquisadas, os estudantes que compunham o público-alvo das ações da SRMs possuíam participação obrigatória nas atividades da sala, sendo atendidos quatro vezes por semana, em encontros com duas horas de duração, totalizando oito horas semanais.

Em todas as SRMs, os estudantes possuíam documentação organizada em pastas, nas quais eram incluídas as atividades executadas, criando um portfólio. Ainda, possuíam cadernos específicos para as atividades desenvolvidas na sala. Destaque para a utilização de cadernos de caligrafia, visando auxiliar na melhora da grafia das palavras e, conseqüentemente, na escrita.

Não foi observada padronização entre os atendimentos realizados nas SRMs. Cada professora realizava o planejamento de acordo com as necessidades que considerava prioritárias:

Nós sempre temos cobranças [do Núcleo de Educação] para padronizar o trabalho que a gente faz, mas fica complicado. Muitas vezes nós mesmas nos reunimos e pagamos por algum curso de capacitação, não tem muito material que a gente possa usar ou ofereçam pra gente (Professora A – Entrevista).

As atividades eram planejadas e desenvolvidas pelas professoras, visando trabalhar conceitos básicos de Língua Portuguesa e Matemática. Eram utilizados jogos e brincadeiras, como caça-palavras, ligue os pontos, palavras cruzadas, charadas e desenhos. A linguagem dos exercícios propostos era simplificada, visando auxiliar na compreensão dos estudantes.

Em relação aos conteúdos trabalhados nas SRMs, estes acabavam sendo concentrados em aprendizados essenciais de Língua Portuguesa e Matemática, e os demais conteúdos trabalhados a partir do enfoque voltado para essas disciplinas essenciais. Essa constatação é destacada também por Melo (2008) e Flóro (2016), que apontam que os conteúdos nas salas de

recursos ficam restritos a um reforço nas áreas de Português e Matemática em detrimento dos demais conteúdos curriculares abordados nas salas regulares.

As próprias professoras das SRMs reconheceram esse distanciamento curricular. Em cinco das seis SRMs, as professoras responderam trabalhar apenas conteúdos referentes à Língua Portuguesa e Matemática, enquanto que, em uma das Salas, a única que divide e atende os alunos de maneira diferente e em carga horária superior, a professora respondeu trabalhar com todos os conteúdos passados em sala regular.

Segundo as professoras, este procedimento faz parte da recomendação passada por meio do Núcleo Regional de Educação (NRE), a partir de interpretação da Instrução Normativa nº 07/2016 – SUED/SEED, para que sejam trabalhados apenas conteúdos referentes a essas duas disciplinas.

O que pudemos perceber, é que mesmo nas demais salas que afirmam não trabalhar com outros conteúdos, o aprendizado nessas áreas acaba sendo estimulado a partir de atividades diferenciadas, como a utilização de mapas. Mesmo assim, o trabalho da SMR permanece distante do currículo regular:

O que é passado pra nós fazemos é isso, fazer os conteúdos de Português e Matemática e mais pra dar uma noção, pra eles conseguirem se virar sozinhos né, porque tem muito aluno que não sabe nem escrever direito (Professora D – Entrevista).

A gente não sabe tudo, não adianta né, mas eu procuro sempre na internet umas atividades pra gente fazer, o problema é que não tem muita coisa que dê pra gente usar, não tem muita atividade que seja própria pra usar com os alunos (Professora E – Entrevista).

As professoras das SRMs relatam dificuldade para a elaboração de atividades, falta de capacitação para o trabalho com o AEE e até mesmo incertezas e inseguranças quanto à permanência e continuidade de trabalho, uma vez que três, das seis professoras de SRM, possuem vínculos temporários de trabalho com a SEED.

Os materiais que fazem parte do acervo das SRMs e os recursos estruturais também não foram considerados ideais:

Temos apenas um computador que dá pra usar, então eu faço um revezamento dos alunos, eles gostam de usar o computador, mas como um deles está estragado, acabo

usando como uma forma de recompensa, os alunos que terminam as atividades podem usar o computador (Professora D – Entrevista).

Os jogos que tem aqui na sala são ótimos, mas acho que são mais voltados para a educação infantil e fundamental I, tem muitos jogos que não podemos usar com os alunos, eles não se interessam em fazer (Professora C – Entrevista).

Com essas limitações, o trabalho desenvolvido nas SRMs fica comprometido. A falta de capacitação das professoras para trabalhar com outras áreas do currículo escolar, além da ausência de ferramentas para serem utilizadas como subsídio ao trabalho com essas áreas, é apontada como outro fator limitador.

Quanto à falta de capacitação dos profissionais para trabalhar com outras áreas do currículo, como a Geografia, esta poderia ser reduzida com uma aproximação entre os professores de Geografia das salas regulares e as professoras das SRMs. Flóro (2016) destaca que com o trabalho colaborativo entre os professores, essa limitação poderia ser amenizada, visando maior aproximação entre os currículos.

Essa relação entre os professores das salas regulares e das SRMs compõe a segunda categoria de análise deste estudo. Em cinco SRMs, as professoras responderam não manter formas oficiais e diretas de contato com os professores das salas regulares, apontando apenas encontros casuais na sala de professores ou contato durante o conselho de classe.

Em uma das salas, a que mantinha um sistema de organização diferente dos demais para a SRM, existia oficialmente o contato entre os professores, inclusive recomendado pela direção da escola, que solicitava que os professores das salas regulares mantivessem contato com as professoras das SRM.

Nesse colégio em questão, os professores encaminhavam para a professora da SRM as dificuldades encontradas pelos alunos para que ela reforçasse esse conteúdo por meio de abordagem diferenciada na sala de recursos. Como os alunos eram atendidos em 8 horas-aula semanais, a professora tinha tempo maior para desenvolver as atividades com os alunos.

Essa forma de trabalho complementar realizado na SRM do colégio em questão não faz parte do padrão estabelecido pela Instrução Normativa nº 07/2016 – SUED/SEED (Paraná, 2016), porém, tal instrução solicita uma integração e comunicação entre os professores das SRMs com os das salas regulares.

Mesmo estando presente essa recomendação na IN, constatamos que essa ligação não ocorre de maneira efetiva, o que acaba por distanciar mais ainda as atividades e temas trabalhados nas salas regulares e de recursos. Além de não manter esse contato de maneira direta, as professoras relatam que há desinteresse por parte dos professores das salas regulares para com o trabalho que elas desempenham na SRM:

Eu vejo pelo caderno dos alunos o que o professor está fazendo, mas o pessoal até não procura muito a nossa sala, passa a impressão de que eles acham que nosso trabalho com os alunos não é importante (Professora C – Entrevista).

Mantenho contato com os outros durante o conselho de classe, mas muitos não entendem o que nós trabalhamos, como é o trabalho da sala de recursos. Quando participo dos conselhos de classe, muitos professores reclamam que nós só queremos ficar protegendo e defendendo os alunos, mas na verdade é que sabemos muitas coisas que eles não sabem sobre os alunos, família, problemas que eles enfrentam (Professora A – Entrevista).

Para Porto (2014), o desinteresse e a falta de conhecimento dos demais professores com o trabalho desempenhado nas SRMs atrapalha o desenvolvimento dos próprios alunos atendidos, uma vez que não se estabelece conexão entre os trabalhos desenvolvidos nas diferentes salas.

Os professores das salas regulares entendem que o papel da SRM seria complementar, uma espécie de reforço para os estudantes, auxiliando para que eles possam aprender, ajudando a estudar.

Eu preferia antes, quando tinha as salas de apoio do que as de recursos, porque antes tinha um trabalhar mais voltado para o conteúdo mesmo, acho que as coisas que os alunos fazem nas salas de agora são muito vagas, não ajudam muito no nosso trabalho com eles na sala (Professor regular 1 – Entrevista).

Acho que o trabalho pelas professoras é até bem feito, mas acho que pra gente não agrega muito, sabe? O que percebo é que não tem muita relação com a nossa matéria, então na sala os alunos ficam na mesma, claro que tem uns casos que a gente percebe que eles conseguem escrever melhor e essas coisas, mas acho que falta mais assim, como que posso dizer... uma ajuda pro aluno em tudo (Professor regular 4 – Entrevista).

Se tivesse um trabalho maior com Geografia e História nas salas de recursos, acho que seria mais fácil dos alunos se adaptarem aqui na sala, sabe? Porque eles têm dificuldade nas coisas mais simples, que precisam de uma base mesmo, e a gente não consegue fazer isso aqui, precisa de um atendimento especial. Se tivesse essa preocupação, a gente poderia aumentar o trabalho colaborativo, porque tenho certeza que teria mais inclusão ainda na escola (Professor regular 5 – Entrevista).

Podemos observar que nas escolas participantes há um distanciamento entre os professores das salas regulares e das SRM e que não há clareza entre os professores das salas regulares de qual seria o real papel a ser desempenhado pela SRM. Existem alguns fatores que foram apontados para que tal distanciamento ocorra.

Uma das barreiras está no fato de que o turno de trabalho nas salas é inverso ao turno em que o aluno frequenta a SRM no contraturno escolar. Isso dificulta a comunicação, impedindo que os professores mantenham contato frequente na escola.

Outra barreira está no fato de as SRMs trabalharem com foco nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Assim, os professores de Geografia das salas regulares não visualizavam grandes avanços nos alunos frequentadores das SRMs no tocante ao aprendizado em Geografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação com a inclusão escolar de PcD no Brasil tem ganhado destaque ao longo dos últimos anos. Um dos mecanismos implementados para contribuir nesse processo foi a criação das SRMs. O trabalho desenvolvido nas salas mostrou-se importante para auxiliar a inclusão do aluno no ambiente escolar regular, porém, ainda não atingiu em sua totalidade o objetivo pelo qual foi criado.

Como já levantado anteriormente, não há estruturação, inclusive a nível formativo, para que as professoras das SRMs trabalhem com todos os conteúdos estudados pelo aluno na sala regular, sendo que essa deveria ser uma preocupação compartilhada por todos os envolvidos no processo inclusivo, seja na própria escola ou ainda nas instâncias superiores, como a Secretaria de Educação, com vistas à criação de um trabalho colaborativo para a plena participação do estudante durante as aulas.

Pode-se então constatar que os professores das salas regulares não compreendem o papel das SRMs e a importância do trabalho desenvolvido por elas, uma vez que este trabalho parece um tanto quanto desconexo de sua realidade em sala de aula, distante do conteúdo abordado e das aspirações destes professores.

Nesse estudo, buscamos mostrar que a falta de articulação entre as professoras das SMRs e os professores de Geografia das salas regulares ilustra um distanciamento e até mesmo um tensionamento no trabalho dirigido aos alunos com dificuldades de aprendizagem e deficiências, comprometendo sua inclusão. Por isso, a maior aproximação entre esses profissionais deve ser uma preocupação central da escola e dos legisladores para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas, pois a conexão entre o trabalho nas salas de recursos e nas salas regulares pode propiciar a potencialização do processo inclusivo na escola.

O distanciamento entre os professores das salas regulares e das salas de recursos ajuda a mostrar o ponto fraco da inclusão a partir das SRMs, uma vez que sem existir integração entre todos os agentes da escola, não é possível efetivar a inclusão escolar dos estudantes. Pensar em maneiras de subsidiar o trabalho colaborativo na escola para que haja uma conexão entre o que é desenvolvido nas SRMs e nas salas regulares torna-se essencial para que o estudante tenha participação plena em sua carreira escolar.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**. Ano XI, nº 21, março de 2011, p.160-173.

AZEVEDO, V.; CARVALHO, M.; FERNANDES-COSTA, F.; MESQUITA S.; SOARES, J.; FILIPA TEIXEIRA, F.; MAIA, A. Transcrever entrevistas: questões conceituais, orientações práticas e desafios. **Revista de Enfermagem Referência**, 2017, vol. IV, núm. 14, September, ISSN: 0874-0283 / 2182-2883. Disponível em: < <https://doi.org/10.12707/RIV17018>> Acesso em: jun. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.839. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em jun. 2024.

BRASIL. MEC/SEESP. Presidência da República. Decreto nº 6.571, de 17 de março de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. **Diário Oficial da União**, Brasília, nº188, 18 de setembro de 2008. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm> Acesso em jun. 2024.

BRASIL. MEC/SECADI. **Documento orientador programa implantação de salas de recursos multifuncionais**. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&Itemid=30192> Acesso em: jun. 2024.

BRASIL. INEP. Censo da Educação Básica 2017: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial>> Acesso em jun. 2024

FLÓRO, L. F. D. **Inclusão Escolar, sala de recursos multifuncionais e currículo: Tecendo aproximações**. São Paulo, USP, s.n. Dissertação (Mestrado em Educação), São Paulo, 2016.

MILANESI, J. B. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2012.

MELO, H.A. **O acesso curricular para a alunos com deficiência no ensino regular: A prática pedagógica em sala de recursos como eixo para análise**. Dissertação do Mestrado em Educação – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

OLIVEIRA, M. A. de.; LEITE, L. P. Educação inclusiva: análise e intervenção em uma sala de recursos. In: **Paidéia** maio-ago. 2011, Vol. 21, No. 49, 197-205.

PARANÁ. SEED/SUED. **Instrução 16/2011** - Sala de Recursos Multifuncional- Tipo I na Educação Básica. Curitiba, 2011.

PARANÁ. SEED/SUED. **Instrução 07/2016** Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais - SRM. Curitiba, 2016.

PORTO, Patrícia Padilha. **Caracterização do atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional: um estudo do contexto paranaense**. 2013. 139f. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, 2014.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UM LUGAR QUE ERA E AINDA É MUITO CHEIO DE REGRAS: A EDUCAÇÃO PRISIONAL E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ALFABETIZADORAS

Luana Karoline Pieckhardt Santos de Souza – UEPG
Simone Regina Manosso Cartaxo – UEPG
Silvano Aparecido Redon – IFPR
Rafael Arruda Nocêra – IFMT
Tuany Cristina Carvalho Santos – UEPG

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é compreender como se constrói a prática alfabetizadora das professoras alfabetizadoras no sistema penitenciário e se estas podem ser transformadoras, desvelando ainda, os obstáculos vivenciados por estas na construção de sua prática cotidiana nas unidades prisionais de uma cidade do interior do Paraná. Tem como ponto de partida os estudos e referenciais teóricos de Freire sobre a alfabetização e a prática pedagógica (1989; 1994; 2021), Carvalho; Guimarães (2013), Julião (2016) e Goffman (1974). O local escolhido para o desvelamento das práticas alfabetizadoras, foram as unidades prisionais desta cidade e as participantes foram professoras alfabetizadoras que atuam no sistema prisional há mais de 10 anos. Como metodologia foram utilizadas as entrevistas comunicativas e os grupos de discussão comunicativos, fundamentados na Metodologia de Investigação Comunicativa. Esta tem o objetivo de transformar os sujeitos pesquisados em vozes ativas do processo, decidindo sobre os aspectos importantes a serem considerados sobre sua realidade. Baseia-se na Teoria da Ação Comunicativa (Habermas, 1987) e na Dialogicidade (Freire, 1997). Como resultados, foram sistematizadas as dimensões transformadoras e limitadoras das práticas utilizadas por professoras; práticas que evidenciaram tentativas reais de superação e transformação das vidas dos sujeitos encarcerados; práticas alfabetizadoras dialógicas rigorosas e comprometidas, sugerindo a viabilidade do ensino nesses contextos restritos.

Palavras-chave: Prática Pedagógica, Educação Prisional, Alfabetização.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, concluída em 2022, integra os estudos desenvolvidos sobre a prática pedagógica dos professores e professoras alfabetizadoras de um grupo de pesquisa. O objetivo foi compreender como se constrói a prática alfabetizadora das professoras alfabetizadoras no sistema penitenciário e se estas podem ser transformadoras, desvelando ainda, os obstáculos vivenciados por estas na construção de sua prática pedagógica cotidiana nas unidades prisionais de um município do interior do Paraná.

No âmbito prisional, a interseção de influências e estruturas escolares é uma realidade cotidiana para os educadores, uma vez que a Educação Prisional além dos processos próprios do cotidiano escolar está intrinsecamente ligada à história das prisões e suas formas de punição, sendo impregnada pelos elementos culturais e sociais próprios deste local como a linguagem,

valores, normas, repressão, violência, ordem e disciplina, conforme discutido por Carvalho e Guimarães (2013) e Goffman (1997).

Neste contexto, a Educação Prisional desempenha o papel de meio para promover a integração social e facilitar a aquisição de conhecimentos, visando possibilitar aos reclusos a garantia de um futuro melhor, reconhecendo a pessoa privada de liberdade (PPL) como um sujeito de direitos que mesmo recluso possui liberdade de consciência, de criação e de expressão (JULIÃO, 2016).

Dentre estes direitos assegurados às PPL, a alfabetização representa uma das primeiras oportunidades para a conscientização das relações sociais, econômicas e políticas que o levaram ao encarceramento e as possibilidades de reintegração social possíveis através de um novo projeto de vida. E, neste sentido, a prática pedagógica alfabetizadora busca promover a conscientização do aluno acerca de sua historicidade e contexto, permitindo que homens e mulheres se tornem produtores do conhecimento, elaborando-o em sua ação concreta sobre o mundo. (FREIRE, MACEDO, 2021).

Portanto, compreender como essa prática é construída pelos professores nos espaços de privação de liberdade permite perceber os elementos e concepções que influenciam as escolhas em sala de aula. Essas ações resultam na construção de conhecimento pelos alunos e no reconhecimento do papel político dos educadores na educação, culminando potencialmente na transformação e emancipação dos sujeitos reclusos.

Desta forma, o próximo tópico apresenta a metodologia da pesquisa, os instrumentos utilizados para a geração e análise de dados a partir dos pressupostos da Metodologia de Investigação Comunicativa (MIC). Os resultados são discutidos a partir de eixo de análise, no qual foram verificadas duas dimensões: a transformadora e a obstaculizadora.

METODOLOGIA

A pesquisa teve abordagem qualitativa e com o uso da Metodologia de Investigação Comunicativa – MIC (GÓMEZ et.al, 2006; MELLO, 2006), cujo ponto de partida é a possibilidade de conhecermos cientificamente a realidade social e tratá-la objetivamente, para transformá-la, superando as desigualdades sociais a partir da reflexão crítica e da intersubjetividade.

Para isso, toma como base para a compreensão da realidade e das ações dos sujeitos, a Teoria da Ação Comunicativa - TAC de Habermas (2019), no qual a subjetividade surgiria da



XXII ENCONTRO INTERSUBJETIVIDADE, OU SEJA, OS SIGNIFICADOS

intersubjetividade, ou seja, os significados das ações dos sujeitos sobre o mundo seriam provenientes de suas relações com outras pessoas no mundo social e a Dialogicidade de Freire (1987), no qual o diálogo é compreendido como provocador da curiosidade epistemológica e, por sua vez, da recriação da cultura. Assim, esta metodologia considera que os sujeitos participantes de uma investigação científica são possuidores de linguagem e ação para compreender o seu mundo da vida, a partir da relação com o sistema.

Partindo desta orientação, esta pesquisa teve como sujeitos duas professoras alfabetizadoras que atuam em um CEEBJA prisional localizado no interior das unidades prisionais de uma cidade do interior do Paraná e que atuam há mais de 10 anos no sistema. A coleta de dados teve como objetivo de buscar informações e experiências vivenciadas no processo de ensino da leitura e da escrita. Para isso, foram utilizadas duas técnicas qualitativas da MIC: a primeira a entrevista comunicativa em profundidade e os grupos de discussão comunicativo.

As entrevistas comunicativas de vida em profundidade, são realizadas ao longo de um tempo com diversos encontros entre pesquisadora e participantes, em locais que fazem parte do seu cotidiano para falar sobre aspectos que o compõem e as compreensões e interpretações são construídas de forma conjunta. A transcrição da entrevista é apresentada ao participante, já que este sabe dos temas e objetivos da pesquisa desde o início, e parte-se de questões chave do mundo da vida dos sujeitos, oferecendo ao mesmo a oportunidade de revisar e discutir os dados coletados e sintetizá-los de maneira a expressar um compromisso conjunto com o processo de investigação conduzido.

O grupo de discussão comunicativo cujo roteiro é baseado no primeiro instrumento, segue os mesmos preceitos da construção do conhecimento dialógico e comunicativo. Este grupo, é um espaço desenvolvido para o diálogo constante entre todos os iguais sobre temas emergentes da pesquisa, sempre orientado quanto ao objeto de pesquisa elencado. Por isso, o grupo de discussão comunicativo é uma interpretação coletiva da realidade (CREA, 1998) e as pretensões dentro das discussões precisam ser as de validade e não as de poder, uma vez que as interpretações são construídas coletivamente.

A coleta de dados, baseia-se no diálogo igualitário, no qual as falas dos sujeitos não são compreendidas pelo status social e sim, pelos argumentos que são usados, ou seja, são priorizadas as pretensões de validade em detrimento das pretensões de poder e o compromisso com a construção de novos conhecimentos que consideram a ação dos sujeitos e o poder transformador destes frente aos contextos investigados.

Na análise de dados buscou-se identificar, a partir da reflexão dialogada com as participantes, duas dimensões que sempre estão presentes na realidade: as limitadoras ou obstaculizadoras, identificadas como as barreiras vivenciadas por alguma pessoa ou grupo para aderir a uma prática ou benefício social. A outra dimensão será a transformadora, que contribui para a superação das barreiras que impedem ou dificultam sobremaneira a incorporação de uma pessoa ou grupo a uma prática ou benefício social.

Cabe ressaltar, que todos os instrumentos de busca de dados envolvendo as participantes tiveram as devidas autorizações concedidas e passaram pela aprovação do comitê de ética na Plataforma Brasil e do Departamento de Polícia Penal, obedecendo aos critérios preliminares de respeito ao anonimato dos atores, sigilo de informações quando solicitado, livre consentimento e possibilidade de desistência do estudo a qualquer tempo, conforme preceitos éticos envolvidos em estudos com pessoas e grupos humanos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos através das transcrições da entrevista comunicativa e do grupo de discussão comunicativo, evidenciaram três eixos de análise: a trajetória escolar e acadêmica das professoras; o ingresso na carreira docente; a rotina alfabetizadora atual no sistema penitenciário. Para cada eixo buscou-se evidenciar as dimensões obstaculizadoras e as transformadoras, conforme o quadro I:

QUADRO I – Síntese dos Eixos de análise e as dimensões identificadas

(continua)

Eixos	Dimensão obstaculizadora	Dimensão transformadora
Trajétoria Escolar e Acadêmica	<ul style="list-style-type: none"> Falta de discussões sobre a EJA; Pouco aprofundamento sobre a alfabetização de jovens e adultos. 	<ul style="list-style-type: none"> Ter boas professoras alfabetizadoras; Uso de métodos de alfabetização; Especializações sobre alfabetização.
Ingresso na carreira docente	<ul style="list-style-type: none"> Pouca experiência na EJA; Regras disciplinares da instituição e direção da unidade; Ambiente opressor; Falta de apoio pedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> Busca constante por conhecimento e materiais; Reflexão sobre a própria prática; Diálogo com alfabetizadores Persistência para continuar no ambiente prisional.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2022).

QUADRO I – Síntese dos Eixos de análise e as dimensões identificadas

(conclusão)

Eixos	Dimensão obstaculizadora	Dimensão transformadora
Rotina atual como alfabetizadora	<ul style="list-style-type: none"> • Grades nas salas de aula; • Censura dos materiais pedagógicos e didáticos; • Diminuição de carga horária; • Falta de professores; • Falta de apoio da sociedade; • Pouca valorização do trabalho nas prisões. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades que oportunizam diálogo com as PPL relacionando sua vida dentro e fora do cárcere; • Crença no potencial dos alunos; • Conhecimento como ponto de partida para a ressocialização; • Educação como direito; • Compromisso com sua prática.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2022).

No primeiro eixo “Trajetória Escolar e Acadêmica” evidenciou-se na dimensão obstaculizadora, na dimensão obstaculizadora, compreendida como sendo aqueles elementos que aparecem como obstáculos para a prática alfabetizadora atual: a falta de discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos e o pouco aprofundamento sobre as questões de alfabetização desta população em sua formação inicial, trouxe inseguranças na atuação em sala de aula como alfabetizadoras.

Como dimensões transformadoras, compreendidas como as ações que favorecem o desenvolvimento de uma prática alfabetizadora transformadora as professoras apontaram o fato de terem tido boas professoras alfabetizadoras que lhe proporcionaram estabelecer relações com sua vida cotidiana e que utilizaram um método para ensinar as primeiras letras e as especializações realizadas após a formação inicial.

Neste sentido, podemos compreender com Freire (1989), que a docência é construída ao longo do “ser professor” e não se trata apenas de uma habilitação legal, já que o tornar-se professor é um processo que envolve a reciprocidade de alunos e professoras, à medida que estes estabelecem relações de docência/discência. Quanto a dicotomia criada entre a teoria e a prática, Freire (1997), em sua Pedagogia da Autonomia, afirma que ao refletir sobre a prática os professores e professoras decidem, rompem e optam pela melhora de sua prática e buscam maior coerência entre suas ações em sala de aula e a teoria que as guia, fazendo-se sujeito de seu processo de formação.

No eixo “Ingresso na carreira docente”, a dimensão transformadora está relacionada às ações e práticas que permitiram às professoras iniciarem como alfabetizadoras no sistema penitenciário, tornando sua prática ponto de convergência para a transformação e, como

obstaculizadoras as que, em algum momento, geraram pontos de tensão e desconforto e que impactam ainda hoje sua prática. Os obstáculos destacados pelas docentes foram: a falta de experiência na alfabetização, grupo formado pelos professores eram muito fechado, o que ocasionava a falta de apoio pedagógico nos planejamentos, regras das unidades prisionais e o ambiente opressor. As dimensões transformadoras foram a busca constante por conhecimento, a reflexão e a pesquisa sobre as práticas para desenvolvimento de materiais, diálogo com outros profissionais e a persistência e motivação para enfrentar o novo.

Sobre estes aspectos, Freire (1997), afirma que o medo e a insegurança são normais, pois estes são seres humanos, no entanto este medo não pode se tornar paralisante e impedir os professores de sonhar e de acreditar em uma educação transformadora. Além disso, os professores precisam ter clareza de suas opções, por isso, buscar superar as adversidades buscando reafirmar seu compromisso com uma educação transformadora, perpassa pelo diálogo com outros homens e mulheres, já que é através deste que podemos refletir juntos sobre o que sabemos e o que não sabemos e atuar criticamente para a transformar a realidade e a vida dos alunos/presos.

No último eixo que aborda a “Rotina alfabetizadora atual no sistema penitenciário”, a dimensão transformadora é compreendida como aquelas que permitem a ação transformadora dentro da sala de aula, partindo do entendimento de que os alunos podem aprender e com isso posicionar-se no mundo de maneira independente. A dimensão obstaculizadora são as ações que impedem a realização da prática das professoras e que cerceiam o potencial transformador de sua ação naquele espaço. Como obstáculos as professoras destacaram a presença de grades nas salas de aula, a censura de materiais pedagógicos e didáticos, a diminuição da carga horária destinada à alfabetização, a falta de professores, a falta de apoio da sociedade e a pouca valorização do trabalho educativo dentro das prisões.

A dimensão transformadora aparece nos momentos em que as professoras oportunizam atividades diversas que permitem o diálogo com os alunos e com suas vidas fora do cárcere, a crença no potencial dos presos e na mudança que estes podem mudar suas experiências e construir um novo caminho, a compreensão de que a educação é um direito e pode ser o ponto de partida para a ressocialização e, por fim, a rigorosidade e o compromisso com sua prática alfabetizadora.

Ao pensarmos sobre o ambiente da prisão e a censura de materiais, percebe-se que há a sobreposição da segurança e de suas regras sobre as práticas educativas e mesmo que o ambiente exija procedimentos que garantam a segurança aos alunos/presos e aos professores,

deve-se levar em consideração que o objetivo do período de prisão é a ressocialização dos apenados (GOFFMAN, 1997). Assim, para Freire (1997), um dos saberes indispensáveis a quem, chega em realidades marcadas pela negação do direito de ser, no qual a mera presença se transforma em um processo de adaptação, implica na ruptura dessa imposição e na construção de uma convivência autêntica. Nestes locais um conhecimento fundamental se torna indispensável: “compreender o futuro não como um destino inexorável, mas como um problema a ser solucionado” (FREIRE, 1997, p. 31).

Neste sentido, ao reafirmar o direito constitucionalmente garantido à educação, as professoras geram processos de resistência que permitem assumir posturas revolucionárias engajadas na busca pelo anúncio da superação das situações desumanizantes que ocorrem nos espaços carcerários e que renovam o sentido da busca pela vocação dos homens e mulheres aprisionados em ser mais. A falta de professores e a desvalorização dos docentes, assim como, da própria alfabetização demonstram o cenário de desmonte da educação, principalmente àquela que tem como público-alvo populações em vulnerabilidade como é o caso dos jovens e adultos presos.

Por fim, os dados obtidos revelam que a alfabetização, assim como a pensava Freire e Macedo (2021) e as práticas pedagógicas desenvolvidas, podem ser compreendidas como uma ação profunda de empoderamento das classes oprimidas, neste caso a população carcerária, frente ao poder vigente e constituído, o que se daria pela transformação das relações de poder e pela transformação das condições de desigualdade.

Nesta perspectiva, mais importante do que a tomada de poder, seria a transformação histórica e democrática destas relações, assim, não há modelos prontos e a relação professor-aluno construída por estas professoras dentro destas unidades prisionais é baseada no diálogo e na horizontalidade, na qual aluno e professoras aprendem, em uma prática transformadora que tem como principal objetivo a conscientização sobre os contextos de dominação cultural imposta pelas classes dominantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito desta pesquisa buscou compreender a construção da prática alfabetizadora de professores no sistema penitenciário, visando identificar possibilidades de instaurar práticas transformadoras no contexto de privação de liberdade. Os resultados encontrados indicam que as dimensões demonstradas pelas professoras em seus relatos, expressavam a realidade

vivenciada por elas neste espaço e evidenciaram as tentativas reais de superação e transformação das vidas dos sujeitos encarcerados.

Demonstraram ainda, que ensinar nestes contextos de privação de liberdade é possível desde que se tenha compromisso e esperança de que a mudança, seja dos sujeitos ou do sistema. As dimensões obstaculizadoras indicaram as dificuldades relacionadas ao sistema e sua escassez de vagas nos CEEBJA's prisionais, falta de investimento, de professores e valorização dos profissionais que atuam nas prisões, bem como, a censura de materiais impostas pelas regras de segurança.

A constatação de práticas transformadoras nas salas de aula sugere a viabilidade do ensino nesses contextos restritos. A esperança emerge como um impulso que permite aos educadores no ambiente prisional avançarem na construção de suas histórias e das trajetórias de seus alunos. Além disso, salienta-se que o conhecimento se constrói de forma coletiva, na práxis dos indivíduos em interação com o mundo.

As dimensões transformadoras tornam-se cruciais para compreender que a educação voltada à conscientização dos oprimidos possibilita a construção de um conhecimento não alienado, baseado em relações horizontais que permitem a ressignificação de espaços e vozes desses sujeitos. Por fim, ao conscientizarem-se das relações de poder que permeiam suas existências, homens e mulheres compreendem que sua luta por transformação ocorre coletivamente, na práxis conjunta com o mundo.

Assim, há a necessidade de ampliação de estudos que se debrucem sobre o espaço prisional e as práticas pedagógicas dos professores do sistema possibilitam novas reflexões para a área da educação, à medida que novas relações entre o espaço de privação de liberdade e a prática podem ser empreendidas, considerando as diversas dificuldades e possibilidades enfrentadas pelos professores e professores na concretização da aprendizagem dos sujeitos privados encarcerados.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, O.F; GUIMARÃES, S. A educação escolar prisional no Brasil sob ótica multicultural: identidade, diretrizes legais e currículos. **Horizontes**, Dourados, v. 31, n.2, p. 4957, jul./dez.2013. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/6>. Acesso em: 23 abr. 2021.

CENTRE ESPECIAL DE INVESTIGACIÓN EN TEORÍAS Y PRACTICAS SUPERADORAS DE DESIGUALDADES (CREA). **Habilidades Comunicativas y**



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

Desarrollo Social. DGICYT, Dirección General de Investigación Científica y Técnica. Madrid, 1998.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** 2. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P; MACEDO, D. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra.** 8. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos.** 3ª ed, São Paulo: Perspectiva, 1997.

GÓMEZ, Jesus et al. **Metodologia Comunicativa Crítica.** Barcelona: El Roure Editorial, 2006.

JULIÃO, E. F. Educação da ou na prisão? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016162554>. Acesso em: 23 abr. 2021.

MELLO, R. R. Metodologia de investigação comunicativa: contribuições para a pesquisa educacional na construção de uma escola com e para todas e todos. **29 Reunião ANPED Anual**, [s.l.], 2006. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/metodologia-de-investigacao-comunicativa-contribuicoes-para-pesquisa-educacional-0>. Acesso em: 20 abr. 2023.

ENTRE DISCURSOS E PRÁTICAS: O QUE PROFESSOR/AS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DIZEM ACERCA DE COMPORTAMENTOS DE MENINOS E MENINAS

Tuany Cristina Carvalho Santos – UEPG
Luana Karoline Pieckhardt Santos de Souza – UEPG
Silvano Aparecido Redon – IFPR
Rafael Arruda Nocêra – IFMT

RESUMO

Este trabalho refere-se a parte de uma pesquisa concluída em 2021. A questão norteadora foi: Como se estruturam discursos e práticas de professoras acerca do comportamento de meninos e meninas na Educação Infantil? Assim, objetivou-se compreender como se estruturam discursos e práticas de professoras para a formação dos sujeitos infantis com um olhar para as relações de gênero. As teorizações utilizadas envolvem a perspectiva foucaultiana, em que os discursos, enquanto práticas, sustentam os regimes de verdade e há uma relação íntima entre poder e conhecimento, assim como nos estudos do campo de gênero e Educação Infantil, tais como: Louro (1997, 2004) e Finco (2001, 2005, 2011). A metodologia utilizada foi qualitativa; os dados foram produzidos a partir de entrevistas semiestruturadas com um professor e cinco professoras que atuam na Educação Infantil, segmento pré-escola, em uma rede municipal paranaense. As análises foram realizadas por meio da análise do discurso de inspiração foucaultiana, a partir de algumas ferramentas como: práticas discursivas, sujeito, tecnologias do eu, entre outras. Os resultados permitiram a compreensão de discursos que evidenciam as diferenças entre papéis masculinos e femininos legitimados no cotidiano da Educação Infantil; discursos que apontam a igualdade entre crianças independentemente do sexo; e discursos de estranhamento daquelas crianças que transgridem os comportamentos ditos de meninas e meninos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Relações de Gênero. Práticas discursivas.

INTRODUÇÃO

Pesquisar as relações de gênero é necessário em nossa sociedade, tendo em vista as desigualdades existentes entre mulheres e homens. As discussões emergem em busca de identificar tais problemáticas e apontar novos caminhos para uma sociedade mais equânime. Por isso, torna-se fundamental ampliar os estudos sobre gênero no ambiente educacional, visto que a escola faz parte de uma complexa rede de tecnologias e um sistema disciplinar pelos quais o poder opera (Foucault, 1999), inclusive na primeira etapa da Educação Básica, com a finalidade de perceber os discursos enquanto práticas que sustentam os regimes de verdade e poder.

A educação, por meio da escola, atua no adestramento dos corpos e mentes por meio de regras e punições, em que o sujeito é visto como um objeto. Portanto, as instituições escolares são “um tipo de poder que se exerce continuamente por vigilância e não de forma descontínua

por sistemas de tributos e de obrigações crônicas” (Foucault, 1998, p. 42). Louro (1997) aponta que a escola institui diferenças de gênero ao impor regras que evidenciam as normas sociais por meio de gestos, movimentos e sentidos que são produzidos e incorporados por meninos e meninas. Assim, os estudos de gênero atrelados à Educação Infantil permitem o questionamento de discursos sobre a naturalização das desigualdades entre homens e mulheres, destacando que são construções culturais de dominação e de poder, as quais também estão presentes na vida das crianças desde o nascimento (Fernandes; Finco, 2022).

Entendemos, assim, a relevância de discutir as relações de gênero que permeiam a instituição escolar, pois a escola, por meio de práticas discursivas, molda corpos e mentes a fim de construir corpos binários a partir de padrões fixos de identidade de masculinidades e feminilidades. Destacamos que a compreensão de gênero que norteou a pesquisa se dá a partir de Scott (1995, p. 86) como “um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder”, portanto, está intrinsecamente ligado às relações sociais.

Dessa forma, a escola é uma dentre diversos espaços e instâncias em que podemos observar a instituição de distinções e desigualdades. Louro (1997) destaca que as distinções e desigualdades podem ser percebidas por meio da linguagem, a qual é seguramente o campo mais eficaz e persistente, visto que ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas e nos parece quase sempre muito natural.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social (Brasil, 1996). É nesta etapa que a criança tem acesso a múltiplas possibilidades de interação social com sujeitos diferentes, o que poderia favorecer uma educação voltada à diversidade e, portanto, equânime e plural. No entanto, é na Educação Infantil que a criança começa a perceber e vivenciar em seu corpo as distinções das masculinidades e feminilidades.

As crianças, desde o nascimento, vivem cerceadas por um universo de significados culturais em que, por meio de diversos aspectos, buscamos moldá-las para que aceitem as normas sociais que lhes são impostas e assumam os papéis a elas designados. Isso ocorre por meio de vários instrumentos, seja por brinquedos, livros, atitudes, roupas, cores, palavras, discursos, entre outros (Vianna; Finco, 2009). Para Finco (2005), essas normas sociais prescrevem posturas, comportamentos e atitudes diferenciadas para homens e mulheres e, na maioria das vezes, essas normas não são percebidas porque são naturalizadas. Há um amplo

trabalho em sua divulgação, que ocorre em diferentes segmentos sociais, seja na família, na escola, na comunidade.

O presente trabalho apresenta parte dos resultados de uma pesquisa¹ de mestrado já concluída em 2021, a qual teve como objeto de estudo os discursos de gênero de professor/professoras da Educação Infantil. Nesse sentido, uma das questões que norteou a pesquisa, bem como é adotada como problemática do presente trabalho, refere-se a: Como se estruturam discursos e práticas de professor/as acerca do comportamento de meninos e meninas na Educação Infantil? A partir disso, tivemos como objetivo compreender como se estruturam discursos e práticas de professor/as para a formação dos sujeitos infantis, com o olhar para as relações de gênero.

O estudo teve como foco os discursos de um professor e cinco professoras atuantes na Educação Infantil (segmento pré-escola) de uma rede pública municipal paranaense, a partir de entrevistas semiestruturadas. Os discursos em relação a gênero possibilitam uma maior compreensão a respeito de como é tratado e compreendido no âmbito escolar, tendo em vista que são relações de poder fundadas em discursos para impor regras a respeito dos sexos. A perspectiva metodológica que fundamenta as análises se deu a partir da análise do discurso com inspiração foucaultiana (Foucault, 1993; 2005).

As análises apontam para a compreensão da circularidade de três práticas discursivas distintas de professoras em relação aos comportamentos de crianças. Verificaram-se discursos e práticas pedagógicas que destacam distinções entre meninos e meninas, em que meninas são vistas como tranquilas e detalhistas, o que as associa às atividades artísticas; já meninos, tidos como bagunceiros e imaturos, são direcionados para atividades tecnológicas e científicas. Isso reforça uma educação sexista que naturaliza essas diferenças para governar os sujeitos.

Por outro lado, alguns discursos reconhecem a igualdade entre crianças, permitindo que meninos e meninas possam ter os mesmos comportamentos e realizem as mesmas atividades sem vinculação ao gênero, promovendo uma educação voltada à diversidade de gênero. Também, houve a presença de discursos que estranham crianças que resistem às normas de gênero, questionando concepções tradicionais e permitindo a desconstrução dessas normas.

A pesquisa completa revelou a precariedade dos cursos de formação acerca da temática relações de gênero, apontando a necessidade de políticas públicas que garantam formação

¹ Dissertação intitulada “Discursos de professor/as da Educação Infantil a respeito das relações de gênero: um olhar para os "cantinhos" pedagógicos” (2021). Para mais informações, a dissertação se encontra disponível na biblioteca digital de teses e dissertações, por meio do *link*:

<https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/3430/1/Tuany%20Cristina%20Carvalho.pdf>

adequada. Além disso, destacou a presença de discursos normatizadores que reforçam a docência na Educação Infantil como atividade feminina, controlando e punindo práticas dos professores homens, porém, a presença crescente de professores homens desafia esses discursos. As práticas discursivas mostram que os espaços e brinquedos são direcionados para meninos e meninas, mantendo-os sob vigilância naturalizada, normalizando comportamentos e reforçando diferenças de gênero.

Em síntese, os discursos e práticas ainda são heteronormativos e binários, naturalizando distinções de gênero e estruturando espaços pedagógicos de maneira a manter regimes de verdade e práticas de controle. Destacamos que compreender e dar visibilidade a esses discursos, é um caminho para promover resistências e possibilitar a circulação de práticas mais equitativas e não-sexistas na Educação Infantil, permitindo vivências e descobertas plurais.

METODOLOGIA

Ao buscar a compreensão de como se estruturam discursos e práticas de professor/as para a formação dos sujeitos infantis, com o olhar para as relações de gênero, optamos por uma abordagem qualitativa, pois acreditamos que esta pode responder a questões particulares, pois, trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (Minayo, 2000). Além disso, a pesquisa qualitativa busca compreender o fenômeno pesquisado em termo dos significados que as pessoas conferem a ele, por isso, a competência da pesquisa qualitativa será o mundo da experiência vivida, pois é nele que a crença individual, ação e cultura entrecruzam-se (Denzin; Lincoln, 2006).

Para realizarmos as análises dos discursos de professor/as da Educação Infantil foi necessária a coleta de dados empíricos, feita por meio das entrevistas semiestruturadas com um professor e cinco professoras (Aline, Bruno, Cláudia, Daiana e Elaine²). O roteiro da entrevista semiestruturada elencou trinta e sete perguntas, as quais se subdividiram em: a) questões de identificação pessoal e profissional; b) questões a respeito da temática da pesquisa – relações interpessoais; c) questões relacionadas à organização e utilização dos espaços de interesse; d) questões relacionadas à formação e percepções. As entrevistas foram áudio gravadas e posteriormente realizada a transcrição por meio da audição das gravações e digitação simultânea.

² A fim de respeitar os aspectos éticos da pesquisa, utilizamos nomes fictícios para identificar o/as participante/s.

Nossa perspectiva metodológica se fundamenta na análise de discurso com inspiração foucaultiana (Foucault, 1993; 2005). Tal perspectiva nos forneceu certa liberdade, mas ao mesmo tempo, nos lançou um desafio: a construção do nosso aparato analítico, sendo este um caminho criado, em que pudemos escolher ferramentas, elaborar olhares, buscar saídas, refazer passos sempre que necessário, enfim, realizar uma bricolagem (Paraíso, 2014).

Ao nos propormos analisar os discursos de inspiração foucaultiana, é preciso termos clareza acerca das noções teóricas que o filósofo aponta. Uma delas é o discurso, compreendido enquanto um produtor de verdades, utilizado como dispositivo estratégico das relações de poder, enquanto prática que organiza a realidade estabelecendo hierarquias e distinções, articulando o dizível e o visível (Foucault, 1993). Para o autor, a análise do discurso tem como objetivo mostrar como as práticas sociais engendram os domínios do saber que implicam em formas novas de sujeitos de conhecimento, afinal, os discursos constituem os sujeitos e objetos dos quais tratam, pois, acabam sendo inscritos em formas regulamentadas de poder e passíveis de coerções, a exemplo do espaço abordado por nós nesta pesquisa, a escola.

Para Foucault (1993) os discursos são práticas sociais que envolvem/produzem relações de poder em diferentes campos de saber e instâncias sociais. A partir dos discursos, são implementadas, produzidas e legitimadas dinâmicas e significados sociais, ou seja, os discursos produzem, educam e fazem com que os sujeitos entendam o que pode ou não ser feito, o que nos leva a compreender a relação intrínseca que os discursos têm com a produção de verdades, logo também com gênero.

Para Foucault (1993), uma teoria é uma caixa de ferramentas, é preciso que ela sirva e funcione, e não para si mesma, é necessário que as pessoas a utilizem, caso contrário, perde seu sentido teórico, tendo em vista que, para ele, a teorização também é uma prática. Nesse sentido, reiteramos a ideia de caixa de ferramentas (Bujes, 2007; Veiga-Neto, 2006), que consiste em nos apropriarmos de ferramentas teóricas que favoreçam a análise do discurso, de maneira a construí-la conforme nossos objetivos, pois, na perspectiva foucaultiana, construímos as ferramentas da análise conforme nossos olhares para os ditos dos discursos. Dessa forma, destacamos algumas teorizações pertinentes à construção realizada, as quais foram adotadas como ferramentas de análise, sendo: enunciado, prática discursiva, sujeito, poder e tecnologias do eu.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Educação Infantil se torna um espaço importante para as discussões das relações de gênero, pois, as crianças desde muito pequenas têm características vinculadas ao feminino e masculino, impostas a elas, muitas vezes, de maneira bastante naturalizada. Como notamos no discurso da professora Daiana ao dizer que “com os meninos eu sou mais brava, porque eles são mais peraltas! As meninas são muito comportadas”, assim as crianças passam a aprender o que é ‘ser menino’ e o que é ‘ser menina’ no âmbito da nossa cultura. De acordo com Sayão (2002, p. 5) “essas diferenças são engendradas nas crianças pouco a pouco por diversos mecanismos”, neste caso sendo mais brava com os meninos.

As crianças constroem suas identidades de gênero por meio da relação com seus pares e com adultos, pelas brincadeiras e uso dos brinquedos, pelas orientações docentes, no uso dos espaços e nos discursos que circulam nesse contexto. Para a professora Aline “Eles se dão bem, só que os meninos, são mais ligados neles, eles gostam de brincar de luta e tudo mais, as meninas elas são mais tranquilas”. O discurso da professora está vinculado a um modo ser meninos e meninas de forma polarizada e distinta, com comportamentos diferentes.

Os discursos constituídos por um conjunto de enunciados, ao apresentarem repetições de representações, produzem, educam e levam os sujeitos a entenderem o que deve ou não ser feito, inculcando efeitos expressivos na constituição desses sujeitos, os quais performam a partir das práticas discursivas que vivenciam. Tal aspecto corrobora com o que uma das primeiras discussões a respeito das relações de gênero na infância, a partir da tradução da obra de Belotti (1975, p. 127), a autora já enfatizava que havia uma educação para a submissão feminina, em que os meninos eram vistos como “mais vivos, mais barulhentos, mais agressivos, mais briguentos, menos disciplinados, mais desobedientes”, enquanto as meninas “São mais inteligentes, mais metódicas, aplicam-se mais”.

O comportamento da menina carinhosa, afetiva pode ser observado na fala do professor Bruno, ao destacar que “Eu vejo que as meninas elas é, são muito mais apegadas, os meninos eles gostam muito, mas elas parecem que gostam de... Estar mais presentes... gostam de abraçar”. O professor percebe que em sua relação com a turma, as meninas são mais afetivas e expressivas do que os meninos, mesmo eles demonstrando gostar do professor, se mostram mais resistentes. A partir disso, relacionamos esse discurso aos enunciados, afinal, as práticas discursivas estão permeadas de noções (enunciados) de uma sequência normatizadora, de forma que, essas práticas ajudam a produzir a criança (sujeito) conforme os regimes de verdade. Portanto, essa distinção das características comportamentais entre meninos e meninas ao serem

destacadas nos discursos, acabam sendo compreendidas e instituídas de forma naturalizada, assim, torna-se ‘natural’ o comportamento das meninas, como carinhosas, afetuosas, apegadas e até mesmo, mais expressivas em relação aos sentimentos.

Na descrição de comportamentos distintos entre meninos e meninas, há um regime de verdade dominante que é sustentado pelos discursos e práticas discursivas, operando no sentido da naturalização, fazendo com que se esqueça de seu caráter fabricado nas relações de poder, e engendrando uma forma de compreensão que circunscreve um entendimento que é tomado como adequado/correto/natural, assim, ao mesmo tempo em que se descrevem os sujeitos, também se estabelecem estratégias para governá-los, afinal, a instituição escolar além de controlar os corpos infantis, também acaba criando demarcações de fronteiras entre o feminino e masculino (Finco, 2010).

Os adultos assumem um papel importante na educação das crianças, definindo em seus corpos diferenças de gênero, afinal, características físicas e comportamentos esperados para meninos e meninas são reforçados, em pequenos gestos e práticas do cotidiano. Vianna e Finco (2009) destacam que a forma como a família ou professores/as conversam com a menina, elogiando sua meiguice ou como justificam a atividade sem capricho do menino, são ações que já demonstram como as expectativas são diferenciadas. Os meninos são mais indisciplinados, mais desorganizados e as meninas têm todo um comportamento que facilita o ser “aluno”, elas já viriam da própria organização familiar, mais preparadas para exercer esse ofício, porque seriam mais passivas, obedientes, calmas, silenciosas, ordeiras, caprichosas, minuciosas (Carvalho, 2003).

Tais aspectos estão inerentes ao discurso da professora Cláudia, quando diz que “[...] as meninas nos termos de pintar elas são mais detalhistas do que os meninos, eles não, eles já querem fazer rapidinho ali do jeito que fizer está bom pra eles, tem que estar sempre ali orientando, falando, se não eles fazem do jeito que dá na cabeça”. É possível percebermos nesta fala, a noção foucaultiana do discurso enquanto uma prática social, que está atrelado às relações

de poder, e busca sustentar regimes de verdade. Assim, historicamente foram construídos discursos que distinguem o feminino e masculino e estes são reforçados nas práticas discursivas de professores/as, afinal, essas distinções são mantidas nas atividades pedagógicas, pois, observamos que existem atividades que acabam sendo voltadas para meninos ou para meninas, tendo em vista que, as meninas possuem maior facilidade em atividades que exigem atenção aos detalhes, devido ao seu comportamento adequado à norma social vigente.

As diferenças entre os comportamentos esperados para meninos e meninas, são construções sociais que são reforçadas pelos adultos por meio de seus discursos e vigilâncias, ao longo do processo de construção de suas identidades. É por meio das instituições sociais (família e escola) que se reforçam características e expectativas distintas para o comportamento das crianças. Portanto, tanto escola, como a família são espaços que normalizam comportamentos ditos adequados para meninas e meninos, sendo elas, as que se adaptam melhor a tarefa de “bons alunos”, pois, geralmente se espera que o bom aluno, seja comportado, obediente e silencioso.

Nesse sentido, a professora Daiana relata que “a Fernanda³ desenha super bem, pinta também super bem, mas eu acho que os meninos eles são mais devagar quanto a isso, dá pra ver, as meninas amadureceram mais rápido nessa parte de pintura e de desenho e os meninos agora que estão começando”. Notamos que as meninas efetuam procedimentos sobre si mesmas, sobre seus corpos, seus pensamentos e suas condutas, as tecnologias do eu, tais técnicas performativas de poder atreladas a uma atividade de constante vigilância e reforço dos princípios tidos como adequados “caprichosas”, acaba ocasionando mudanças comportamentais nos sujeitos de acordo com as normas vigentes.

As meninas se tornam produtos de articulações entre os discursos e práticas discursivas. Tal operacionalização das tecnologias do eu, ficam nítidas quando professor/as elencam que meninos são imaturos, distraídos e até mesmo, descuidosos, em contrapartida, as meninas são maduras, interessadas e detalhistas. Portanto, a distinção dos comportamentos das crianças sustentada pelos discursos e práticas discursivas dos adultos, acaba fazendo com que as crianças performem a partir das normas que lhes são impostas.

Assim como relata o professor Buno “[...] um dia, por exemplo, eu estava fazendo uma atividade de experimento com plantas... Os meninos tiveram mais resistência porque eles acharam que eles não podiam estar mexendo com as plantas, as meninas gostaram muito, em contrapartida, um dia eu fui fazer uma maquete para mostrar a energia, como a energia chega em casa, as meninas gostaram, mas, os meninos eles falaram que aquela atividade era para eles especificamente”. Percebemos aqui a relação entre discurso, sujeito e tecnologias do eu, pois é possível perceber que há uma relação de poder vigente nos discursos ouvidos e (re)produzidos, que denotam que atividades que envolvam ciências exatas são destinadas aos homens/meninos, e assim, as crianças performam a partir dos discursos do que é ser menina e ser menino dos

³ A fim de respeitar o caráter ético da pesquisa, os nomes apresentados nas falas do/das participante/s que se referem às crianças, são fictícios.

adultos, exercendo as tecnologias do eu e regulando as atividades do outro. No entanto, em outros momentos há resistência das crianças como poderemos observar em discursos posteriores.

O discurso da professora Daiana nos chama a atenção, quando dá destaque à Maria, enquanto uma menina que não corresponde a todas as expectativas de comportamento, em outro momento da entrevista, a professora faz outros relatos sobre crianças que transgridem as fronteiras de gênero: “a Maria é muito é... ela tem uma personalidade forte né daí de vez em quando dá umas brigas assim sabe?”. Isso nos remete ao que Finco (2013) aborda sobre crianças que transgridem as fronteiras, que ao não corresponderem às expectativas, no caso aqui “personalidade forte para menina”, acabam introduzindo elementos de instabilidade, tensão e crise, porque colocam em cheque determinadas concepções, que por longo tempo foram naturalizadas. Bem como, relacionamos essa transgressão à noção de poder que Foucault, que este não se restringe apenas a um corpo, mas está em constante circulação, é um campo de lutas e também resistências.

Há também o discurso da transgressão das normas, tratados enquanto ‘casos’, assim como apresentado pela professora Daiana ao afirmar que “tem casos isolados, o mais assim que eu vejo, é o João que eu nunca vi fazer, assim com coisas de... meninos né”. Crianças que fazem essas transgressões das fronteiras de gênero passam a ser entendidas como um ‘caso’, que nada mais é do que um problema a ser construído tanto do ponto de vista do poder, quanto do saber. O ‘caso’ são indivíduos que são comparados a outros em sua própria individualidade, que precisará ser treinado ou retreinado, classificado, normalizado ou excluído (Finco, 2013).

Finco (2013) acrescenta que nos/nas professores/as essas situações acabam gerando sentimentos de angústia e dúvida na relação com essas crianças, evidenciando um caráter dinâmico e complexo dessa relação, mas, esse estranhamento pode ser um passo importante na direção de movimentos que possibilitem a interpretação e desnaturalização de algumas crenças sobre meninos e meninas, favorecendo a desconstrução sobre gênero. A ideia do discurso enquanto prática é que ao circularem, possibilitam transgressões e desestabilização de regimes de verdade, favorecendo a ampliação de discursos e até mesmo, novos discursos.

Dessa forma, novos discursos e práticas são possibilitados quando não se diferenciam comportamentos de meninas e meninos. A professora Elaine revela que “[...] eu penso assim, que é o gosto e a preferência, se você colocar para pintar, tanto menino, quanto menina, se tem vontade, tem mais interesse, eles vão pintar, mas, não é porque é menino ou é menina que vai se sobressair [...] eu penso assim, não é questão do sexo, do gênero dele”. Vemos que ao mesmo

tempo em que há discursos que reforçam as diferenças de gênero entre as crianças por meio de práticas pedagógicas, também surgem discursos que demonstram o reconhecimento de que meninos e meninas possuem a mesma capacidade de se expressar, de criar e imaginar, sem vincular tais capacidades ao sexo da criança.

Nesse mesmo sentido, a professora Fátima destaca que “a gente percebe que é igual, tem meninos que tem habilidade maior de pintar, outros de recortar e meninas é igual também, depende de cada um, do desenvolvimento de cada um”. Portanto, notamos que novos discursos emergem no sentido de reconhecer que as crianças podem desenvolver essas habilidades sem estas estarem vinculadas a determinado sexo. Valorizar, possibilitar e encorajar as crianças a se expressarem de maneiras múltiplas, é algo fundamental para uma proposta pedagógica equitativa e emancipatória, que desestabiliza noções postas como verdades acabadas.

Em síntese, notamos que inicialmente o/as professor/as afirmavam ter uma boa relação com a turma e não haver distinção em seu relacionamento para com meninos ou meninas, mas, ao realizarmos a análise evidenciamos distinções. Sejam estas no modo como os adultos compreendem os comportamentos adequados das crianças, ou, na forma distinta em que tratam meninas e meninos, sendo que os meninos geralmente requerem mais firmeza devido à indisciplina. Esses discursos enquanto práticas, legitimam regimes de verdade e tornam possível o que pode ou não ser feito e dito.

As dicotomias construídas entre homens e mulheres acabam fundando um jeito de ser masculino e um jeito de ser feminino. Especificamente, esses papéis masculinos e femininos são muitas vezes, legitimados no cotidiano da Educação Infantil por meio de discursos e práticas, de forma muito naturalizada, que mesmo ao afirmar que não há diferenças, surgem nos próprios discursos a naturalização dos modos e lugares para meninos e meninas, além do estranhamento daqueles/as crianças que não seguem as normas de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em alguns discursos e práticas pedagógicas, são evidenciadas distinções entre comportamentos, habilidades e preferências de meninos e meninas. Meninas são vistas como tranquilas, detalhistas e maduras, características que as fazem ser consideradas boas alunas, além de serem associadas a atividades como desenho e pintura. Meninos, por outro lado, são descritos como bagunceiros, desleixados e imaturos, necessitando de maior rigidez dos professores e sendo direcionados para atividades tecnológicas e científicas.

Esses aspectos reforçam uma distinção naturalizada entre gêneros, sustentando uma educação sexista baseada em um regime de verdade dominante que naturaliza essas diferenças e cria estratégias para governar os sujeitos de acordo com essas percepções. Em contrapartida, há discursos que destacam a igualdade entre as crianças, reconhecendo que tanto meninos quanto meninas possuem a mesma capacidade para realizar atividades pedagógicas e se expressar criativamente, sem vincular essas capacidades ao gênero.

Isso permite que as crianças experimentem diferentes papéis sem que habilidades específicas sejam impostas com base no sexo, promovendo uma educação voltada à diversidade de gênero. Além disso, foram identificados discursos que estranham crianças que resistem ou transgridem normas de gênero, o que introduz instabilidade e questiona concepções tradicionais sobre comportamentos femininos e masculinos. Esses movimentos permitem a interpretação e desconstrução de normas de gênero.

As análises realizadas mostram que esses três discursos distintos revelam conflitos de gênero na Educação Infantil. No entanto, conforme Fernandes e Finco (2022) apontam, essa diversidade de posições e práticas contribui para romper com preconceitos de gênero na infância. Portanto, é fundamental continuar observando como essas práticas discursivas circulam na Educação Infantil para romper com estereótipos e preconceitos, favorecendo novas formas de pensamento e vivências plurais.

REFERÊNCIAS

BELOTTI, E. G. **Educar para a submissão**. Petrópolis: Vozes, 1975.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 mar. 2020.

BUJES, M. I. E. Descaminhos. In: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

CARVALHO, M. P. de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 185-193, 2003.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERNANDES, N. A.; FINCO, D. Diálogos Necessários de Gênero: olhares e culturas que se entrecruzam na educação infantil. **Revista Interacções**, v. 18, n. 61, p. 233–257, jul. 2022.

FINCO, Daniela. Educação Infantil, Gênero e Brincadeiras: das naturalidades às transgressões. *In*: 28ª Reunião anual da Associação Nacional de Pesquisas em Pós-Graduação em Educação – ANPED, Caxambu, 2005. **Anais** [...]. Caxambu: ANPED, 2005, p. 14-24.

FINCO, D. **Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças**: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras do gênero. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FINCO, D. Encontro com as diferenças na educação infantil: meninos e meninas nas fronteiras de gênero. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 169-184, nov. 2013.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade**. Rio de Janeiro: Graal, 1998. 2 v.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: curso no College de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

PARAÍSO, M. A. Metodologia de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 25-45.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-68, jan. 2002.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

VEIGA-NETO, A. Na oficina de Foucault. *In*: GONDRA, J. G.; KOHAN, W. O. (orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 79-91.

VIANNA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, n.33, p. 265-283, jul./dez. 2009.